

*Universidade de São Paulo  
Faculdade de Educação*

# *Sentidos da Profissão Docente*

*Estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX*

*Vera Lucia Gaspar da Silva*

*Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denice Barbara Catani*

*São Paulo, 2004*

*Universidade de São Paulo  
Faculdade de Educação*

# *Sentidos da Profissão Docente*

*Estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX*

*Vera Lucia Gaspar da Silva*

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

*Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denice Barbara Catani*

*São Paulo, 2004*

*Universidade de São Paulo  
Faculdade de Educação*

## ***Sentidos da Profissão Docente:***

*Estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX*

*Vera Lucia Gaspar da Silva*

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Aprovada pela Comissão Examinadora em 20 de abril de 2004**

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denice Barbara Catani (Orientadora)*

*Prof. Dr. António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa*

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Santos Cunha*

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Zeila de Brito Fabri Demartini*

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cynthia Pereira de Sousa*

*São Paulo, 2004*

*“Ouve-se, a cada passo, por aí dizer: - ‘Nas escolas de agora não se aprende nada. Antigamente é que era: apanhava-se muita pancada, mas aprendia-se bem.’ Eu não sei que idéia fazem, os que tais coisas afirmam, do que seja educação.”*

*Professor Joaquim de Almeida Guimarães  
Portugal, janeiro de 1922*

*Aos meus pais, Pedro e Lindaura,  
que, ancorados em seus lugares,  
acompanharam-me atentos e  
solidários nesta longa viagem.*

*Aos professores primários,  
aqui representados pela “Vó Elvira”, que,  
com mais de um século de vida,  
continua apostando na escola  
que ajudou a construir.*

## *Agradecimentos*

Neste momento, um turbilhão de sentimentos me invade. Faço uma espécie de balanço dos últimos quatro anos passados entre livros e malas. No caminho pude contar com muita gente, pessoas que, cada uma a seu modo, me deram suporte. Numa retrospectiva emocionada tento lembrar de todos, embora tenha consciência das armadilhas da memória. Faço então um registro – ainda que com receio de esquecimentos - daqueles que estiveram mais próximos e compartilharam emoções e angústias nas peripécias que fiz.

Ter sido orientada pela Professora Denice Catani foi mais que um privilégio: sua competência e inserção profissional me oportunizaram navegar por mares nunca antes por mim navegados. Sua perspicácia teórica e analítica impôs-me desafios, nem sempre enfrentados com tranquilidade, mas sempre por ela encorajados. Se meu trabalho final tem limites – e são muitos – devo assumí-los como produto de minhas fragilidades teóricas e analíticas que seriam muito maiores se não a tivesse por perto. Também foi decisiva a interlocução com o Professor António Nóvoa, que me orientou durante a estadia na Universidade de Lisboa, desafiando-me na proporção em que me subsidiava, instigando-me, fazendo-me ousar, seguir em frente, ainda que com passos titubeantes. E foi através dele que pude usufruir a companhia do Jorge Ramos do Ó, da Ana Isabel Madeira, da Ana Teresa Santa-Clara, da Ana Lúcia Fernandes, da Carla Marisa, da Lígia Penin e de outros que acabaram ficando mais próximos, como o Luís Miguel Carvalho, que me subsidiou em parte significativa deste trabalho, a Maria Antónia Luz, uma referência afetiva ímpar, o António Carlos Correia, que pacientemente esteve ao meu lado, numa convivência quase diária que me rendeu um valioso aprendizado e a Marilda Silva, que orientou meus primeiros passos em terras distantes.

Também me foram marcantes os encontros com os Professores Rogério Fernandes, Helena Araújo, Margarida Felgueiras e Luiz Vidigal. Não poderia deixar de recordar com saudades da Luísa Janeirinho e do José Orta, que muito significaram minha estadia no além mar e do Jorge Pereira, que me manteve presente a sensação de conforto familiar, abrindo sua casa e comigo dividindo os seus. Já com a Renata Porto e o Cristiano Holtz construí laços afetivos que guardo como relíquias e descobri “novos mundos”, assim como com o Tjerk Hagemeyer e o Jelmer Vos. Na Olívia Barbadilho encontrei a expressão mundana da solidariedade.

Também me foram decisivos o apoio de Maria da Graça Vandresen, que não mediu esforços para me subsidiar com materiais do Museu da Escola Catarinense, e da Maria Teresa Santos Cunha, com quem tenho tido o privilégio de conviver, justo ela que há muito me serve de referência. Na Professora Zeila Demartini encontrei a generosidade e confiança que a fizeram colocar em minhas mãos tesouros seus: os testemunhos dos professores paulistas que subsidiaram este trabalho. Na professora Cynthia Pereira de Sousa encontrei acolhida, desde o ingresso no curso, e nas professoras Maria Cecília Cortez e Diana Vidal um estímulo que me ajudou a significar esta grande escola que tive o privilégio de frequentar.

O Juarez Segalin esteve sempre comigo, ao vivo ou on line, concordando meus verbos tortos, colocando vírgulas, pontos e crases (as benditas crases).

A Cleonara Schwartz, a Elisa Cristina Lopes e a Constantina Xavier Filha foram parceiras solidárias, vindas cada uma de um ponto do País; com elas dividi prazeres e angústias da vida de doutoranda.

O Luiz Neto foi meu cúmplice em boa parte desta jornada; com ele tenho compartilhado desafios na busca de uma vida mais saudável.

O Professor Selvino Assmann e a Professora Carmen Andaló estiveram sempre presentes, apesar da ausência.

Os meus colegas de trabalho, em especial a Denise Miguel e a Zenir Koch, asseguraram a tranquilidade profissional tão necessária. Já com a Ione do Valle dividi o prazer das descobertas.

Os recursos dos contribuintes brasileiros financiaram e garantiram minha sobrevivência e formação através da Capes e da Udesc.

Devo registrar ainda meus agradecimentos à acolhida recebida dos profissionais que trabalham nos lugares onde pesquisei. Em Santa Catarina: Acervo de História Oral do Museu da Escola Catarinense (Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina); Arquivo Público do Estado de Santa Catarina; Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina (incluindo o Acervo de Obras Raras); Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina e Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. Em São Paulo: Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo e Arquivo Público do Estado de São Paulo. Em Portugal: Acervo disponível na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Divisão de Arquivo do Ministério da Educação, Instituto de História da Educação do Ministério da Educação, Biblioteca da Reitoria da Universidade de Lisboa, Arquivo Nacional Torre do Tombo e Biblioteca Nacional.

O apoio e compreensão dos profissionais que trabalham na Secretaria de Pós-Graduação da FEUSP foram fundamentais no desenrolar dos meandros burocráticos.

Finalizo pelo núcleo familiar, ao qual retorno, agradecendo a cumplicidade de meu irmão Pedro Paulo, por sabê-lo sempre a postos, assim como ao Jorge e a Fabiane. À Sueli e à Márcia que, ao trazerem ao mundo o André, o Daniel e o João Gerônimo, fortaleceram em mim o desejo de continuar lutando por uma boa escola, que já é deles. E tenho ainda o privilégio de contar com meus irmãos de alma, como os chamo, o Zé Gatti e a Zélia Silvestrini: sem eles eu não teria partido. No momento de “decolagem” também me foi fundamental o apoio do Dalmo, que com amor acompanhou meus devaneios e ausências. E agora, no retorno, encontrar o sorriso do Nicolás soa-me como boas-vindas.

Muito obrigada a todos vocês!

## *Resumo*

Estudar um período da história da profissão docente do ensino primário na perspectiva dos sentidos a ela atribuídos no período áureo de sua expansão no mundo ocidental – a passagem do século XIX para o século XX – constitui-se no objeto principal deste trabalho, organizado na forma de estudo comparado. Estes sentidos foram buscados em testemunhos deixados ou concedidos por professores e professoras com larga atuação no ensino primário e na legislação que organizou os sistemas públicos de ensino dos estados de Santa Catarina e São Paulo, no Brasil, e em Portugal. Os dados localizados nos dois grupos de fontes – testemunhos e legislação - formaram uma espécie de tríade que sustentaria a construção de sentidos para a profissão docente, uma tríade com sustentáculos em normatizações legais e discursivas, que estabeleceram formas para os corpos e definiram parâmetros para o comportamento moral e político dos cidadãos que a escola popular pretendeu formar. A conduzir este processo em suas célula-chave – a escola primária – estão os professores que deveriam portar marcas do cidadão civilizado, já que estariam num lugar de referência. Para ser professor ou professora da escola primária era necessário ter um corpo robusto, saudável e sem defeitos físicos que dificultassem a ação educativa. O olhar deveria ser treinado para manter-se vigilante e impor a ordem; a apresentação, discreta mas marcante, num corpo asseado que circularia sem adornos excessivos mas com traços que os distinguíssem de outros corpos circulantes nos aglomerados urbanos. O comportamento moral deveria expressar retidão e polidez; em termos políticos, exigia-se adesão ao regime instituído, afinal, os professores eram importantes representantes do Estado nas mais diversas e longínquas localidades. Estes comportamentos eram vigiados, reprimidos e reforçados; como aditivo, as “armadilhas de sedução” prometiam destaque público, condecorações, prêmios, enfim, uma distinção que seduzia professores e alunos. Mas toda esta regulação não deve ser vista apenas como elemento opressor. Se ela buscava enquadrar os sujeitos, também favorecia a consolidação da profissão de forma bastante singular. Mesmo sujeitos a um arsenal de dispositivos de controle dos corpos, do comportamento moral e da conduta política, os professores cunharam para si próprios uma autonomia que os dignificava e, embora sem desconsiderar o peso das políticas públicas, reivindicavam e declaravam como fundamental neste processo a atuação deles mesmos e a dignidade no desempenhar desta para eles sempre “nobre tarefa”, independente das condições em que a exerciam. A conduta social daria legitimidade moral à profissão docente e o professorado acreditava na escola enquanto instituição capaz de reorganizar a sociedade em patamares mais dignos, e, sobretudo, acreditava em seu próprio trabalho. Esta atuação, marcada pela crença na escola e em seu próprio trabalho, assegurou marcas que cunharam um sentido histórico para a profissão docente que nos acompanha, passado quase um século.

**Palavras-Chave:** Profissão Docente; Escola Primária; Estudo Comparado



## *ABSTRACT*

The main purpose of this paper, organized as a comparative study, is to look at a period in the history of the elementary school teaching profession from the perspective of the meanings assigned to it during the golden age of its expansion in the Western world – the passage from the 19th to the 20th century. These meanings were sought in testimonies left or given by teachers with long experience in elementary school work and in legislation that organized the public education systems in the states of Santa Catarina and São Paulo, in Brazil and in Portugal. The data found in the two groups of sources – testimonies and legislation – formed a kind of triad that was to help build meanings for the teaching profession, a triad with its support in legal and discursive norms that established forms for the bodies and defined parameters for the moral and political behavior of citizens whom popular school was intended to educate. Carrying out this process in its key-cell – elementary school – we have the teachers who were to present the characteristics of a civilized citizen, since they would provide a reference. In order to become a teacher in elementary school a robust, healthy body was required, without any physical defects that would render educational work difficult; a gaze trained to be vigilant and impose order; personal appearance discrete but marked, in a clean body that was to circulate without excessive adornment, but bearing traits that would distinguish them from other circulating bodies in the urban areas. Their moral demeanor was to express honesty and politeness; in political terms they were to follow the instituted regime, after all teachers were important representatives of the State in many different and distant localities. These behaviors were watched, repressed and reinforced; in addition, the “traps of seduction” promised an important public position, decorations, awards, i.e., a distinction that seduced teachers and students. But all of this regulation should not be seen only as an oppressive element. If it sought to discipline subjects, it also favored a unique consolidation of the profession. Despite submission to an armamentarium of mechanisms to control bodies, moral behavior and political conduct, teachers created for themselves an autonomy which dignified them and, although never forgetting the weight of public policies, they claimed and stated as basically important in this process, their own performance and dignity in carrying out this that they always considered “a noble task”, independent of the conditions under which they performed it. Social conduct would provide moral legitimacy to the teaching profession, and the teaching body believed in school as an institution which could reorganize society on more worthy levels, and, above all, believed in its own work. This performance, marked by belief in school and in their own work, ensured characteristics that created a historical meaning for the teaching profession that is still with us almost one century on.

**Key Words:** Teaching Profession; Elementary School, Comparative Study

# Sumário

<b>Apresentação.....</b>	<b>1</b>
<b>I - Delimitando o Território .....</b>	<b>15</b>
1.1 – Minha escola, minha classe, meus alunos: Sentidos da profissão docente.....	17
1.2 – De onde vêm as informações .....	29
1. Quem são os professores desta pesquisa?.....	29
2. De onde vêm as informações acerca da legislação?.....	36
1.3 - O Professorado do Ensino Primário: protagonistas desta cena.....	40
1.4 - A Escola Primária.....	45
<b>II - Modos de Produção da Tese.....</b>	<b>61</b>
2.1 – Ponto de Partida .....	65
2.2 – Marcas Comuns em Espaços e Contextos Diferentes.....	67
2.3 – Dar a palavra a ... tomar a palavra de.....	82
1. Palavras ditas.....	87
2. “Se quiser conto, se não quiser não conto” .....	94
2.4 - O Texto como Discurso .....	101
<b>III - Construindo Regras, Normalizando Condutas.....</b>	<b>106</b>
3.1 - Formação de Normalistas: papel do Estado .....	111
3.2 – “Formando Obreiros para Edificar a Nação” .....	119
3.3 – Cronologia do Controle .....	124
<b>IV - Do Corpo Exigido: Forma física idealizada para bem exercer as funções do magistério .....</b>	<b>129</b>
4.1 – Corpos Jovens .....	141
4.2 – <i>Corpos Saudáveis e Robustos</i> .....	146
4.3 – <i>Corpos Educados e Decentemente Vestidos</i> .....	157
<b>V - Do Comportamento Exigido .....</b>	<b>168</b>
5.1 - Moralidade do aspirante à Escola Normal e ao magistério do ensino primário.....	178
5.2 – Do comportamento na Escola Normal .....	181
5.3 – Moralidade do professor da escola primária .....	184
5.4 – “Dei com uma ratada!” .....	193
5.5 – Com licença meu senhor.....	197
<b>VI - “Se fosse do lado deles estava tudo bem...” .....</b>	<b>202</b>
6.1 – “Adesão provada por actos e factos” .....	205
6.2 – Dos Coronéis .....	211
6.3 – Encontros Proibidos .....	215
<b>VII - Armadilhas de Sedução .....</b>	<b>217</b>
7.1 – Expedientes de Ordem Material .....	223
7.2 – Expedientes de Ordem Simbólica .....	229
<b>Antes da Despedida.....</b>	<b>240</b>
<b>Bibliografia Consultada .....</b>	<b>248</b>
<b>Fontes Consultadas .....</b>	<b>264</b>
<b>Anexos</b>	

# *Apresentação*

Estudar um período da história da profissão docente do ensino primário<sup>1</sup> na perspectiva dos sentidos a ela atribuídos no período áureo de sua expansão no mundo ocidental - a passagem do século XIX para o século XX - constitui o objetivo principal deste trabalho. Entendem-se, por sentidos, formas de construção e apropriação que representaram a profissão docente nos espaços e tempos aqui delimitados. Pretende-se, com esta investigação, contribuir para os estudos inseridos na história da profissão docente, marcadamente do ensino primário. Sua originalidade inscreve-se justamente na investigação de sentidos desta profissão aliando-se aos caminhos e fontes adotados. Organizado na forma de estudo comparado, os sentidos atribuídos à profissão docente foram buscados em testemunhos deixados ou concedidos por professores e professoras com larga atuação no ensino primário dos estados de Santa Catarina e São Paulo, no Brasil, e em Portugal.

O termo “testemunhos” foi escolhido por se entender que caracterizaria melhor o conjunto do material coletado, inclusive pela diversidade de formas de coleta, lugares e temporalidades que representam. A definição de Danièle Voldman<sup>2</sup> acerca de testemunho expressa a compreensão adotada neste trabalho.

“Sob o risco de parecer ingênua (...) direi que o testemunho é todo o discurso que se enuncia como tal e se submete ao julgamento da história. É portanto o contrato firmado entre o historiador e a testemunha que dá ao discurso desta última o status de testemunho, o que implica igualmente a sua consciência de ter que depor e, para o primeiro, de ter que consignar e conservar tanto quanto utilizar.” (2002, p. 256)

Aliado ao inventário realizado para localização e apropriação dos testemunhos, fez-se um inventário na legislação da época nos três lugares. Por definição profissional e institucional, foram escolhidos Santa Catarina – por ser o lugar de origem da pesquisadora - e São Paulo e Portugal, pela vinculação que se passou a ter com o projeto

---

<sup>1</sup> Embora a expressão “ensino primário” tenha caído em desuso oficial, acredita-se que ela ainda sirva de referência para a caracterização e localização dos profissionais responsáveis pela docência nos anos iniciais da escolarização.

<sup>2</sup> VOLDMAN, Danièle (2002). A Invenção do Depoimento Oral. Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.) **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 247-265).

Prestige<sup>3</sup>. Para levar adiante o projeto de investigação, definiu-se uma base comum a ser utilizada como fonte de pesquisa. Definira-se previamente (mais adiante serão tecidos comentários a respeito) utilizar como fonte privilegiada testemunhos concedidos por docentes que se formaram e tiveram parte de sua atuação profissional na primeira República brasileira, ou seja, no período que vai de 1889 a 1930. Para Portugal, foi privilegiado o período compreendido entre 1878 e 1920, já demarcado no âmbito do projeto Prestige pelas importantes mudanças no cenário educativo nele ocorridas. Assim, ficou definido o marco temporal que corresponde, nos dois países, ao momento mais significativo da consolidação e expansão dos sistemas públicos de ensino, particularmente do ensino primário.

Se, para Santa Catarina, as entrevistas-testemunhos estavam localizadas (de fato, constituem parte do acervo de história oral do Museu da Escola Catarinense<sup>4</sup>), as de São Paulo e Portugal ainda havia que localizar. Em São Paulo, depois de uma série de investidas por arquivos, chegou-se ao acervo organizado pela pesquisadora Zeila de Brito Fabri Demartini no início dos anos oitenta, a qual disponibilizou um conjunto de entrevistas que viabilizariam este trabalho. Em Portugal, também após incursão por arquivos, foi localizado um conjunto de entrevistas com a professora Helena Costa Araújo, publicadas no livro “Pioneiras na Educação<sup>5</sup> as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933”. Além destas entrevistas, publicadas na forma de histórias de vida, foram utilizados dois testemunhos redigidos na década de 20 por um professor e uma professora portugueses, os quais se encontram publicados em números da Revista de Guimarães<sup>6</sup> dos anos de 1922 e 1923 (a difícil localização deste material fez com que se optasse por anexá-lo a este trabalho). Se, num primeiro momento, esta diversidade de formas de coleta e registro (não há uma

---

<sup>3</sup> PRESTiGE (Problems of Educational Standardisation and Transitions in a Global Environment), programa financiado pela União Européia no quadro do TMR (Training and Mobility of Researchers) e que no Brasil conta com a participação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, com financiamento da CAPES.

<sup>4</sup> O Museu da Escola Catarinense é um projeto de pesquisa e extensão vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, idealizado e coordenado pela professora Maria da Graça Machado Vandresen. O objetivo primeiro deste Museu é a “recuperação” da história material e oral da escola catarinense.

<sup>5</sup> ARAÚJO, Helena Costa (2000). **Pioneiras na Educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933**. Lisboa: Instituto de Inovação Pedagógica.

<sup>6</sup> **Revista de Guimarães** (1922). Volume XXXII – Ano de 1922. Guimarães: Pap. e Tip. Minerva Vimaranesense e **Revista de Guimarães** (1923). Volume XXXIII – Ano de 1923. Guimarães: Pap. e Tip. Minerva Vimaranesense.

unidade de procedimentos na recolha<sup>7</sup>) sugeria certo desconforto, a análise posterior revelou ser este não um limite mas um potencial. Em testemunhos coletados através de diferentes formas de registros, em diferentes lugares e tempos, encontraram-se marcas comuns a darem sentidos à profissão docente. A dignidade e compromisso com que estes profissionais caracterizam a si próprios e ao conjunto do professorado primário, seja durante a formação, seja na atuação no magistério, é um ponto que une todas as falas. Há uma forma comum de lembrar a escola primária e a atuação profissional que revela uma “comunidade de sentidos” muito mais próxima do que as “distâncias”<sup>8</sup> poderiam indicar. A incursão por um outro conjunto de fontes – a legislação da época – revelou ser esta unidade muito mais que um recurso de memória. O discurso estatal presente na legislação revela caminhos construídos e percorridos que concorreram para vincar no imaginário e, por certo, para construir na prática um docente com marcas singulares. Ao estabelecer uma espécie de diálogo entre os dois grupos de fontes foi-se identificando um conjunto de pontos comuns que estariam na base da construção de sentidos para a profissão docente do ensino primário.

Quanto ao primeiro conjunto de fontes a dar substância a este trabalho, reuniram-se 21 testemunhos distribuídos entre Santa Catarina (seis professoras), São Paulo (seis professoras e dois professores) e Portugal (seis professoras e um professor), dos quais, 60% nascidos até 1905. Para as professoras de Santa Catarina, já que seus testemunhos acompanham o termo de doação ao Museu da Escola Catarinense e compõem um acervo de acesso público, foram mantidos os nomes verdadeiros. Aos professores e professoras paulistas foram atribuídos nomes de época, extraídos de

---

<sup>7</sup> Estes testemunhos foram recolhidos com diferentes objetivos e de forma diversa. Alguns caracterizam-se como registros espontâneos acerca da experiência no magistério; outros seguiram um roteiro acordado com os interesses da pesquisa. São testemunhos recolhidos para se reunir informações sobre a história da educação do período, mas uns tinham como objetivo a organização de um banco de dados a ser disponibilizados para investigação. Este é o caso do Acervo de História Oral do Museu da Escola Catarinense. No caso de São Paulo, o objetivo principal da recolha foi construir uma escrita sobre a história da educação paulista na primeira República. Neste caso, foi delineado um roteiro que aproxima o conteúdo dos testemunhos, mas as recolhas foram feitas por diferentes pessoas. Em Portugal, as entrevistas foram feitas por uma única pessoa e publicadas na forma de histórias de vida, assim como foram utilizados testemunhos redigidos de próprio punho por um professor e uma professora na década de 20 do século passado.

<sup>8</sup> A expressão “distâncias e vizinhanças” é apresentada por Denice Barbara Catani, que se apropria desta de Roger Chartier, numa reflexão que a autora faz acerca da educação comparada e será largamente utilizada neste estudo [CATANI, Denice Barbara (2000). Distâncias, Vizinhanças, Relações: Comentários sobre os estudos sócio-históricos - comparados em educação. In.: NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (eds.). **A Difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Educa (pp. 143-150)].

documentos publicados no livro de Maria Lúcia Spedo Hilsdorf<sup>9</sup>, “Tempos de Escola: Fontes para a presença feminina na Educação, São Paulo – século XIX”. Esta estratégia foi adotada por não se dispor de autorização oficial para divulgação dos nomes daqueles que prestaram seus testemunhos. Já os testemunhos portugueses são caracterizados de duas formas: para aqueles extraídos do livro de Helena Costa Araújo, foram adotados os nomes fictícios atribuídos pela autora; no caso dos testemunhos localizados na Revista de Guimarães, optou-se pela utilização dos nomes verdadeiros. Ao longo deste trabalho, os testemunhos serão identificados pelo primeiro nome (seja ele fictício ou verdadeiro), pela sigla que indica o estado ou país de origem, pelo ano de registro do testemunho, seguido do número da página à qual corresponde a passagem transcrita, quando for o caso (ex.: Professora Inês - SC, 1994, p. 6).

Definido o primeiro conjunto de fontes, emergiu a necessidade de se buscar um outro conjunto comum aos três lugares cujas informações possibilitassem certo diálogo entre os dados. Desta vez, a escolha recaiu sobre a legislação normatizadora do ensino da época, uma base documental comum. Se, de um lado, os testemunhos registram formas de apropriação dos professores e professoras acerca dos sentidos do trabalho docente, de outro, a legislação é um importante documento – embora não o único – a registrar as idéias predominantes nas esferas de poder dos estados, bem como as que ocupavam espaço nos debates educacionais da época. Para os dois estados brasileiros, esta legislação foi localizada em coletâneas que reúnem leis estaduais; foram vistoriadas as coletâneas de leis estaduais de 1889 a 1930, tanto de Santa Catarina quanto de São Paulo. Foram também agregados outros documentos dispersos, conforme arrolado nas “fontes consultadas” ao final deste trabalho<sup>10</sup>. Para o caso português, foram consultados, além de documentos do Ministério da Educação, todos os Diários de Governo do período analisado, ou seja, os volumes correspondentes à série que se inicia em 1878 e termina em 1920. Observe-se que no Brasil, até o advento do Estado Novo, os estados gozavam de relativa autonomia para organizar seus sistemas de ensino primário e, por certo, assim o fizeram. A partir de então, diretrizes gerais sobre a educação emanadas do Ministério da Educação e Saúde,

---

<sup>9</sup> HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (1999). **Tempos de Escola: Fontes para a presença feminina na Educação**, São Paulo – século XIX. Centro de Memória da Educação – FEUSP. São Paulo: Plêiade.

<sup>10</sup> Com o objetivo de facilitar o acesso a este tipo de material, optou-se pela identificação do texto estudado, seguido de uma breve caracterização quanto ao conteúdo e à identificação do local no qual foram encontrados.

“tendiam a homogeneizar conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares. Até então, a educação nos vários estados brasileiros (e nas diversas províncias do Império) seguia diretrizes próprias constituídas pelos Departamentos de Instrução Pública para os níveis de ensino primário, profissional e normal: herança da divisão entre os poderes provinciais e imperial ocorrida em 1834.” (Faria Filho & Vidal<sup>11</sup>, 2000, p. 28)

Já em Portugal, a legislação era única para todo o país e estabelecida pelo poder central. Ao final foram consultados 124 anos de legislação, o que representou um longo período de peregrinação e permanência em vários arquivos. Dos documentos vistoriados, foram considerados os conteúdos e dados de identificação de 926<sup>12</sup> (entre leis, decretos, portarias ...), conforme se pode visualizar ao final deste trabalho, no item “Fontes Consultadas”. Nesta investigação, foram privilegiados os documentos que normatizaram a profissão docente do ensino primário, bem como aqueles referentes à escola primária. O fato de privilegiar a escola primária não implicou um abandono de outras áreas. Em muitos momentos, a legislação referente a questões sanitárias ou de segurança, por exemplo, também foi considerada.

Do volume de dados localizados nestes dois grupos de fontes (os quais serão apresentados, ainda que em parte, ao longo deste estudo), emergiram pistas que conduziram ao que se constitui na tese principal deste trabalho: os dados localizados nas fontes aqui adotadas indicam que<sup>13</sup> os sentidos do trabalho docente do ensino primário foram construídos com base numa tríade que tem sustentáculos em normatizações, sejam elas oficiais (e registradas em documentos) ou discursivas, que buscaram dar forma aos corpos, ao comportamento moral e ao comportamento político dos cidadãos que a escola popular pretendia formar. Para dar materialidade a este projeto, seus agentes centrais, professores e professoras, precisavam apresentar características que deveriam servir como referência e modelo aos alunos. São marcas impressas nos corpos: para ser professora primária, ou professor primário, era

---

<sup>11</sup> FARIA FILHO, Luciano Mendes & VIDAL, Diana Gonçalves (2000). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. N. 14. São Paulo: ANPEd (Mai/Jun/Jul/Ago de 2000) (pp. 19-34).

<sup>12</sup> Destes documentos, 279 são catarinenses, sendo 132 leis, 104 decretos, 32 resoluções, 4 portarias e 7 documentos classificados como “outros”, já que não trazem especificação clara quanto ao “estatuto”: se lei, decreto ou outro; 184 documentos são do estado de São Paulo, sendo 85 leis, 98 decretos e 1 agrupado como “outro”. Já de Portugal, foram utilizados 463 documentos, sendo 39 leis, 190 decretos, 37 portarias, 6 circulares e 191 “outros”.

<sup>13</sup> Importante registrar que não se está apresentando esta “tese” como definitiva, nem se considera ser esta a única ou melhor forma de ler os dados. Esta foi a forma de interpretação possível e mais apropriada dentro dos critérios adotados pela autora.

necessário ter um corpo robusto, saudável, livre de moléstias e doenças contagiosas, sem defeitos físicos que dificultassem a ação educativa; ter um olhar capaz de manter a ordem nas salas de aula, apresentar-se de formar asseada e circular nos espaços sociais de maneira discreta e ordeira, assim como trajar com modéstia, sem luxúria... Quanto ao comportamento moral, havia que se comprovar ser portador de moral ilibada, portar-se discretamente em público, dar exemplo de polidez nos atos tanto na escola como fora dela, ter tido bom desempenho escolar desde o início da escolarização... Num terceiro pilar desta tríade, que, de forma alguma se desconecta dos anteriores, encontram-se as prescrições acerca da conduta política: exigia-se do professorado primário fidelidade ao regime e o não-envolvimento em movimentos “perturbadores da ordem pública”. Numa espécie de coroação desta tríade, localizou-se um conjunto de dispositivos aqui nomeados como “armadilhas de sedução<sup>14</sup>”, uma sedução vincada na coerção e controle. São distinções, homenagens, gratificações, premiações e uma série de outras iniciativas criadas para reforçar em professores e alunos comportamentos desejados.

Esta breve caracterização da tríade de que se está falando serve apenas para apresentar alguns dos muitos elementos que a compõem, os quais serão tratados mais detidamente em capítulos específicos ao longo deste estudo. Tais pilares – normatização e estabelecimento de formas de apresentação e condução dos corpos, dos aspectos morais e políticos - atravessam a legislação da época e estão retratados também nos testemunhos consultados. São marcas que ajudaram a definir permanências na imagem do professorado que viveu neste período um de seus momentos mais significativos. São marcas que ajudaram a construir sentidos para a profissão docente, não de forma pacífica ou silenciosa, nem sem resistências. Este processo inclui “táticas” e “estratégias”<sup>15</sup> acionadas tanto pelos segmentos sociais quanto pelo professorado e o Estado, numa relação que viveu momentos de consensos e de conflitos. São sentidos presentes em discursos que disputaram, cada um com sua força e a seu modo, um lugar

---

<sup>14</sup> Tomo emprestadas de Maria Teresa Santos Cunha as palavras principais para nomear este que é o capítulo final deste trabalho, inspirada pelo título do livro de sua autoria “**Armadilhas da Sedução: Os romances de M. Delly**” (Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1999).

<sup>15</sup> Michel de Certeau é o autor de referência para a discussão destes conceitos. Uma de suas formas de conceituar “táticas” traduz-se em “ação calculada, que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha ... a tática é movimento, dentro do campo do inimigo e no espaço por ele controlado.” Já as estratégias são “ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem.” CERTEAU, Michel de (1994). **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/RJ: Vozes (pp. 100 e 102, respectivamente).



na cena social. O cenário no qual se desenrola é aquele em que a escola se consolida como uma das mais fortes e importantes agências sociais de “civilização” de um conjunto mais alargado da população. Mais do que socializar conteúdos, a escola popular esteve preocupada em socializar modos civilizados de ser e estar em sociedade. A forte regulamentação tecida para estabelecer limites nas condutas físicas e morais e a incorporação de aspectos desta ordem nos discursos dos professores o atesta. Afirmar que uma agência ou instituição social possa ter sido concebida e estruturada com base nesta ordem significa admitir que um grupo considerava-se mais civilizado que outro e, com isso, propunha a civilização do conjunto maior. Mas, como afirma Norbert Elias<sup>16</sup>, isto não significa atribuir um valor positivo ou negativo a um ou outro (1989, p. 18); significa apenas reconhecer que uns grupos ou indivíduos tiveram mais força para impor seus parâmetros.

Cidadãos comuns foram recrutados nos campos e nas cidades para compor os quadros do magistério primário e ocupar um lugar central num “processo civilizador” sem precedentes na história dos espaços-chave desta pesquisa, a ser desempenhado pela escola. Mais que uma camada intermédia em termos de estatuto profissional e econômico, o professorado passa a ocupar um lugar privilegiado de ligação entre o mundo civilizado prometido pelo ingresso na escola e o mundo menos civilizado, condenado à obscuridade que a ausência das luzes impunha. Em seus testemunhos, os docentes revelam informações que traduzem um sentimento de participação num projeto social mais amplo, com marcas físicas, morais e políticas com as quais arranjaram sentidos para si próprios, como profissionais e sujeitos, e para seu trabalho. Sua atuação ultrapassava o compromisso com a disseminação dos conteúdos escolares arrolados nos programas. Eles acompanhavam seus alunos para além dos espaços das salas de aula: nos exames, em atividades comunitárias e religiosas, etc. Longe de se queixar de fadiga, os testemunhos revelam que estes professores se sentiam orgulhosos em suas tarefas e promoviam, no ambiente escolar, a assepsia de corpos com a mesma desenvoltura com que ensinavam as primeiras letras.

“As crianças vinham de longe ... a pé, a cavalo, na garupa. Às vezes sentados em carro de boi, pedindo carona, pedindo garupa para qualquer um. É, vinham de longe. Às vezes chegava um trole na porta do Grupo Escolar com cinco, seis

---

<sup>16</sup> ELIAS, Norbert (1989). **O Processo Civilizacional**: Investigações sociogenéticas e psicogenéticas. Vol 1: Transformações do Comportamento das Camadas Superiores Seculares do Ocidente. Tradução de Lúcia Campos Rodrigues. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

molequinhos, descalço, ranhentos, sujos. Eu consegui botar chuveiro no Grupo, para dar banho na meninada.” (Professora Anna Rosa - SP, 1983, p. 69)

Construir formas civilizadas nos corpos das crianças, inculcá-lhes formas civilizadas de conduta social e desfilar suas próprias marcas de civilidade são aspectos encontrados nesta escola primária da virada do século XIX para o século XX, nos locais pesquisados. “Salvar corpos e forjar a razão”<sup>17</sup> parece ser uma forma bastante apropriada para caracterizar os objetivos desta escola. Os corpos, para alcançar o status de civilizados, deveriam ser salvos de toda a sorte de sujidade e doença. Os corpos dos professores e professoras do ensino primário deveriam portar as marcas de civilidade para atuar, no espaço escolar e fora dele, como referências. A razão seria forjada por uma série de dispositivos, incluindo os de ordem disciplinar, acompanhados pelos conteúdos que a escola estava incumbida de transmitir e fazer aprender. Por dispositivo, acompanhando Michael Foucault<sup>18</sup>, entende-se aqui:

“... um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...) o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.” (1993, p. 244)

Sob a bandeira de defesa do alcance do progresso e de uma sociedade civilizada, muitos dispositivos foram criados e acionados pelos Estados e igualmente criados e acionados ou encampados por outros segmentos sociais para se “salvar corpos e forjar a razão”. A incursão pelas fontes e pela literatura da área os indicou como fortes elementos concorrentes na construção de sentidos da profissão docente do ensino primário nos espaços contemplados no presente estudo. Não se poderia afirmar acerca da existência de uma unidade, mas igualmente não se poderia deixar de destacar a força que tiveram o conceito de civilidade e a proposta de civilização nas escolas primárias que se alargam neste período. Parece mesmo haver uma espécie de costura a tecer uma unidade entre os diferentes dispositivos acionados na construção da escola de massas e na consolidação da profissão docente. Embora muitos tenham tentado resistir à escola – a invenção da frequência obrigatória o atesta –, a expansão sem precedentes verificada

---

<sup>17</sup> Esta expressão foi tomada de empréstimo do título do livro da portuguesa Maria Manuela Ferreira “Salvar Corpos, Forjar a Razão: Contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal: 1880-1940” (Lisboa: Instituto de Inovação Pedagógica - Memórias da Educação; 7).

<sup>18</sup> FOUCAULT, Michel (1993). **Microfísica do Poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal.

na virada de século (XIX-XX) demonstra que ela gozava de alguma receptividade social.

O homem civilizado era a base necessária ao fortalecimento do Estado, de sua estrutura administrativo-burocrática, de sua capacidade de ordenamento e gerenciamento da Nação, um Estado que se organizava de forma alargada, pretendendo um gerenciamento mais ordenado e frutífero do conjunto da população, agora não mais pela força bruta, mas por uma força simbólica que a escola ajudaria a construir.

Historiando o conceito de civilização, Norbert Elias demarca as últimas décadas do século XVIII como período no qual a idéia de homem civilizado ganha fortes contornos. Ele ancora sua reflexão no movimento reformista francês e discorre sobre as duas noções que se fundem no conceito de *civilisation*. A primeira, é um contraconceito em relação ao estado de barbárie; já a segunda incorpora a idéia de que “ser civilizado não é um estado, é um processo” e como tal exige intervenção.

“(…) nas mãos da classe média em ascensão, na boca do movimento reformista, alargam-se as exigências em relação àquilo que se considera necessário para tornar uma sociedade civilizada. Ao refinamento dos costumes e à pacificação interna do país levada a cabo pelos reis, tem de seguir-se o civilizar do Estado, da Constituição, da educação – e, com esta, o civilizar de mais amplas camadas populacionais –, a erradicação de tudo o que na situação actual ainda é bárbaro ou contrário à razão, quer sejam as sanções judiciais quer sejam as barreiras sociais que limitam a burguesia ou as barreiras econômicas que impedem uma mais livre expansão do comércio.” (1989, p. 98)

Esta reflexão de Norbert Elias ajuda a situar o entusiasmo pela educação alargada a ser promovida pelo Estado, entusiasmo que toma forma num sistema público de educação que acaba sendo exportado da França e adotado como referência por vários outros países. Os homens bárbaros precisavam ser civilizados. Isto exigia um empreendimento estatal. Este empreendimento encontra espaço fecundo num sistema que tem na base a escola. A instituição escolar representava uma forma civilizada, uma agência com apelo e certo respaldo social a ser acionada no processo de civilização dos homens, com a vantagem de intervir desde a infância. Afinal, “nenhum ser humano vem civilizado ao mundo” (Elias, 1989, p 51 – nota de rodapé). Este homem civilizado é, então, uma construção histórica que ganha força à medida que cresce o poder de coerção que os homens exercem uns sobre os outros e torna-se mais enérgica a exigência de uma boa conduta.

“Torna-se gradualmente mais rígido o código de comportamento e maior o grau de consideração que cada um espera do outro. Torna-se mais apurada a sensibilidade para o que se deve fazer ou não fazer a fim de não ferir nem chocar os outros e, de acordo com as novas relações de domínio, o preceito social de não ofender é, em relação à fase precedente, mais vinculatorio.” (Elias, 1989, p. 128)

Pouco antes da Revolução, a sociedade francesa se vê diante de uma popularização dos costumes da corte, popularização para a qual os círculos eclesiásticos muito contribuíram.

“A disciplina moderada, a contenção emocional, a regulamentação e modelação de todo o comportamento, que, sob o nome de *civilité*, se haviam desenvolvido entre a camada superior, a princípio como fenómeno puramente secular e social, consequência de uma determinada forma de convivência social, vão ao encontro de certas tendências do comportamento eclesiástico tradicional. A *civilité* ganha alicerces religiosos cristãos. A Igreja revela-se, mais uma vez, um dos órgãos mais importantes do transporte descendente de modelos. (...) Como, em grande parte, a educação e a instrução se encontravam em França nas mãos de entidades eclesiásticas, foi sobretudo, se não exclusivamente, por seu intermédio que o país foi inundado de uma enchente de tratados de *civilité*, os quais se tornaram meios auxiliares do ensino básico das crianças, sendo muitas vezes impressos e divulgados juntamente com as primeiras instruções de leitura e de escrita.” (Elias, 1989, pp. 147-148)

Para Norbert Elias, porém, o conceito de *civilité*, a exemplo do que já havia acontecido antes com o conceito de *courtoise*, também vive sua fase de decadência e vê-se despontar com maior força o conceito de civilização. O modo civilizado de ser é apropriado pelos estratos sociais mais altos, que o pretendem expandir às outras camadas da sociedade. Como afirma o autor, “entre as camadas superiores e médias, a «civilização» aparece como propriedade sólida. O que se deseja é, sobretudo, propagá-la ou, quando muito, desenvolvê-la no quadro do padrão já atingido” (1989, p. 150). Não se pode perder de vista que a análise de Norbert Elias tem como referência a Alemanha e a França, pois, como ele mesmo observa, estes dois países são fundamentais na consolidação da cultura ocidental.

Imbuída da tarefa de civilizar a profissão docente ganha destaque e status social, já que fará a ponte entre o “mundo menos civilizado” e o “mundo civilizado”, levando a um conjunto ampliado de cidadãos a maneira de ser e de viver por muito tempo restrita aos nobres. Aqui a instituição escolar pode ser compreendida como agência que ganhou forma e se expandiu para compor um conjunto de elementos que interagiram, ao longo dos tempos, para consolidar o que Norbert Elias qualifica como “processo civilizacional”. Para ele, o “processo civilizacional” compreende:

“... sobretudo a mudança estrutural dos homens no sentido de uma maior consolidação e diferenciação dos controlos dos seus afectos, e, portanto também, das suas vivências (por exemplo, na forma de descida do limiar de

pudor e de reactividade aversiva) e do seu comportamento (por exemplo, sob a forma de diferenciação da instrumentária utilizada à mesa).” (1989, p. 13)

A família seria a primeira unidade responsável, ainda que instintivamente, pela inclusão da criança no mundo civilizado, ensinando-lhe, mesmo que espontaneamente, padrões de comportamento já validados socialmente. A escola seria também uma importante agência neste processo. Nos meados do século XIX, esta escola é assumida pelos Estados dos lugares aqui pesquisados – Santa Catarina, São Paulo e Portugal –, cada um a seu tempo, como veículo fundamental a lançar a população ao progresso e a um estágio mais avançado do que aquele no qual vivia. A figura do Estado funciona aqui como um importante regulador dos comportamentos civilizados e deles necessita para manter-se em marcha. Para Norbert Elias, “muitas observações actuais levam a crer que a estrutura do comportamento «civilizado» está intimamente relacionada com a organização das sociedades ocidentais na forma de «Estados»” (1989, p. 52). Para este autor, a compreensão do processo civilizacional exige que se tenha presente que “indivíduo” e “sociedade” não são dois objetos que existem separadamente, mas aspectos diferentes e inseparáveis dos mesmos homens (cf. p. 18). Nas palavras do próprio autor, “«sociedade» não é nem uma abstracção de características de indivíduos que existem sem sociedade, nem um «sistema» ou uma «totalidade» para além dos indivíduos, mas sim o tecido de interdependências formado por indivíduos” (1989, p. 45). Esta idêia põe por terra um raciocínio que colocaria nas mãos dos aparelhos dos Estados toda a força e nos sujeitos a capacidade e tarefa única de obediência. Como se tem salientado, a escola foi concebida e consolidada pelos Estados, mas não sem a participação e o acolhimento de parte da população e a resistência de outros, o que, por certo, acabou contribuindo também para seu fortalecimento. A idêia de formar homens civilizados, encampada pelos Estados a despeito de suas matrizes políticas, indica que, acima da intenção de se criar e consolidar Estados democráticos, estava a idêia de que é o Estado que deveria tomar as rédeas deste processo civilizador. Isto ajudaria a compreender por que sociedades organizadas de forma tão diferente como os dois estados brasileiros e o Estado português – o Brasil é republicano, Portugal monarquista - defendem um projeto de escola com marcas tão semelhantes e lutam por dar-lhe materialidade. Marcas desta escola podem ser localizadas no pequeno tratado de Erasmo de Roterdão, documento do século XVI. Trata-se de um livro dirigido às crianças, que trouxe a público de forma organizada um tipo de conteúdo que durante os próximos séculos estará presente na educação da nobreza e, mais tarde, na educação do povo, via escola. Intitulada “De civilitate morum puerilium” (Da civilidade dos costumes das crianças), esta obra, surgida em 1530:

“(…) versava um tema que estava obviamente na ordem do dia, já que teve de imediato uma extraordinária divulgação. Sucederam-se as edições. Só até à morte de Erasmo, ou seja, nos seis anos subseqüentes ao seu aparecimento, foi reimpressa mais de trinta vezes. Ao todo, foram mais de cento e trinta edições, das quais treze só no século XVIII. É quase impossível calcular a quantidade de traduções, imitações e adaptações. A primeira tradução, em língua inglesa, surgiu dois anos após ser publicada. Quatro anos depois da sua publicação, foi-lhe dada uma forma de catecismo e, logo nessa altura, começou a ser introduzida como manual escolar para o ensino dos rapazes. Seguiram-se uma tradução alemã e uma tradução checa. Em 1537, 1559, 1569 e 1613, apareceram, sucessivamente, diferentes traduções francesas. (...) O livro de Erasmo trata duma coisa muito simples: o comportamento do homem em

sociedade, sobretudo, mas não exclusivamente, do *externum corporis decorum* (decoro exterior do corpo).” (Elias, 1989, pp. 103-104)

O conteúdo impresso por Erasmo nas páginas de “seu tratado” ganha as páginas dos manuais escolares e desenha uma estética da corporeidade a ser impressa no corpo do homem civilizado. A escola alargada, que surge séculos depois para atender à população, principalmente aquela aglomerada nos centros urbanos, tem entre suas tarefas, e como marca mais importante, a de civilizar, promovendo o decoro exterior do corpo antes mesmo de se preocupar com a difusão de outra ordem de conteúdos. Aliás, a difusão de hábitos civilizados é uma exigência da urbanidade vivida nas cidades, onde corpos se aglomeram. Este, provavelmente, é um dos principais motivos que se encontram na base da obrigatoriedade escolar, maior para os habitantes das cidades que para aqueles da zona rural<sup>19</sup> (há comportamentos reprimidos no mundo urbano e permitidos aos campesinos...). Não por acaso muitas das prescrições legais presentes na legislação educacional analisada espelham prescrições impressas no tratado de Erasmo de Roterdão. São prescrições que, no limite, definem a profissão docente do ensino primário como atividade cuja tarefa maior seria formar o homem civilizado. Para tanto, o professorado deveria retratar nos corpos e no comportamento moral as marcas que traduzem e caracterizam o “homem civilizado”.

Embora um pouco extensa, a localização do conceito de civilização e civilidade foi importante para a compreensão e análise dos dados oferecidos pelas fontes consultadas e estará presente, ainda que não de forma explícita, na tessitura de todo o texto, que se apresentará da forma descrita a seguir.

Antes, porém, uma “confissão necessária”. Entre muitos dos desafios da escrita desta tese, o de minha reorganização intelectual talvez tenha sido o mais penoso, seja pelo deslumbramento quase infantil diante dos textos e das descobertas, seja por reconhecer em mim mesma os grilhões teóricos, por vezes bastante equivocados e apropriados de forma enviesada, que disputavam lugar *pari passu* com abordagens que remetem a uma leitura mais dinâmica, menos dogmática, quiçá menos positivista. Um jogo interno se instalou, numa tensão que se recusava a abrir mão de antigas crenças e a

---

<sup>19</sup> A autora, Zeila de Brito Fabri Demartini, faz uma importante discussão acerca desta temática no artigo “Cidadãos Analfabetos: Propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª República”, publicado nos **Cadernos de Pesquisa** (São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 71, pp. 5-10, novembro de 1989).

evidência “teórica e prática” da impossibilidade de mantê-las. Em meio a meu próprio embate, e sem negá-lo, não busquei encontrar uma origem, essência ou berço de criação dos sentidos, pois isto seria uma forma de lidar com a história como algo estático, que permitiria recortes temporais em que se poderia localizar começo, meio e fim para as coisas. Ao contrário, penso na história dos homens e da educação como dinâmica, em que situações pretéritas se fundem e dão sentidos a situações outras, estabelecendo uma rede de relações bastante complexa que impede o estabelecimento objetivo de começo, meio e fim. Se os recortes temporais são necessários para a organização e localização de um estudo, isto não pode significar uma camisa de força, nem deslocamento em nome da fidelidade ao objeto.

Dito isto, vamos à forma de organização do trabalho. Inicialmente, foi delimitado o território da pesquisa, discutindo-se sentidos da profissão docente e da escola primária. Uma segunda parte é dedicada ao registro e problematização dos passos percorridos durante o processo de investigação. Num terceiro momento, a atenção se volta para uma primeira organização dos dados oferecidos pelas fontes, ainda que de forma mais geral. A partir daí, cada item que despontou com maior força passa a ser tratado detidamente. Assim, no capítulo dedicado ao estudo do corpo, buscou-se identificar algumas regras e formas sociais que o sujeitam, regras impressas na legislação educacional do período estudado e expressas nos testemunhos considerados. O comportamento moral e os controles que o regem também mereceram tratamento detido, os quais se encontram aliados a dispositivos de ordem política. Numa tentativa de amarração, incluem-se dispositivos que se convencionou chamar de “armadilhas de sedução”, os quais marcam presença na legislação e nos testemunhos. Num espectro maior do discurso social, certamente tiveram grande força simbólica na consolidação de determinados comportamentos dos profissionais do ensino primário e participaram na construção de sentidos para a profissão docente.

## *I – Delimitando o Território*



Este espaço é dedicado à delimitação do território do presente estudo. Inicialmente, busca-se situar a idéia de sentidos adotada e a forma como esta permeia todo o trabalho. Seguem-se algumas informações sobre as fontes principais, a partir das quais os dados foram coletados, e a “cronologia do controle” com a qual se procura representar a inserção de dispositivos normatizadores da profissão docente e da escola primária na legislação pesquisada. Prossegue-se com uma reflexão sobre a escola primária e a formação do professorado deste nível de ensino, sendo estes últimos os protagonistas principais deste trabalho. As reflexões acerca dos sentidos da escola primária pareceram imprescindíveis para situar os sentidos da profissão docente neste nível de ensino e refletir sobre eles.

## *1.1 – Minha escola, minha classe, meus alunos:*

### *sentidos da profissão docente*

“No ensino eu fui muito feliz. Se todas as professoras ... não são todas. Há professoras que dizem: Ah! Não posso nem me lembrar que eu fui professora! Eu não. Eu gosto de lembrar e tenho saudades. Como contei para vocês, eu sentia falta, de dizer: minha escola, minha classe, meus alunos, minha sala de aula. E a gente se aposenta, acaba tudo.” (Professora Catharina – SP, 1983, p. 14)

O sentimento de pertença revelado nas palavras da professora Catharina é significativo. A escola, a classe, os alunos, a sala de aula marcaram sua vida, atribuíram-lhe um lugar social e mobilizaram sentimentos traduzidos num vínculo extremamente forte com a profissão. A atuação profissional não aparece como algo externo, mas como algo vincado em sua vida, que com ela se mistura. Mais que isto, quando a professora Catharina conta que na vida íntima se sofre muito, “há muitos pedacinhos amargos (...) que a atravessam, mas quanto ao ensino não”, situa o trabalho como núcleo de realização e prazer. Um sentimento de “missão cumprida” parece acompanhar os testemunhos, sentimento muitas vezes reforçado por ex-alunos, colegas de profissão, familiares e pelo próprio Estado.

“Não sinto assim falha nenhuma na minha vida profissional, lá isso não, posso dizer isto assim e a prova, olhe que quando atingi o limite de idade, tenho as fotografias da festa. Eu estava viúva há meio ano, estava de luto pesado, fizeram-me uma festa ruidosa cá fora, fizeram tudo em segredo, eu não sabia mesmo. (...) Então fizeram essa despedida toda em segredo. Fizeram a inscrição e cada um pagava 100\$00, naquele tempo era muito dinheiro para um copo de água e fizeram lá um banquete. Falou muita gente, veio o delegado escolar, veio o padre. (...) Deram aquela Ceia de Cristo e as professoras deram-me uma colecção de livros do Maximo Gorki que era escritor russo. Abriram alas do salão paroquial até aqui fora, até à estrada. Vieram os alunos das várias gerações. E os meus familiares, os meus filhos. O meu filho até era presidente da Câmara nesta altura. As crianças umas ofereceram-me ramos de cravos. Custou-me muito deixar a escola.” (Professora Laura – Pt, In.: Araújo, 2000, p. 398)

Os detalhes e emoções revelados neste testemunho asseguram que Laura não deixou de ser reconhecida socialmente como professora por ter-se aposentado. Embora afastada da sala de aula, ela continua sendo reconhecida como professora.

Profissionais como Catharina e Laura foram recrutados em diferentes segmentos sociais, segundo propósitos determinados pelo tempo e lugar. A despeito das diferenças quanto a origem, inserção social, filiação política, o professorado do ensino primário se apropriou de, incorporou e ao mesmo tempo construiu um discurso que dá certa unidade de sentidos à profissão docente. É esta perspectiva que orienta o presente estudo: a apropriação que professores e professoras do ensino primário fizeram dos discursos acerca desta profissão e da escola e de sua configuração pelos Estados e outros segmentos sociais. Não é uma apropriação pura e simples, submissa; ela se dá num jogo de aceitação, recusa e ressignificação. Amparado no argumento da lei e da ordem, o Estado, que nos finais do século XIX e primeiros anos do século XX busca se fortalecer sob esta bandeira, estabelece uma espécie de aliança com o funcionalismo público e, por extensão, com os professores primários, que não deve ser desprezada<sup>20</sup>.

Recorre-se aqui ao texto “Distâncias, Vizinhanças, Relações: comentários sobre os estudos sócio-históricos-comparados em educação”<sup>21</sup>, de Denice Catani, no qual a autora vincula a construção de sentidos na perspectiva acima indicada à noção de apropriação. Tal discussão é conduzida a partir de uma reflexão acerca “das proximidades de *uma história dos sentidos*, que Roger Chartier chama de uma *história das apropriações*”. Explicitando o conceito de apropriação “como elemento de articulação na compreensão das relações entre práticas e representações”, o autor enfatiza a “pluralidade dos usos e das formas de compreensão e a liberdade criadora dos agentes, ainda que a reconheça como regulada” (apud Catani, 2000, p. 145). O reconhecimento da “liberdade criadora”, ainda que regulada, é bastante fecundo para uma investigação que tem como sujeitos docentes que gozavam de certa autonomia (autonomia, não independência, como sugere António Nóvoa<sup>22</sup>) na condução de seus trabalhos (principalmente se pensarmos na construção de uma identidade profissional<sup>23</sup> e na inserção no mundo público, para o caso das mulheres-professoras), ao mesmo tempo em que se encontravam fortemente regulados por uma série de dispositivos

---

<sup>20</sup> Esta reflexão foi apresentada por Eric Hobsbawm em entrevista ao canal brasileiro de televisão a cabo “Globo News”, em fevereiro de 2003.

<sup>21</sup> In.: NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (eds.) (2000). **A Difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Educa (pp. 143 – 150).

<sup>22</sup> NÓVOA, António (Org.) (1991). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora.

<sup>23</sup> Esta questão tem sido explorada na literatura. O texto de António Nóvoa “**Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário: subsídios para a história docente em Portugal (séculos XVI – XX)**”, publicado pelo Instituto Superior de Educação Física de Lisboa em 1986 pode ser indicado como exemplo e referência.

legais<sup>24</sup> (elaborados e acionados principalmente pelo Estado) e sociais. Trata-se, pois, de “...empregos diferenciados, nos usos contrastantes dos mesmos bens, dos mesmos textos, das mesmas idéias” (Chartier<sup>25</sup>, 2002, p. 136). Acompanhando o autor, Denice Catani insiste que:

“dar atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, conduzem as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas noutros casos também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as idéias são descarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam filosóficas ou fenomenológicas, estão por se construir na descontinuidade das trajetórias históricas” (2000, p. 146).

Reconhecer descontinuidades e continuidades parece ser uma perspectiva promissora para a identificação de elementos que concorrem para a construção de sentidos da profissão docente e do trabalho escolar. No texto “Sentido do Trabalho e Trabalho do Sentido na Escola”<sup>26</sup>, Philippe Perrenoud propõe, para a compreensão dos sentidos do trabalho escolar, a “libertação” da idéia de motivação e a adoção de uma perspectiva metodológica na qual a reflexão esteja pautada nos sentidos que se atribuem, ou que representam o trabalho, os saberes e as situações das aprendizagens escolares. Na teia desta discussão, o autor esboça o que chama de três teses: “1. O sentido constrói-se; não é dado a priori. 2. Constrói-se a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações. 3. Constrói-se em situação, numa interação e numa relação” (1995, p. 190). Embora Philippe Perrenoud teça sua análise refletindo sobre os alunos, considera-se pertinente fazer a analogia teórica para refletir sobre o professorado. Quando o autor apresenta seu conceito de “sentido”, oferece indicativos para se analisar e melhor compreender a construção de sentidos no fazer e no ser docente. Para este autor,

“O sentido depende dos desejos que se conseguem satisfazer, das necessidades que elimina, dos projetos que serve, das obrigações que cumpre. Cada um procura aliar necessidade e virtude, razão e sentimento, dever e vontade. O

---

<sup>24</sup> No texto “Regulamentos para Instrução: para além do ensino, as condutas”, este tema é tomado como eixo central (SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Trabalho apresentado no **I Congresso Brasileiro de História da Educação** – Educação no Brasil: História e Historiografia. Grupo: Profissão Docente. Rio de Janeiro, nov. de 2000, publicado em Cd Rom).

<sup>25</sup> CHARTIER, Roger (2002). **A História Cultural: Entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel.

<sup>26</sup> PERRENOUD, Philippe (1995). Sentido do Trabalho e Trabalho do Sentido na Escola. **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar**. Tradução de Júlia Ferreira. Organizado por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Porto/Portugal: Porto Editora. (pp. 188-198).

trabalho do sentido faz parte, simultaneamente, das táticas a curto prazo e das estratégias de longo alcance, do princípio do prazer e do princípio da realidade. Na espécie humana, a maior parte das vontades, dos desejos, das necessidades são construídas, algumas a partir de uma base biológica, ou até mesmo genética, outras unicamente em função da história de vida do sujeito, em função da sua ascendência familiar e da pertença a comunidades diversas, com as suas diferentes culturas.” (1995, pp. 190-191)

Assim referidos, os sentidos não são dados à priori; são construídos numa base cultural, num conjunto de valores e representações, em situações de interação e relação. Se os Estados, considerando um conjunto de valores e ideais, atribuíram sentidos à profissão docente, o professorado, com seu conjunto de experiências, crenças e valores, interagiu com eles, numa relação que favoreceu o destaque de alguns atributos em detrimento de outros. Professoras e professores conheciam a imagem a que deveriam corresponder; mesmo quando não lhe correspondiam no cotidiano escolar, tinham as matrizes do discurso oficial incorporadas ao seu próprio discurso. Quando falam da escola de forma genérica, por exemplo, descrevem-na de forma idílica; mas quando descrevem as escolas nas quais atuaram, o quadro nem sempre é este.

A professora paulista Perpétua faz o retrato da primeira escola na qual atuou. A escola estava situada numa fazenda.

“A fazenda muito bonita, casa linda! Ele [o proprietário da fazenda] dava todo apoio à escola. A escola era feita, as salas de aula, especialmente para a escola. Em volta um jardimzinho onde eu plantei flores. Nós plantávamos, dávamos aula de plantação para as crianças, um cercadinho assim, depois a volta toda cercada. A escola era muito bonitinha.” (Professora Perpétua<sup>27</sup> – SP, 1983, p. 11)

Já o quadro descrito por Catharina é bem diferente. Esta professora, também paulista, descreve assim a primeira escola na qual atuou:

“Era casa de um italiano que tinha filhos, então ele fez uma sala onde eu lecionava. Sofrendo, porque quando eu cheguei lá a casa era uma tulha de milho. Quando eu cheguei, aí foi desocupada a sala e eu fui lá com caixões, com tábuas, improvisando carteiras e tudo... eu fiquei lá três anos.” (Professora Catharina – SP, 1983, p. 7)

---

<sup>27</sup> Conforme já foi mencionado, as professoras e os professores paulistas que emprestam seus testemunhos a este trabalho tiveram seus nomes alterados por solicitação da coordenadora das entrevistas. Para “batizá-los”, fez-se uma listagem de nomes de professores e professoras da época, extraídos do livro de Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (1999): **Tempos de Escola: Fontes para a presença feminina na Educação**, São Paulo – século XIX. Centro de Memória da Educação – Feusp. São Paulo: Plêiade.

Por trás da descrição de Catharina, pode-se vislumbrar que ela bem sabia o tipo de espaço que deveria ser destinado à escola, não “uma tulha de milho”, mas um lugar limpo, organizado, com carteiras – objeto escolar por excelência. Docentes como Perpétua e Catharina contribuíram para disseminar uma imagem bastante idealizada da escola e da profissão, mesmo quando os testemunhos descrevem um cenário que destoa do idealizado pelos projetos educacionais da época, que buscavam articular a escolarização num conjunto de ações que iam da escola primária à formação de docentes para nela atuar. As escolas de formação receberam alunos com diferentes origens sociais e culturais. Se, em Portugal, a Escola Normal ganha força como agência formadora de uma mão-de-obra de humildes origens, no Brasil muitas destas escolas receberam aspirantes ao magistério vindos das classes médias e altas. Diferentes origens e diferentes contextos – políticos, sociais, econômicos – parecem não ter sido suficientes para produzir um discurso diferenciado acerca da função social da escola primária e daquele que professoras e professores fazem acerca de si mesmos e de seu trabalho. Desafiando diversidades geográficas, socioculturais, políticas, de inserção..., há uma linha de argumentação - tanto nos discursos oficiais, identificada em textos que compõem a legislação da época, como em testemunhos de professores - que remete a uma idéia comum acerca da escola e da profissão docente. É um lugar positivo, de onde germinam as instituições escolares e a figura principal a dar-lhe materialidade, os professores e professoras do ensino primário. Há neste território um lugar social destinado ao professorado e por ele ocupado. Os lugares e papéis são concebidos com definições e funções claras e a tarefa de civilizar, de educar, através da escola, é recebida e incorporada num jogo de obediência, resistência e prazer. Mas não é uma obediência cega. A forte interação estabelecida com a profissão revela que neste jogo há certa aceitação do papel atribuído ao professorado, mas há de sua parte uma construção do papel por ele escrito e representado. As formas de ser e estar na profissão, as relações estabelecidas com alunos e comunidades são aspectos que, mesmo regulados pela legislação e outros dispositivos sociais e estatais, sofrem construções, desconstruções e reconstruções. A professora Guilhermina relembra parte de um complexo jogo que envolve este processo.

“Antigamente a gente convivia mais com eles [refere-se à comunidade]. Quer dizer, morreu uma criança, a gente ia fazer o velório, ia, se não fosse eles ficavam sentados. Você ia no velório da criança. E fazia ... depois ficava conversando e passava a noite, bem dizer, junto. Tinha contato com eles. Parece que eles tinham mais confiança na gente. Contavam, imagine, eu era uma

menina ... tinha dezoito anos. Vinham pedir conselho para a gente. (...) isso era muito comum ... antigamente as professoras resolviam tudo. A professora falou, está falado.” (Professora Guilhermina - SP, 1983, p. 36)

Nesta passagem de seu testemunho, esta professora fornece algumas pistas acerca do lugar social que estes “agentes da revolução cultural”<sup>28</sup> - como os chama Jacques Ozouf<sup>29</sup> (1973, p. 7) - ocupavam nas comunidades nas quais ingressavam. Normalmente, o professorado iniciava a carreira em escolas do interior, num projeto de interiorização do Estado. Nas atribuições, para além dos conteúdos escolares, havia outros conteúdos em suas bagagens. Além do conhecimento escolar, detinham outros e ocupavam um lugar que os credenciava para serem requisitados numa série de situações. Suas vidas não estavam encerradas nos muros escolares. A escola funcionava como espaço irradiador de uma forma “correta” de ser e estar no mundo, um modelo de referência a ser seguido para se alcançar o mundo civilizado e o progresso. Sendo modelo de referência, exigia-se do professorado um comportamento exemplar. São comportamentos cultivados desde a escola primária, passando pela escola normal e continuando com os profissionais já inseridos nos quadros do magistério. Os comportamentos cultivados são reforçados por expedientes de sedução (ou coerção), acionados pelo professorado, pela comunidade ou pelos Estados. Vejamos abaixo como isto poderia se dar.

Na escola primária:

“Nas escolas que tenho regido – quatro com a actual – observei que dava resultado o emprêgo do «*Cartão de Mérito*» de que junto 4 exemplares, e que eram distribuídos no fim de cada mês, com prudência, critério e delicadeza. Com este prêmiozinho, de minha invenção, consegui resultados surpreendentes, em amor ao estudo, atenção, principalmente, durante as aulas, freqüência – condição indispensável para o bom aproveitamento, e ainda no que respeita a comportamento, dentro da escola e fora dela, conseguindo assim que os alunos fossem bem comportados fora da escola e não faltassem às aulas. Davam melhor resultado que os prêmios recomendados no Regulamento de 19 de Setembro de 1902<sup>30</sup> – louvor e inscrição no Quadro de Honra – de que usei na primeira escola, porque os pais tomavam também interêsse na obtenção de tais cartões.” (Professora Luisa Guedes – Pt, 1922, p. 289)

Na Escola Normal...

---

<sup>28</sup> O autor se reporta especificamente ao que se viveu na França, no período compreendido entre 1880 e 1914.

<sup>29</sup> OZOUF, Jacques (1973). **Nous les maîtres d'école**. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque, présentées par Jacques Ozouf. Paris: Julliard/Gallimard.

<sup>30</sup> Refere-se à legislação da educação portuguesa.

“Na escola normal a turma era muito boa. Não era muito grande, éramos poucos, acho que vinte e duas, vinte e três. Quatorze formados com distinção. Nós todos estudávamos. Era uma vontade de estudar, e era por nota. Quem alcançasse quinhentos pontos tinha distinção. E essa turma então, teve umas doze alunas que se formaram com quinhentos pontos. E fui uma delas. Eu também gostava.” (Professora Perpétua - SP, 1983, p. 28)

Em muitos concursos de ingresso, as distinções eram utilizadas como instrumentos de qualificação dos candidatos, assim como o eram para reforçar comportamentos desejados. Conforme previsto na legislação catarinense, “terá especial merecimento o professor que se distinguir não só em instruir, como também em educar seus alunos”<sup>31</sup>. Expedientes desta ordem estimulavam uma atuação na qual, além de instruir, o docente seria qualificado também por educar. O educar estaria intimamente vinculado ao que Norbert Elias chama de processo civilizacional.

A difusão da escola organizada em rede, como se pode verificar na virada do século XIX para o século XX, assegura a esta instituição uma inserção no cotidiano dos lugares mais afastados dos centros urbanos – mas tendo-os sempre como referência – e promete, como bem o demarca Jacques Ozouf, “uma revolução cultural”. Interessante observar que o processo de interiorização das escolas não significou garantia de acesso a todos. Estas instituições eram erguidas em lugares-chave do interior, e, muitas vezes serviam muito mais como pólos irradiadores de uma cultura ou de uma forma civilizada de ser e estar no mundo do que como forma de socialização de conteúdos escolares. Mas este limite não é referido nos discursos, tivessem eles origem nos Estados ou nos professores. Longe disto, os discursos em torno das potencialidades da escola são marcados por certa euforia, destacada nos testemunhos dos professores que falam de si e de seu trabalho com orgulho; reservam pouco espaço para queixas e parecem ter incorporado de tal forma a idéia de “civilizar o povo” que fazem disto um sentido para suas próprias vidas. Como afirma um professor paulista: “Batalhei a boa batalha em prol dos meus irmãos, em prol dos meus colegas, em prol da sociedade” (Professor Thomaz – SP, 1983, p. 14).

A professora Catharina diz que teve

“...muito boa vontade ... fui muito estimada pelos meus ... por todos os meus chefes de ensino, graças a Deus. Ainda existe gente por aí que foram meus

---

<sup>31</sup> Fonte: Santa Catarina, Lei n. 765 (Art. 16), de 17 de setembro de 1907.



escolares. E, .... quando se referiam a mim, referiam-se sempre com elogio, pela minha boa vontade em servir ao Estado. De servir a minha Pátria, porque estava fazendo benefício. É sempre com saudades que a gente lembra disto, porque eu fiz tudo isso pra beneficiar a minha terra. E assim lutei 30 anos.” (Professora Catharina – SP, 1983, p. 26)

É certo que os discursos aqui tomados como objeto de análise têm lacunas, contradições, mas tem eixos (ou matrizes) sobre os quais sentidos da profissão docente foram desenvolvendo certas constâncias, eixos em geral construídos para além de orientações políticas, da origem social ou condição econômica. Isto não significa a apologia de um território neutro para a construção destes discursos ou da própria identidade profissional, mas há que se reconhecer a existência de princípios norteadores desta profissão que desafiam o enquadramento clássico de tempo e lugar. Atentar para o que dizem professoras e professores entrecruzando dados de outras fontes despontou como um caminho fértil para identificar, ainda que pouco se possa compreender de sua origem, marcas comuns impressas nos sentidos acerca do ser e estar na profissão.

Se, por um lado, estudos que utilizam a legislação como fonte para a escrita da História da Educação são bastante recorrentes, por outro, testemunhos de professores têm sido pouco utilizados, principalmente se considerado o período que serve de recorte temporal para a presente pesquisa. Um dos trabalhos pioneiros “a dar voz aos professores” foi liderado por Jacques Ozouf<sup>32</sup> e desenvolvido na França no início dos anos 70, tornando-se referência para os estudiosos da área. A partir de testemunhos de próprio punho – provocados por um questionário enviado a cerca de 20.000 professores e respondido por quase 4.000 – estes sujeitos começaram, pelas mãos de Jacques Ozouf e sua equipe, a ocupar na literatura específica um lugar que contribui para instalar inquietações. Tal empreendimento se constituiu em marco para a abertura de espaços nos quais os professores primários possam falar de si mesmos e “participar” de análises e reflexões feitas acerca de seu trabalho. No Brasil, um dos estudos pioneiros que visibilizaram a potencialidade de trabalhos que utilizam testemunhos como fonte privilegiada para a escrita da História da Educação foi empreendido por Zeila de Brito Fabri Demartini no início dos anos 80<sup>33</sup>. Trata-se de pesquisa cujos resultados se

---

<sup>32</sup> A obra mais conhecida destes estudos é **Nous les maîtres d'école**. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque, présentées par Jacques Ozouf, já referida.

<sup>33</sup> Muitos outros trabalhos apoiados em testemunhos de professores têm surgido não só na área de História da Educação, mas em outras áreas das Ciências Sociais. Ecléa Bosi, por exemplo, escreveu parte da história da cidade de São Paulo no já clássico livro “Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos” (São Paulo: Companhia das Letras) - tornado mais tarde peça de teatro -, com primeira edição

encontram na base de uma escrita de parte da história da educação paulista da 1ª República, possibilitada por testemunhos de um conjunto de professores e professoras entrevistados (textos arrolados na Bibliografia Consultada). Em Portugal, Helena Araújo é uma das principais pesquisadoras que utilizaram recursos da história oral como fonte para a escrita da história da educação. No livro “As Pioneiras na Educação: As Professoras Primárias na Viragem do Século: contextos, percursos e experiências, 1870 – 1933” (Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000), a autora potencializa testemunhos de professores, neste caso apresentados através de histórias de vida, como fonte valiosa para a escrita da história. Luís Vidigal<sup>34</sup> é outro autor português de referência nesta área. Enfim, os exemplos são muitos e a lista é extensa. Aqui o que mais importa é a afirmação da potencialidade deste tipo de fonte para a escrita de uma história da educação.

Em testemunhos de professores – orais ou escritos – descortinam-se novos horizontes que remetem a marcas daquilo que António Nóvoa chama de “sentidos da (ou para a) profissão docente”. No testemunho oral de professores primários com origem política e social diferenciadas, António Nóvoa identifica<sup>35</sup> o que mais tarde exprime através do termo “sentidos”. Estes sentidos teriam como forte núcleo aglutinador o vínculo, que pode ser traduzido por uma espécie de compromisso dos professores com a profissão e seus alunos. Uma passagem do testemunho da professora portuguesa Luísa Guedes expressa um pouco deste comprometimento com o processo de escolarização do alunado. Ela relata que obteve

“nos anos lectivos de 1906-1907, 1910-1911 e 1918-1919, respectivamente, 29, 21 e 16 aprovações.

E dos 234 alunos que desde o começo da minha vida oficial submeti a exame, nenhum foi reprovado, tal tem sido o cuidado que tenho pôsto na sua habilitação. Neste concelho apenas no ano de 1918-1919 tive a meu cargo uma classe de exames – a 3ª.” (Professora Luisa Guedes – Pt, 1922, p. 292)

É um compromisso que não se encerra nas atividades escolares de sala de aula. O professorado acompanha atentamente o destino escolar e profissional de seus alunos e

---

publicada nos anos 70, a partir de testemunhos orais coletados através de entrevistas junto a antigos moradores da cidade.

<sup>34</sup>Ver especialmente “Os Testemunhos Orais na Escola: História oral e projectos pedagógicos” (Porto/Portugal: Edições Asa, 1996).

<sup>35</sup> Este relato me foi feito pessoalmente por António Nóvoa, numa seção de orientação deste trabalho.

alunas<sup>36</sup>. Elementos desta natureza também foram localizados pela equipe de investigadores do Museu da Escola Catarinense, ao debruçar-se sobre cerca de cem testemunhos orais de professores, a maioria deles com passagem pelo ensino primário nas primeiras décadas do século XX no estado de Santa Catarina. Estes testemunhos compõem o acervo de história oral do Museu da Escola Catarinense<sup>37</sup>. Desafiando previsões e contrariando um discurso<sup>38</sup> recorrente no seio do professorado primário atuante nas décadas finais deste mesmo século, os testemunhos consultados acusam aquilo a que António Nóvoa designou como “sentidos”, realçando um comprometimento com a escolarização do alunado, que marca de forma expressiva este período. Parece importante assinalar certa diferença entre aprendizagem escolar e processo de escolarização. Arrisca-se aqui o argumento de que os professores do início do século se sentiam mais implicados com toda a escolarização do aluno e não só com a aprendizagem escolar. Em seus testemunhos, eles indicam este compromisso como um núcleo central e, talvez, um dos pilares que dão certa unidade de sentidos a esta profissão. Parece possível arriscar a idéia de que os docentes que emprestam seus testemunhos a esta pesquisa se sentiam partícipes de um projeto social mais amplo e neste espaço construíram sentidos para si mesmos e para seu trabalho. O compromisso profissional não era apenas com a transmissão de conhecimentos escolares, mas com um certo bem-estar geral, a ser alcançado com uma forma mais civilizada de estar na sociedade. O corpo era tratado, limpo, desverminado; cabelos e unhas eram cortados; bichos de pé eram extraídos. Enfim, toda uma assepsia que preparava o corpo para estar

---

<sup>36</sup> Neste sentido, vale a pena consultar a dissertação de mestrado em História da Educação de Maria Antónia dos Santos Barreira Luz “**Imagens de Professores Primários na Literatura Portuguesa (1936-1948)**”, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa em 2003 e orientada pelo Professor Doutor António Nóvoa. Embora o recorte temporal adotado seja diferente daquele ao qual se refere o presente trabalho, os dados apresentados e indicados por Maria Antónia Luz ajudam a retratar um pouco mais a dimensão social do trabalho do professorado primário e do acompanhamento de todo o processo de escolarização de seus alunos (ver especialmente capítulos II “Dimensão Social” e V “Os Exames”).

<sup>37</sup> Trata-se de testemunhos recolhidos através de entrevistas, depois transcritos e devolvidos aos entrevistados para apreciação do texto final e posterior assinatura de termo de doação ao Museu.

<sup>38</sup> No trabalho que apresentei como dissertação de mestrado, intitulado “Por Detrás das Palavras ... Investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª a 4ª série” (concluído no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação do Prof. Dr. Selvino José Assmann e co-orientação da Profª Dra. Carmen Sílvia de Arruda Andaló em julho de 1993), desenvolvido a partir de escritos de professores primários que realizaram concurso de ingresso para atuar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em meados da década de 80, um dos dados mais preocupantes foi exatamente a identificação, nos escritos, de alto grau de fragilidade do vínculo e comprometimento dos professores com a escolarização das crianças. Contudo, este dado não pode ser tomado como juízo de valor, nem ser compreendido sem uma análise de contexto. Em outra pesquisa da qual participei, “O Papel das Salas de Recursos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (desenvolvida em parceria entre a FAED-UDESC e a Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis, entre 1994.1 e 1995.1), dados desta natureza também se evidenciaram.

na escola. Ao mencionarem experiências desta natureza, os docentes deixam transparecer certo prazer, como se estivessem participando ativamente de um projeto mais amplo, de organização social calcada na ordem, uma ordem que enredava a eles próprios. A ênfase neste compromisso não implica – e parece importante realçá-lo desde já – tecer um raciocínio simplista acerca de um descomprometimento do professorado primário ao longo do século. Assim como não se está em busca do sentido perdido para retomá-lo de forma descontextualizada e desprovida das marcas de e do tempo. Mas parece pertinente reivindicar um lugar de destaque para este importante eixo de difusão e construção de uma imagem do professorado primário, que lhe outorga um estatuto mais digno do que aquele atribuído a seus sucessores. Este núcleo que indica uma espécie de eixo ou pólo irradiador no testemunho do professorado, aqui demarcado em torno da idéia de sentidos, não surgiu, obviamente, de forma autônoma. São muitos os aspectos que concorrem para a elaboração do que passou a ser expresso na forma de comprometimento, e naquilo que vai se configurar como sentidos da profissão docente.

Grande parte das crianças ia para a escola sem dispor dos elementos considerados básicos para a vida em sociedade, para o alcance do sucesso. Segundo muitos testemunhos, as crianças precisavam da escola para tudo e os pais agradeciam. Nesta relação, fortes vínculos se estabeleciam. Não se trata do estabelecimento de um vínculo puramente afetivo, mas da afirmação do professorado primário como autoridade de referência moral, intelectual e afetiva com a qual as crianças estabelecem vínculos mesmo antes de entrar na escola. Este sujeito, autorizado pelo Estado e pela sociedade (ou por parte significativa desta), é portador de um corpo que ganha formas e expressões “professorais”<sup>39</sup>, corpo este que sofre regulação moral e política e que não circula como homem ou mulher sem as marcas do ser professor, ser professora.

Na legislação da época e nos testemunhos de professoras e professores que a viveram, encontram-se pistas para melhor delinear este tipo de compromisso e estes sentidos. Ainda que mais forte no discurso que na prática – embora a prática do período só possa ser analisada a partir de discursos -, cada passo da ação educativa atribuída pelo Estado ao professorado primário era programado. Dão-se formas ao corpo: robusto,

---

<sup>39</sup>A este respeito, pode-se consultar o trabalho de Marcos Villela Pereira “**A Estética da Professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor”, tese de doutorado apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Doutorado em Supervisão e Currículo -, no ano de 1996.

jovem, livre de doenças contagiosas ou moléstias repugnantes, sem defeitos físicos que prejudiquem a atuação, apenas para citar alguns itens. Dão-se formas ao comportamento: moral comprovadamente ilibada, conduta irrepreensível, discrição no vestir e portar-se socialmente. Disciplina-se o comportamento político: a fidelidade ao Estado é um dos requisitos. Este conjunto de aspectos pode ser traduzido numa forma singular de ser e estar na profissão, característica do professorado do ensino primário na virada do século XIX para o século XX, associada às grandes investidas dos Estados na extensão da escolaridade obrigatória e numa certa expectativa da população de ingressar no mundo civilizado e alcançar o progresso através da escola.

A construção desta figura pública é regulada pelo Estado através de uma série de dispositivos: a ênfase em determinados aspectos nos discursos oficiais; a elaboração de um aparato legal que, absorvido ou rejeitado, concorre para a demarcação de um espaço social da profissão e de seus sujeitos; a organização de um sistema de controle, através da fiscalização direta, ou delegada a representantes políticos locais. Por certo, esta regulação não foi acatada passivamente pelo professorado; mas há aspectos que deixam as leis e se misturam ao imaginário social acerca da profissão, ou migram deste imaginário para as leis: o portar-se publicamente dentro de determinados parâmetros; estar presente em atividades festivas, religiosas ou políticas da localidade; ser assíduo e pontual ... são algumas das exigências legais que exercem vigilância social e interagem para cunhar sentidos para a profissão docente. Estes elementos, não só como instrumentos legais, mas destacadamente como dispositivos sociais, misturam-se na formação do profissional que vai estabelecer com seus alunos o que anteriormente se chamou de comprometimento ou compromisso. Atribui-se a este profissional uma tarefa – a de escolarizar -, que ele assume significando-a com os elementos de que dispõe e com os reforços – positivos ou negativos – que recebe. Muitos destes elementos podem ser encontrados no corpo documental que forma a legislação da época, e é nele que se busca uma interlocução para o diálogo com os testemunhos das professoras e dos professores e pistas para a compreensão daquilo que aqui se está designando por sentidos da profissão docente do ensino primário.

## *1.2 - De onde vêm as informações.....*

### *1. Quem são os professores desta pesquisa?*

Os testemunhos que figuram como fontes neste trabalho foram localizados em diferentes lugares, em diferentes momentos. O conjunto inicial faz parte do acervo de história oral do Museu da Escola Catarinense, constituído por obra e mérito da Professora Maria da Graça Machado Vandresen. Em São Paulo, a generosidade e cumplicidade da professora e pesquisadora Doutora Zeila de Brito Fabri Demartini franquearam o acesso ao acervo, produto de projeto de pesquisa por ela coordenado e desenvolvido no início dos anos 80 (do século recém-passado). Um terceiro grupo foi garimpado em Portugal, e compõe-se de materiais já publicados, seja na forma de testemunhos, seja na forma de histórias de vida. O conjunto de histórias de vida utilizado foi organizado por Helena Costa Araújo e publicado em livro<sup>40</sup> de sua autoria. Mas uma vez, foi possível fruir do sentimento de generosidade. A utilização destas histórias de vida foi negociada pessoalmente com a professora Helena Araújo, tendo podido discutir muitos aspectos do presente trabalho. Para o caso português, também serviram como fonte dois trabalhos publicados na Revista de Guimarães. Trata-se de textos “memorialísticos” apresentados à Benemérita Sociedade Martins Sarmiento, de Guimarães. Em agosto de 1921, esta entidade dirigiu ofício aos professores do Concelho, com a seguinte proposta

“A Direcção da Sociedade Martins Sarmiento convida todos os professores primários do concelho de Guimarães a apresentarem um trabalho, produto do seu estudo, observação e experiência, e no qual apreciem o que a lição de todos os dias lhes está seguramente indicando relativamente a programas, método e orientação do ensino primário, apontem defeitos a corrigir ou alterações a fazer nesse ramo básico da instrução, tendo em vista não só a difusão do ensino como o melhor aproveitamento dos alunos; ou ainda mesmo se limitem às suas notas pessoais quanto ao funcionamento das escolas primárias.” (Revista de Guimarães<sup>41</sup>, 1922, p. 164)

---

<sup>40</sup> ARAÚJO, Helena Costa (2000). **Pioneiras na Educação**: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933. Lisboa: Instituto de Inovação Pedagógica.

<sup>41</sup> Revista de Guimarães (1922). Volume XXXII – Ano de 1922. Guimarães: Pap. e Tip. Minerva Vimaranesense, 1922.

Segundo registro localizado no trabalho<sup>42</sup> de Joaquim, um dos professores, deveriam ser inscritos trabalhos com o perfil acima delineado.

“Ao autor do estudo que, como satisfazendo melhor ao fim que se tem em vista, for indicado à Direcção, por uma comissão que, para êsse efeito, será oportunamente nomeada, se oferecerá a quantia de 200\$00 e êsse trabalho será integralmente publicado na «Revista de Guimarães». O concurso está aberto desde 1 de Setembro a 31 de Janeiro inclusivè.” (Revista de Guimarães, 1923, p. 22)

Ao todo, agrupou-se um conjunto de 21 testemunhos de professoras e professores envolvidos com o ensino primário no período privilegiado nesta pesquisa, ou em parte dele. É um uso secundário de um recurso comumente utilizado de forma primária: em geral, o pesquisador que se utiliza deste tipo de material, coletado a partir de registros orais, organiza seu próprio acervo. Contudo, o uso recorrente deste tipo de estratégia tem formado acervos de história oral que merecem ser explorados, sem que isto implique empobrecimento do trabalho. Danièle Voldman<sup>43</sup> lembra que “ainda não chegamos ao momento em que os historiadores utilizarão corretamente palavras gravadas por outros, mas a prática deverá difundir-se, provocando novos questionamentos, difíceis de prever” (2002, p. 36). Há limites visíveis e que precisam ser assumidos: sem ter realizado diretamente o trabalho de recolha de material desta natureza, não se podem recuperar elementos indicados neste tipo de abordagem como importantes, como é o caso do contexto no qual o testemunho é concedido, expressões diante de determinados temas, recusas e interdições. Mas há um limite temporal: as pessoas partem, os testemunhos ficam.

Quanto aos testemunhos de professores e professoras catarinenses, dispunha-se inicialmente de um conjunto de 14 entrevistas. Para equilibrar com a amostra paulista e portuguesa (eram oito testemunhos paulistas e sete portugueses), havia que se fazer uma triagem no conjunto catarinense. O critério adotado foi, simplesmente, o de ano de nascimento, optando-se pelos professores nascidos mais próximo da virada de século, foco deste estudo. Feito este recorte, uma nova seleção foi necessária: privilegiar os docentes com significativa inserção no ensino público primário catarinense. Isto reduziu

---

<sup>42</sup> Revista de Guimarães (1923). Volume XXXIII – Ano de 1923. Guimarães: Pap. e Tip. Minerva Vimaranesense.

<sup>43</sup> VOLDMAN, Danièle (2002). Definições e Usos. FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.) (2002). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 33-41).

significativamente a amostra, passando-se a considerar nesta pesquisa apenas seis das entrevistas de que se dispunha.

Quanto à escrita, sempre que necessário, foram operadas pequenas adaptações nos textos para tornar a linguagem mais fluente e clarificá-la. Por exemplo, foram suprimidas expressões como “né”. Este procedimento foi utilizado apenas nos textos de transcrição. Isto, de certa forma, já foi indicado como adequado pelos professores que prestaram seus testemunhos. Uma professora, por exemplo, recusou-se a assinar o termo de doação da entrevista para o Museu da Escola Catarinense. Ela concordou com o teor da transcrição, mas reivindicou uma revisão para que fosse criado um texto mais bem elaborado. Alegou que transcrever fielmente o testemunho oral “não lhe soa bem”. Nesta mesma direção, Chantal de Tourtier-Bonazzi<sup>44</sup> recomenda que o historiador encontre “um meio termo entre duas exigências: a máxima fidelidade ao discurso e a necessidade de torná-lo acessível ao leitor” (2002, p. 242).

Este uso de segunda-mão aqui adotado como recurso não é uma estratégia nova. Em 1980, Tom Gammage organizou uma seleção<sup>45</sup> de autobiografias inglesas que poderiam ser utilizadas como fonte “histórico-educativa”. Neste trabalho, foram recolhidas 53 obras escritas por políticos, administradores e inspetores de ensino, produzidas no período compreendido entre 1840 e 1976; 87 escritos de professores e outros profissionais do ensino, produzidos entre 1786 e 1976 e outras 135 obras que relatam experiências escolares. Acrescente-se aqui o fato de que a organização de acervos de história oral já é uma realidade em vários países. Considerando o tempo já decorrido desde as primeiras iniciativas, bem como a necessidade de socializá-los para novos usos, coloca-se hoje o desafio do uso de segunda-mão deste tipo de material. São evidentes alguns limites neste tipo de uso: perdem-se expressões, gestos, silêncios, hesitações, lapsos, dados do contexto que só o entrevistador capta e dificilmente podem

---

<sup>44</sup> TOURTIER-BONAZZI, Chantal de (2002). Arquivos: Propostas Metodológicas. FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 233-245).

<sup>45</sup> GAMMAGE, Tom (1980). Autobiography as a source for the educational historian: a select bibliography, in **Biography and Education**: some eighteenth and nineteenth century studies. History of Education Society: Occasional Publications, n. 5 (pp. 59-70).



ser traduzidos em registros escritos, por mais detalhados que sejam. Mas, como recomenda Philippe Joutard<sup>46</sup>,

“A partir do momento em que cada um explicita claramente seus pressupostos, seus objetivos e seu método, sem que ninguém esteja convencido de que o seu é o único método que chega a verdade, será possível um diálogo e poder-se-ão utilizar os documentos recolhidos por outrem.” (2000, p. 38).

Este autor deseja que “o século XXI permita o máximo de análises cruzadas sobre os acervos de pesquisas orais das mais diversas proveniências” (2000, p. 38). Mas, ao expressar seu desejo, ele não perde de vista uma questão bastante cara, e sempre presente, neste tipo de reflexão: “a questão posta por Jean-Pierre Wallot (...) ‘Até que ponto o testemunho oral se presta a uma utilização fora de contexto e não prevista por seus criadores?’” (2000, p. 38). Para Philippe Joutard, neste uso de segunda-mão, o pesquisador não pode mais ser considerado um historiador oral, ainda que seu trabalho esteja inserido nesta matriz. Mas, recomenda ele, este uso não deve ser desencorajado. Este uso de

“documentos desviados de sua função e fora de contexto tornou-se, na historiografia contemporânea, um meio de vencer o silêncio e de atingir as realidades difíceis de serem percebidas” (...) Uma das tarefas dos ‘oralistas’ do século XXI será oferecer a possibilidade de utilizar este novo patrimônio acumulado ao longo de meio século.” (2000, pp. 39 e 40)

Justificados o tipo e a forma de uso dos testemunhos, apresentar-se-ão, a seguir, alguns dados que auxiliam numa espécie de caracterização do conjunto disponível. Não é uma caracterização dos sujeitos, mas uma descrição pela média. A descrição pela média é sempre arriscada. Entre uma professora de cem anos e outra de 50, a média de idade é 75, o que pouco diz sobre uma e outra. Mas parece importante apresentar alguns dados básicos, apenas para situar.

Dos 21 testemunhos reunidos, 18 foram prestados por professoras e três por professores (dois paulistas e um português). Trata-se de pessoas nascidas entre 1890 e 1915, conforme ilustrado na tabela abaixo.

---

<sup>46</sup> JOUTARD, Philippe (2000). Desafios à História Oral no Século XXI. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria & ALBERTI, Verena (Orgs) (2000). **História Oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas. (pp. 31-45)

<b>Ano de Nascimento</b>	<b>Número de Nascimentos</b>
1890 a 1895	2
1896 a 1900	5
1901 a 1905	6
1906 a 1910	4
1911 a 1915	3
Não consta	1
<b>Total</b>	<b>21</b>

**Fonte:** Dados extraídos do conjunto de entrevistas.

Os dados mostram que mais de 60% da amostra é composta por pessoas nascidas até 1905, das quais mais de 30% ainda no século XIX. Deste conjunto, apenas uma declarou-se solteira. Os demais se casaram e a maioria teve filhos. Apenas uma situação de divórcio foi registrada por uma professora portuguesa, que afirma não ter sofrido nenhum tipo de constrangimento por conta disto.

A profissão dos cônjuges foi pouco mencionada, registrando-se um produtor de abacaxi, dois industriais, um vendedor de carros e um professor. Os filhos pouco aparecem nos relatos. A profissão dos pais também é pouco referida, sendo mais detalhadas as condições materiais do ponto de vista familiar, principalmente quando estas servem para ilustrar a luta destes sujeitos para estudarem e se profissionalizarem<sup>47</sup>.

“O meu destino de aldeão descendente duma família honrada, mas pobre e humilde, havia-me obrigado a abandonar a escola com o exame de instrução primária, pela lei de 89. Seguiu-se um período cheio de indecisões e dúvidas sobre o caminho que deveria seguir na conquista do ‘Pão para a bôca’, como dizia o P.<sup>o</sup> António Vieira. No momento em que pretendiam atirar-me para o comércio, onde, por certo, teria buscado melhor recheio para a bolsa, mas nunca a satisfação espiritual que sinto, quando me vejo rodeado pelo olhar meigo e doce das criancinhas inocentes, senti uma grande propensão para a vida do Magistério Primário. Cursando já a Escola Normal de Braga, onde obtive uma classificação honrosa, e à medida que no meu cérebro se iam dissipando as trevas e fazendo luz sobre uma mais perfeita noção da Verdade e da Justiça, eu ia antegozando já o prazer espiritual de vir a contribuir com a minha cota parte de esforço para a formação duma sociedade mais perfeita, onde o Amor prevaleça e a Verdade e a Justiça não sejam um mito.” (Professor Joaquim – Pt, p. 20)

Os irmãos e irmãs são referidos com pouca precisão, mas é certo que as irmãs mencionadas, e que estudaram, foram professoras primárias, o que não é válido para os

---

<sup>47</sup> Uma reflexão acerca dos “suados caminhos” que os profissionais do ensino, particularmente aqueles de origem interiorana, percorrem para se profissionalizarem ocupa as páginas do artigo “Suados Caminhos... Suaves Vitórias”, de autoria de Carmen Susana Tornquist, Ione Ribeiro Valle e Vera Lucia Gaspar da Silva [In.: SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Coord.) (1997). **Leituras & Imagens II**. Florianópolis/SC: UDESC/Faculdade de Educação (pp. 77-102)].

irmãos. Nem todos estudaram. Em muitos casos a entrevistada ou o entrevistado foi o único que o fez, mas, entre os irmãos do sexo masculino que estudaram, formaram-se médicos, engenheiros, advogados, agrônomos, dentistas, farmacêuticos, oficiais do exército. Há um leque de opções que não povoa o universo feminino da época.

Na escola primária, alguns foram alunos de irmãos e familiares. Uma foi alfabetizada pela filha da escrava que a amamentou. Quanto à formação profissional, esta se deu basicamente na Escola Normal. Do conjunto, apenas uma professora paulista concluiu seus estudos através de um curso complementar. Fez uma carreira um tanto truncada como substituta. Não chegou a completar o tempo necessário para requerer a aposentadoria. Contudo, a riqueza do testemunho mereceu incluí-la. Outra paulista atuou boa parte do tempo como diretora de grupo escolar; também aqui foi decisiva a riqueza do testemunho para mantê-lo entre os analisados no conjunto do trabalho.

Para o caso português, não foi possível identificar com que idade os professores concederam as entrevistas ou escreveram sobre si mesmos. No conjunto de brasileiros, as entrevistas foram concedidas por pessoas entre 76 e 97 anos, como registrado no quadro abaixo.

<b>Idade dos entrevistados</b>	<b>Número de entrevistados</b>
76	1
80	3
81	1
82	2
83	1
84	1
85	1
87	1
90	1
92	1
97	1
<b>Total</b>	<b>14</b>

**Fonte:** Dados extraídos do conjunto de testemunhos.

Acompanhei a pesquisadora do Museu da Escola Catarinense Ana Maria de Brito Gouvêa e também participei da entrevista realizada com a professora catarinense Maria dos Passos, então com 97 anos. A lucidez, a vivacidade, a paixão pela vida e a dignidade da Professora Dona Passinha, como é conhecida, comoveram-me profundamente. Ao comentar que estava caminhando para o centenário, confidenciou-

nos orgulhosa: “deixa-me dizer ... eu uso as minhas pinturas... eu me amo. Eu me gosto. Eu digo que nasci com o batom na mão” (Professora Maria dos Passos – SC, 1999, p. 4). Como afirma Ecléa Bosi, nunca se sai de uma entrevista da forma como se entrou. Não fugi à regra.

A época em que os testemunhos foram registrados ou coletados também é bastante diversificada. Dois dos testemunhos portugueses foram escritos de próprio punho entre 1921 e 1922. As entrevistas, transformadas por Helena Araújo em histórias de vida, foram coletadas no início dos anos 90 (do século XX). As entrevistas realizadas em São Paulo e coordenadas por Zeila Demartini foram coletadas no início dos anos 80 (também do século XX); já as catarinenses são todas posteriores a 1994. Nesta diversidade de tempos e lugares, de formas de coleta e de registro, os testemunhos mantêm certas regularidades; são as perplexidades “pela percepção inconfundível de que a tradição oral nem sempre é apenas oral” (David Henige, apud Ferreira & Amado, 2002, p. xx). Mais que relatar uma forma de fazer educação, eles parecem legitimar uma forma de pensar a educação. A uniformidade no discurso sobre a escola e a profissão, construída em diferentes espaços, em situações e tempos diferentes, indica a existência de um quadro de referência comum para a época, que atravessou fronteiras e mares, que desafiou diferenças sociais e políticas. Apesar de não haver aqui elementos para explorar ou definir este quadro de referências, é possível apresentar certas marcas comuns aos diferentes discursos. As professoras e os professores apresentam uma imagem bastante positiva de si mesmos e da profissão, mesmo nos casos em que esta não representou ascensão social. Suas vidas são relatadas como “uma vida exemplar”: são “lutadores, sérios, éticos, comprometidos”.

O comportamento descrito e reivindicado para professores e alunos também traz grandes semelhanças. Os corpos deveriam ser limpos, saudáveis, apresentados com simplicidade e de forma ordeira. “Eu não andava nada bem vestida, mas andava muito lavadinha e arranjadinha, a gente ganhava muito pouco naquela altura, até nem ganhava nada” (Professora Laura – Pt, In.: Araújo, 2000, p. 389). Na forma de se apresentarem em público, incluindo o espaço escolar, a discrição é destacada, assim como o são as companhias, a ordem, a disciplina.

“As aulas eram muito severas ... e o comportamento tinha que ser exemplar... É, havia muita disciplina. A aluna tinha que prestar bastante atenção as aulas, para poder aprender bem, e aprendia-se mesmo, a disciplina ali era coisa muito bonita.” (Professora Jamille - SC, 1996, p. 2)

O amor à pátria era ensinado e praticado. Estes funcionários do Estado orgulhavam-se de seu trabalho e cultivavam o patriotismo como valor próprio e a ser ensinado. “Naquela época usava muito o patriotismo. Ensinava-se a criança a ser patriota, como hoje, mas de outra forma, pela repetição, fazendo cadernos, fazendo a biografia de cada patrono de grupos escolares.” (Professor Thomaz – SP, 1983, p. 2)

O vínculo com a profissão, o sentimento de pertença, a “certeza” de estar contribuindo com uma causa, a “segurança” em relação ao papel da escola e aquele a ser desempenhado por seus agentes parecem ter concorrido para a construção desta imagem positiva encontrada nos testemunhos. Quanto a semelhanças no discurso em diferentes lugares, muito há que se investigar. É certo que os arquivos provocados têm seus limites. Como afirma Jean-Jacques Becker<sup>48</sup>, este tipo de arquivo é sempre

“constituído depois do acontecimento e, portanto, é responsável por tudo o que foi dito e escrito *a posteriori*; ele pode resgatar lembranças involuntariamente equivocadas, lembranças transformadas em função dos acontecimentos posteriores, lembranças sobrepostas, lembranças transformadas deliberadamente para ‘coincidir’ com o que é pensado muitos anos mais tarde, lembranças transformadas simplesmente para justificar posições e atitudes posteriores.” (2002, p. 28).

Contudo, considerando que os testemunhos consultados para esta pesquisa têm origem, lugar e tempos diferentes, a compreensão acerca das “vizinhanças” exige um pouco mais que a atribuição a um trabalho da memória e de rememoração.

## *2. De onde vêm as informações acerca da legislação?*

Os testemunhos caracterizam-se como documentos (ainda que provocados) de caráter (ou ordem) individual. A legislação é um documento coletivo. Assim, cotejar informações registradas num e noutro pareceu um caminho fecundo para apreender

---

<sup>48</sup> BECKER, Jean-Jacques (2002). O handicap do a posteriori. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.) (2002). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. (pp. 27-31).

sentidos da profissão docente. Os caminhos para percorrer a legislação foram indicados pelos testemunhos. Assim, uma primeira leitura foi empreendida; num segundo momento organizou-se o quadro que segue, no intuito de registrar as ocorrências na legislação de elementos indicados na tríade sobre a qual, entende-se aqui, foram construídos sentidos para o trabalho docente do ensino primário. Este quadro é uma espécie de síntese, que pretende retratar a “cronologia do controle”, na sua incidência em cada um dos espaços envolvidos neste estudo – Santa Catarina, São Paulo e Portugal. Os números inseridos em cada um dos quadrados da tabela correspondem à incidência de vezes com que os dispositivos foram localizados nos textos que compõem a legislação. O objetivo principal foi localizar períodos de maior incidência de um ou outro dispositivo de controle, considerando-os a partir do tempo e lugar, localizando-os e integrando-os numa análise que buscou compreender e identificar sentidos da profissão docente do ensino primário.

Como é possível visualizar no quadro que se segue, há períodos nos quais o Legislativo intensificou suas ações. São períodos nos quais um conjunto maior de leis sobre a escola e a profissão docente foi aprovado. O dado mais importante e rico aqui é a coincidência destes períodos nos diferentes lugares pesquisados. Há manchas que indicam quatro períodos de maior incidência: 1893 a 1896; 1902 a 1907, 1910 a 1920 e 1924 a 1928. Este é um dado bastante curioso e que reforça a idéia de que a “forma escolar<sup>49</sup>” está mais vinculada a padrões internacionais do que se poderia supor num primeiro momento. Os acontecimentos locais - o contexto regional - não podem ser desprezados, mas são insuficientes para explicar os contornos que a profissão docente e a escola primária assumiram neste período.

---

<sup>49</sup> O conceito de “forma escolar” é apresentado e historiado nos trabalhos de Guy Vincent, particularmente “**La Forme Scolaire**. L’École Primaire Française” (Lyon et Paris: Presses Universitaires de Lyon et Éditions de La Maison des Sciences de L’Homme, 1980: 33-48) e no texto de Guy Vincent, Bernard Lahire & Daniel Thin, “Sur L’Histoire et La Théorie de La Forma Scolaire. VINCENT, Guy (Coord.). **L’Éducation Prisonnière de La Forme Scolaire?** Scolarisation et Socialisation dans les sociétés industrielles (Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994: 11-48), este último com tradução para o português publicada no periódico “Educação em Revista”, Belo Horizonte, n. 33, jun/2001: 07-47. 2001. Tradução de Diana Gonçalves Vida, Vera Lucia Gaspar da Silva e Valdeniza Maria da Barra.

Ano	Dispositivos de Controle											
	Controle do Corpo			Controle Moral			Controle Político			Armadilhas de Sedução		
	SC	SP	Pt	SC	SP	Pt	SC	SP	Pt	SC	SP	Pt
1878												
1879												
1880			3			4			1			6
1881												1
1882												1
1883												
1884						1						
1885												
1886						1						1
1887												
1888												
1889										1		
1890		3			3						2	
1891												
1892												
1893		3			5			1			3	
1894		4			2			1			1	1
1895											1	
1896	2	5	3	2	3	3		1	2		3	4
1897									1			
1898												
1899		3			5			1				
1900												
1901									3			1
1902		3	3		3	4						1
1903												
1904				1				1		1	1	
1905										1		
1906										1		
1907	4			5			1			3	1	
1908										1		
1909						1				1		
1910	1			2		1				1		
1911	5	2	1		3	5		1	1		1	4
1912		3	1		4	1		1	2		5	1
1913	2		1	4		5			4	2		11
1914			2	2		1			1	4	1	2
1915			5			4			2			2
1916		1	5			4			3	1		4
1917			1	1		3			1			10
1918		3		2					3			7
1919			5	1		5			39			10
1920		2	3	1	3	1			7		1	1
1921		3		1	3						1	
1922											1	
1923												
1924	2			1						1		
1925							1					
1926	1	4		1	3			1				
1927					1		1					
1928				1			1					
1929												
1930												

**Fonte:** Legislação do ensino normal e primário de Santa Catarina e de São Paulo referente ao período de 1889 a 1930 e de Portugal, referente ao período de 1878 a 1920

Para compor os itens de cada categoria indicados no quadro acima foram identificados os “dispositivos” mais recorrentes ou as formas de controle peculiares, presentes no conjunto da legislação pesquisada. Cada um dos itens recebeu tratamento específico, ainda que mantivessem íntimas relações uns com os outros; mais adiante, serão apresentados em capítulos específicos.



### *1.3 - O Professorado do Ensino Primário: protagonistas desta cena*

O professorado que contribuiu para atribuir sentidos à escola primária e à profissão docente na virada do século XIX para o século XX é aqui distinguido como protagonista principal. As inquietações primeiras que idealizaram e justificaram o presente trabalho foram provocadas por seus testemunhos, fonte pouco explorada na escrita da história da profissão docente e da escola primária. Estes professores são aqui realçados como agentes singulares do processo de difusão da escola de massas. A imagem idealizada de escola que se faz e difunde, a educação que se pretende para a infância, a organização comunitária que se pretende e fomenta a partir desta escola são indicativos que ajudam a retratar o lugar ocupado pela figura dos professores primários neste cenário.

“E a gente torna-se muito conhecida, aquela gente toda daquelas aldeias, conheciam-me a mim, eu é que não podia conhecer a eles todos, e quando os encontrava, quando vinha, encontrava gente pelo caminho, dantes ainda ligavam muita consideração à Sra Professora, enfim.” (Professora Ana – Pt, In.: Araújo, 2000, p. 381)

Mas este lugar social ocupado não lhes assegurava autonomia plena. A liderança e a autonomia “concedidas” eram, em grande parte, tuteladas pelo Estado e seus agentes locais. Esta tutela, contudo, não é exercida sem tensões. Este mesmo período é reconhecido como momento de importante organização associativa dos professores portugueses<sup>50</sup>, por exemplo, e é no seio deste movimento que se vêem crescer o espírito coletivo e uma atitude de solidariedade entre o professorado, bem como uma melhoria

---

<sup>50</sup> Em 1907, é criada a Liga Nacional do Professorado Primário Português, que encerra suas atividades em 1913, acusando os dirigentes sindicais de sementearem a discórdia entre os professores. Em 1911 é criado o Sindicato dos Professores de Instrução Primária de Portugal. Liga e sindicato têm estratégias de ação diferentes. A primeira tem marcas mais claras da influência católica e uma postura de colaboração com as autoridades. Já os sindicalistas eram embalados pela ideologia anarco-sindicalista e faziam jogo de força com o poder público. Em 1916, o sindicato transforma-se em Associação Geral de Professores da Instrução Primária de Portugal e, em 1918, tendo como cenário a 1ª Guerra Mundial e a experiência ditatorial de Sidónio Pais, surge a União do Professorado Primário Público Português (cf Nóvoa, 1987, pp. 696-704).

de seu estatuto socioeconômico, o que vai conferir certa dignidade à profissão de professor do ensino primário ( Nóvoa<sup>51</sup>, 1987, p. 693).

Conforme já mencionado, o alargamento da escolarização do qual estes professores figuram como protagonistas singulares não se dá ingenuamente. Estes profissionais foram recrutados, formados e contratados, na sua grande maioria, pelo Estado para figurarem como agentes centrais deste processo. É ao longo do século XIX e sobretudo nas décadas finais deste que “os professores primários tornam-se funcionários do Estado (...) se emancipam progressivamente da tutela dos padres e dos notáveis locais, sendo encarregados de difundir as luzes pelo advento das ciências” (Julia<sup>52</sup>, 2001, p. 23). Estas marcas fazem deste período um período único para esta categoria profissional.

“Os professores vivem, na virada do século XX, um período de euforia: a idéia de que a escola é emancipatória por natureza, já que é portadora das luzes<sup>53</sup>, atinge então seu ponto culminante. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são seus agentes. A época de glória do modelo escolar, tal qual foi inventado no século XVI e reelaborado no século XVIII com a intervenção do Estado, foi também a idade de ouro da profissão docente, cuja gênese remonta ao século XVI e cujas formas de organização foram definidas no século XVIII.” (Nóvoa, 1987, p. 85)

Se a virada do século XIX para o século XX se constitui em marco para a compreensão da difusão mundial da escola, este período também é fértil para o estudo e a compreensão de processos que interagiram para o alargamento e a consolidação da profissão docente, especialmente no que diz respeito ao ensino primário e à construção de seus sentidos. A normatização dos sistemas de ensino, levada a efeito neste período, foi estabelecendo contornos para esta profissão. É um momento de ruptura com o passado e de tentativa de afirmação de um novo modelo para a escola idealizada, a ser comandada também por um profissional idealizado. No discurso oficial, estas escolas deveriam obedecer aos mais rigorosos padrões de higiene, com boa iluminação,

---

<sup>51</sup> NÓVOA, António (1987). **Le Temps des Professeurs: Analyse socio-historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> siècle)**. Volume I. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. As citações de obras estrangeiras registradas neste trabalho foram por mim traduzidas com o objetivo de facilitar a leitura.

<sup>52</sup> JULIA, Dominique (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. 1.º Número. Sociedade Brasileira de História da Educação. Campinas/SP: Editora Autores Associados (pp. 9-43).

<sup>53</sup> Conforme o autor, esta idéia segue a perspectiva de François FURET et Jacques OZOUF. Lire et Écrire – L’alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry, Paris, Les Éditions de Minuit, vol. I, 1977, p. 70.

instalações sanitárias adequadas, móveis que respeitassem o tamanho das crianças e estimulassem a forma correta de sentar para facilitar uma ortopedia escolar. Para esta escola havia de se enviar um professor robusto, sem defeitos físicos que prejudicassem as atividades escolares, livre de doenças contagiosas ou moléstias repugnantes, um sujeito capaz de manter a disciplina pelo olhar, de comportamento exemplar e moral ilibada.... Enfim, o discurso oficial traz um leque de requisitos a serem preenchidos pelo professorado primário que ajudam a retratar o tipo de profissional desejado para a escola idealizada. A despeito das diferentes inserções, a escola catarinense, a paulista ou portuguesa necessita de um profissional com perfil muito semelhante. Os aspectos que demarcam tal perfil parecem encontrar unidade muito mais em valores da época que na vontade política ou nos projetos dos governos.

Embora a identidade profissional dos docentes deste nível de ensino muito se tenha alterado ao longo do século XX, há que se reconhecer que este período ainda hoje é referido como modelar quanto à imagem do professorado do ensino primário. É a “idade de ouro da profissão docente”, como refere António Nóvoa (1987, p. 85), momento fecundo para a construção de esquemas intelectuais que, apropriados pela sociedade e pela comunidade de professores primários, são incorporados e criam “figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro se tornar inteligível e o espaço ser decifrado” (Chartier, 2002, p. 17). O contato com as fontes aos poucos foi colocando em suspenso a existência “real” da escola primária e de seus docentes na figura daqueles que vão ser evocados ao longo do século XX como exemplares. Nos documentos lidos, foi possível identificar que se estava sempre a remeter este período para o passado ou para o futuro, mas, pelas situações relatadas, o tempo vivido era marcado por dificuldades. Nos textos analisados, sejam aqueles referentes à legislação, sejam os referentes aos testemunhos, há evidências do desejo de se “sacralizar uma imagem mítica” acerca da profissão docente, que, como aponta Paula Perin Vicentini, parece “escapar ao tempo” (Vicentini<sup>54</sup>, 2002, p. 75). São figuras construídas como referência modelar, que circunscrevem valores e posturas desejadas e desejáveis, sobretudo pelos Estados, para uma época. A força do professorado como figura exemplar está retratada na passagem abaixo.

---

<sup>54</sup> VICENTINI, Paula Perin (2002). **Imagens e Representações de Professores na História da Profissão Docente no Brasil (1933-1963)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

“Se tôdas as causas que contribuem para a imperfeição do ensino nos merecem atenção, afim de estudarmos a maneira de as eliminar, o zêlo e o comportamento do professor não nos podem ser indiferentes, porque êles tanto podem concorrer para o crédito, como para o descrédito da escola. O professor que é zeloso e bem comportado cria à volta de si uma atmosfera de simpatia e de respeito; o meio em que vive tem nele confiança e não foge de lhe entregar a educação dos seus filhos. O bom exemplo é, pois, de todos o melhor meio de que o educador se deve servir, para o fiel desempenho da sua nobre missão. A vida do professor é uma vida de apostolado e de sacrifício. O ideal que propaga é o ideal da perfeição humana. Não tem autoridade para defender e propagar êste ideal quem não é perfeito nas suas acções. O professor poderá ser muito competente e sabedor, mas faltando-lhe estas duas qualidades – zêlo e bom comportamento – todo o seu trabalho cairá por terra, nada poderá fazer de bom. Basta que as crianças ouçam em casa os pais criticar uma acção menos correcta do professor, que elas começarão por lhe perder o respeito, tornando-se, por consequência, a acção do professor na escola completamente nula. Eu estimo e respeito muito a minha classe e, porque a estimo e respeito desejo vê-la dignificada a ponto de merecer o respeito e a confiança da sociedade.”  
(Professor Joaquim – Pt, p. 138)

Para difundir este ideal da “perfeição humana”, o professorado deveria, como se tem indicado, preencher uma série de requisitos interligados numa espécie de tríade sobre a qual se assenta a proposta de escola, a formação e o perfil ao qual o professorado deveria corresponder. O contato com o material consultado assim o sugeriu e suscitou uma série de interrogações. Do cruzamento de dados, tanto dos reconhecidos nos textos que compõem a legislação quanto dos extraídos dos testemunhos, algumas marcas despontaram com maior força. Nestas marcas foi-se buscar sentidos que contribuíssem para configurar a profissão docente. São marcas impressas nos corpos, no comportamento social, na conduta e trânsito político. Mas, que marcas são estas? Que tipo de corpo professoras e professores do ensino primário deveriam “habitar” para levar adiante os ideais educativos da época? Quais comportamentos eram desejados e que atitudes deveriam ser reprimidas? Que expedientes a máquina estatal e a sociedade civil acionavam para assegurar estes comportamentos? Estas foram questões iniciais para as quais se procurou tecer quadros informativos e de análise que ajudem não a encontrar respostas fechadas, objetivas, mas elementos que favoreçam a compreensão do complexo e também rico quadro no qual o sentido da profissão docente se ergueu de forma tão singular.

A reflexão aqui proposta não pode deixar de considerar que o magistério primário se constituiu num espaço vital para a inserção profissional das mulheres no mercado de trabalho. Embora já contribuíssem há muito, seja através de atividades

domésticas, agrícolas ou como mão-de-obra operária nas fábricas, é no magistério que as mulheres ascendem mais significativamente como mão-de-obra especializada e qualificada. Este processo deu-se por diferentes motivos<sup>55</sup>, marcado por situações específicas em diferentes espaços geográficos, mas ele é incontestável. Parece importante, contudo, superar a idéia de que o forte controle sobre a profissão, principalmente do ponto de vista da conduta moral, deva ser debitado à significativa presença das mulheres como constitutivas da profissão: homens e mulheres tinham suas vidas reguladas e vigiadas, tanto na formação como no exercício da profissão docente no que se refere ao ensino primário. Se as mulheres foram mais cerceadas, isto não pode ser diretamente debitado ao exercício da profissão e sim a uma condição social, a de ser mulher, que as expunha e exigia delas um "comportamento exemplar".

---

<sup>55</sup> Algumas reflexões acerca desta questão estão reunidas no livro **Feminização do Magistério: Vestígios do Passado que Marcam o Presente**, organizado por Maria Christina Siqueira de Souza Campos & Vera Lucia Gaspar da Silva e publicado em 2002 (Bragança Paulista: EDUSF).

## *1.4 – A Escola Primária*

A figura do professor primário e todo o simbolismo de que se reveste a imagem sobre a qual se assenta este personagem, protagonista central deste nível de ensino, vive um período significativo e signficante na passagem do século XIX para o século XX, acompanhando, ao menos no mundo ocidental, a difusão da escola de massas. A concepção dos projetos educacionais da escola popular, como querem alguns, ou da escola de massas, como se referem outros, foi acompanhada pelo estabelecimento, retórico e legal, de uma espécie de perfil para os professores e professoras que atuariam nestas escolas. Os dispositivos acionados neste empreendimento foram de tal forma eficazes que marcaram os professores e professoras da época como figuras de “excelência”, referência à qual até hoje se recorre para falar de uma escola primária que “funcionava”, que “educava”, ainda que a idéia de educação ali presente possa ser questionada, como o sugere o professor Joaquim.

“Ouve-se, a cada passo, por aí dizer: - ‘Nas escolas de agora não se aprende nada. Antigamente é que era: apanhava-se muita pancada, mas aprendia-se bem.’ Eu não sei que idéia fazem, os que tais coisas afirmam, do que seja *educação*.” (Professor Joaquim – Pt, 1922, p. 26)

Ao analisar o ensino português, António Nóvoa refere-se aos anos 20 do século XX como à idade de ouro da escola, mas é nos anos anteriores que este autor vai buscar subsídios para compreender e sustentar esta tese. Segundo o autor, é este também o período no qual o processo de profissionalização da atividade docente, principalmente do magistério primário, atinge seu ponto culminante. Neste período, os professores primários têm maior reconhecimento social e econômico e maior prestígio (Nóvoa, 1987, p. 585).

“Seja como for, os anos republicanos constituem na história da educação de Portugal a época na qual a ação cultural e social dos professores de instrução primária foi a mais determinante. A República [portuguesa], sobretudo após a 1ª Guerra Mundial, ficará como a idade de ouro do corpo docente primário.” (Nóvoa, 1987, p. 609)

Mas a idade de ouro foi precedida de “outras idades”, nas quais se estruturou aquilo que culminou nessa “idade de ouro”. Tendo por referência o caso português, Antonio Nóvoa afirma que o final do século XVIII e o século XIX marcam

singularmente a profissão docente: ao assegurar o monopólio de um certo campo profissional, ao acenar com a segurança no emprego e a independência em relação às famílias e às comunidades, o Estado favorece a funcionarização dos mestres de escola e o desenvolvimento da profissão docente (cf Nóvoa, 1987, p. 588).

Para o caso brasileiro, e analisando especialmente o cenário paulista, Denice Catani<sup>56</sup> afirma que

“... os próprios homens das duas primeiras décadas do século, em São Paulo (...) irão instaurar um discurso dominado pela nostalgia do ‘período áureo’. (...) essa invocação nostálgica freqüente cumpre um duplo papel: fornece o modelo exemplar de compreensão e condução das questões educacionais e reafirma a existência de ‘tradições’ a serem cultivadas ou celebradas, como que a fortalecer os limites do campo que se estava organizando profissionalmente.” (2003, p. 18)

O movimento da história da profissão docente acompanha o processo da história da escola, a qual, enquanto sistema público, ganha força e expressão, no Brasil e em Portugal, na virada do século XIX para o século XX. Desafiando diferenças políticas, econômicas, culturais ... a escola de massas se afirma como uma espécie de “marca do tempo”. Uma marca cravada pelo entendimento ocidental de civilidade, particularmente aquele cunhado na sociedade francesa e na inglesa. Para Norbert Elias, “o conceito de civilização faz atenuar até certo ponto as diferenças nacionais entre os povos: acentua aquilo que é comum a todos os homens ou que – no sentir dos utentes desse conceito – deveria ser comum” (Elias, 1989, p. 60). Neste período, a implantação e a implementação dos sistemas públicos de ensino ganham força, sobretudo no tocante ao ensino primário, em moldes cuja estrutura básica, ao menos em termos de organização, permanece nos dias atuais.

“A partir de meados do século XIX, registra-se, de forma bem vincada, uma maior intensidade e sistematização na organização das actividades constitutivas do tempo escolar num processo que poderíamos apelidar de transição do tempo escolar *extensivo* para o tempo escolar *intensivo*, a qual corresponde, de um modo geral, à passagem da escola entendida primordialmente enquanto contexto de *instrução* para a escola concebida como *território educativo*. Tal transformação (...) torna-se particularmente manifesta nos últimos anos do

---

<sup>56</sup> CATANI, Barbara Denice (2003). **Educadores à Meia-Luz**: Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918). Bragança Paulista: EDUSF.

século XIX e nas primeiras décadas do século XX.” (Correia<sup>57</sup>, 2000, p. 11 - grifos do autor)

Este quadro de transição, que vai marcar a escola como território educativo, traz uma série de implicações na organização interna de seus espaços e no gerenciamento de um sistema que a envolve. Para além de instruir, a escola passa a assumir, cada vez mais, a tarefa de educar. E esta não é uma alteração simples. Assumir a tarefa de educar as massas implica o alinhamento a um certo projeto político-social, cujas linhas mestras poderiam ser estabelecidas de forma particular por cada Estado. Mas a similaridade entre a proposta de escola e a definição de uma espécie de perfil para o professorado ao qual o Estado vai atribuir a função de dar materialidade a estes projetos, identificada entre os dois estados brasileiros e Portugal, tomados neste estudo como espaços singulares de investigação, indica que a difusão de um modelo de escola extensiva, aquela que deveria atender grande parte da população, transitou por caminhos mais amplos e universais que os espaços nacionais ou os projetos sociopolíticos a estes vinculados. Embora os caminhos adotados no presente estudo não possibilitem uma incursão mais alargada por esta “universalidade” do projeto escolar da época, esta deve ser frisada.

A intenção estatal de educar as massas pode ser exemplificada na forma como a máquina burocrática vai gerir o ensino, na obrigatoriedade da frequência à escola, bem como nas alterações verificadas na nomenclatura dos setores estatais responsáveis pelos sistemas educativos. Aos poucos, estes setores vão deixando de ser responsáveis pela “instrução”, para serem nomeados como responsáveis pela “educação” do povo, e não é por acaso que este cenário serve de pano de fundo para a definição da escolaridade obrigatória. Se, em muitos países, neste período, a escola não se difundiu largamente em termos reais, como instituição central frequentada pelo conjunto dos cidadãos, em termos retóricos houve uma ênfase no desejo do alargamento do seu espectro e em transformá-la numa instituição pública no sentido de abrigar o maior número possível de cidadãos para educá-los. Este período é impar na difusão e consolidação (mesmo que retórica) da escola de massas, e a frequência a esta instituição ganha *status* de

---

<sup>57</sup> CORREIA, António Carlos da Luz (2000). Canteiros de Virtudes, fábrica de cidadãos, oficina das almas e cidadania virtual: a educação cívica na escola portuguesa. **Cadernos do Projecto Museológico**. Nº 63 - III/2000. Publicação Monográfica Mensal. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Santarém.



obrigatória em muitos países<sup>58</sup>. Esta obrigatoriedade não é assimilada sem resistências por parte da população e está

“ligada a um projeto político que visa a associar cada cidadão ao destino da nação à qual pertence. Não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de ‘progresso’.” (Julia<sup>59</sup>, 2001: 23)

Estes saberes não se encerram no universo dos conhecimentos científicos, mas envolvem a apropriação de um conjunto de saberes que o homem civilizado deveria portar para ser, sobretudo em termos retóricos, partícipe e usufruir do progresso ora em construção. Esta noção de civilidade parece transcender barreiras geográficas, econômicas, políticas, sociais.... Há princípios comuns que despontam por toda a parte, a despeito das diferenças nacionais, e que poderiam ser agregados numa idéia mais ampliada, que estaria na base da difusão mundial da escola de massas. A escola assume um lugar próprio no tecido social; a educação da infância passa a ser eminentemente coletiva; a aquisição de conhecimentos de caráter científico é acompanhada *pari passu* pela incorporação de um conjunto de normas e valores que vão delinear o comportamento do “homem educado” ou “escolarizado”. O ser escolarizado já se consolidou aqui como sinônimo de avanço, de progresso e “todo o ensino deve ser orientado praticamente, com o intuito de formar indivíduos úteis a si e à Pátria, cidadãos prestantes, na acepção rigorosa da palavra, e mães de família dignas de tal nome” (Professora Luisa Guedes – Pt, 1922, pp. 171-172).

---

<sup>58</sup> Para o caso português, António Nóvoa indica como um forte argumento de resistência da população rural em obedecer ao princípio da obrigatoriedade, a necessidade da mão-de-obra infantil nos trabalhos do campo. Para ver mais, consultar NÓVOA, António (1987). *La faible scolarisation des enfants portugais et le mauvais état des bâtiments scolaires. Le Temps des Professeurs: analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> siècle)*. Volume II. Lisboa: Instituto Nacional de Inovação Pedagógica, pp. 574-585. No caso brasileiro, Denice Catani lembra que “a característica mais marcante das orientações republicanas no terreno da instrução é dada pelos princípios norteadores expressos na Constituição de 1891. (...)” Conforme esta autora, há “confusão feita pelos legisladores entre o princípio da obrigatoriedade escolar e a idéia de coerção e restrição à liberdade” (Catani, 2003, p. 20).

<sup>59</sup> Embora o autor situe sua reflexão tendo como referência acontecimentos do século XIV ao XIX, ocorridos em países europeus, considera-se aqui pertinente o seu alargamento. JULIA, Dominique (2001). *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. 1.º Número. Sociedade Brasileira de História da Educação. Campinas/SP: Editora Autores Associados (pp. 9-43).

Talvez não seja apropriado generalizar, mas há que se ter presente um dos pensamentos da época, veiculado na sociedade portuguesa e que parece bem retratar um discurso que sustenta a responsabilidade do Estado em relação à educação das crianças.

“A criança nem ao pai pertence. A criança pertence ao Estado. O pai não pode ser o educador. Há o pai ignorante, há o pai imbecil, o pai fanático, o pai criminoso. Só ao Estado compete formar os espíritos, só a ele pertence modelar as forças vivas da nação. Só ele sabe fazê-lo e só ele tem recursos para o fazer.” (Miguel Bombarda, apud Catroga<sup>60</sup>, 1991, p. 374)

Certamente que o pai a que se refere este discurso é o pai das classes populares, particularmente das famílias concentradas nos centros urbanos e nos pontos-chave do interior nos quais se erguiam as escolas. Discursos com mensagens como a acima registrada buscavam atribuir uma responsabilidade ao Estado, que também autorizava sua intervenção na vida da população, moldando comportamentos e cunhando uma estética corporal apropriada para o “mundo civilizado”. A escola seria um meio legítimo e socialmente aceito para fazê-lo, uma instituição que poderia “salvar” da “anarquia moral”, como podemos inferir das palavras de um dos personagens de Eça de Queirós<sup>61</sup>.

“A ciência, meu caro, tem de ser recolhida, como outrora, aos santuários. Não há outro meio de nos salvar da anarquia moral. Tem de ser recolhida aos santuários e entregue a um sacro colégio intelectual que a guarde, que a defenda contra as curiosidades das plebes... Há a fazer com esta idéia um programa para as gerações novas!” (s/d, p. 41)

A idéia de educar as crianças num espaço coletivo ganhou força no século XIX, mas já habitava há muito os discursos e preocupações políticas. Como argumenta Jorge Crespo<sup>62</sup>:

“Numa obra oferecida, em 1786, a Pina Manique, e que integrava diversas recomendações acerca do bom funcionamento de uma Polícia de Estado, estimulava-se a criação de escolas públicas, tendo em conta os prejuízos resultantes da educação doméstica, considerada responsável pelas atitudes de soberba e de presunção manifestadas pelas crianças. A educação em grupo, pelo contrário, era vista como um meio eficaz na formação dos hábitos de respeito pelos outros.” (1990, p. 518)

---

<sup>60</sup> CATROGA, F. (1991). **O Republicanismo em Portugal: da formação ao 5 de Outubro de 1910. I e II.** Coimbra: Faculdade de Letras.

<sup>61</sup> QUEIRÓS, Eça de (s/d). **A correspondência de Fradique Mendes.** Lisboa: Europa-América (Obra completa publicada originalmente em 1900, logo após a morte do autor).

<sup>62</sup> CRESPO, Jorge (1990). **A História do Corpo.** Lisboa: Difel.

Em termos de organização e expansão física e administrativa das redes de ensino, o estudo comparado tem favorecido a percepção de que, se, por um lado, há diferenças, tendo em conta especificidades locais, por outro lado há uma base (como anunciado acima) legitimadora da escola como instituição responsável pela educação das massas. Neste empreendimento, o professorado do ensino primário parece incorporar retoricamente e assumir com o Estado e os alunos um compromisso bastante claro: o de partícipes singulares de um projeto de futuro, o alcance de uma sociedade iluminada pelo conhecimento. O sentimento de pertença – aqui entendido como estar vinculado a algo, no caso, à sociedade e ao Estado, é uma das marcas presentes nos testemunhos consultados neste trabalho. Este sentimento pode ser traduzido e compreendido como um forte compromisso que o professorado deste período parece ter estabelecido com a população e o Estado, compromisso este que se constrói e ganha força no seio da retórica estatal, não sem resistências, mas num jogo de aceitação e recusa que vai tecendo a complexa malha na qual se assenta a identidade docente do período. Neste jogo entre professorado e aparelho de Estado e suas instâncias, vai se estabelecendo um lugar social para os trabalhadores da educação. Segundo António Nóvoa,

“A segunda metade do século XIX é um momento importante para compreender a ambigüidade do estatuto dos professores. Fixa-se neste período uma imagem intermédia dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas tem de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas tem uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. Estas perplexidades acentuam-se com a feminização do professorado, fenómeno que se torna bem visível na virada do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão.” (Nóvoa, 1991, p. 15)

Como afirma o autor, o estatuto da profissão docente a constrói e consolida como atividade intermediária e, acrescenta-se, a coloca num lugar social intermediário, uma espécie de elo entre o mundo civilizado e aquele menos civilizado. No caso aqui tratado, poder-se-ia retratar este lugar ocupado pelo professorado não como um lugar definido pelo Estado, mas ele também não é definido autonomamente pelo professorado ou pelos usuários dos sistemas de ensino. Os professores não agem sem resistências às regras impostas pela legislação ou pelos superiores hierárquicos, mas também não se

despem delas completamente para conduzir seus trabalhos, por mais isolados que estejam (particularmente em termos geográficos). Este lugar intermediário, no qual se constrói e ganha força o estatuto da profissão docente, confere uma marca social que vinca o destino do professorado.

Na virada de século, enfatizada no presente trabalho, a apologia da escola tem força retórica e simbólica muito maior que configuração material. Por mais precária que seja a condição material da instituição escolar, nos diferentes espaços nos quais se instala, ela tem uma força simbólica e institucional assegurada *a priori*. O descompasso vivido, principalmente nas zonas rurais, entre a escola idealizada na retórica estatal e a escola real para a qual os professores eram designados, é outro aspecto que interage na construção deste lugar intermediário de que se fala aqui.

“Eu recordo-me muito bem ainda do que foi, durante o meu curso, o ensino da pedagogia e as lições práticas na escola anexa. Esta escola estava tão bem instalada que, se a tomássemos para modelo doutras, de-certo concorreríamos para a maior degenerescência da nossa escola primária. Basta dizer que funcionava numa loja rés do chão, escura, húmida e fria. O pavimento era feito a cimento e sôbre ele permaneciam as crianças durante uma boa parte do dia. A luz recebiam-na do lado direito. Nas lições teóricas de pedagogia, tínhamos ouvido dizer que o edifício escolar deve ser construído em lugar sadio isento de humidade, com os pavimentos construídos de madeira impermeável, ou encerados, e que os alunos devem receber sempre a luz do lado esquerdo. Afinal, tudo ali estava em contradição.” (Professor Joaquim – Pt, 1923, pp. 123-124)

Mas, a despeito de contratempos, a escola é depositária de esperanças. A expectativa nela depositada, marcadamente no período áureo da difusão da escola de massas, assenta tanto na esperança de disseminação de conhecimentos que remeteriam ao progresso, quanto, e quiçá mais fortemente, na crença de uma “regulação dos costumes”<sup>63</sup>. Esta crença estaria presente nos projetos de escola e de formação do professorado. Como atores singulares deste projeto, as professoras e os professores capitalizam um retorno simbólico respeitável, cujo alcance parece estar assentado, para além de um nivelamento em termos de apropriação dos conhecimentos científicos ou da cultura letrada, na apropriação de um conjunto de conhecimentos que vão ordenar um

---

<sup>63</sup> Trazendo este tipo de reflexão para os dias atuais, Dominique Julia questiona: “Quais são hoje os poderes reais da escola nas sociedades onde não só não existe uma religião majoritária, mas onde desmoronaram também as esperanças de uma regulação dos costumes por uma crença comum, uma religião ‘civil’, quer se trate da fé na nação, no progresso ou no triunfo do proletariado?” (2001, p. 37).

comportamento civilizado que exige certos traços de corpos, certas posturas no convívio social e no comportamento político.

“Tínhamos a vida tão planejada que a gente vivia a vida da gente e achava que a vida era aquilo. Não é, não é, a vida não é como a gente pensa que é. Mas, na ilusão da idade da gente, da pouca experiência da vida ... não se saía sozinha de noite, não ia ao cinema de noite, não ia a baile sozinha, não podia por vestido que aparecesse até não sei que lugar da perna, não podia não sei o que... Era assim. Então, a gente era criada dentro daquele canudo, vamos dizer, e não olhava para o lado.” (Professora Guilhermina - SP, 1983, p. 24)

Esta forma de vida, toda ela regrada, como nos conta a professora Guilhermina, era estimulada de muitas formas e tinha na escola um dos principais eixos de apoio. Se o código escrito poderia ser apropriado em outros espaços, em particular o doméstico e os ligados a diferentes ordens religiosas, a institucionalização deste processo através da escola estatal sinaliza para certa uniformização, ou ao menos uma uniformização pretendida. Esta institucionalização dos processos de aquisição da cultura letrada não é ingênua, ou desinteressada. Para além do desejo de socializar conhecimentos, ou alargar a instrução, há toda uma mobilização no sentido de educar os cidadãos, ou as massas, de difundir e validar comportamentos para uma participação social disciplinada.

“...este ensino rudimentar para gente rude e ignorante não tem por finalidade facilitar o acesso à *cultura*, mas antes inculcar estereótipos e valores morais em oposição aberta às formas de vida das classes populares, e sobretudo, impor-lhes hábitos de higiene, regularidade, compostura, diligência, respeito à autoridade, amor ao trabalho e espírito de poupança”. (Varela & Alvarez-Uría<sup>64</sup>, 1991, p. 37)

A formação idealizada para o professorado primário e a legislação que ordena seu ingresso e atuação no magistério denunciam o quanto eles próprios deveriam exibir estas marcas para servir de modelo de referência e difusão. Ao relembrar sua formação na Escola Normal, a professora portuguesa Isaura comenta:

“Eram muito rigorosos com as raparigas na maneira de vestir e de se apresentar. Uma rapariga, então, não se pintava. Por exemplo, lembro-me de uma minha colega que vestia de forma espalhafatosa e se pintava muito. Ela foi chamada pelo director, que era uma pessoa muito exigente regendo-se por princípios estabelecidos de que as raparigas não podiam olhar para os rapazes, que lhe

---

<sup>64</sup> VARELA, Julia & ALVAREZ-URÍA, Fernando (1991). **Arqueologia de La Escuela**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

exigiu que se deixasse de pintar e de vestir daquela forma, ou então desistisse do curso. Ela foi-se embora. A rapariga era um exemplo de ostentação. Naquela altura, achava-se que uma professora primária não se devia apresentar às crianças daquela forma.” (Professora Isaura – Pt, In.: Araújo, 2000, p. 357)

É também de uma professora portuguesa a passagem abaixo. Note-se que o primeiro testemunho foi recolhido nos anos noventa e o segundo, escrito de próprio punho pela professora, nos anos vinte do século XX.

“É claro que um professor de exterior correcto, de aspecto agradável, que seja impecável na sua vida pública e particular, um homem de bem, em suma, com inteligência e equilíbrio mental, isto é, sensato; e ainda vivo, sagaz, prudente, grave, com amor pela escola, etc., impõe-se aos alunos e atrai-lhes a simpatia muito melhor que outro que não possua aquelas qualidades.” (Professora Luisa Guedes – Pt, 1922, p. 179)

Situados no lugar social intermediário, como descreve António Nóvoa, todo um aparato legal e retórico é organizado para que o professorado adote, exhiba e reforce certos hábitos de higiene, seja disciplinado, demonstre compostura na convivência social, respeite as autoridades, tenha amor ao trabalho e espírito de poupança, entre outros. A imposição destes hábitos, necessários às novas configurações sociais, vai sendo estabelecida muito mais por uma força simbólica que pela força bruta, através da introdução de valores e comportamentos sociais de que a nova tessitura necessita. Apesar de lançar mão de dispositivos legais, de imprimir na legislação – não só a legislação escolar - as marcas do que seria o comportamento civilizado e utilizar as forças policiais para garantir a ordem, arrisca-se a idéia de que o Estado apostava bastante alto na construção retórica do perfil e conceito do homem educado, civilizado, partícipe da sociedade do progresso; um modelo de cidadão. A escola seria um território propício para a difusão e fortalecimento deste modelo e do professorado esperava-se que acompanhasse o alunado para além dos muros da escola, como relembra a professora Felicidade.

“A gente precisava estar fiscalizando. Tinha que fiscalizar dentro da escola e fora também. Saber como andavam, se andavam direitinho, se iam direitinho para casa, se não brigavam. A gente tinha que ser pai, mãe e professora. É, era muito legal, muito gostoso. Eu tenho saudades.” (Professora Felicidade - SP, 1983, p. 33)

Acompanhando toda a retórica que aos poucos vai consolidando a escola enquanto instituição necessária, um conjunto de normas passa a ser elaborado. Estas

normas ganham, por diferentes vias que se entrelaçam com a organização político-social de cada território-nação, status de oficiais e passam a integrar o aparato de regulação das práticas e do cotidiano escolar. Se em alguns momentos a obediência à lei escolar é cultivada pela força – caso de processos disciplinares contra professores por desobediência à norma -, pode-se dizer que na maior parte do tempo ela tem como força um efeito simbólico, simbolismo que vigia o cotidiano escolar, que concorre para construir o que Dominique Julia nomeia de cultura escolar. Para este autor:

“... poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).” (2001, p. 10)

Seguindo a linha de reflexão até aqui proposta, os conhecimentos a ensinar não estão dissociados das normas a inculcar, embora se reconheça que cada sujeito tem uma forma particular de apropriação e que esta apropriação não se dá sem resistências ou de forma passiva. Isto não invalida, e talvez até lhe dê substância, a idéia da cultura escolar como “cultura conforme”. Nas palavras de Dominique Julia, “a cultura escolar é efetivamente uma cultura *conforme*, e seria necessário definir, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível” (2001, p. 32). Esta “cultura conforme” será disseminada pela escola tendo como alvo a regulação de costumes. Para tanto, o aparato escolar sofre regulações constantes, que devem ser irradiadas por suas agências e seus agentes. Por exemplo, no caso português, quando professoras e professores são processados por infidelidade à República, o Estado não tem como alvo apenas o professorado ou o funcionário público. Esta fidelidade é exigida, cobrada, de forma exemplar. O efeito desta vigilância tem caráter extensivo a toda a população. Mas é o professor, figura pública, agente do Estado, que está tendo o comportamento mais fortemente vigiado, que deve seguir determinadas regras, obedecer a um padrão de conduta.

Nesta trama vão se construindo sentidos para a profissão docente. A escola se afirma como um espaço de uniformização de condutas. Para levar adiante esta tarefa, o Estado precisa concentrar forças na formação de profissionais que o façam. Mais do que

efetivamente formar os quadros, há uma veiculação de idéias que cristalizam a imagem ideal do professor primário. Esta imagem, que pode ser caracterizada como uma espécie de perfil, é construída, no discurso e nos textos oficiais, de forma abrangente, sem se circunscrever, necessariamente, a um projeto único de Nação. Há elementos comuns inscritos em projetos políticos e em sociedades organizadas e conduzidas por diferentes propostas. Este é um “fenômeno” que marca a escola popular em diferentes espaços e que pode ser identificado no conjunto de documentos e testemunhos garimpados para a escrita do presente trabalho, referentes ao período que compreende a passagem do século XIX para o século XX. Nesta virada de século, Brasil e Portugal estão organizados politicamente sob regimes diferentes: no Brasil vive-se a euforia dos primeiros anos da República<sup>65</sup> e em Portugal<sup>66</sup>, a condução do país está a cargo do regime monárquico. A despeito de suas diferenças, os dois países almejam alinhar-se às nações tidas como mais desenvolvidas e buscam nelas inspiração para a organização de seus projetos pelo intento de expandir a escolarização básica, elevando o nível cultural da população, que precisava caminhar a passos largos rumo à modernidade desejada e prometida. Nos projetos educativos que marcam os dois estados brasileiros -, alvo deste estudo, Santa Catarina e São Paulo - e Portugal, assim como no conjunto de testemunhos analisados, uma uniformidade no discurso acerca da escola e da profissão docente destacou-se desde o início, na contramão do que se poderia pensar. Seria por demais arriscado falar em unidade, até porque uma assertiva deste tipo exigiria outro tipo de incursão pelas fontes. Em princípio, a idéia de uniformidade parece conseguir caracterizar um conjunto de pontos em comum localizados no material analisado. Particularmente o conjunto de aspectos que caracterizam o perfil do professor que deveria dar materialidade à escola almejada apresenta um rol de identificações bastante significativas, seja no tipo de formação pretendida, nos critérios de seleção e recrutamento – tanto para ingresso nas escolas de formação, quanto na carreira –, na interiorização do Estado através das escolas e do professorado, no tipo de inserção que dele se esperava nas comunidades nas quais iria atuar, para destacar apenas alguns. São pontos comuns que acompanham um empreendimento significativo, retratado num

---

<sup>65</sup> O período demarcado na história brasileira como 1ª República estende-se do ano de 1889 ao ano de 1930.

<sup>66</sup> Portugal vive, até 1910, sob o regime monárquico; de 1910 a 1926, sob o regime da 1ª República, e em 1926 instala-se o Estado Novo.



“conjunto de tentativas para reduzir substancialmente a discrepância existente entre a escolaridade constituída discursivamente e a escolaridade empírica, dando-lhe expressão organizacional concreta e procurando preencher todos os níveis da administração escolar entre o central e o local.” (Correia & Silva<sup>67</sup>, 2003, p. 38)

Se as estatísticas são claras ao indicarem que tanto em Portugal quanto nos estados brasileiros (no Brasil o quadro é, de longe, mais grave) o contingente de professores formados é bastante tímido, se confrontado com o número de docentes que atuam nas escolas primárias no período contemplado, há todo um simbolismo que reveste a figura deste profissional que se difunde rapidamente. Considerando o quadro de professores leigos, mesmo sem terem passado pela Escola Normal, sem terem recebido esta formação anunciada como adequada e exemplar, sem terem as condições materiais para desenvolver o seu trabalho, há também uma idealização em torno da ação destes e da escola. Este procedimento deve ter sido necessário para se contrapor à forte resistência de muitas famílias a enviar seus filhos à escola. A discussão em torno da obrigatoriedade escolar e a própria obrigatoriedade indicam que a escola, com as marcas institucionais de que ainda hoje se reveste, não foi assimilada sem resistências.

“Naquela ocasião havia muita dificuldade de se catar alunos, para formar a classe. A gente tinha que ter um número certo de alunos. Não podia lecionar para meia dúzia de alunos. Precisava ter a classe cheia. (...) Naquele tempo tinha um soldado, cabo, sargento da polícia e a gente pedia e eles iam lá, sabe, davam uma assustadinha nos pais dos alunos.” (Professora Catharina – SP, 1983, p. 34)

A professora catarinense Aurora conta que em uma das escolas nas quais trabalhou as crianças se escondiam no meio do mato.

“Nós íamos no meio daquele mato procurar alunos que estavam escondidos, que os pais não queriam, eles não queriam ir porque não sabiam nada, tinham vergonha. Então, a gente ia buscar...tão sujas, tão maltratadas aquelas crianças. (..) O Dr. Paulo Fontes era o médico escolar, do Departamento de Saúde. Foi ótimo. Ele ia lá e dizia assim: «Olha» – botando o guarda-pó branco- «essa máquina aqui é para cortar o cabelo de vocês, que têm piolho, bicho de pé» ... tão maltratados. Depois tomavam remédio para vermes, ficavam bons e nós cuidávamos ali, cortávamos o cabelo, limpávamos e fundamos o Pelotão de Saúde.” (Profesora Aurora – SC, 1994, p. 6)

---

<sup>67</sup> CORREIA, António Carlos Luz & SILVA, Vera Lucia Gaspar da (2003). A Lei da Escola: Os sentidos da construção da escolaridade popular através de textos legislativos em Portugal e Santa Catarina - Brasil (1880-1920). **Caderno Prestige**; 16. Lisboa: Educa.

A criança, convocada para freqüentar a escola, trazia marcas que deveriam ser apagadas, dando lugar a outras que simbolizavam ordem, progresso, civilidade. O estabelecimento de uma idade máxima para freqüência à escola pode indicar, além de outros aspectos, o objetivo de educar os mais jovens, com espíritos mais maleáveis, mais afetos à influência do discurso escolar. Talvez fosse mais difícil educar os adultos nos modos como a escola pretendia educar a população. Apostava-se no futuro, na formação de homens, desde a mais tenra idade, para comporem a nação pretendida. Assim como o professorado, a criança escolarizada deveria ter um corpo livre de sujeira, desverminado e coberto pelo uniforme, cabelos cortados e sem piolhos, pés calçados e tratados. É provável que a assimilação deste modelo escolar tenha ocorrido de forma diferenciada em cada tempo e lugar, mas ela guarda marcas comuns e sua consolidação é acompanhada pelo encadeamento de mecanismos coercitivos – o mais forte deles a obrigatoriedade<sup>68</sup> escolar em si – e mecanismos simbólicos através da difusão de um discurso que alça a escola a um lugar social elevado de promessas. A promessa principal concentra-se na idéia de progresso e modernidade que conduziriam a um “mundo melhor”. Para se alcançar este intento, corpos e mentes precisariam se alinhar numa espécie de agrupamento que vai ocupando trincheiras ordenadamente, com passos precisos, numa ordem gradativa, rumo a um futuro que insiste em permanecer distante um século depois. Mesmo anunciada como instituição que iria abrigar o conjunto da população, a escola é, como bem a define Daniel Roche<sup>69</sup>, um patrimônio urbano que, ao ser interiorizado, carrega marcas e acena, ainda que ilusoriamente, para o progresso, a modernidade, a civilização. Referindo-se à França do século XVII, este autor comenta:

“A riqueza do patrimônio urbano está em parte ligada aos privilégios escolares acumulados há muito e reforçados pela Reforma católica. Escolas primárias, colégios, seminários, universidades, todas ocorrem e a sua presença, ou a sua ausência, é um dos factores da hierarquia das cidades. Na capital e nas metrópoles regionais todas as soluções estão em oferta, em primeiro lugar para assegurar a reprodução social, mas também para favorecer pela cultura uma mobilidade incontestável, embora limitada. A escola e o colégio difundem normas de vida social que são também regras de consumo das coisas. São conformes à civilização das civilidades, mas ao mesmo tempo fabricam novas necessidades.” (1998, p. 62)

---

<sup>68</sup> Um dos mecanismos utilizados era o censo escolar que permitia à máquina pública mais que um controle acerca da escolarização; permitia-lhe dispor de dados sobre a população para melhor controlá-la.

<sup>69</sup> ROCHE, Daniel (1998). **História das Coisas Banais**. Tradução de Telma Costa. Lisboa: Editorial Teorema Ltda.

Cada Estado se apropria das marcas desta escola, cunhada nos projetos de modernidade e civilidade, e organiza seus sistemas de ensino, ainda que não os descaracterize em relação aos traços mais fortes e aparentes que marcam a escola deste período. No Brasil, cada estado organizou sua rede de ensino com características e legislação próprias e em diferentes momentos, mas é certo que este movimento ganhou força e se materializou entre os últimos anos do século XIX e a primeira década do século XX. Em São Paulo, o marco principal é a Reforma Caetano de Campos, de 1892, e em Santa Catarina, a Reforma Orestes Guimarães, de 1911, embora o embrião desta deva ser localizado numa Reforma de 1906.

Segundo a professora Inês,

“No tempo de Vidal Ramos ele conseguiu de São Paulo um educador de muito valor: Orestes Guimarães. Foi ele que estabeleceu tudo sobre educação. Eu acredito, é maneira de dizer, que o que aconteceu antes era a Idade da Pedra. Mas, dali por diante estava tudo documentado. As escolas com seu regimento interno, com seu programa...” (Professora Inês - SC, 1994, p. 14)

São Paulo é realmente um estado de referência no cenário brasileiro já naquela época. Segundo Denice Catani:

“Por encontrar-se em situação economicamente privilegiada, em função da expansão da cafeicultura e da necessidade de produção e comércio assim geradas, São Paulo pode investir, de imediato, nos primeiros anos da República, na reforma e criação de escolas que até então vinham sendo poucas e ineficientes, mesmo na própria capital.” (2003, pp. 20-21)

A possibilidade aberta pela Carta Constitucional brasileira de 1891, que na prática “não respondeu a que esferas específicas de poder deveriam ser atribuídas a diversas responsabilidades educacionais”, e a situação econômica do estado são peças que funcionaram como elementos propulsores para que São Paulo conduzisse sua tentativa de organizar uma rede de escolas que, “pelo pioneirismo, passará a funcionar como modelo para outros Estados” (Catani, 2003, p. 20).

Já em Portugal, o embrião da expansão escolar é a Reforma de 1878, implantada a partir de 1880. Em meio a um projeto caracterizado, segundo Carlota Boto, por uma política liberal que toma conta do Estado português na última metade do século XIX, que impulsiona iniciativas de melhoramentos materiais e tecnológicos, começa-se a esboçar mais fortemente a estrutura de um sistema de ensino padronizado, normatizado,

unificado, que contribuísse na formação do cidadão trabalhador. Aliado a isto, “o tema da extensão da escola para camadas mais ampliadas da população portuguesa passava também pelo medo da mendicidade e da indigência que ia, de certa maneira, ganhando força nos ambientes citadinos” (Boto<sup>70</sup>, 2000, p. 99). A obrigatoriedade do ensino tem aqui um campo fértil para se expandir.

Os diferentes espaços geográficos considerados neste estudo – dois estados brasileiros e Portugal – estão inseridos em diferentes contextos, são governados por regimes políticos diferentes - nos primeiros, a República, no segundo, a Monarquia -, que exprimem uma preocupação comum, ao menos aparentemente ou em nível retórico, a aposta na escola como um dos pilares fundamentais de organização de uma sociedade liberta da obscuridade a que a ignorância condenava. Esta ignorância não deve ser tomada apenas como indicativo de que se desejava elevar o nível cultural da população, mas vincula-se fortemente à inculcação de um aparato comportamental talhado para disciplinar.

A representação de escola que permeia os documentos consultados - cujas matrizes também puderam ser localizadas em muitos dos testemunhos – e, mais especificamente, o perfil do profissional legitimamente autorizado para dar-lhe materialidade aparecem assentados sobre o que se convencionou aqui chamar de pilares da escola de massas e da formação dos profissionais a ela vinculados. Era preciso, como bem o coloca Maria Manuela Ferreira<sup>71</sup>, “salvar corpos, forjar a razão”. Assim, o projeto educativo não poderia se descuidar destes aspectos e estabelecia, cá e lá, uma série de critérios a serem preenchidos por corpos e mentes, seja do professorado, seja dos alunos. Estes critérios, afirmados na legislação, reafirmados nos momentos de ingresso na escola de formação e na carreira docente, e alimentados ao longo da carreira por uma série de expedientes, marcam-lhes os corpos, a conduta moral e o comportamento político. Uma forma de reafirmar socialmente o trabalho do professorado do ensino primário era a divulgação na imprensa escrita de atividades escolares, acompanhada de comentários que ajudam a delinear formas de pensar o

---

<sup>70</sup> BOTO, Carlota (2000). Sociedade Portuguesa em Revista: O método da escola e a escola como método no século XIX. **Teias**: Revista da Faculdade de Educação – UERJ. Nº 1 (Jun. 2000). Rio de Janeiro: UERJ – Faculdade de Educação. pp. 98-110.

<sup>71</sup> FERREIRA, Maria Manuela (2000). **Salvar Corpos, Forjar a Razão**: Contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal: 1880-1940. Lisboa: Instituto de Inovação Pedagógica (Memórias da Educação; 7).

trabalho docente da época e a inserção social da escola. Por exemplo, em 1900, o periódico “Cidade de Santos” fez a cobertura da inauguração, ocorrida em 13 de outubro desse ano, do Grupo Escolar Dr. Cesário Bastos. A matéria ressalta a participação dos alunos nas festividades e, em particular, das alunas do 2º e 3º ano que, na ocasião, acompanhadas ao piano pela professora d. Izilina Torres Guimarães Fernandes, entoaram o

“Hino ao Trabalho, repetindo sempre, com muito entusiasmo, o estribilho: ‘Trabalhar meus irmãos, que o trabalho é riqueza, é virtude, é vigor. Dentre a orquestra da serra e do malho, brotam vida, cidade e amor’.” [Na mesma matéria o redator destaca] “o entusiasmo e a dedicação dos professores deste Grupo, sempre dispostos à digna obediência e ao trabalho proveitoso.” (Cidade de Santos, 14/10/1900 In.: Hilsdorf, 1999, pp. 108-109)

Se for certo que em muitos momentos os professores ensaiaram formas de resistência, também o é que a força controladora exercida do exterior, no caso acima, por figuras-chave na formação da opinião pública, marcaram formas de ser e estar na profissão e afirmaram um lugar social para a escola.

## *II – Modos de Produção da Tese*

“... acho que a maior dificuldade de alguns pesquisadores que não têm muita vivência na profissão é escolher um problema. Estão doidos para fazer uma pesquisa mas não sabem do que. Eu tenho exemplos, que não conto para não alongar a conversa, de gente que me pediu um problema para um projeto de pesquisa. Eu disse: Meu Deus, eu cheia de problemas e eles sem problema nenhum. Para a escolha do problema, há necessidade de vivência no assunto. Acho que o Mestrado não deveria ser feito por pessoas recém-formadas. Elas deveriam ter uma experiência para encontrar problemas, porque eles vão fazer um projeto e vão fazer uma pesquisa. Eles têm que fazer uma tese, e baseado em que, no problema que a outra soprou no ouvido? Não, tem que ser problema que ele viveu com seus alunos. E a coisa que não me faltou foi problema. Só penso que os meus 80 anos não chegariam para resolver todos. E ficava admirada que vinha lá uma aluna, estava fazendo Mestrado em Porto Alegre: Dona Inês, eu vim aqui pedir para a senhora me arrumar um problema. Não dizia nada, mas coitadinha, não merecia estar no curso de Mestrado. (...) Sei que a gente pode, pela bibliografia, encontrar problemas, mas não há problema melhor do que aquele que a gente encontra e não sabe resolver.” (Professora Inês - SC, 1994, p. 10)

As palavras da professora Inês apontam para a complexidade da organização deste item do trabalho. Se pesquisa alguma pode ser feita sem um problema - esteja ele mais ou menos claro - e sem um caminho metodológico - seja ele mais ou menos adequado -, escrever “sobre” é um desafio. É necessário deixar claro para o outro aquilo que nem sempre está claro para o autor. É preciso discorrer no papel sobre caminhos percorridos muitas vezes de forma intuitiva. Descrever logicamente aquilo que nem sempre é lógico. É necessário explicitar o objeto mesmo da pesquisa com uma clareza que insiste em se esconder dentro do autor, sem revelar-se aos interlocutores. Pelo caminho, contornos e desvios são adotados por situações não controladas - a falta de documentos que se julgava disponíveis, as greves que impiedosamente encerram arquivos e bibliotecas, os dados que o computador sonega em suas epidemias nunca anunciadas, mas normalmente devastadoras, as hipóteses iniciais que entram em processo agonizante até, muitas vezes, cederem, nem sempre de forma cordata, a outras. Mas há um momento no qual se torna imperativo escrever sobre os procedimentos e conceitos adotados e ordenar aquilo que nem sempre tem uma ordem. Se a tentativa de situar e apresentar o problema teve lugar nas páginas anteriores, este é o espaço reservado para discorrer sobre os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

A construção de sentidos do e para a profissão docente pode ser explorada por várias vias, todas elas parte de uma trama que às vezes traz explícita uma lógica de fácil compreensão; noutras, oculta elementos importantes que merecem ser evidenciados e que podem contribuir para a compreensão destes sentidos, ou de parte deles. No caso dos sentidos da profissão docente do ensino primário - já que cada nível do ensino se constrói e é organizado com características próprias -, acolhe-se a idéia de que estes foram construídos, e nunca deixam de sê-lo, em bases que envolvem um complexo jogo social. Neste jogo interagem, por certo, aspectos locais, mas eles não ficam aprisionados ou restritos ao que é gestado no contexto local. Há elementos que parecem desafiar fronteiras, contextos políticos, a ordem social local, para inserir-se numa ordem mais universal. Aqui o estudo comparado apresenta-se como caminho singular que desafia pela complexidade, mas que, ao mesmo tempo, favorece um nível de compreensão mais amplo no trabalho de construção histórica e na tentativa de compreensão da construção de “distâncias e vizinhanças” envolvidas neste processo. No caso específico desta

pesquisa, as atenções estão focadas no estudo de um período da história da profissão docente do ensino primário – a passagem do século XIX para o XX -, considerado período áureo de sua expansão, na perspectiva de se captar sentidos então a ela atribuídos. Na construção destes sentidos, vários dispositivos são acionados e aqui as atenções estão voltadas para a exploração de textos legais que normatizaram a profissão docente nesta época, cotejados com testemunhos de professores primários que tiveram sua formação e inserção profissional em tal período. Houve particular concentração na condução da análise, de modo que as formas escolhidas fossem as mais apropriadas para identificar núcleos ou significações comuns na legislação educacional dos espaços contemplados neste estudo e em discursos, apropriados como testemunhos, de professores do ensino primário, pelos quais se atribuem sentidos ao trabalho docente. Cabe já assinalar que foram testemunhos de professores primários, que de alguma forma vivenciaram o período aqui analisado, que inspiraram este trabalho. Uma certa uniformidade acerca da profissão e da escola presente em testemunhos de professores de diferentes lugares provocou as primeiras inquietações.

Na legislação da época, buscou-se identificar limites em forma de normas, os quais, ao mesmo tempo em que regulavam a profissão, davam-lhe contornos e sentidos. Estas normas, agrupadas em forma de código disciplinar ou dispersas pela legislação, traçam um arcabouço no qual parte dos sentidos da profissão se constrói, ganha algumas permanências e se difunde. Assume-se o Estado, instância central de regulação, como parte do corpo e da tessitura social, reconhecendo que seus discursos e intervenções são socialmente apropriados e refletem em parte o sentido último e as contradições da profissão no período em foco.

Se for certo que o Estado engendrou fortes mecanismos de controle sobre a organização da profissão docente no que concerne ao ensino primário, certo é também que este controle foi um componente decisivo na constituição de um processo de profissionalização que pode ser considerado o mais avançado dentre as categorias profissionais deste período. O contato com as fontes utilizadas para esta pesquisa indicou alguns destes mecanismos presentes na legislação e expressos nos testemunhos. São mecanismos coercitivos que estabeleceram formas para os corpos, para o comportamento moral e para a conduta política. O estabelecimento de fronteiras entre cada um destes itens e entre as categorias que organizam a apresentação deste trabalho



constituiu-se num exercício por vezes bastante angustiante. Em muitos momentos, alguns itens pareciam ganhar vida própria e buscar um outro lugar, deslocando-se de uma categoria para outra. Isto indica certa fragilidade na definição de fronteiras, mas parece mesmo impossível e nada desejável fixá-las tão rigidamente a ponto de impedir este movimento interno. O esforço então foi de se estabelecer o mínimo de disciplina interna para que esta autonomia não limitasse por demais as possibilidades de análise. Isto implicou, também, um contato mais próximo com uma literatura que ajudasse a refletir criticamente sobre cada fonte e categoria adotadas. Antes de apresentá-las, parece oportuno discorrer um pouco mais sobre a origem do trabalho, iniciando pelo “ponto de partida”.

## *2.1 – Ponto de Partida*

Este trabalho teve como ponto de partida o acervo de história oral do Museu da Escola Catarinense. Este acervo já havia sido utilizado no projeto “Constituir-se Professora”<sup>72</sup>, pelo leque de inquietações que oferecia acerca da vida e atuação de professores e professoras do “período áureo” de difusão e consolidação da escola pública catarinense. Com tal pesquisa pretendeu-se “investigar como se constitui a identidade da professora primária” e “identificar os espaços fecundos de constituição” desta identidade (Silva<sup>73</sup>, 1997, p. 9). Ao final, um dos elementos mais significativos foi o reconhecimento de um respeitável processo de profissionalização da professora primária, rompendo, até certo ponto, com a visão romanceada do magistério como caminho natural para as mulheres, despido de desafios próprios da profissionalização<sup>74</sup>. Este respeitável processo de profissionalização está intimamente ligado ao que se está aqui nomeando como sentidos da profissão docente. A formação é qualificada nos testemunhos como suporte necessário para o cumprimento da tarefa de educar. Mais do que isto, esta profissionalização não se restringia à formação. Muitos outros recursos eram acionados para se desempenhar a contento o papel de professora e de professor, que, para além das atividades de sala de aula, se envolviam também com a vida da comunidade e, freqüentemente, com o destino escolar e profissional dos alunos. Este processo afeta não só a vida e formação das mulheres professoras, mas igualmente a dos professores. Este reconhecimento parece importante para, já de início, romper com a divisão que demarcaria o processo de formação e profissionalização de homens e mulheres. Atualmente, parece mais apropriado incorporar mulheres e homens no estudo, inclusive para compreender questões de gênero do que empreender recortes que

---

<sup>72</sup> Algumas destas reflexões podem ser encontradas no texto “O Que é Ser uma Professora na Ordem das Coisas?”, de autoria da equipe que trabalhou na pesquisa (Francisco Canella, Anna Paula Vencato, Roberta Fantin Schnell, Vera Lucia Gaspar da Silva, Gladys Mary Teive Auras e Gláucia de Oliveira Assis), apresentado no “**III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Escolas, Culturas e Identidades**”, Grupo: Profissão Docente. Coimbra, 2000.

<sup>73</sup> SILVA, Vera Lucia Gaspar da (1997). Projeto de Pesquisa: **Constituir-se Professora**. Departamento de Estudos Especializados em Educação. Centro de Ciências da Educação – Faed. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

<sup>74</sup> Parte desta discussão está contemplada no artigo “Profissão: Professora!”. In.: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza e SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgs.) (2002). “**Feminização do Magistério: Vestígios do Passado que Marcam o Presente**” (Bragança Paulista/SP: Editora da Universidade São Francisco, pp. 95-121).

excluem um ou outro. Deve-se admitir, porém, tratar-se de uma equação de resultado ainda distante de ser alcançado.

Da mesma forma, causa desconforto, num terreno hoje muito mais identificado com o universo feminino, assumir uma linguagem sem as inclinações de gênero quando ela ainda guarda tanta conotação masculina. Este desconforto só foi amenizado quando se identificaram documentos do século XIX que já faziam uso deste tipo de tratamento. No texto português que trata da “Reforma da Instrução Primária”<sup>75</sup>, datado de 1880, encontra-se o que nos anos 70 do século XX grupos de matiz feminista e muitos estudiosos das questões de gênero passam a reivindicar como linguagem mais apropriada, usando sempre a dupla referência: masculino x feminino. Se, por um lado, o texto português contemplava uma linguagem hoje considerada como politicamente correta, por outro não evitou a discriminação entre “professores” e “professoras”, “alunos” e “alumnas”. O uso desta linguagem menos sexista não amenizou a discriminação sofrida pelas professoras ao longo da carreira; ao contrário, reforçou-a. Já em 1894, a remuneração anual dos professores das “escolas normaes” seria de 400\$000 réis, enquanto a das professoras seria de 300\$000 réis<sup>76</sup>. A linguagem aparentemente menos sexista do texto de 1880 parece ter contribuído mais para discriminar do que para equiparar. Diante desta inquietação, no presente texto, sempre que possível, buscou-se uma linguagem menos sexista; contudo, este cuidado não dispensa o respeito às regras gramaticais da língua portuguesa.

---

<sup>75</sup> Fonte: Portugal, leis de 2 de maio de 1878 e 11 de junho de 1880, sobre a “Reforma da Instrução Primária” e “Regulamentos e Providências” para execução das referidas leis. O mesmo acontece com o “Regulamento Geral do Ensino Primário” português de 18 de Junho de 1896.

<sup>76</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 1, de 22 de Dezembro de 1894.

## *2.2 – Marcas Comuns em Espaços e Contextos Diferentes*

Assim como ocorre com muitos outros conceitos, aquele referente à educação comparada também não pode ser definido de forma fechada e mesmo entre os estudiosos da área não é possível apurar um consenso. Cabe, então, situar a perspectiva de educação comparada aqui adotada. Ela não é o objeto de estudo, mas um método que norteia a busca de dados e sua análise em relação ao objeto específico da pesquisa: sentidos da profissão docente da escola primária na virada do século XIX para o século XX nos dois estados brasileiros de Santa Catarina e São Paulo e em Portugal. A perspectiva comparada é, então, utilizada como recurso e percurso que pode ajudar a escrever parte de uma “história de sentidos” da profissão docente do ensino primário, desinstalando certezas e inserindo novas interrogações. Como afirma António Nóvoa<sup>77</sup> “... a comparação em educação é uma história de sentidos, e não um arranjo sistematizado de fatos: os sentidos que as diferentes comunidades dão às suas acções e que lhes permitem construir e reconstruir o mundo” (1998, p. 83).

Assim sendo, não se pretende discorrer exaustivamente sobre a questão da educação comparada ou problematizá-la. Este aspecto tem sido abordado de forma bastante pertinente numa vasta literatura dedicada a esta área e publicado em veículos nacionais e internacionais de divulgação científica. Aqui, pretende-se identificar, utilizando o recurso comparativo, pontos comuns e/ou “distâncias” na construção de sentidos da profissão docente do ensino primário. Parte-se da expectativa de que tecer reflexões na forma de um estudo comparado, que tome por base o período aqui definido e se situe em diferentes espaços geográficos organizados sob diferentes formas políticas, possa ajudar a compreender situações que se estruturaram dentro destes sistemas e sua difusão.

Colocar-se em espaços diferentes é um desafio e obriga uma alteração de olhar que, certamente, enriquece a análise. O modelo explicativo para a compreensão de um determinado fenómeno em um espaço não serve, necessariamente, para explicar e compreender o desenrolar dos acontecimentos em outro espaço. Por outro lado, há

---

<sup>77</sup> O autor faz esta reflexão a partir de Balibar & Wallerstein [NÓVOA, António (1998). **Histoire et Comparaison: Essais sur l'Éducation**. Lisboa: Educa].

situações que suportam uma explicação análoga, apesar dos diferentes contextos. A análise e a compreensão deste movimento exigem uma mobilização de argumentos que leve à ampliação de um modelo posto inicialmente. Nesta direção, o estudo comparado dá mostras de sua fertilidade por questionar o que parecia inquestionável, por obrigar ao uso de novas lentes para se compreender o que parecia compreendido, por desinstalar certezas que pareciam cristalizadas e suficientes. Como compreender a organização e a difusão de modelos semelhantes em contextos tão diferentes? Como explicá-las? Que elementos mobilizar para compreendê-las? Um caminho fértil talvez seja exatamente o de não tentar explicá-las de antemão, para não aprisioná-las, e deixar as evidências emergirem, compreendendo cada situação em seu lugar, mas tecendo uma linha de argumentação que, ao não excluí-las, as respeite como características de cada situação e as reconheça em espaços distintos. Há aqui uma tensão a ser suportada, que se instala na combinação de um modelo explicativo mais abrangente com um outro mais restrito, necessário para compreender situações pontuais, localizadas.

A idéia de estudos comparados não é nova em educação. Muito já se produziu tomando por base diferentes espaços geográficos, contextos, etc. Os estudos estatísticos internacionais que, cada vez mais, apresentam uma espécie de ranking dos países em diferentes setores, podem ser tomados como exemplo ilustrativo. Se, por um lado, muitos destes estudos concorreram (e concorrem) para a construção da imagem (muitas vezes questionável) de um país ou setor, nem sempre as matrizes teóricas, os interesses político-ideológicos envolvidos na reflexão crítica em torno dos critérios adotados para recolha e análise de dados tiveram crédito nos meios acadêmicos e científicos. Entretanto, o amadurecimento do trato desta problemática tem sugerido outras bases para a utilização do recurso dos estudos comparados, o que tem alimentado a discussão em torno de suas potencialidades. Dentre uma série de estudiosos que se têm ocupado desta temática, destacam-se António Nóvoa e Jürgen Schriewer. Caso exemplar são os trabalhos “Histoire et Comparaison: Essais sur l’Éducation” (Lisboa: Educa, 1998)<sup>78</sup>, do primeiro, e “Sistema Mundial e Inter-Relacionamento de Redes: a Internacionalização

---

<sup>78</sup> Os cerca de 300 títulos indicados nas Referências Bibliográficas desta obra, boa parte deles versando sobre estudos comparados, indicam a dimensão da pesquisa realizada pelo autor.

da Educação e o Papel da Pesquisa Comparada”<sup>79</sup>, do segundo. Estes autores, cada um a seu modo, situam historicamente, problematizam e indicam algumas possibilidades e potencialidades para estudos desta natureza. Mais tarde, os dois autores reuniram-se para organizar mais uma obra de referência, o livro “Difusão Mundial da Escola” (Lisboa: Educa, 2000), o qual, além dos textos acerca da educação comparada, traz artigos de diversos outros autores que apresentam “seus estudos comparados”. A “Revue Française de Pédagogie” é outro exemplo a ser citado. O número 121 (Paris: INRP, oct/nov/déc 1997) é totalmente dedicado a “L’*éducation comparée*”. Não se pode esquecer das publicações periódicas voltadas ao tema, como é a “Comparative Education Review”. Este registro, longe de arrolar a produção da área, serve apenas para indicar parte de seu alcance, a necessidade de se anunciar a perspectiva adotada quando da utilização deste recurso, assim como a complexidade teórica e empírica de fazê-lo.

A perspectiva de educação comparada adotada no presente estudo afina-se com a que subsidia o projeto “Estudos Comparados sobre a Escola: Brasil & Portugal (séculos XIX e XX)”, sob o qual se abriga a pesquisa aqui apresentada. Neste projeto está indicada a necessidade pós-moderna de

“...a *Educação Comparada* reconstruir o seu objeto de trabalho, já não em torno da análise de realidades objetivas e palpáveis, mas sim a partir da compreensão das práticas discursivas, das comunidades de sentido e das racionalidades educativas que constroem (mais do que descrevem) a arena educativa.” (Nóvoa & Catani<sup>80</sup>, 1999, p. 14).

Assim anunciada, a educação comparada impõe a necessidade de reconhecimento “indissolúvel da individualidade do outro”. Como ressalta António Nóvoa, “é preciso que a Educação Comparada seja um meio de compreender o *outro* (...)” (1998, p. 83). Em outro estudo, “Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-

---

<sup>79</sup> **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 76, n. 182/183. Brasília, jun/ago de 1995: 241 – 304. Nas referências bibliográficas deste artigo estão arrolados mais de 150 trabalhos, muitos deles centrados em estudos comparados.

<sup>80</sup> NÓVOA, António & CATANI, Denise Barbara (1999). **Estudos Comparados sobre a Escola: Brasil & Portugal (séculos XIX – XX)**. Projeto apresentado ao Programa de Cooperação Internacional – CAPES/ICCTI.

Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação”<sup>81</sup>, António Nóvoa qualifica o *outro* lembrando que

“no passado, a presença do *outro* justifica-se pela exemplaridade (a imitar ou a recusar); actualmente, ela define-se pela capacidade de organizar uma massa considerável de informações que integram num mesmo quadro o *eu* e o *outro* ” (2001, p. 168).

Assim, investigar sentidos da profissão docente em dois estados brasileiros e em Portugal afigura-se como desafio para identificar “distâncias e vizinhanças” em apropriações feitas nos dois países, num tempo e espaço que também guardam suas próprias distâncias e vizinhanças. A perspectiva comparada ganha aqui relevância, já que se tem como cenário o contexto de concepção, organização e expansão de sistemas públicos de ensino. Sem dúvida, as redes de ensino, e neste caso em particular (do Brasil e de Portugal) foram concebidas, criadas e organizadas tendo-se como referência outros países tidos como mais desenvolvidos. Isto está retratado numa série de materiais impressos da época, de discursos políticos a leis, da imprensa escrita à literatura especializada em educação. Observa-se também para este período um fluxo significativo de missões de educadores ou reformadores (os reformadores da educação nem sempre eram educadores) a Estados ou países dotados de sistemas já organizados. Os esforços dos diferentes Estados na edificação de seus sistemas de ensino tiveram como horizonte a construção, ainda que discursiva, de uma nação desenvolvida e utilizaram a comparação como recurso na busca dos modelos desejados ou desejáveis. Citando Henk Van Daele<sup>82</sup> e Philip G. Altbach & Gail P. Kelly<sup>83</sup>, António Nóvoa<sup>84</sup> argumenta que esta “questão adquire uma importância crescente na medida em que se consolida a crença de que a escola é o melhor indicador para medir o progresso e o avanço de um país” (1995, p. 8). Assim, estaria justificada a iniciativa de se buscar no

---

<sup>81</sup> Este texto encontra-se publicado no livro **A Difusão Mundial da Escola**, coordenado por António Nóvoa e Jürgen Schriewer (Lisboa: Educa, 2000: 121 – 142) e no primeiro número da **Revista Brasileira de História da Educação** (Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2001: 161 – 186).

<sup>82</sup> Trata-se da obra “L’*éducation comparée*”. Paris: Presses Universitaire de France, publicada em 1993.

<sup>83</sup> Trata-se da obra “New Approaches to Comparative Education. Organizada por Philip G. Altbach & Gail P. Kelly e publicada em 1986 (Chicago and London: The University of Chicago Press).

<sup>84</sup> Nóvoa, António (1995). *Modèles d’Analyse en Éducation Comparée: le champ et la carte*. In.: Les Sciences de L’Éducation – Pour l’Ère Nouvelle. Caen/France, n. 2-3, pp. 9-61. (Neste estudo fez-se uso da versão portuguesa deste texto, ainda não publicada, e cedida por Ana Isabel Madeira. Isto justifica as alterações na numeração das páginas indicadas ao longo do texto e aquelas que correspondem à versão original.)

estrangeiro e nos países que apresentavam os melhores indicadores modelos para o projeto de escolarização da população.

Nos testemunhos reunidos nesta pesquisa, encontram-se referências explícitas à influência de modelos estrangeiros e de formas de fazer educação que, por diferentes caminhos, foram influenciando na construção de sentidos da profissão docente. Em geral, são memórias resgatadas como recurso para qualificar a formação ou a escola em razão da posição internacional ocupada pelos países referidos. A professora Inês dá-nos uma idéia acerca da influência europeia direta que esteve presente na formação de professores do ensino primário catarinense. Ela estudou em colégio de freiras; conta que as

“irmãs vinham diretamente da Europa. Acredito que elas devam ter curso superior, para o Magistério, pelo que elas faziam. ... naquele tempo eram alemães que vinham, tínhamos também o professor Francisco que era da Suíça, e bem mais tarde a professora de Inglês, acho que era inglesa, ela chamava Rosemeri, não era irmã. Era excelente.” (Professora Inês - SC, 1994, p. 6).

O exemplo acima é ilustrativo de apenas um dos muitos caminhos de circulação das idéias educacionais de uma época e de seu raio de influência.

As preocupações com questões ligadas a higiene, moral e civismo, por exemplo, tão enfatizadas nos testemunhos e na legislação deste período, estão registradas em publicações e debates da época em muitos países. Para o caso de São Paulo, Denice Catani<sup>85</sup> identificou, ao analisar um período da imprensa pedagógica, a ênfase nestes temas, especialmente entre 1911 e 1918, quando muitos artigos que tratam destas temáticas são traduzidos e publicados na Revista de Ensino da Associação Beneficente do professorado de São Paulo.

“A partir dos temas dos trabalhos traduzidos pode-se reconhecer os aspectos que se tornariam consagrados nas discussões sobre ensino: higiene, moral e civismo, disciplina e métodos seriam os principais. Muitos desses trabalhos traduzidos consistiam apenas em breves notícias, porém, sua presença na *Revista* atesta a importância reputada às questões tratadas.” (2003, p. 189 - grifo da autora)

A imprensa pedagógica, embora não único, constitui importante veículo de disseminação de modelos e idéias. Através da tradução de artigos, da elaboração de

---

<sup>85</sup> CATANI, Barbara Denice (2003). **Educadores à Meia-Luz**: Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918). Bragança Paulista: EDUSF.



textos pautados em idéias estrangeiras, de debates reproduzidos e de outros expedientes, estrutura-se uma rede de influências nada desprezível.

As missões de estudo são outro exemplo de canais de circulação de idéias e modelos. Em muitos momentos do século XIX e nos primeiros anos do século XX, foi grande o interesse de muitos países em relação à educação no estrangeiro e abundaram missões de estudo. De acordo com W. Halls<sup>86</sup>, “os relatórios de todos esses especialistas da educação, desses comparatistas *avant la lettre*, influenciaram directa ou indirectamente, os sistemas da educação dos seus países” (1990, p. 5). A título de exemplo, pode-se recorrer ao ato do governo português de 1919 que prevê a concessão<sup>87</sup> anual de subsídios para que os professores efetivos das escolas primárias superiores realizassem “viagens de estudo aos países de maior cultura, como meio de aperfeiçoamento dos métodos relativos às disciplinas da sua especialidade”. Outro ato deste mesmo ano prevê<sup>88</sup> a possibilidade de organização de missões de estudo ao estrangeiro, “para aperfeiçoamento de aptidões profissionais e aquisição do conhecimento dos modernos métodos e processos de ensino adoptados nos países de mais intensa cultura pedagógica”. Tais missões seriam organizadas pelo governo, que as constituiria entre os “inspectores escolares, professores de ensino normal e de todos os graus do ensino primário, mais distintos e cultos, e que ofereçam maiores garantias de aproveitamento”. Já o governo catarinense prevê<sup>89</sup> o prêmio de “viagem a S. Paulo, desde que se destine ao magistério”, ao aluno que se distinguir pelo procedimento e obtiver distinção no terceiro ano da Escola Normal. O estado de São Paulo é, neste período, foco de atenção de todo o País e congrega no imaginário nacional a modernidade. O modelo educacional idealizado e estruturado neste estado serve de referência nacional.

---

<sup>86</sup> Neste estudo fez-se uso de versão em português, ainda não publicada, cedida por Ana Isabel Madeira, da Universidade de Lisboa. Trata-se de uma tradução do texto “Tendances et problèmes de l’éducation comparée” (In.: W. D. Halls (ed.). *L’Éducation comparée: questions et tendances contemporaines*. Paris: Unesco, 1990).

<sup>87</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 5.787-A, de 10 de maio de 1919 - Aprova Regulamento do Ensino Primário.

<sup>88</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 6.137, de 29 de setembro de 1919 - Aprova Regulamento do Ensino Primário e Normal.

<sup>89</sup> Fonte: Santa Catarina, Decreto n. 1721, de 29 de fevereiro de 1924 - Aprova Regulamento da Escola Normal.

As missões de estudos, a imprensa, a tradução e publicação de livros, os eventos internacionais constituem-se em movimentos significativos na busca da melhor forma de construção de um modelo escolar e indicam o hibridismo deste modelo, embora, em termos de estrutura básica, a escola de massas deste período se organize num sistema bastante comum. Escola obrigatória, seriada, conduzida por um profissional que recebe formação específica para desempenhar esta função, eis alguns dos pontos comuns, se observarmos o contexto internacional da época, ao menos no mundo ocidental. A passagem abaixo, retirada do relatório português que acompanha a reforma da Instrução Primária de 1870 (D. António da Costa), é ilustrativa.

“A questão da educação pública é (digamo-lo francamente) a questão vital de uma nação (...). A Europa quase toda tem inscrito nas suas leis de instrução primária o ensino obrigatório. Assim o fizeram a Prússia e toda a Alemanha, a Suíça, a Holanda, a Bélgica, a Itália, a Espanha, a Turquia. Na França é uma questão resolvida no espírito publico. Em alguns países alemães levam o rigor a tal extremo, que uma das penas consiste na proibição da comunhão aos moços que não apresentem o atestado de instrução primária. A imposição do ensino deve estar na razão directa da ignorância de um povo”.

Embora esta passagem trate especificamente de um tema, a questão da obrigatoriedade escolar, vemos um leque de países sendo evocados para referendar uma tese. A obrigatoriedade escolar, vinculada a um certo modelo de escola (ou forma escolar), é evocada como pertinente e como alternativa para se alcançar o progresso, sem se discutir diferenças sociais, culturais ou políticas de cada país nomeado. Talvez se possa afirmar, ainda que com muita reserva, que a ideologia do progresso se sobrepunha à ideologia do poder político instalado ou a obscurecia. Isto ajudaria a compreender, ainda que provisoriamente, a construção comum da escola e a construção tão próxima de sentidos do trabalho docente em terrenos tão diferentes quanto os dois estados brasileiros (Santa Catarina e São Paulo) e o Estado português. Mas a “forma escolar” presente na base dos grandes sistemas educativos seria assim tão móvel do ponto de vista interno que permitiria uma similaridade de discursos como se tem apontado neste trabalho, uma similaridade na organização da estrutura, ao mesmo tempo em que contribuiria para a construção de um projeto político-sócio-cultural bastante distinto? Talvez se possa refletir nesta perspectiva, considerando que

“as práticas comparativas ajudaram a difundir, a nível mundial, um modelo de escola que se desenvolveu na Europa, mas que se tornou universal: a força deste modelo se mede por sua capacidade de ser olhado não como o melhor sistema, mas como o único possível ou mesmo imaginável” (Nóvoa, 1995, p. 2).

Este modelo de escola pode estar na base da organização dos sistemas mais pela forma do que por seu conteúdo. É bem possível que, por trás de uma aparente semelhança, se escondam grandes diferenças, estas sim, acordadas com os interesses e projetos políticos de uma nação ou Estado.

A busca de modelos no estrangeiro seguiu em parte uma perspectiva de educação comparada que, segundo António Nóvoa (1995), se constituiu em torno de quatro aspectos essenciais: a ideologia do progresso, um conceito de ciência, a idéia de Estado-Nação e a definição de um método comparativo. No caso do presente estudo, a questão da ideologia do progresso e a idéia de Estado-Nação despontam como aspectos fundamentais para iluminar a compreensão de questões suscitadas no decurso da pesquisa. A ideologia do progresso desponta como elemento propulsor dos projetos de escolarização da população, enredando-se no ideário do regime político mas sem se subordinar a ele. Pode ser prematuro falar de certa autonomia desta ideologia do progresso, mas parece pertinente não submetê-la diretamente à ideologia agregada em torno dos (ou professada pelos) regimes políticos. A “perspectiva do sistema mundial”<sup>90</sup>, presente nos estudos de educação comparada, indicada por John W. Meyer, Francisco O. Ramirez & Yasemin N. Soysal<sup>91</sup>, é aqui evocada como aporte teórico que auxilia na compreensão desta questão. Para os autores citados:

“O desenvolvimento da escola de massas dentro de um país é pouco influenciado pelas características nacionais, tais como a urbanização, a composição racial ou religiosa, a independência ou mesmo a prescrição legal da escolaridade obrigatória. O desenvolvimento da escola de massas está fortemente influenciado pela localização estrutural do país dentro do sistema mundial.” (apud Nóvoa, 1995, p. 33)

Se pensarmos no contexto atual, talvez não seja pertinente desenvolver uma análise pautada numa perspectiva assim tão “fechada”, mas é certo que há uma forma escolar que, a partir de meados do século XIX, serviu de referência e atravessou fronteiras na criação, expansão e consolidação dos sistemas públicos de ensino. A escola seria tomada, na perspectiva acima apontada, como uma espécie de instituição

---

<sup>90</sup> No estudo aqui tomado como referência, António Nóvoa apresenta o que denominou de carta, agrupando expoentes da educação comparada em torno de comunidades discursivas que marcam os estudos de cada um deles. Para tanto apresenta sete perspectivas, a saber: perspectivas historicistas, perspectivas positivistas, perspectivas de modernização, perspectivas da resolução de problemas, perspectivas críticas, perspectivas do sistema mundial e perspectivas sócio-históricas.

<sup>91</sup> Trata-se do texto “School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century” (Washington and London: Falmer Press, 1992).

mundial, “um componente racionalizado de uma tecnologia do progresso e da modernização”, de acordo com António Nóvoa (1995). Tal instituição mundial estruturou-se em terreno europeu, mas atravessou fronteiras e mares, estendendo marcas que imprimiram semelhanças nos projetos escolares de uma época.

Para melhor compreender semelhanças, tanto discursivas quanto operacionais, entre sistemas de ensino – na sua forma de organização e de conceber a escola e a profissão docente -, poder-se-ia pensar, acompanhando Jürgen Schriewer<sup>92</sup> (1997), na difusão de um modelo que teve como berço as transformações da realidade social europeia durante o século XIX. Mas, como alerta o mesmo autor, esta referência não pode perder de vista um movimento aí entrelaçado, que é de uma espécie de rede de relações de interdependência que se intensificaram em escala mundial de maneira inédita neste período. O autor tece esta análise apoiado em estudo de Albert Bergesen<sup>93</sup>, no qual há um desenvolvimento em torno da idéia de que este período é marcado por mudanças na maneira de pensar a ordem internacional e de conceber o sistema mundial como uma realidade exterior às nações, mas que a elas se impõe. Isto não significa pensar num sistema que se constrói abstratamente e se impõe, mas num sistema que tenha como alicerce premissas discursivas elaboradas numa circulação internacional de idéias e gerenciadas por uma correlação de forças não desprezível (certamente que as maiores economias, as forças políticas mais expressivas têm maior poder de força na construção de modelos, ainda que discursivos), que age com peso e pressiona as nações, neste caso particular, na questão dos sistemas educacionais. No interior de cada nação houve e há, obviamente, um ajuste balizado pela realidade política, social, cultural e econômica, mas a estreita vinculação operada no quadro internacional entre a escolarização e os processos sociais de modernização (a educação escolar é vista como instrumento essencial dos processos de modernização) impulsionou a busca de um modelo e a estruturação dos sistemas educacionais, ainda que na operacionalização local se possam localizar grandes distâncias.

---

<sup>92</sup> SCHRIEWER, Jürgen (1997). L'éducation comparée: mise em perspective historique d'un champ de recherche. *Revue Française de Pédagogie*. N° 12, octobre-novembre-décembre 1997 (pp. 9-27).

<sup>93</sup> Particularmente BERGESEN, Albert (1980). Preface et From Utilitarianism to Globology: The Shift from the Individual to the World as a Whole as the Primordial Unit of Analysis. In.: **Studies of the Modern World System**. Edit. BERGESEN, Albert. New York: Academic Press, pp. xiii-xiv & 1-12.

A circulação de idéias sobre modelos escolares foi reforçada pela intensificação de publicações internacionais, grande parte delas oriunda de países ditos desenvolvidos, e por um conjunto de instituições ocupadas na recolha e divulgação de indicadores de países do mundo todo, incluindo os indicadores educacionais, relacionando-os aos níveis de desenvolvimento de cada um ou de um conjunto deles. Sendo a escola relacionada à idéia de modernização e progresso, é de se supor que os modelos escolares com melhores indicadores de modernização e progresso despontassem como ideais. Claro está que são modelos que tomam por base uma organização social idealizada, um cidadão universal educado e bem situado dentro desta sociedade. As preocupações mais significativas com as singularidades de cada grupo social, ou mesmo de cada país, são mais recentes.

Indicar algumas das formas de difusão de um modelo mundial de escola e intervenientes aí envolvidos não é suficiente para explicar situações locais – não existe um determinismo universal; cada lugar tem uma forma própria de recepção. Mas, por certo, as situações locais seriam compreendidas de forma bastante frágil se se desconsiderasse esta rede internacional de influências. Para explicá-la, Jürgen Schriewer fala em pontos de referência externos, que poderiam ser interpretados como vizinhanças identificadas nos projetos educacionais da época tomada como referência no presente trabalho. Este autor comenta a existência de

“um universalismo abstrato de modelos veiculados em escala transnacional que, por toda parte, se diversifica dentro das estruturas multiformes, de onde ele se articula, ao fio destas transposições institucionais, com diferentes quadros estatísticos, regulações jurídicas e administrativas, formas de divisão social do trabalho, culturas acadêmicas, sistemas de símbolos sociais ou visões de mundo profundamente ancoradas dentro de seus contextos sócio-culturais” (1997, p. 19).

Seguindo a reflexão de Schriewer e Pedro<sup>94</sup> sobre a educação comparada e tomando como base de reflexão o objeto e período privilegiados neste estudo, poder-se-ia pensar que as descrições de exemplos do estrangeiro, as análises destas experiências, as informações e indagações sobre as situações mundiais servem como base para sugerir “indicações ou opções”, “idéias estimulantes” ou “inspirações”, “conhecimentos relevantes” ou “lições instrutivas”, que figuram como marcos de referência para se

---

<sup>94</sup> SCHRIEWER, Jürgen & PEDRO, F. (Eds) (1993). Manual de Educación Comparada. Vol. II. Teorías, Investigaciones, Perspectivas. Barcelona: PPU.

desenhar políticas reformadoras (1993, p. 232). Ainda segundo estes autores, a referência a situações exteriores, ou, para utilizar a expressão por eles adotada, a “exteriorização” apoiada em situações mundiais, libera a reflexão; diríamos também que o compromisso acerca da situação interna, de ter que se referir imediatamente a valores ou a ideologias baseadas em valores, redobra suas referências e critérios de cientificidade e reforça a externalização. Combinando aspectos de justificação, de fundamentação e de atribuição, as externalizações a situações mundiais conferem um grau considerável de dinamismo auto-regulador para a reflexão reformadora da educação (1993, cf. p. 235). Schriewer e Pedro apontam para uma espécie de “construção social” desta “internacionalidade”, a qual, segundo eles,

“deriva de externalizações recorrentes a situações mundiais assim como os reajustes recíprocos ao longo das linhas dominantes que definem uma pretendida internacionalidade, contribuem para dar forma ao ‘modelo mundial de educação estandardizado’, ou a ‘ideologia trans-nacional’ da educação que correspondem, como seus correlatos semânticos, a sociedade mundial emergente.” (Schriewer e Pedro, 1993, p. 236)

A referência ao estrangeiro também serviria para se falar internamente de uma crise que é mundial, e que, portanto, não demandaria apenas ações locais (ou ações locais mais incisivas). Os problemas passam a ser colocados como problemas também do exterior e se pulverizam interiormente. O recurso ao exterior poderia, igualmente, ser acionado para satisfazer necessidades próprias dos Estados em termos de legitimação e adoção de medidas. A referência ao exterior asseguraria certo grau de legitimidade, ainda que na tomada como referência se altere ou reinterprete a realidade referida.

Jürgen Schriewer, baseado em uma série de estudos, comenta a disseminação mundial de algumas características estruturais que poderiam ser tomadas como um indicador dos processos de globalização cultural. Embora este autor não remeta sua análise especificamente ao período aqui em foco, qual seja, a virada do século XIX para o século XX, entende-se que os aspectos por ele indicados podem ajudar a compreender a difusão mundial da escola e a difusão de um modelo que, ressalvadas as peculiaridades regionais, guarda em sua estrutura básica grande semelhança, considerando-se o mundo ocidental. Este autor inclui entre as características estruturais as seguintes:

- “- um referencial administrativo geral, comumente criado, controlado e financiado pelo Estado;
- um sistema escolar internamente diferenciado de acordo com os sucessivos níveis, diversos cursos e exames;
- a organização de processos de ensino aprendizagem na sala de aula de acordo com a idade e unidades de tempo uniformizadas;
- a regulamentação governamental ou pública de tais processos de ensino e aprendizagem, mediante requisitos mais ou menos detalhados na forma de ementas, diretrizes e provas;
- o estabelecimento de papéis distintos para professores e alunos e, até certo ponto, a profissionalização dos professores e dos métodos de ensino;
- por fim, o uso de certificados, diplomas e históricos para vincular carreiras escolares às ocupacionais, ligando a seleção escolar à estratificação social.” (Schriewer, 1995, pp. 256-257)

Este conjunto de características estruturais se disseminou com força e como forma sobre a qual se assentou boa parte dos sistemas públicos de ensino no mundo ocidental. Isto leva-nos a refletir sobre a perspectiva de que, talvez mais importante que valorizar o tipo de regime político, seja explorar a idéia da existência de uma ordem política que se garantiria pela presença forte do Estado-Nação. Neste sentido, Jürgen Schriewer ressalta as subjacentes idéias programáticas

“enraizadas nos princípios orientadores que determinaram a auto-interpretação da modernidade européia desde o século XIX, ou seja: (i) o desenvolvimento da personalidade individual e a competência participativa; (ii) a igualização das oportunidades sociais e políticas; (iii) o desenvolvimento econômico; (iv) uma ordem política garantida pelo Estado-Nação. Essas idéias, por sua vez, são refletidas – na padronização global e com intensidade crescente no tempo – nos objetivos educacionais e nas normas gerais a respeito da infância, da família e da educação, que podem ser encontradas nas constituições de um número rapidamente crescente de países de todos os continentes.” (1995, p. 257)

Cabe lembrar que a difusão mundial de um modelo escolar, verificada particularmente nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX, deu-se num movimento que mais tarde marcou também a expansão do ensino universitário. Baseado em alguns estudos<sup>95</sup>, Jürgen Schriewer assinala o aumento mundial nas matrículas universitárias verificado no pós-guerra, “a despeito dos

---

<sup>95</sup>O autor cita especificamente os estudos de Philip G. Altbach (Patterns in higher education development. Prospects, v. 21, n. 2, pp. 189-203, 1991) e Francisco O. Ramirez & Phyllis Riddle (The expansion of higher education. In: ALTBACH, Ph. G. International higher education: an encyclopedia. New York: Garland, 1991. v. 1, pp. 91-105).

divergentes sistemas políticos, níveis de desenvolvimento econômico ou prioridades públicas dos países individuais” (1995, p. 256). Para este autor:

“Esta expansão acompanha a aceitação global de um modelo amplamente padronizado de escolarização institucionalizada, como meio de orientar e avaliar políticas educacionais mundiais. Este modelo padronizado é uma combinação das distintas características estruturais do moderno sistema educacional, cujo desenvolvimento europeu no século XIX foi descrito com detalhes como o processo de formação de sistemas ou ‘sistematização’ na pesquisa histórico-comparativa atual.” (1995, p. 256)

Embora o autor indique esta reflexão como possível para o caso da expansão das universidades, parece pertinente fazer-se aqui a analogia com o ensino primário.

Indicar a existência de um modelo mundial de escola, como tem sido apontado, não significa afirmar a inexistência de especificidades locais, de diferentes inserções, de resultados diversos. Como afirma Jürgen Schriewer:

“Essas inter-relações são embutidas e reformuladas por redes de relações sociais mais envolventes. Desse modo, o impacto da educação, que se pode observar em diferentes países, como também as estruturas da modernidade alcançadas em cada um deles, são conseqüências das diversas condições contextuais dominantes em diferentes sociedades, que, por sua vez, influenciam essas mesmas condições contextuais de maneiras diversas.” (1995, p. 266)

Mas é importante reconhecer pontos e caminhos comuns na construção deste modelo escolar que se expandiu com força singular na passagem do século XIX para o século XX, utilizando como combustível o desejo de se alcançar o progresso e colocando a escola como uma espécie de locomotiva com a qual se chegaria a uma sociedade civilizada, nos termos apropriados de Norbert Elias<sup>96</sup>. Aliás, a missão de civilizar é um denominador comum da escola primária, esteja ela a serviço de um regime republicano, monárquico, laico ou cristão. Semelhanças identificadas em testemunhos de professores e professoras catarinenses e franceses com formação e atuação que têm como marco temporal a passagem do século XIX para o século XX indicaram a potencialidade de se investigar sentidos do trabalho docente do ensino primário em diferentes lugares. A escola francesa e a catarinense, nestes testemunhos,

---

<sup>96</sup> ELIAS, Norbert (1989). **O Processo Civilizacional**: Investigações sociogenéticas e psicogenéticas. Vol 1: Transformações do Comportamento das Camadas Superiores Seculares do Ocidente. Tradução de Lídia Campos Rodrigues. Lisboa: Publicações Dom Quixote.



são descritas com marcas muito semelhantes e parecem ter mobilizado em seus agentes um conjunto comum de recordações. A leitura do trabalho de Jacques Ozouf, “*Nous les Maîtres d’École*”, foi a primeira a instigar a busca de marcas semelhantes em espaços diferentes, seduzindo para e indicando o potencial de um estudo comparado, não só para apontar “distâncias e vizinhanças”, mas também para subsidiar a análise e compreensão desta construção de sentidos. Em texto que registra parte de resultados de pesquisa por ele coordenada, apresenta dados e análises referentes a professores e professoras franceses, sujeitos a uma inserção social e profissional bastante diferenciada, ao menos a princípio, dos docentes catarinenses. O “a princípio” deve aqui ser realçado porque a incursão pelos escritos deste autor e sua equipe demonstrou que, a despeito de um conjunto bastante distinto de condições socioculturais, há uma unidade com traços muito próximos. Um dos traços comuns que marcam singularmente os testemunhos do professorado é o relato de suas vidas como vidas exemplares. Para além de um recurso de memória, o perfil que os docentes traçam de si mesmos e de seus colegas de trabalho não deixa dúvidas sobre quanto desejam marcar suas vidas e atuação como significativas e exemplares. O desejo e compromisso de tirar as crianças da ignorância e servir à causa da instrução; a idéia de que o País é a imagem da escola; o orgulho pela própria erudição; os requisitos para além de profissionais exigidos dos professores (não só pelas instituições, mas também, e com ênfase, por eles próprios) retratados em posturas corporais – a discrição nos atos, nas roupas – o vestir-se discretamente, o ser moralmente digno de exercer a profissão; a idéia de correção disciplinar como meio para conduzir as crianças “ao bom caminho”, a participação em atividades comunitárias fora da seara escolar; as ingerências da política local na escola e na vida do professorado, o empenho familiar para formar uma professora ou um professor são traços comuns nos testemunhos.

Num segundo momento, o contato com o trabalho da pesquisadora Zeila Demartini<sup>97</sup>, que escreve sobre a educação paulista da 1ª República a partir de entrevistas realizadas na década de 80 com professores e professoras, reafirmou semelhanças. Mais uma vez, um pano de fundo diferente parece ter reafirmado marcas

---

<sup>97</sup> DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (1991). **Magistério Primário no Contexto da 1ª República**. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas e Centro de Estudos Urbanos e Rurais da Universidade de São Paulo.

bastante semelhantes. As semelhanças ficaram ainda mais evidentes quando se teve acesso diretamente a um conjunto destas entrevistas, cedido pela pesquisadora.

Mais tarde, o trabalho de Helena Araújo<sup>98</sup>, que trata de professoras do mesmo período, agora em território português, também reafirmou a fertilidade de um estudo investigativo acerca de sentidos do trabalho docente em diferentes contextos e lugares, buscando-se compreender a construção de parte destes sentidos.

Identificadas as semelhanças, sem se desprezar as diferenças, a perspectiva comparada despontou como promissora. Assim, na delimitação final do trabalho, optou-se por inserir no estudo testemunhos de professores e professoras catarinenses, paulistas e portugueses cuja escolarização, formação e inserção profissional no ensino primário público estivesse circunscrita entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Enquanto o estudo comparado foi adotado como caminho para o presente trabalho, a legislação da época e os testemunhos de professores foram estabelecidos como estratégias facilitadoras e subsidiárias neste percurso. As diferentes marcas de cada uma destas fontes estabeleceu a necessidade de um trabalho inicial que as tomasse como unidades distintas e específicas, mas que, ao mesmo tempo, acenasse para a possibilidade de um tratamento conjunto dos dados e informações extraídos de cada uma.

Mesmo tendo uma “mesma forma”, a escola por certo ganhou sentidos próprios em cada contexto e lugar e esta dimensão não pode ser desprezada. Contudo, considerando especificamente a escola primária e os sentidos a ela atribuídos e ao trabalho docente, tem sido possível identificar certos pontos de apoio muito comuns nos discursos que a permeiam, particularmente no período mais importante de sua organização e expansão, considerando estritamente os espaços tomados como referência para e neste trabalho. Esta delimitação parece pertinente para não se generalizar o não-generalizável. Fazer uma afirmação deste porte, considerando um contexto ampliado, exigiria outros investimentos. Cabe ressaltar que, como já indicado anteriormente, nenhuma das “partes” é aqui colocada no lugar do estrangeiro, que serviria de ponto de comparação. Portugal não é colocado no lugar de estrangeiro em relação ao Brasil,

---

<sup>98</sup> ARAÚJO, Helena Costa (2000). **As Pioneiras na Educação: As Professoras Primárias na Viragem do Século: contextos, percursos e experiências, 1870 – 1933.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

assim como São Paulo não o é em relação a Santa Catarina. Pode parecer estranho, mas se um cenário fosse colocado em relação ao outro dessa maneira, talvez se perdessem importantes possibilidades de interlocução. Busca-se aqui, num ensaio certamente cheio de falhas, considerar cada espaço em sua própria especificidade, desde que apresente elementos (ou aspectos) que permitam o estabelecimento de conexões. Este encaminhamento possibilitou a identificação de muitas similaridades entre os modelos de escola e os sentidos para a profissão docente cunhados nos projetos de cada um destes lugares. Buscou-se, então, durante toda a investigação e tratamento dos dados, identificar pistas que contribuíssem para a localização de nichos de compreensão para projetos tão semelhantes em terras tão distantes.

## 2.3 – *Dar a palavra a ... tomar a palavra de....*

“(...) Toda a gente que eu conheço e que fala comigo  
Nunca teve um ato ridículo, nunca sofreu enxovalho,  
Nunca foi senão príncipe – todos eles príncipes – na  
vida...

Quem me dera ouvir de alguém a voz humana  
Que confessasse não um pecado, mas uma infâmia;  
Que contasse, não uma violência, mas uma cobardia!  
Não, são todos o Ideal, se os oiço e me falam.  
Quem há neste largo mundo que me confesse que uma  
vez foi vil?  
Ó príncipes, meus irmãos.”

Fernando Pessoa<sup>99</sup>

A poesia de Fernando Pessoa surge aqui como recurso para falar do que despontou neste estudo como importante marca nos testemunhos das professoras e dos professores que emprestam suas vozes. Ao falarem de si próprios e da profissão, estes sujeitos afirmam de si e da categoria uma imagem socialmente relevante e particularmente positiva. Sem omitir “enxovalhos” e “atos ridículos”, fazem de si e dos colegas uma imagem de “príncipes e princesas”, que trabalham em “castelos”, embora às vezes relatados a partir de suas ruínas, mas mantidos como uma espécie de templos sagrados que servem de palco para a realização de uma nobre missão.

“Lá minha escola era muito bem montada, muito bem arrumada, bem equipada, tinha tudo. Escola muito gostosa, muito bem arrumadinha. Não faltava nada mesmo, era sempre visitada pelo inspetor. (...) Tínhamos reuniões com diretores e era muito bem organizado. Era organizadíssimo, viu? A gente não tinha nada a desejar, a escola tinha tudo. Para meninos mais carentes tinha até cadernos, a gente dava.” (Professora Felicidade - SP, 1983, pp. 1 e 6)

O “pecado”, a “infâmia”, a “cobardia” não deixam de povoar os testemunhos, mas o povoam, na maior parte das vezes, como elementos secundários ou como denúncia justificada com o objetivo de elevar a qualidade dos serviços do ensino. Na maior parte das vezes, são situações geradas e geridas por instâncias externas e sujeitos outros que não os docentes.

---

<sup>99</sup> Extraído do “Poema em Linha Reta”. In.: PESSOA, Fernando Antonio Nogueira (1996). **Poesias**. Organização de Sueli Tomazini Cassal. Porto Alegre: L&PM.

Uma situação deste tipo é transcrita pelo professor Joaquim, em suas memórias, a partir de uma correspondência do Previdém, enviada a “O Comércio de Guimarães”, em 7 de agosto de 1900.

“Muitas vezes temos lido e ouvido dizer que o professorado primário é uma classe mal remunerada, vivendo os seus membros cheios de necessidade, etc., e isso é uma grande verdade; mas também é uma grande verdade que muitos dos seus membros não merecem o pequeno ordenado que recebem. Conhecemos alguns dêsses professores e nomeadamente o Sr. Alexandre José Rodrigues, ex-professor desta freguesia, o qual há cêrca de dezasseis ou dezassete anos que não regia a escola, fazendo-se substituir por o primeiro que lhe aparecia, sem disso dar satisfação a ninguém, nem curar muito das habilitações morais e profissionais de tais substitutos. Para prova do que avançamos, bastará dizer-se que por bastante tempo foi um pedreiro (!) que regeu a escola primária desta freguesia, como substituto do Sr. Alexandre! Não obstante tudo isto, que seria incrível se não fôsse público, o dito Sr. Alexandre obteve a aposentadoria ordinária, por ter *trinta anos de bom e efectivo serviço*, e ei-lo agora a receber dos cofres do Estado um ordenado que só é devido aos professores zelosos do cumprimento dos seus deveres!” (In.: Professor Joaquim – Pt, 1923, pp. 27-28)

Esta passagem poderia ser analisada de diferentes formas, mas aqui vale realçar a idéia de que o professor titular poderia (ou deveria) “curar” as habilitações morais e profissionais de seus substitutos. Poder-se-ia pensar que o professor titular deveria ter um certo selo atestando controle de qualidade, estampado pela Escola Normal, que asseguraria as habilitações morais e profissionais ausentes nos leigos. Mas, então, como explicar a atitude do sr. Alexandre, o denunciado? Certamente, a crítica feita a ele era uma exceção, e deveria ser banido do magistério. Não é apenas um membro que desonra a categoria; o Estado, ao conceder o direito de aposentadoria por “trinta anos de bom e efectivo exercício”, trai o professorado que busca estampar na carreira marcas de dignidade, correção, honradez. Assim como em muitos outros trechos dos testemunhos, as angústias e dissabores são usados para ressaltar características presentes no conjunto dos professores, de valorização da profissão e de si mesmos.

Debruçada em objetos biográficos da professora Armanda Álvaro Alberto, signatária do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932<sup>100</sup>, a historiadora Ana

---

<sup>100</sup> A referência ao Manifesto dos Pioneiros busca apenas situar o leitor. A atuação desta educadora é muito mais vasta e seria um equívoco reduzi-la à sua participação no movimento que culminou com a elaboração de tal manifesto.

Chrystina Venancio Mignot<sup>101</sup> observa, nas marcas deixadas, o “caráter heróico, precursor e vanguardista do desempenho da educadora”, destacadas por ela própria ou realçadas por outros que sobre ela escreveram. Para esta autora, esta forma de manifestação era também uma forma de exaltação do próprio grupo,

“... pois o sentido laudatório que caracteriza as referências justificava e garantia o lugar próprio numa geração comprometida com as mudanças, inscrevendo-a portanto na história da educação como aquela que ‘abre ou descobre caminhos’, que ‘se antecipa’, que ‘vai adiante’, ‘anuncia um sucesso’, ‘faz prever’, ‘prepara atos’ – enfim, uma vanguarda, uma geração pioneira, que vai à frente, na dianteira, ‘como parcela mais consciente e combativa’, porta-voz das ‘idéias mais avançadas’ de um grupo, de uma época.”<sup>102</sup> (2000, p. 132)

Ana Chrystina Mignot fala de uma educadora situada em outro tempo e lugar, se comparada aos docentes cujos testemunhos servem de base para este estudo, mas parece pertinente registrar as semelhanças de recursos discursivos na afirmação de uma categoria - uma afirmação que tem espaço no interior do próprio grupo – e que revela certa permanência de representações, símbolos e valores ao longo do tempo. Por exemplo, ao falar de si mesmos e das dificuldades enfrentadas, os professores situam-nas como obstáculos vencidos (e aí está presente o orgulho por tê-los vencido), os quais poucas vezes são vistos como forma de depreciar a profissão ou a escola. Ao refletir sobre esta problemática, Danièle Voldman<sup>103</sup> questiona:

“Por que o presente costuma ser pintado em cores mais sombrias do que um passado difícil e que se torna quase cintilante na palavra-fonte? [E prossegue,] nos mecanismos complexos de reconstrução do passado, a nostalgia dos anos dourados da juventude é tão freqüente quanto a confusão entre a visão do tempo e a apologia deste último.” (2002, pp. 38-39)

Por isto mesmo os testemunhos devem ser lidos e analisados como registros que guardam o sentido da experiência para cada um, não necessariamente como o relato de um fato. O registro feito pela professora paulista Catharina pode ser ilustrativo. Ela conta que em uma das escolas rurais na qual lecionou no início da carreira,

---

<sup>101</sup> MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (2000). Editando o legado pioneiro: o arquivo de uma educadora. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Câmara & CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Refúgios do Eu**: Educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres (pp. 123-143).

<sup>102</sup> A autora faz esta reflexão apoiada em Margarida Patriota de Aguiar [(1985) **Vanguarda**: do conceito ao texto. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: INL/Fundação Nacional Pró-Memória.].

<sup>103</sup> VOLDMAN, Danièle (2002). Definições e Usos. FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 33-41).

“Tinha um quartinho que estava destinado para professora. Eram quatro forquilhas de madeira. E um colchão de palha, muito alto (risos), quando a gente deitava fazia aquele barulho ... tchóool. E a comida era horrível.... Foi dura a vida lá, mas deu para eu chegar em São Paulo.” (Professora Catharina – SP, 1983, p. 8)

O entusiasmo pela profissão parece ter sido utilizado como antídoto ou agente atenuante das adversidades. Em muitas passagens, este entusiasmo poderia ser compreendido na esteira de um forte patriotismo. Na ênfase dada a esta questão, percebe-se que os professores se colocavam no lugar de alguém que estava contribuindo para a construção e melhoria de algo; nas palavras deles próprios, a sociedade, uma sociedade mais justa, patriótica e sobretudo civilizada.

“Naquele tempo, nós tínhamos educação moral e cívica; moral, vinha do lar, e cívica, vinha do colégio. Hoje em dia eu tenho reparado tudo isso. Um dia, 15 de novembro, Proclamação da República, passei por diversos lugares e não tinha nenhuma bandeira hasteada. Era uma data nacional. No dia 19 de novembro, dia da bandeira, também não tinha uma bandeira hasteada; em lugar nenhum. Deus! Onde está o patriotismo? As crianças de hoje não têm amor à Pátria, amor ao professor, amor às coisas do país, do Estado. Como as coisas mudam! Tenho até pena de ver essas crianças. Ainda dizem que é o futuro do Brasil, será? (...) Antigamente, aos sábados, todos os dias hasteava-se a bandeira na escola. Depois de ir embora, ao meio dia, tirava-se a bandeira. A outra turma que entrava, quando tinha duas turmas, hasteava e na saída tirava a bandeira. Aos sábados, era todo o colégio junto, pois a aula não tinha no período da tarde. Ultimamente não tinha, mas primeiro, tinha período da tarde e da manhã. Então, era feito um rodízio, cada semana era uma sala de aula, onde o aluno fazia uma declamação à bandeira. É por isso que eu digo que hoje ninguém faz mais nada. É só corrida, é só correria.” (Professora Ada – SC, 1994, pp. 8 e 9)

Como se pode ver, o lugar que estes profissionais ocupam e em cujos relatos se inscrevem é um lugar positivo. Conforme se viu, mesmo quando falam das dificuldades, falam não do ponto de vista da queixa, mas, na maior parte das vezes, com o orgulho de terem vencido obstáculos e por terem prestado um bom serviço. O desenrolar dos obstáculos é, em geral, bem-sucedido e provavelmente por isso é contado. Mas não se pode perder de vista que os testemunhos expressam a legitimação de uma forma de pensar a educação, e não necessariamente relatam fielmente fatos ocorridos.

Apesar da forma bastante positiva de representar a si mesmos e a profissão, os professores não poupam críticas aos Estados e falam de situações vividas que destoam da idealização que eles próprios fazem, bem como dos discursos oficiais acerca da profissão e da escola. Isto revela que, embora agentes entusiasmados que compunham um grupo de funcionários públicos dispostos a dar materialidade a um projeto estatal – a

expansão e consolidação da escola popular -, existe uma tensão entre o discurso oficial e a legislação que conforma a escola e certa autonomia do professorado. A forma de organização não é, necessariamente, associativa ou sindical, mas há uma união do professorado – seja nas pequenas trocas em torno de questões didáticas, informações sobre alunos, informações sobre seus direitos – que tece uma malha de resistência e faz deles mais que meros agentes ou reprodutores das demandas do Estado. Embora muitos afirmem que os inspetores eram bem-recebidos e a maioria contribuía para melhorias no encaminhamento de questões internas das escolas, confessam que utilizavam subterfúgios que permitiam prever as visitas de inspeção, preparar-se para elas e organizar formas de representar um cenário destoante do dia-a-dia escolar. Os edifícios idealizados na legislação escolar como lugares construídos dentro de excelentes padrões pedagógicos e higiênicos, descritos pelos professores com certo romantismo, acabam transformando-se em instalações inadequadas, feitas às pressas, em locais improvisados, mobiliados com doações da comunidade. Muitas vezes este empreendimento era coordenado pelo próprio docente, desejoso de iniciar sua carreira profissional, seja por questões financeiras, seja por questões de poder político ou afirmação social. Estes são apenas dois dos muitos exemplos que se poderiam citar e que indicam o potencial de estudos que estabeleçam certo diálogo entre discursos do Estado e aquele dos funcionários contratados para dar-lhe materialidade. Nas concordâncias e discordâncias, nas distâncias e vizinhanças, como se refere Denice Catani, é possível vislumbrar a existência de tensões e elementos que concorrem de maneira significativa para a afirmação de modos de ser e estar na profissão, configurados em sentidos do trabalho docente. São trajetórias individuais, as quais, como observa Alicia J. Rouverol<sup>104</sup>, “reveladas através da história oral (...), frequentemente questionam nossas generalizações históricas<sup>105</sup>” (2000, p. 183).

Como já foi dito, as primeiras inquietações que motivaram o presente estudo surgiram do contato com o acervo de história oral do Museu da Escola Catarinense. Estes questionamentos, depois reforçados pelos testemunhos vindos de São Paulo e Portugal, guiaram a busca de informações dentro da legislação. Esta incursão por dois

---

<sup>104</sup> ROUVEROL, Alicia J. (2000). Entre Texto e Fotos: Contando a história de Linda Lord e do fechamento da Penobscot Poultry. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria & ALBERTI, Verena (Orgs). **História Oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas (pp.179-198).

<sup>105</sup> Nesta passagem, a autora faz referência direta ao trabalho de S. Biel, “The Left and Public Memory” (Reviews in American History, v. 23, 1995, pp. 704-709).



tipos de fontes, de diferente natureza, ajudou a melhor compreender a construção de sentidos do trabalho docente deste período e para este grupo de professores (paralelamente, muitas outras questões foram tomando corpo, boa parte delas sem vislumbre de resposta). Mas ficou o desafio de articular estes dois conjuntos de informações. A intenção, desde o início, foi de destacar os testemunhos do professorado deste período, vozes tão pouco exploradas na escrita da história sobre a escola primária da virada do século XIX para o XX - intenção que, ao final, não se alcançou, pelo menos na intensidade desejada. O uso deste acervo exigiu uma incursão teórica mais detida acerca da história oral, da memória e da escrita autobiográfica, assuntos nem sempre consensuais.

### 1. *Palavras ditas ....*

Neste trabalho, fez-se uma opção por nomear como testemunhos os discursos dos professores e das professoras utilizados como fonte da pesquisa. São os testemunhos provocados<sup>106</sup> de que fala Jacques Ozouf<sup>107</sup>, e, no caso específico desta pesquisa, provocados de diferentes maneiras e em diferentes épocas, os quais compõem um legado precioso deixado em arquivos particulares, em acervos públicos ou de forma impressa. Independente da forma de referir os testemunhos e sua origem, é certo que eles se incluem na história oral<sup>108</sup> e a ela se vinculam. Nos últimos anos vem crescendo, dentro e fora do Brasil, o número de pesquisas e publicações dedicadas a esta área<sup>109</sup>.

---

<sup>106</sup> Para Jean-Jacques Becker, “os arquivos provocados pertencem à mesma categoria das *recordações* ou *memórias*, ainda que estas possam ser autoprovocadas, considerando que alguns escreveram suas memórias sem que isso lhes fosse realmente pedido!” [(2002) p. 28. O handicap do a posteriori. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 27-31- grifos do autor).]

<sup>107</sup> OZOUF, Jacques (1973). **Nous les maîtres d'école**. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque présentées par Jacques Ozouf. Paris: Julliard/Gallimard.

<sup>108</sup> Entre os estudiosos e autores dedicados a esta área há muita controvérsia. René Rémond, por exemplo, combate a expressão “história oral” por considerá-la inadequada. Para ele, trata-se de fontes orais da história. Esta discussão faz parte do artigo deste autor: “Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução”, que integra o livro “Usos & Abusos da História Oral”, organizado por Marieta Moraes Ferreira e Janaína Amado e publicado pela Editora FGV. Ainda neste livro encontra-se publicado um trabalho de Philippe Joutard: “História Oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos”, que registra uma importante discussão para os interessados no assunto. Já Danièle Voldman faz uma interessante reflexão acerca da distinção entre a história oral, os arquivos orais, as fontes orais e os depoimentos orais no texto “Definições e Usos”, que também integra o livro citado.

<sup>109</sup> Uma panorâmica acerca da história oral no Brasil pode ser localizada na apresentação que Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira fazem no livro por elas organizado, “Usos e Abusos da História Oral” (Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002). A primeira edição deste livro é de 1996 e em 2002 chegou às

Mas, longe de haver consenso, a própria denominação história oral<sup>110</sup> é, ainda hoje, objeto de disputas acaloradas. Para Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado<sup>111</sup>, “é possível reduzir a três as principais posturas a respeito do *status* da história oral. A primeira, advoga ser esta uma técnica; a segunda, uma disciplina; e a terceira, uma metodologia” (2002, p. xii). Seja qual for seu *status*, a história oral ganhou força e legitimidade consolidando-se como importante ferramenta para a escrita da História, assim como de escritos de outras áreas das Ciências Sociais.

“A virada dos anos 70 para os anos 80 trouxe (...) transformações expressivas nos diferentes campos da pesquisa histórica, revalorizando a análise qualitativa, resgatando a importância das experiências individuais, promovendo um renascimento do estudo do político e dando impulso à história cultural. Nesse novo cenário, os depoimentos, os relatos pessoais e a biografia foram revalorizados, e muitos dos seus defeitos, relativizados.” (Ferreira & Amado, 2002, p. xxii)

Há informações preciosas em acervos desta natureza, informações que não estão registradas em outras fontes ou formas. E, mesmo para o caso de situações fartamente registradas em suportes documentais tradicionais, através de testemunhos tem-se acesso a uma interpretação muito particular de quem as viveu. Certamente, são interpretações eivadas de memórias, sempre sujeitas a contaminações, aos filtros construídos ao longo da experiência e da vida por cada sujeito, mas elas guardam uma forma particular de referir a experiência. É uma história do vivido e como tal tem suas armadilhas; ela seduz porque relata uma experiência com a qual cada um, a seu modo, se identifica e isto pode levar o pesquisador ao deslumbramento, um deslumbramento<sup>112</sup> cego que prejudica a utilização das informações na sua riqueza. Ao “ouvir vozes do passado” –

---

livrarias a quinta edição, o que dá um pouco a dimensão da aceitação desta temática na comunidade acadêmica. Neste livro, as coordenadoras reúnem um conjunto de artigos escritos por diferentes pesquisadores de projeção internacional.

<sup>110</sup> Segundo Alistor Thomson, “A história oral, como técnica moderna de documentação histórica, foi estabelecida em 1948 quando Allan Nevins, historiador da Universidade de Colúmbia, começou a gravar memórias de pessoas importantes da vida americana” [(2000) p. 47. *Aos Cinquenta Anos: Uma perspectiva internacional de história oral*. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria & ALBERTI, Verena (Orgs) . **História Oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas (pp. 47-65)].

<sup>111</sup> FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.) (2002). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.

<sup>112</sup> Ronald J. Grele faz um importante alerta aos que utilizam fontes orais em suas pesquisas. Para este autor há, muitas vezes, um excesso de sentimentalismo que prejudica uma análise cuidadosa. E, comenta, corre-se o risco de atribuir a um grupo, e apenas um grupo, os valores, a honestidade e a dignidade e a confiabilidade para arcar com o peso da cultura e da história. (2002. p. 271) [Pode-se confiar em alguém com mais de 30 anos? Uma crítica construtiva à história oral. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 267-277)].

como tão bem escreve Paul Thompson<sup>113</sup> -, mergulha-se num mundo em que real e ficção se misturam, num mundo eivado de emoções com as quais nos misturamos. Envolvemo-nos em testemunhos normalmente marcados pela nostalgia. O esforço de distanciamento, sem esterilização destas vozes, é imperativo para um uso pertinente do material coletado, assim como o é o desenvolvimento de uma aguçada competência para ouvir a voz do outro. Ao usar o material como fonte para a escrita da História, é preciso ter presente o alerta de Alistor Thomson (2000), de que a história oral pode levar não à História, mas ao mito. Este é um entre muitos dos desafios com os quais os estudiosos e pesquisadores envolvidos com história oral se têm deparado. Philippe Joutard<sup>114</sup>, ao comentar os desafios atuais da história oral, menciona “três fidelidades à inspiração original: ouvir a voz dos excluídos e dos esquecidos; trazer à luz as realidades ‘indescritíveis’, quer dizer, aquelas que a escrita não consegue transmitir; testemunhar as situações de extremo abandono”. E, argumenta, é importante distinguir o trabalho dos memorialistas e dos historiadores.

“O memorialista se contenta em escutar, recolher fielmente, sem jamais intervir nem tomar distância; seu silêncio vale aprovação, para não dizer adesão. O historiador não deixa de ouvir e recolher, mas sabe que deve se distanciar, que a simpatia necessária, virtude cardinal do bom entrevistador, não deve cegá-lo nem privá-lo da lucidez.” (2000, pp. 33 e 44 respectivamente)

Pode-se falar também de certa tipologia na qual se inscrevem hoje os trabalhos apoiados na história oral. Inspirado em Marie-Thérèse Frank<sup>115</sup>, Luís Vidigal<sup>116</sup> agrupa “três aspectos principais que correspondem igualmente<sup>117</sup> (...) a três tipologias de inquérito com base no testemunho oral”: a história biográfica, a recolha de depoimentos sobre um tema específico e as histórias ou relatos de vida. A história biográfica, também designada por “memórias faladas”, “traduz-se na recolha do depoimento de personalidades sobre determinados factos em que participaram”. A recolha de

---

<sup>113</sup> Thompson, Paul (1998). **A Voz do Passado**: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

<sup>114</sup> JOUTARD, Philippe (2000). Desafios à História Oral no Século XXI. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria & ALBERTI, Verena (Orgs). **História Oral**: Desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas (pp. 31-45).

<sup>115</sup> Trata-se do texto “L’histoire orale et l’éducation”, publicado em 1992, em “Histoire et l’éducation”, nº 53, Janeiro, pp. 13-40.

<sup>116</sup> VIDIGAL, Luís (1996). **Os testemunhos Oraís na Escola**: história oral e projetos pedagógicos. Lisboa: Edições Asa. O primeiro capítulo deste livro, “Introdução: Memória Oral e História Oral”, traz uma importante revisão teórica, que ajuda a localizar este tema do ponto de vista da literatura internacional e portuguesa.

<sup>117</sup> O autor faz a ressalva de que esta organização se prende aos propósitos de sistematização do estudo apresentado.

depoimentos sobre um tema específico caracteriza-se como “estratégia para a constituição de fundos documentais que possam servir de fontes complementares das fontes escritas”. As histórias ou relatos de vida caracterizam-se como procedimento metodológico através do qual se procura “fazer a história dos grupos sem ‘voz’” (1996, p. 27).

Os testemunhos reunidos através de recursos da história oral, apresentados na forma de histórias de vida, de relatos biográficos ou como suporte à escrita de textos temáticos, entre outros, têm em comum a característica de ser uma escrita autobiográfica, ainda que intermediada, ou mediada, por um segundo que entrevista e dá forma à história ou texto. Ainda que fragmento de uma história, o relato do vivido é uma preciosa fonte de informações; sobre isto parece haver já um consenso.

Muitos autores têm argumentado que a escrita elaborada a partir de recursos da história oral pode ser enquadrada no gênero da escrita autobiográfica. Para Antonio Viñao<sup>118</sup>, o traço que a caracteriza como gênero autobiográfico é o fato de ser um testemunho direto “do visto, ouvido e vivido” (2000, p. 88). Em texto em que discorre sobre e problematiza o uso de autobiografias, memórias e diários como fonte histórico-educativa, este autor interroga o leitor e a si mesmo sobre: como estabelecer limites entre a ficção e a realidade? Onde acaba um e começa o outro? Como distinguir a realidade da recriação e da ficção em uma fonte escrita, na qual o autor fala de si mesmo, na qual o objeto da escrita é aquele mesmo que escreve e o instrumento de recuperação do passado, uma memória na qual cabem muitos “recursos inventivos”<sup>119</sup>? Para além destes questionamentos, interrogo: como sujeitos situados em lugares tão distantes - como é o caso do professorado, cujos testemunhos estão em pauta nesta pesquisa - lançam mão de “recursos inventivos” tão semelhantes? Ainda me impressiona a padronização registrada nos testemunhos: a escola, a forma de ser, o comportamento dos professores, a participação da comunidade.... Misturados os testemunhos, a não ser por pequenas passagens que identificam lugares ou pessoas, parece possível dizer que pouca diferença fez estar num ou noutro lugar. Mas há que se

---

<sup>118</sup> VIÑAO, Antonio (2000). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. **Teias**: Revista da Faculdade de Educação – UERJ. Nº 1. Jun. Rio de Janeiro: UERJ – Faculdade de Educação (pp. 82-97).

<sup>119</sup> No original, o autor utiliza a expressão “cabem muchos trapicheos”, emprestada de Salvador Paniker.

estar atento para não interpretar da mesma forma palavras que podem ter proximidade gráfica, mas sentidos bem distantes.

“As palavras ditas pelo outro podem ter significado simbólico bem diferente e podem representar sentimentos muito diversos daqueles que pensamos que elas transmitem. As experiências da outra pessoa entrelaçam-se com as nossas durante a entrevista. Olhamos o outro, mas a impressão que absorvemos é, em parte, trabalho de nossa imaginação.” (Leydesdorff<sup>120</sup>, 2000, p. 73)

Assim, o uso de fontes orais, constituídas de “palavras ditas”, requer cuidados e preparo específico. A intervenção do entrevistador sempre estará presente, seja no momento da entrevista, na transcrição ou nos momentos finais de catalogação, análise dos dados e na escrita do texto. Este alerta não é suficiente para dirimir distorções. Há que se manter constante vigilância, reconhecendo como grandeza e limite que o texto-documento gerado a partir de uma entrevista é o resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo, e requer aguçado preparo de quem se lança a esta tarefa. Além da necessidade de preparo técnico, do aprimoramento da capacidade de escuta, de um certo domínio acerca do tema-chave da entrevista, seu uso implica também questões jurídicas e éticas. No caso dos aspectos jurídicos, é imprescindível ter autorização do entrevistado para fazer uso e tornar público o conteúdo das entrevistas e/ou identificá-las. As questões éticas nem sempre são de fácil definição. O conjunto de artigos sobre este tema, publicado na Revista<sup>121</sup> “Projeto História” (PUC/SP), que leva o título “Ética e História Oral”, ajuda a identificar questões-chave aí envolvidas.

A entrevista<sup>122</sup> pode ser caracterizada como um encontro entre duas ou mais pessoas, havendo de um lado quem interroga sobre determinadas questões e, de outro, aquele ou aqueles que emitem opinião e/ou rememoram experiências. Parece bastante simples, mas para se obter um bom resultado, além dos aspectos já apontados, há que se

---

<sup>120</sup> LEYDESDORFF, Selma (2000). Desafios do transculturalismo. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria & ALBERTI, Verena (Orgs). **História Oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas (pp. 73-81).

<sup>121</sup> PROJETO HISTÓRIA (1997). Ética e História Oral. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Nº 15. São Paulo, SP – Brasil, 1981.

<sup>122</sup> Franco Ferrarotti é um autor de referência nesta matéria. Ver especialmente o livro **Sociologia** (1986, Lisboa: Teorema).

contar com os diferentes tipos de reações que podem ocorrer. Luís Vidigal apresenta o que chama de tipologia dos “estádios”<sup>123</sup> de contato com um depoente.

“... um primeiro tipo, caracteriza-se pela preocupação em manter, no que diz, uma imagem pública exterior (fachada); um segundo, corresponde a certas ‘exposições’ da sua parte, revelando alguns pormenores que, normalmente, não seriam revelados (mas predomina ainda a relação formal); e, finalmente, o terceiro tipo – o desejável – de aceitação total do entrevistador e do fornecimento franco de um número maior de confidências” (1996, p. 63).

O tipo de relação que se estabelece com o sujeito entrevistado, a habilidade para colher informações relacionadas com o tema central, a capacidade de escuta e até mesmo a competência técnica para operar os aparelhos são aspectos bastante importantes em trabalhos desta natureza. Mas é fundamental que, numa relação de entrevista, a pessoa entrevistada “sinta a necessidade de transmitir uma experiência de vida ou uma tradição” (Joutard, 2000, p. 38). As resistências a aspectos ou ao tema da entrevista podem empobrecer a coleta de dados, situação muitas vezes contornada pela habilidade do entrevistador. Da mesma forma, é a habilidade do entrevistador que poderá indicar pontos sobre os quais o silêncio é a resposta capaz e mais significativa. É importante ter presente que “o que se regista ou grava em cassete áudio não é a reprodução do passado tal-como-foi-vivido, mas tão só as lembranças e as representações que as testemunhas dele conservam” (Vidigal, 1996, p. 76). Estas lembranças e representações mobilizam sentimentos que podem desencadear reações variadas: da euforia por reviver o silêncio e a melancolia, da fantasia ao pessimismo, da descrição mais próxima do real à pura ficção. São limites deste empreendimento. Como alerta Luís Vidigal, a técnica de condução de entrevistas suscita inúmeros problemas: o condicionamento forçado da testemunha, “as reações podem variar entre a colaboração e a hostilidade num mesmo depoimento”; a própria “intromissão” provocada pela iniciativa do entrevistador; a passagem do tempo, que “leva a que as lembranças sejam sujeitas a reelaboração (fruto de reflexões ou de leituras posteriores aos acontecimentos evocados)” (1996, p. 31).

Além disso, uma mesma pessoa pode apresentar diferentes versões sobre um mesmo tema, se entrevistada em momentos diferentes, ou, ainda, dar relevância distinta a um mesmo tema em diferentes entrevistas. No caso das entrevistas de pesquisa,

---

<sup>123</sup> Esta reflexão tem por base o autor Peter Woods [(1990) - *L'Éthnographie de l'École*. Paris: Armand Colin].

cuidados adicionais são necessários. Este empreendimento<sup>124</sup> exige a elaboração prévia de um “questionário” ou “inquérito”, consistente e cuidadosamente estruturado, a servir de roteiro, mas sem aprisionar a voz do entrevistado.

Realizadas as entrevistas, inicia-se o processo de transcrição, para posterior classificação e tratamento dos dados. Começamos pela transcrição.

“A oralidade ‘cativada’ no registo áudio só se transforma numa fonte acessível quando é ‘reconvertida’ em documento escrito. E a transcrição suscita inúmeros problemas, inúmeras perdas, pois é sempre uma ‘tradução’ para outro suporte, quase para outro idioma. (...) A transcrição ‘rouba’ informações sobre a expressividade oral que podem ser preciosas: os gestos, a entonação, as hesitações ou os arrebatamentos dos depoentes (...).” (Vidigal, 1996, pp. 73-74)

Nesta perspectiva, sendo uma tradução de quem transcreve, na transcrição podem aparecer elementos não-originais, fruto da compreensão do entrevistador que também tem seus filtros de memória. Como bem coloca Régine Robin<sup>125</sup> (1986), a aparente inocência e a boa intenção do “dar a palavra a...” não deixa de ser uma forma de coletar informações que serão reordenadas numa visão parcial sobre a realidade. Os dados serão inseridos num contexto organizado e descrito por aquele que “tomou a palavra de...”. Assim, por mais que se tente captar a realidade e reconstruir cenário e desenrolar dos fatos, para além das armadilhas da memória e dos limites comentados anteriormente, dados e cenário vão ganhando novos contornos na interação com quem escreve: é o ponto de vista sobre um ponto de vista de que fala Pierre Bourdieu<sup>126</sup> (1993, p. 925). A transcrição não deixa de ser uma interpretação, uma recriação.

Feitas e transcritas as entrevistas, é momento de passar à ordenação dos dados, que estará subordinada aos objetivos que conduziram à entrevista. Esta ordenação pode tomar a forma de narrativa, compor textos temáticos ou estruturar uma história. Seja

---

<sup>124</sup> Paul Thompson é um autor de referência mundial nesta matéria. Em seu já clássico livro “A Voz do Passado: História Oral”, além de refletir sobre vários aspectos envolvidos neste tipo de empreendimento, como a questão da memória, por exemplo, o autor trata metodologicamente do tema. A entrevista, o armazenamento e catalogação e a interpretação são abordados passo a passo, incluindo um apêndice com sugestões de perguntas. Os cuidados a serem tomados em cada etapa também são abordados por este autor. Chantal de Tourtier-Bonazzi é outro autor que trata em detalhe desta temática. Ver especialmente o texto “Arquivos: propostas metodológicas” [In.: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.) (2002). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 233-245)].

<sup>125</sup> ROBIN, Régine (1986). «Cede la historia oral la palabra a quienes están privados de ella, o es la historia de vida un espacio al margen del poder?». In.: M. Vilanova (ed.). **El Poder en la Sociedad**. Historia y Fuente Oral. Barcelona: Antoni Bosch Editor (pp. 195-203).

<sup>126</sup> BOURDIEU, Pierre (dir) (1993). **La Misère du Monde**. Paris: Ed. Du Seuil.

qual for a opção, embora já bastante difundido e relativamente aceito na comunidade acadêmica, o recurso à história oral requer, a exemplo de outros recursos, um esforço de tratamento e de cruzamento com outros dados. Dados do contexto sócio-histórico e, sempre que possível, da própria trajetória dos entrevistados, são elementos que contribuem para dar confiabilidade à narrativa e dar-lhe consistência. Importante, também, cercar-se de informações que possibilitem explorar a consistência ou inconsistência dos relatos, a coerência interna, as omissões, os silêncios. Antonio Viñao destaca a importância do cruzamento dos dados obtidos através do recurso à história oral com outras fontes e outros dados. Para ele, o recurso a fontes desta natureza:

“requer certas prevenções particulares. Em primeiro lugar, existem óbvias diferenças de estilo – sincero e simples ou presunçoso e empolado, limitado à mera descrição, fantasioso ou valorativo, literalmente belo ou não, em primeira ou terceira pessoa, etc. que é útil captar para compreender melhor o autor ou o texto em questão”. (2000, p. 84)

A situação na qual o testemunho foi concedido ou escrito também é relevante: se espontaneamente, provocado por iniciativas externas (políticas, acadêmicas, institucionais...).

“...para que a pesquisa oral desempenhe plenamente seu papel, precisamos reconhecer seus limites e, até, fazer deles uma força. Explico-me: estou convencido de que a história oral fornece informações preciosas que não teríamos podido obter sem ela, haja ou não arquivos escritos; mas devemos, em contrapartida, reconhecer seus limites e aquilo que seus detratores chamam suas fraquezas, que são as fraquezas da própria memória, sua formidável capacidade de esquecer, que pode variar em função do tempo presente; suas deformações e seus equívocos, sua tendência para a lenda e o mito. Estes seus limites talvez constituam um de seus principais interesses.” (Joutard, 2000, p. 34)

## ***2. “Se quiser conto, se não quiser não conto”***

A memória grafada nos testemunhos, assim como aquela que lhes dá substância, passa pelo crivo de quem a concede e de quem a registra. Por mais espontânea que seja a situação na qual se concede ou registra um testemunho, esta espontaneidade está condicionada a desejos de revelar ou esconder, de afirmar passagens e fatos suprimindo outros, realçar episódios deixando outros em segundo plano, enfim, os recursos acionados aqui são muitos. Entre o papel e quem escreve suas memórias, entre quem



concede e quem recolhe um testemunho há, implícita ou explicitamente, uma espécie de acordo, como tão bem o descreve Raquel de Queiroz, quando desafia sua irmã Maria Luíza em “Tantos Anos”: “Vamos fazer um acordo: não vou falar espontaneamente. Você terá que me extorquir as lembranças do passado, as coisas que testemunhei, as pessoas que conheci. Se quiser conto, se não quiser não conto” (Queiroz & Queiroz<sup>127</sup>, 1998, pp. 11-12). Esta memória que Raquel de Queiroz trata como sua e como relíquia é seu registro particular acerca do que viveu. Mas este registro não é feito de forma isolada ou autônoma. Sobre isto muitos autores têm dado sua contribuição e Jacques Le Goff é um autor central.

“A evolução das sociedades na segunda metade do século XX clarifica a importância do papel que a memória coletiva desempenha. Exorbitando a história como ciência e como culto público, ao mesmo tempo a montante enquanto reservatório (móvel) da história, rico em arquivos e em documentos/monumentos, e a aval, eco sonoro (e vivo) do trabalho histórico, a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção.” (Le Goff<sup>128</sup>, 1996, p. 475)

Nesta dupla direção entre o individual e o coletivo, o professorado que emprestou seus testemunhos para o presente trabalho construiu suas memórias. Mas que elementos levaram os professores a organizarem tais memórias de uma forma e não de outra? Com um formato e não outro? Com a linearidade e as identificações que se verificaram nesta pesquisa? Há nos testemunhos um repertório comum acerca da forma de descrever a escola e a profissão docente. Nele evidencia-se o aparato de uma memória coletiva acerca da escola e da profissão docente, mas, curiosamente, uma memória construída em diferentes épocas, em lugares distantes e registradas de diferentes formas. Poder-se-ia falar de um sentido comum dado ao passado? Refletindo sobre o relato autobiográfico (reflexão que parece pertinente inserir aqui), Pierre Bourdieu<sup>129</sup> afirma:

“Cabe supor que o relato autobiográfico se baseia, sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa

---

<sup>127</sup> QUEIROZ, Raquel de & QUEIROZ, Maria Luíza de (1998). **Tantos Anos**. 2. ed. São Paulo: Siciliano.

<sup>128</sup> Le GOFF, Jacques (1996). **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão....[et. al.]. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

<sup>129</sup> BOURDIEU, Pierre (2002). A Ilusão Biográfica. FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 183-191).

eficiente ou final, entre estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário.” (2002, p. 184)

A preocupação de dar sentido aos próprios testemunhos ajudaria, então, a compreender a ancoragem da memória em pontos comuns como se tem percebido neste trabalho? É provável que sim, ainda que esta seja uma explicação parcial, que ajude a compreender mas que esteja longe de desvendar toda a trama na qual se enredam as memórias registradas nos testemunhos. Há uma consistência e uma constância que indicam a existência de fortes redes discursivas que interagiram na construção dos pontos de apoio dessas memórias. Esta memória, “objeto desse discurso, isto é, a apresentação *pública* e, logo, a oficialização de uma representação *privada* de sua própria vida, pública ou privada, implica um aumento de coações e de censuras específicas” (Bourdieu, 2002, p. 189). Estas coações e censuras podem ser localizadas nos discursos oficiais sobre a escola e a profissão docente, discursos estes incorporados socialmente – ainda que em parte -, afirmados e controlados seja dentro da própria categoria, seja por instância da máquina governamental, seja pela comunidade.

Para Alistair Thomson, Michel Frisch e Paula Hamilton<sup>130</sup>

“o grau de centralização afeta o tratamento dado à memória. Há freqüentemente uma tensão entre memórias locais e a retórica nacionalista pública, uma tensão que se intensifica quando a ‘comunidade imaginada’ nacional torna-se muito circunscrita.” (2002, p. 89)

Isto seria suficiente para explicar as semelhanças entre os discursos sobre a escola e a profissão docente, presente em testemunhos de sujeitos que os elaboraram em espaços e condições socioculturais marcadas por tantas diferenças? Certamente não, mas parece pertinente afirmar que a centralização e a afirmação dos estados acerca de um modelo escolar contribuíram de forma significativa para enquadrar estas memórias. São “imagens repetidas”, como se refere Ulric Neisser (apud Thomson, Frisch & Hamilton, 2002, p. 90), repetidas e afirmadas no discurso dos estados, repetidas e afirmadas nos cursos de formação, repetidas e afirmadas pelas comunidades. Há uma versão oficial e uma forma social de afirmar a escola do passado, o modelo escolar que está na base dos sistemas de difusão da escola de massas (ou popular), mas há também

---

<sup>130</sup> THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael & HAMILTON, Paula (2002). Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 65-91).

alguns *flashes* que contrastam com esta versão: escolas idealizadas no discurso são relatadas como funcionando em barracos, sem as mínimas condições materiais (para não falar das pedagógicas); alunos maravilhosos tornam-se “ranhentos”..... Talvez estejamos aqui diante de um duelo da memória ou de uma “memória dividida”. Mas, como bem o coloca Alessandro Portelli<sup>131</sup>,

“quando falamos numa memória dividida, não se deve pensar apenas num conflito entre a memória comunitária pura e espontânea e aquela ‘oficial’ e ‘ideológica’, de forma que, uma vez desmontada esta última, se possa implicitamente assumir a autenticidade não mediada da primeira. Na verdade, estamos lidando com uma multiplicidade de memórias fragmentadas e internamente divididas, todas, de uma forma ou de outra, ideológica e culturalmente mediadas.” (2002, p. 106)

Esta linha de argumentação ajudar-nos-ia a ver as aparentes divergências internas (ou contradições, como preferem alguns autores) presentes nos testemunhos como uma espécie de duelos entre um pensamento afirmado e incorporado, porque tem ressonância e significado para o sujeito e episódios vividos que mantêm certa distância deste mundo idealizado. Como bem coloca David Lowenthal<sup>132</sup>,

“Modos diferentes de lembrar permitem perspectivas dessemelhantes dentro do passado, mas o processo de recordar funde todas elas. E, na verdade, eles têm mesmo algo em comum. Toda memória transmuta experiência, destila o passado em vez de simplesmente refleti-lo. De tudo o que é exibido no meio ambiente, recordamos apenas uma pequena fração daquilo que nos é impingido. Assim a memória filtra novamente o que a percepção já havia filtrado, deixando-nos somente fragmentos dos fragmentos do que inicialmente estava exposto.” (1998, p. 94)

Seria então pertinente afirmar que as bases sobre as quais as memórias dos professores e professoras aqui considerados foram construídas eram similares? A retórica quase universal acerca das potencialidades da escola e da função do docente do ensino primário agiria com tal força e abrangência que teceria as memórias com fios semelhantes? As “lentes mentais do presente<sup>133</sup>”, com as quais os testemunhos foram concedidos, teria filtrado o passado dando-lhe um contorno mais homogêneo no momento de testemunhar? Se estes questionamentos são válidos para refletir sobre a

---

<sup>131</sup> PORTELLI, Alessandro (2002). O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luta e senso comum. FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 103-130).

<sup>132</sup> LOWENTHAL, David (1998). Como Conhecemos o Passado. **Projeto História 17: Trabalhos da Memória**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: Educ/Fapesp (pp. 63-201).

<sup>133</sup> David Lowenthal afirma que “a passagem do tempo que desgasta o passado limita nossa compreensão do presente, pois tudo que vemos é filtrado por lentes mentais do presente” (1998, p. 114).

ação das lentes do presente na leitura sobre o passado, é de se supor que minhas próprias lentes estejam presentes nesta leitura. Disto parece não ser possível escapar. As interrogações que faço aos testemunhos, à legislação e aos textos aos quais recorro para tecer as análises e reflexões são feitas com as lentes que tenho no presente; não é possível colocar-me no passado para então estabelecer contato com as fontes.

Da mesma forma, os testemunhos concedidos pelos professores acionam certos recursos de rememoração, mas é uma rememoração enquadrada pelo vivido, pelos discursos circulantes, pelas experiências posteriores. Como bem alerta Marcel Proust, “devido à ação do esquecimento, a memória que retorna ... nos faz respirar um novo ar, um ar que é novo precisamente porque o havíamos respirado no passado, ... uma vez que os verdadeiros paraísos são os paraísos que perdemos” (apud Lowenthal, 1998, p. 96). Então, o novo ar respirado no momento que os docentes prestaram seus testemunhos estaria contaminado ou seria formado por elementos similares? É difícil decidir por esta via, mas há no ar respirado uma nostalgia que faz lembrar tempos difíceis como paraísos perdidos. E esses paraísos parecem, pela ação do tempo, assumir um contorno muito próximo. Certamente o espaço social no qual foram os docentes inseridos e que foram ocupando por sua própria ação ofereceram bases comuns, os apoios da memória. Ainda acompanhando David Lowenthal, vemos que

“as lembranças também se alteram quando revistas. Ao contrário do estereótipo do passado lembrado como imutavelmente fixo, recordações são maleáveis e flexíveis; aquilo que parece haver acontecido passa por contínua mudança. Quando recordamos, ampliamos determinados acontecimentos e então os reinterpretemos à luz da experiência subsequente e da necessidade presente. (...) ... à medida que envelhecemos, parte cada vez maior de nosso passado se transforma em história. E nossas lembranças expandidas acabam por abranger cada vez mais o que é historicamente conhecido, incluindo um pouco da história que antecede nosso nascimento.” (1998, pp. 97 e 175, respectivamente)

Para este autor, a imprensa, o registro fotográfico e, poderíamos acrescentar, os diversos dispositivos discursivos, aumentam o conhecimento do passado e interagem para configurar uma certa interpretação deste. São mecanismos que se interconectam e moldam uma imagem que não necessariamente reflete a forma ou o fato. Assim, poder-se-ia supor que o discurso acerca da escola de massas e da profissão docente ganhou tal dimensão que criou uma imagem quase ocidentalizada, desprendendo-se provavelmente das diferentes formas de operacionalização dos projetos estatais. Pensando numa expansão da memória do individual para o coletivo e o diálogo com a memória coletiva

presente na elaboração e reestruturação da memória individual, poder-se-ia pensar num diálogo constante, que recebe estímulos de fora, os quais são incorporados porque fazem sentido no interior de cada sujeito.

“... a memória é dotada de uma flexibilidade que permite a combinação entre indivíduo e coletivo: sempre pessoal e sempre apoiada em referenciais coletivos, repertórios a serem individualmente apropriados e seletivamente repostos. Paradoxal na aparência, caleidoscópica, permite, num giro lento ou súbito, uma nova combinação dos cristais da lembrança; receptáculo, garante que *de tudo fica um pouco*, que de tudo fica tudo, mesmo que o acesso seja incerto. Passado materializado numa espécie de atmosfera coletiva de que todos podem usufruir quando desejarem visitar os tempos idos.” (Lowenthal, 1998, p. 207 - grifos do autor)

Não se pode cair no radicalismo de considerar toda a memória coletiva; se assim fosse, “bastaria uma testemunha para uma cultura inteira; sabemos que não é assim” (Portelli, 2002, p. 127). Mas é certo que “os grupos ... mobilizam lembranças coletivas para sustentar identidades associativas duradouras, da mesma forma que os instrumentos legais conferem às companhias e às propriedades privadas imortalidade em potencial.” (Lowenthal, 1998, p. 84)

A história oral se constrói, basicamente, com recurso à memória - é uma construção do passado no presente<sup>134</sup> - embora seja pertinente o uso de outros suportes no processo de rememoração, como fotografias, cartas e matérias impressas em veículos de comunicação. Esta memória, ferramenta-chave da história oral, “sofre os efeitos do tempo”. Este tempo, como lembra Maurice Halbwachs<sup>135</sup>, não é algo estático, fixo, determinado de uma vez por todas; marca a distância entre o vivido e o relatado e age, no processo de rememoração, como uma espécie de filtro. Este tempo, assim como “as memórias pessoais, as evocações do tempo passado, não existem isolada ou autonomamente – constroem-se em função de quadros comuns de referência do grupo social, de idéias partilhadas” (Vidigal, 1996, p. 17). Este quadro de referências do grupo social interage na formação de relatos que apresentam certa unidade, como foi possível identificar nos testemunhos considerados no presente estudo. Mas o enquadramento

---

<sup>134</sup> Sobre esta questão, pode-se consultar o artigo de Michael Frisch H. “A desindustrialização vista de baixo para cima e de dentro para fora: O desafio de se retratar a classe trabalhadora em palavras e imagens” [In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria & ALBERTI, Verena (Orgs) (2000). **História Oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas (pp.167-177)].

<sup>135</sup> HALBWACHS, Maurice (1956). **La Mémoire Collective**. Paris: PUF. Sobre esta questão ver especialmente a página 80 e seguintes.

político e social local não é suficiente para explicar e compreender o que se poderia especificar como certo enquadramento das memórias. No caso da presente pesquisa, trata-se de memórias elaboradas a distância - distâncias regionais, nacionais e continentais - e que insistem em revelar um quadro em que as referências comuns de um tempo e da escola são relatadas com fortes pontos em comum, pontos de apoio da memória. Há necessidade de um esforço e há de ser um esforço coletivo, no sentido de identificar redes de construção destes discursos comuns, que atravessam fronteiras e mares.

## 2.4 - O Texto como Discurso

A legislação do ensino registra de forma bastante privilegiada a conformação do campo escolar atribuída pelo Estado. Não é um texto uniforme, de fácil elaboração ou análise, já que guarda disputas pela supremacia de uma ou outra maneira de conceber e de operacionalizar os projetos educativos de uma época. Os discursos revelados em suas linhas, e nas entrelinhas, não servem apenas para erguer um edifício jurídico; eles conformam práticas, disseminam formas de pensar, fortalecem pressupostos e é nesta perspectiva que discursos presentes na legislação serão aqui abordados. Compartilho com Tarcísio Mauro Vago<sup>136</sup> a idéia de que

“com esse *corpus* prescritivo e normativo, o governo atuou informando os agentes escolares (especialmente inspetores, diretoras e professoras); reformando o ensino; definindo plantas para os prédios escolares; normatizando práticas; legitimando poderes; instituindo regulamentos do ensino; baixando prescrições e conteúdos para todos os componentes do programa, dentre outras ações fundamentais para afirmar socialmente a escola” (2002, p. 19).

Embora este autor trate especificamente do ensino público primário de Belo Horizonte, Minas Gerais, no período compreendido entre 1906 e 1920, considera-se apropriada a generalização aqui feita.

Além de justificar a escolha na perspectiva indicada acima, o curso da pesquisa exigia que se escolhesse um tipo de fonte comum aos três espaços contemplados neste estudo. Se os testemunhos dos professores estavam definidos como fonte de pesquisa, era necessário estabelecer ao menos um outro suporte que contribuísse para a construção e a compreensão das análises, prioritariamente um suporte que permitisse certo diálogo. A legislação despontou como forte potencial: é um texto que registra uma perspectiva de época em relação ao tema; tem marcas próprias e, ao menos inicialmente, de fácil localização e acesso; é um texto que registraria a organização e normatização da profissão docente e da escola primária.

---

<sup>136</sup> VAGO, Tarcísio Mauro (2002). **Cultura Escolar, Cultivo de Corpos:** Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: EDUSF.

Se, de começo, parecia relativamente simples a coleta de dados a partir da legislação, e que os próprios dados não trariam grande complexidade, esta idéia foi logo abandonada. A complexidade e amplitude do “edifício jurídico” impuseram a necessidade de várias tentativas para a escolha de um percurso de recolha<sup>137</sup>. Inicialmente, pensou-se em reunir toda a legislação da época referente ao ensino primário - compreendendo leis, decretos, portarias, despachos .... - o que logo se evidenciou como inviável pelo volume de dados, quadro manifestado com maior força quando, paralelamente ao trabalho em Santa Catarina, coletaram-se dados em São Paulo. Além disso, uma sensação acompanhou esta etapa e se manteve presente até o final: a de estar tentando domar o indomável. Sempre que parecia haver-se completado o preenchimento de um quadro, ou tabela, ter-se esgotado um item, após exaustivas horas de inspeção em arquivos, um novo documento se insubordinava, teimando em aparecer, alterando a ordem inicial e a lógica estabelecida. Uma tomada de decisão era necessária. Se a delimitação temporal parecia ordenar o trabalho do ponto de vista externo, era necessário tomar decisões do ponto de vista interno, assim como conviver com a idéia da impossibilidade de reunir toda a documentação legal produzida sobre o tema nos três espaços eleitos para este estudo. Há tantas alterações, retificações e adendos aos textos legais que, em muitos momentos, perde-se a noção do que é estabelecido no documento original (ou primeiro).

Além disso, embora tenha estabelecido num determinado momento que consideraria apenas os documentos-chave da legislação, traduzidos em leis e decretos, eis que portarias, avisos e despachos ministeriais impunham-se com conteúdos às vezes mais significativos que os documentos centrais. O que fazer? Rever tudo? Desprezar o trabalho feito até então? Isto remeteu a nova decisão, a partir da questão central deste estudo - privilegiar a recolha de documentos legais que incidissem mais diretamente na

---

<sup>137</sup> Na recolha de dados referentes à legislação do ensino foram consultados os acervos que seguem. Em Santa Catarina: Acervo de História Oral do Museu da Escola Catarinense (Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina); Arquivo Público do Estado de Santa Catarina; Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina (incluindo o Acervo de Obras Raras); Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina e Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. Em São Paulo: Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo e Arquivo Público do Estado de São Paulo. Em Portugal: Acervo disponível na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Divisão de Arquivo do Ministério da Educação, Instituto de História da Educação do Ministério da Educação, Biblioteca da Reitoria da Universidade de Lisboa, Arquivo Nacional Torre do Tombo e Biblioteca Nacional.



ordenação da profissão docente do ensino primário<sup>138</sup>. Assim, foram deixados de lado os textos legais referentes à construção e ampliação física da rede escolar (construção de escolas, transformação de escola masculina ou feminina em escola mista e vice-versa), fontes e formas de financiamento da educação, cantinas escolares, para citar apenas alguns exemplos. Isto ajudou a estruturar uma espécie de limite para a recolha na qual passou-se a privilegiar os textos das Reformas do Ensino, os referentes aos regulamentos tanto das escolas normais quanto das escolas primárias, os textos que aprovam implantação e alterações nos programas das escolas normais e das escolas primárias e portarias e despachos que evidenciassem a aplicação de certos dispositivos, principalmente os relativos à regulação da profissão docente (por exemplo, portarias de louvor ou de aplicação de penas que expressam um pouco do que era reforçado e do que era reprimido no exercício da profissão docente). Nestes textos buscou-se identificar elementos que ajudassem a compreender a forma de representar e construir sentidos para a profissão docente do ensino primário no período aqui delimitado. Para Roger Chartier<sup>139</sup>, as representações são “determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (2002, p. 17) e “atuam” como matrizes de discursos. Se de parte do Estado havia interesse no professorado primário enquanto seu agente e representante, aos docentes também interessava demarcar um modo de ser e estar na profissão, de significar simbolicamente um estatuto e uma posição<sup>140</sup>. Um e outro são agentes produtores de ordenamento, de afirmação de distâncias e vizinhanças (cf. Chartier, 2002, pp. 27-28). Trata-se, nessa passagem do século XIX para o século XX, de uma espécie de jogo na afirmação de um sistema de representações e de valores que parece transcender fronteiras geográficas, políticas, econômicas, sociais.

A legislação consultada é uma fonte reveladora de discursos oficiais. Embora eivada de contradições, é capaz de apresentar o que, para este período, foi legitimado pelos Estados como sentidos pretendidos para a profissão docente e para a escola primária. Está claro que os escritos legais devem ser vistos como um território simbólico, a partir do qual e para o qual se constrói um edifício jurídico a dar-lhe forma.

---

<sup>138</sup> Dados mais gerais de identificação e os locais nos quais os documentos foram localizados encontram-se arrolados no item “Fontes Consultadas”. Uma sistematização mais detalhada destas informações compõe o Cd que figura como anexo neste trabalho.

<sup>139</sup> CHARTIER, Roger (2002). **A História Cultural: Entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel.

<sup>140</sup> Parece oportuno esclarecer que não se está adotando uma perspectiva que toma o professorado primário como sujeito universal, mas reconhece-se a existência de um sentido do e para o trabalho docente que, de certo modo, influi para criar a representação de universalização destes sujeitos.

“É sabido que os enunciados contidos na legislação só por si não permitem reconstruir a realidade a que as leis se reportam. Parece-nos até legítimo duvidar que os legisladores estejam sempre interessados na realização dos princípios por eles expressos.(...) Se as várias posições tomadas perante os problemas de qualquer natureza se encontram mais ou menos associadas a posições sócio-políticas, independentemente de haver ou não consciência desta associação, as opções de natureza educativa acompanhavam um bem demarcado ideário político. O exame da legislação não basta, por si, para reconstruir a situação do ensino em certo momento; porém, sem este exame não é possível fazer a sua reconstituição.” (Sampaio<sup>141</sup>, 1975, pp. 6-7)

A recolha e sistematização dos dados também não é suficiente. É preciso estabelecer formas de rastrear os documentos, estabelecer categorias que norteiem tanto as buscas nos conteúdos internos aos textos, quanto para a tessitura da análise. Assim que se reuniu um número substancial de documentos, a partir de uma primeira leitura foram destacados eixos principais que, para além dos conteúdos curriculares, se sobressaíram como “pilares” da formação dos professores do ensino primário e da normatização desta profissão. Nesta etapa, destacaram-se três núcleos fortemente reguladores tanto da formação, inserção e do desenvolvimento da carreira docente: o controle do corpo, o controle moral e o controle político, aliados a expedientes de “sedução”, utilizados para reforçar ou reprimir comportamentos, particularmente dos docentes. Estes núcleos se entrecruzam, ao mesmo tempo em que são por demais abrangentes. Isto tornou necessário um novo rastreamento, com a definição de categorias internas para cada um destes eixos, com as quais se fixaria uma espécie de percurso para o desenrolar de todo este trabalho. As informações sistematizadas e a maneira como se conduziu a recolha dos dados nos textos estão presentes neste estudo em itens específicos. A partir desta etapa, o desafio maior já não era a complexidade e amplitude dos dados, mas a construção de canais de diálogo significativos e fecundos entre os elementos destacados da legislação e os dos testemunhos dos professores. Inicialmente, encontraram-se elementos facilmente visíveis.

Em Santa Catarina, por exemplo, no governo de Vidal Ramos foram criados os grupos escolares. Estes grupos, que organizaram o ensino primário de forma seriada, constituíram modelos de referência em uma das reformas mais significativas da educação neste estado. A legislação da educação também foi ampliada. Embora não se disponha de elementos para evidenciar as formas pelas quais os professores catarinenses

---

<sup>141</sup> SAMPAIO, J. Salvato (1975). **O Ensino Primário 1911-1969**. Contribuição Monográfica. Instituto Gulbenkian de Ciências. Centro de Investigação Pedagógica. Lisboa, I Vol. 1º Período 1911-1926.

tinham acesso à legislação - se através de expedientes do próprio governo ou da imprensa... – é certo que alguns se apropriaram dela como instrumento “ordenador” e também “protetor” de suas práticas. O uso que a professora Inês fazia merece ser aqui registrado. Segundo ela, os grupos escolares criados por Vidal Ramos

“era o que de melhor existia. Com um regimento interno, com as leis - leis sempre há, naturalmente – os artigos para que a pessoa pudesse se realizar ali. É verdade que este regimento interno esbarrava contra a prepotência de certos diretores. ... Eu nunca me conformei, então decorei do princípio até o fim o regimento interno e, quando vinham para cima de mim, pá, artigo tal, número tal, página tal, diz isso, isso, isso. Acabava com a conversa.” (Professora Inês – SC, 1994, p. 11)

O conjunto de leis, aparentemente pesado e opressor, pode ter funcionado também como elemento assegurador de um determinado espaço, organizador da carreira.... O forte aparato legal que regulamentou os sistemas de ensino da época ajudou, certamente, a estruturar a carreira docente, mas em muitos momentos aparecia como um emaranhado difícil de gerir e digerir. Denice Catani destacou da Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado de São Paulo uma passagem bastante ilustrativa. Num momento no qual a ação dos reformadores do ensino é questionada e se convive com o “fantasma” da decadência, um editorial da revista traz a seguinte passagem:

“Em todo esse emaranhado de leis e regulamentos, qual vasta colcha de retalhos em que sobressaem os tecidos de má qualidade e cores duvidosas, encontra-se uma ou outra disposição que se destaca do conjunto heterogêneo” (apud<sup>142</sup> Catani, 2003, p. 78).

As passagens acima transcritas servem para dar uma dimensão do como o conteúdo das leis e as leis em si não ficavam presos a espaços restritos ou aos gabinetes dos governantes. Seus textos e/ou conteúdos circulavam entre a comunidade escolar e contribuíam (e contribuem) para “significar” a escola e a profissão docente<sup>143</sup>.

---

<sup>142</sup> Revista de Ensino de agosto de 1904, p. 267, e dezembro de 1904, p. 439.

<sup>143</sup> Uma discussão mais aprofundada sobre o uso da legislação como fonte para a escrita da História e Sociologia da Educação está registrada no texto “A Lei da Escola: Os sentidos da construção da escolaridade popular através de textos legislativos em Portugal e Santa Catarina - Brasil (1880-1920)” (**Caderno Prestígio**; 16. Lisboa: Educa), elaborado em parceria com António Carlos Luz Correia.

*III - Construindo Regras,  
Normalizando  
Conduas*

Os dados localizados sugerem que a construção de uma espécie de “código disciplinar” a ordenar a formação e atuação dos professores não se limita aos documentos que assim o anunciam. Embora se tenham localizado compilações sob este título<sup>144</sup>, na legislação educacional há vários itens que disciplinam e normatizam (ou regulam) a profissão<sup>145</sup> e que permitem organizar este código disciplinar mesmo quando ele não está ordenado nem apresentado desta forma. Aliás, esta normatização já está na própria composição do corpo discente das escolas normais, como requisito para ingresso. São itens inseridos na legislação educacional que possibilitam traçar uma espécie de perfil físico e moral dos agentes, neste caso, do ensino primário.

Uma incursão mais alargada atesta que esta não é uma situação específica dos profissionais do ensino; é uma espécie de exigência que vai ordenar a formação de quadros do funcionalismo público, o que pode ser evidenciado nos regimes que organizam estes quadros. Para além do interior da máquina pública, também é possível localizar dispositivos que buscam normatizar condutas em espaços públicos. É a ação do aparelho de Estado na construção de um comportamento social disciplinado, que, aliás, parece ser uma “marca do tempo”, uma necessidade de ordenação da população urbana e não, necessariamente, uma marca ideológica, de regime político, de Estado... O Regulamento do Jardim Oliveira Bello<sup>146</sup>, situado à Praça 15 de Novembro, na cidade de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, exemplifica a idéia de um certo código de conduta imposto aos cidadãos. O *item* que trata das proibições (Art. 7) estabelece como os cidadãos deveriam se comportar em público.

“É expressamente proibido:

1. A entrada no jardim de indivíduos descalços, maltrapilhos ou conduzindo cargas; de bêbados e loucos.
2. Destruir ou danificar qualquer objecto e construcção ou adorno.
3. Pisar na gramma que guarnecer os canteiros, colher flores ou tocar nas plantas.
4. Praticar acções offensivas à moral publica, pronunciar palavras injuriosas ou usando de gestos indecentes.
5. Provocar desordens.

---

<sup>144</sup> A reunião das leis que incidem sobre esta questão com o título de Código Disciplinar, presente na “Consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primario e escolas normaes”, através do Decreto paulista n. 2225, de 16 de abril de 1912, é um exemplo.

<sup>145</sup> Assim como há setores ou instâncias administrativas criadas para fins desta natureza. Este é o caso do Conselho Superior de Instrução Publica português que, segundo aprovado em 1913, também tem competência disciplinar (Fonte: Portugal, Decreto n. 92, de 26 de agosto de 1913).

<sup>146</sup> Fonte: Santa Catarina, Decreto n.º 66, de 08 de abril de 1891.

6. Escrever nas paredes do jardim quer do lado interno quer do externo, riscal-as ou manchal-as com borrões.
7. Penetrar no jardim conduzindo carro, carroças ou velocípedes.”

Neste caso, as infrações seriam punidas com multas e reclusão. No caso de terem sido cometidas por menores, seriam punidos os responsáveis. A imposição dessas regras indica um certo comportamento a ser cultivado. O recurso a este exemplo (que poderia ser explorado sob diferentes perspectivas) busca apenas ilustrar o quanto a idéia de ordenamento estava presente para além dos muros das escolas, mas é certo que é na instituição escolar que se concentra o núcleo mais sólido para a formação deste cidadão disciplinado e para a irradiação de comportamentos exemplares.

Se por um lado a investigação acerca dos conteúdos escolares que envolvem a formação dos profissionais do ensino parece estar mais amadurecida, por outro a exploração e reflexão que tenha como objeto central a questão da regulação de comportamentos como importante fonte de gestação de sentidos da profissão docente, perspectiva aqui tomada também como componente curricular, emergiu como bastante promissora. Parece fértil a idéia de que, para manipular um corpo de conhecimentos bastante refinado, os conteúdos escolares, haveria que se recrutar e organizar um corpo profissional digno de fazê-lo. Embora a presença de outras instituições<sup>147</sup> tenha grande importância neste processo, é o Estado que vai ter o papel mais definitivo e que vai, inclusive, interferir nestas outras instituições. Através de um conjunto de dispositivos que inclui um forte aparato legal, vai delineando a profissão docente no que se refere ao ensino primário<sup>148</sup>. São “dispositivos, discursivos ou institucionais, que numa sociedade têm por finalidade esquadrihar o tempo e os lugares, disciplinar os corpos e as práticas, modelar, pelo ordenamento regulado dos espaços, as condutas e os pensamentos” (Chartier<sup>149</sup>, 2002, p. 69).

Se aos professores primários era designada, pelo Estado, a tarefa de levar adiante o projeto de civilização através das luzes do conhecimento escolar, estes deveriam corresponder ao perfil traçado pela incorporação de um conjunto de normas e valores

---

<sup>147</sup> As congregações religiosas despontam como exemplo bastante significativo; em Santa Catarina, as Escolas Normais dirigidas por religiosas da Divina Providência tiveram grande presença.

<sup>148</sup> A ressalva “ensino primário” parece necessária já que, se os sujeitos desta pesquisa fossem docentes de outros níveis de ensino, a participação do Estado poderia ter outro peso.

<sup>149</sup> CHARTIER, Roger (2002). **A História Cultural: Entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel.

que lhes vão atribuir formas ao corpo - a postura, hábitos de conduta social e política. Esta incorporação, ou apropriação, não se dá sem resistências. Estas normas funcionam como dispositivos exteriores que, por uma série de mecanismos, vão sendo incorporados e passam a influir no desenho da profissão docente. O edifício jurídico que abriga este aparato legal é, ele mesmo, uma expressão do processo de civilização, o qual:

“... consiste, antes de mais, na interiorização individual das proibições que, anteriormente, eram impostas do exterior, numa transformação da economia psíquica que fortalece os mecanismos do autocontrolo exercido sobre as pulsões e emoções e que faz passar do condicionamento social (...) ao autocondicionamento ...<sup>150</sup>” (Chartier, 2002, p. 110)

Mas se a forte regulação da profissão feita pelo Estado por vezes oprime, ela também interage no processo de autonomia e consolidação da carreira docente. Os professores portugueses apostaram na centralização do controle da profissão e do sistema de ensino, como forma de alcançar autonomia em relação às forças políticas locais, e isto ajuda a refletir acerca da regulação no seu duplo sentido: oprimir e submeter, mas, ao mesmo tempo, contribuir para dar autonomia à profissão. No entanto, esta autonomia muitas vezes é mais simbólica que prática. No caso do exemplo português, há que se reconhecer que as forças locais estão infiltradas nos órgãos centrais e conseguem, de formas variadas, exercer poder. A nomeação dos professores, por exemplo, não é mais uma atribuição dos chefes políticos locais para o caso português, mas eles continuam com a prerrogativa de expedir ou interferir na expedição de documentos necessários ao ingresso na formação e na carreira docente. Entre estes, os “atestados de moralidade”. Estes atestados, marcados por juízos de valor e subjetividades de toda ordem, são requisitos necessários já no momento de ingresso na formação.

A regulação da formação e do exercício profissional, aliada a uma série de exigências quanto a características físicas dos candidatos ao ingresso na carreira docente tem, ao menos em Portugal, um embrião no aparato militar. Talvez deva dar-se maior atenção ao fato de a primeira tentativa portuguesa de criação de uma instituição dedicada à formação de professores ter tido como *locus* a “Escola Geral do Exército”,

---

<sup>150</sup> Esta reflexão de Roger Chartier, presente no texto “Formação Social e «habitus»: uma leitura de Norbert Elias” tem por base a obra de Elias, já referida ao longo deste estudo.

em Belém. Segundo Rogério Fernandes, esta instituição foi a primeira desta modalidade de que se tem registro em Portugal. Em seus objetivos encontram-se palavras que estarão presentes nos textos que mais tarde aprovam a criação das Escolas Normais, não só em Portugal, mas também nos estados brasileiros contemplados neste estudo. A idéia de uniformização é marcante e ajuda a compreender a organização de um forte aparato regulador, cujo fim último seria uniformizar em geral sob a justificativa de se construir um mundo civilizado.

“Para que o ensino de ler, escrever, e contar nos diferentes Corpos do Exército venha a ser uniforme e regular, como muito convém para o bem do Real Serviço’, estipula-se no § XI ‘todos os Indivíduos, que forem agora propostos para os Empregos de Mestre, Ajudante e Aspirante das Escolas, deverão ser instruídos em huma Escola geral, que para este fim se vai estabelecer em Lisboa...” (apud Fernandes<sup>151</sup>, 1994, p. 372).

A seleção de candidatos para esta escola envolve requisitos que também serão exigidos, mais tarde, para ingresso nas escolas normais.

“Os candidatos deveriam saber ‘suficientemente’ ler letra impressa e manuscrita, escrever letra bastarda, bastardinha e cursiva, fazer as quatro operações de aritmética em números inteiros e fraccionários, e apresentar atestações de bom comportamento moral e civil” (id., 1994, ibid.).

Embora de vida efêmera (1815 a 1823), esta experiência revela traços que, como já se afirmou, estarão impressos, mais tarde, nas Escolas Normais de ensino primário. Exigências de domínio de conteúdos básicos e exigências acerca do comportamento moral e civil estão entre os requisitos para ingresso nas escolas normais. Da mesma forma, as pensões que servirão mais tarde de atrativo para a Escola Normal já estavam presentes nesta experiência.

“A fim de facilitar a freqüência da Escola Geral estabelecia-se que os respectivos alunos, sendo de tropa de linha ou milicianos, receberiam 60 réis diários para rancho, além do pão e do soldo que lhes competisse pelo respectivo posto” (Fernandes, 1994, p. 372).

Os dados indicam que a normatização das condutas, a regulação do corpo e do comportamento social acompanham os profissionais do ensino, assim como se vê nos quadros militares, desde o ingresso na Escola Normal, estendendo-se até mesmo após a aposentadoria.

---

<sup>151</sup> FERNANDES, Rogério (1994). **Os Caminhos do ABC**: Sociedade Portuguesa e Ensino de Primeiras Letras. Porto: Porto Editora.



### *3.1 - Formação de Normalistas: papel do Estado*

As primeiras escolas normais representaram a tentativa de materializar um ideal: o de formar um professor capaz de levar adiante o projeto educacional da época, difundindo não só a instrução, mas, inclusive, a educação dos cidadãos. Este projeto apóia-se num ideal de professor, mais simbólico que prático, um professor a ser imitado – o modelo. Para Beatriz Fischer<sup>152</sup>, a matriz discursiva construída para a professora primária e em torno dela insiste em moldar um comportamento exemplar, que resiste (e resista) a momentos de grande efervescência político-social (p. 162). Não é por acaso que nos três espaços aqui analisados, os cursos das Escolas Normais dão forte ênfase a uma formação forjada no exemplo, tanto é que surgiram as escolas anexas, ou escolas-modelo, nas quais os normalistas empenhavam parte significativa do seu tempo escolar a aprender a partir do modelo. Tratando-se do estado de São Paulo, Denice Catani<sup>153</sup> afirma que,

“Ao reformularem nostalgicamente as referências a esse período, os homens do início deste século lembrarão que as medidas adotadas tenderam a valorizar a atuação e a figura do professor, que também, no entender de Caetano de Campos, era a ‘chave de toda a evolução do ensino’. A reformulação interna da Escola Normal, a criação de escolas-modelo e grupos escolares, a proposição de novos programas e a tentativa de organização do conjunto de escolas antes dispersas, ao mesmo tempo que traduziram a confiança dos reformadores nos poderes do saber, transformaram a formação do professor em êxito da escola.” (2003, p. 21)

O modelo de referência funcionou como um dos eixos da formação. Se o professor servia de modelo, tinha também sua atuação “vigiada” por aqueles que dele deveriam sorver parte da formação. Este ciclo se organizava nas Escolas Normais e escolas anexas - as escolas-modelo. Os alunos normalistas deveriam aprender a partir do modelo já construído nesta mesma formação. Deveriam também atuar - uma espécie de prática experimental - sob a tutela do professor titular. Todo o processo era

---

<sup>152</sup> FISCHER, Beatriz T. Daudt (1999). Professoras: **Histórias e discursos de um passado presente**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

<sup>153</sup> CATANI, Barbara Denice (2003). **Educadores à Meia-Luz: Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)**. Bragança Paulista: EDUSF.

acompanhado por docentes da escola normal que exerciam um certo controle de qualidade. Na base, um modelo servia de referência, mas, segundo testemunhos, este não era suficiente para instrumentalizar o professor para o traquejo do cotidiano em sala de aula. Falando da escola anexa à Escola Normal, freqüentada um dia por mês para as lições práticas, o professor português Joaquim de Almeida Guimarães tece críticas tanto à formação recebida, quanto à forma como as atividades eram ali conduzidas. Em seu relato, ele desabafa: “Eu recordava-me do tempo em que freqüentava a escola primária e da forma como o meu professor me ensinava e isso servia-me de norma para dar conta do meu recado” (Professor Joaquim – Pt, p. 124).

O Estado alimentava, por várias vias, a construção e difusão de um modelo escolar bastante idealizado, ao qual o professorado deveria corresponder. Já à entrada da Escola Normal, os aspirantes deveriam preencher uma série de requisitos. Entre estes, sobressai a exigência acerca do corpo saudável e da moral ilibada. As exigências aqui parecem transitar entre aspectos que comporiam contingentes militares e expressam a preocupação higienista da época - o corpo saudável -, e aspectos valorizados na composição de quadros vinculados à estrutura eclesiástica - a moral ilibada.

Em Portugal, a primeira escola normal, a Escola Normal de Marvilla (1860-1869), é concebida e funciona de modo a agregar “uma educação muito próxima do que se praticava nos seminários diocesanos e nos aquartelamentos militares” (Baptista<sup>154</sup>, 1999, p. 44). Para esta escola, dedicada à formação de professores primários do sexo masculino, propõe-se para os alunos um sistema de recrutamento semelhante ao dos seminaristas, qual seja, entre a população mais humilde dos campos. Mais que a origem campesina em si, buscava-se reunir sujeitos nos quais a humildade poderia ser cultivada como valor supremo. Não é por acaso que a indiscutível veiculação da idéia que vincula magistério e sacerdócio é acompanhada por um forte esquema de formação, ou da tentativa de implantá-los. Há uma tensão a ser explorada na visão que associa magistério a vocação. O espírito de abnegação próprio do sacerdócio parece ser evocado pelo Estado, muito mais para servir a seus próprios interesses do que para qualificar a

---

<sup>154</sup> BAPTISTA, Maria Isabel Alves (1999). A Prática Pedagógica nos Planos de Estudo do Ensino Normal Primário: uma perspectiva histórica. Bragança/Portugal: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação (mimeo).

atuação docente. Eça de Queirós propõe, através de um de seus personagens, uma linha de reflexão que vale o registro, a dos padres como funcionários do Estado.

“O que em padre Salgueiro me encantou logo, na noite em que tanto palestrámos, rondando pachorrentamente o Rossio, foi a sua maneira de conceber o sacerdócio. Para ele o sacerdócio (que de resto ama e acata como um dos mais úteis fundamentos da sociedade) não constitui de modo algum uma função espiritual – mas unicamente e terminantemente uma função civil. Nunca, desde que foi colocado à sua paróquia, padre Salgueiro se considerou senão como um funcionário do Estado, um empregado público, que usa um uniforme, a batina (como os guardas da Alfândega usam a fardeta), e que, em lugar de entrar todas as manhãs numa repartição do Terreiro do Paço para escrever ou arquivar ofícios, vai, mesmo nos dias santificados, a uma outra repartição, onde, em vez da carreira, se ergue um altar, celebrar missas e administrar sacramentos. As suas relações portanto não são, nunca foram, com o Céu (do céu só lhe importa saber se está chuvoso ou claro) – mas com a Secretaria da Justiça e dos Negócios Eclesiásticos. Foi ela que o colocou na sua paróquia, não para continuar a obra do Senhor guiando docemente os homens pela estrada limpa da salvação (missões de que não curam as secretarias do Estado), mas, como funcionário, para executar certos actos públicos que a lei determina a bem da ordem social – baptizar, confessar, casar, enterrar os paroquianos.” (Queirós<sup>155</sup>, s/d, pp. 116-117)

As evidências entre o trabalho do professor e do pároco a serviço dos interesses do Estado estão dadas. Muitas escolas para formação de professores também guardavam semelhanças com os seminários e asseguravam um certo carácter de aquartelamento através do regime de internato. Em outras instituições este carácter estava dado pela forma de organização e gerenciamento dos espaços. Na formação dispensada aos professores, levava-se em conta que estes representariam o Estado<sup>156</sup> nas comunidades onde desenvolveriam seus trabalhos: “nas localidades onde havia de exercer a sua profissão devia tornar-se o braço direito do poder instituído, o delegado da autoridade paternal e das tradições familiares e de uma alta missão nacional” (Baptista, 1999, p.45).

Ao carácter sacerdotal, tantas vezes evocado na referência aos professores primários, se entrelaçam interesses do Estado em difundir valores na forma de crenças supremas e de culto ao desprendimento em relação aos aspectos materiais. As estratégias de recrutamento e as expectativas em torno do papel de liderança a ser

---

<sup>155</sup> QUEIRÓS, Eça de (s/d). **A correspondência de Fradique Mendes**. Lisboa: Europa-América (Obra completa publicada originalmente em 1900, logo após a morte do autor).

<sup>156</sup> Em São Paulo, por exemplo, o cargo de professor era incompatível com qualquer outra função, remunerada ou não, salvo a de professor particular (Fonte: São Paulo, Disposições Gerais do Decreto n. 4101, de 14 de Dezembro de 1926).

desempenhado pelos professores, nas localidades onde exerceriam seu ofício, para bem representar o Estado, sinalizam nesta direção. O aparato criado para formar o professor - a formação toda ela regrada, disciplinada nos seus detalhes - não pode ser compreendido apenas no seu papel de formação de educadores abnegados. Há um componente de formação profissional que se sobressai ao desprendimento, à vocação, à abnegação. Para bem desempenhar seu papel, era necessário que os futuros professores passassem por e confirmassem uma formação em termos de conteúdos e comportamentos aprendidos, que não pode ser desprezada. Esta formação contemplava, além dos conteúdos teóricos, a inculcação de comportamentos que deveriam conduzir a atuação. Os alunos normalistas recebiam reforços, interiores e exteriores à escola, acerca de seu papel social, da função de que o Estado os incumbia e que a sociedade esperava que desempenhassem.

A obediência às normas seria assegurada por um regime de vigilância que respondeu por várias formas: desde sofisticados sistemas de inspeção escolar, até o controle local do trabalho docente, exercido por párocos, chefes políticos ou pelas próprias famílias. Havia também um sistema, que se considera mais sofisticado e que será explorado mais adiante: o reforço do Estado, através da valorização pública de determinados comportamentos, ou a sinalização, também tornada pública, a profissionais do ensino que não seguiam as regras determinadas.

As exigências de conduta impostas espelham um modelo idealizado de professor e professora, cunhado para servir como funcionário do Estado e seu representante legítimo, “obreiro a edificar a nação”, assentado em princípios morais que não necessariamente estão vinculados a um ou outro modelo político ou ideológico. Poder-se-ia nomear isto como a dimensão cívica da profissão docente?<sup>157</sup> Seria um modelo mais universal? Que princípios organizavam a carreira docente “para produzir as competências cívicas preconizadas segundo o modelo prevalecente de cidadania” (Correia, 2000, p. 3)? Que modelo era este? O fato de ter-se nos dois estados brasileiros, na virada do século XIX para o XX, uma escola anunciada laica e, em Portugal, neste mesmo período, uma escola guiada pelo regime monárquico e organizada em parceria

---

<sup>157</sup> A este respeito pode-se consultar o texto de António Carlos da Luz Correia, “Canteiros de Virtudes, fábrica de cidadãos, oficina das almas e cidadania virtual: a educação cívica na escola portuguesa”, publicado nos **Cadernos do Projecto Museológico**. N.º 63 - III/2000. Publicação Monográfica Mensal. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

com a Igreja, poderia indicar grandes diferenças na organização deste código disciplinar. Mas as evidências indicaram muito mais semelhanças do que diferenças. A forma que despontou como mais lógica para compreender esta questão conduz a perceber que, embora anunciada laica, a escola catarinense e paulista desenvolve-se, ao menos neste período, numa forte parceria com a Igreja. E embora sem fazer uma ruptura formal com a Igreja, a escola portuguesa já dava, neste período, indícios de que o ensino laico seria professado como importante valor a ser perseguido. Mas, além destes aspectos, havia uma forma escolar já cunhada em países de referência e que inspiravam os projetos educacionais brasileiros e o português.

“Devido às finalidades sociais a que se propunha o ensino primário e à sua correspondente vocação de enquadramento universal de socialização básica, é neste nível de ensino que mais cedo se reconhecem movimentos não só no sentido da colonização interna minuciosa do seu território, como também estão mais patentes os esforços persistentes de edificação, por parte da administração central, de um sistema escolar dotado de um modelo organizacional da escola, de formação de professores, de normalização de saberes e práticas e, acima de tudo, de dispositivos de controlo da conformidade das práticas e dos comportamentos com os valores dominantes. A definição da duração desta escolaridade, dos saberes, das normas e das condutas a conseguir traduz as linhas de força da acção do Estado...” (Correia, 2000, p. 23).

Ao regular a profissão docente, o Estado aspirou à formação e organização de um corpo homogêneo, despido de diferenças e subjetividades, apto a desempenhar suas competências cívicas. Embora a forte regulamentação da formação e atuação do professorado exercesse um controle por vezes opressor, esta mesma regulamentação favoreceria a organização da categoria e contribuiria para a construção de uma identidade bastante singular. Parece, de certa forma, que houve acordos entre o que o Estado impunha do alto, o que a sociedade esperava, as expectativas sociais do professorado e os anseios dos próprios professores. Contudo, isto não pode ser analisado sem se reconhecer, mesmo que não se possam identificar, que os supostos acordos são, muitas vezes, produto de longas disputas e tensões, objeto de resistência de uns e apreciados por outros.

Se as mulheres encontraram no magistério um importante caminho para profissionalização e conquista de espaços públicos, com os homens as coisas não eram diferentes. Os testemunhos revelam que estes sujeitos optaram pelo magistério muito mais por falta de opção, por decisão ou por tradição familiar, do que por vocação, como

se reforça tantas vezes. O quadro abaixo apresenta os motivos, por ordem de prioridade, apontados para justificar a escolha pelo magistério.

Motivos apontados	Ordem de prioridade		
	1ª	2ª	3ª
Vocação	4		
Falta de Opção	7		
Tradição Familiar		2	
Decisão Familiar	3	1	1
Não consta	7		

**Fonte:** Testemunhos das professoras e dos professores consultados para esta pesquisa.

Como revelam os dados acima, a inserção profissional destes professores é creditada a um conjunto de motivos entre os quais a falta de opção aparece com mais força que a tão propalada vocação. Contudo, há um imaginário forte que parece preparar as mulheres desde criança para atuação no magistério.

“Desde pequena, desde menina, quando, talvez, não soubesse ler completamente, já era professora em casa. De brincadeira. Papai mandou fazer um quadro negro para mim, que eu gostava, comprava uma caixinha de giz e dizia: - Agora vai brincar ali, minha filha, vai brincar de professora. Eu adorava brincar de professora. Tinha alunos com nomes bonitos. Eu escolhia nomes bonitos. Eu fazia igualzinho no grupo... Os alunos eram imaginários.” (Professora Maria dos Passos - SC, 1999, p. 12)

“Desde criança eu tinha queda para ser professora. Brincava muito de escola e, então, deu como eu queria.” A professora Felicidade conta que não frequentou a Escola Normal porque a família mudou-se para a fazenda, mas isto não a impediu de “realizar o sonho” de ser professora (SP, 1983, p. 3). Aliás, é comum os professores admitirem, quando descrevem suas práticas, que agiam movidos por vocação, que sonharam desde pequenos com esta profissão, mas, quando diretamente questionados sobre os motivos desta escolha, a vocação assume um tímido quarto lugar.

“Naquele tempo a única profissão aceita por todos para a mulher era a de professora. Havia uma certa resistência em pôr a mulher no trabalho, a não ser, talvez, a operária, mas ,.... uma certa classe social. (...) eu não tive estalo nenhum que me indicasse o magistério como profissão. Eu achava que ia ficar como minhas irmãs, em casa, bordando, tocando piano.” (Professora Inês – SC, 1994, p. 5)

Interessante considerar que Inês é filha de uma telegrafista e fala da profissão da mãe com orgulho, um certo pioneirismo. A professora portuguesa Ana tem clareza que vocação não é um dado natural: “Fui professora por não ter outras oportunidades. Eu

não gostava muito do ensino. Eu como professora não tinha grande vocação, mas vocação depois a gente adquiria” (Professora Ana – Pt, In.: Araújo, 2000, p. 380). Já o professor paulista Olympio optou pelo magistério, assim como seus irmãos (dois homens e uma mulher), porque naquela época só existia Escola Normal. Mais tarde estudou Odontologia. Continuou vinculado ao magistério como professor de Psicologia e de Metodologia e Prática de Ensino na Escola Normal (Professor Olympio – SP, 1983). A tradição familiar também pesava nas escolhas. A professora paulista Maria Cândida conta que suas três irmãs mais velhas já eram professoras, mas o irmão, o homem, não quis sê-lo, estudou Odontologia. As três irmãs mais velhas quiseram ser professoras e “aí virou obrigação” (eram sete irmãs).

“Naquele tempo também o que que a mulher podia fazer? Era só, só o normal, não tinha outra coisa, mulher não fazia direito, não fazia medicina, não fazia nada disso, era só normal. Então a gente nem pensava em outra coisa sabe, chegava naquela idade, vai pra estudar, é professor e tudo.” (Professora Maria Cândida – SP, 1983, p 25)

Necessidades econômicas e desejo de independência também ocupam espaço entre as justificativas apresentadas. A professora Perpétua conta:

“Perdi minha mãe logo que fui para São Paulo (onde cursou a escola normal). Aconteceu que havia dificuldades monetárias, naquela época.(...) Papai ficou na dúvida se eu ia continuar ou não, mas devido à vontade da mamãe – porque quem tinha a vontade que eu estudasse era ela, quem fez sacrifícios, tudo, foi ela. Então, ele ficou com receio de me proibir.” (Professora Perpétua- SP, 1983, p. 2)

Já o desejo de conquistar independência, que certamente aqui se entrelaça com necessidades econômicas, é testemunhado pela professora Isaura. Quando concluiu a Escola Normal, disse à mãe, que estava viúva:

“Quero ir ganhar para os meus alfinetes. (...) Nunca tive intenções de deixar o ensino e deixar de ensinar. Mesmo eu não aconselho ninguém a deixar de trabalhar. Conserva-nos sempre uma independência muito grande. Senti sempre isso na minha vida. É uma coisa que nos torna independentes é vivermos do nosso trabalho. Dá-nos um «à vontade» e felicidade. Basta isso de nos sentirmos independentes e capazes de vivermos por nós, pelos nossos próprios meios. Torna-nos felizes. E o trabalho é uma condição humana, de maneira que quem não passa o tempo a trabalhar, como é que há de passar, eu não sei como é que se pode passar. O trabalho é sempre uma coisa nova. Embora seja sempre o mesmo, mas é sempre humano.” (Professora Isaura – Pt, In.: Araújo, 2000, pp. 358 e 369)

A discussão acerca do magistério como um espaço em potencial para a profissionalização da mulher e de sua inserção no mundo público pela porta da frente

não deve ser abafada. Continuar veiculando a idéia de vocação em detrimento da profissionalização é um modo de desqualificar o trabalho destas pioneiras. A profissionalização das mulheres era socialmente controlada, como se pode ver no texto abaixo. Em nota sobre o Colégio Florence, assinada por Argemiro Galvão e publicada no período “A Lucta”, vemos traços visíveis da resistência quanto à profissionalização do trabalho feminino.

“Recebemos o primeiro nº da ‘Revista Trimensal’ das classes de composição do Colégio Florence, redigido exclusivamente por alunas do colégio. Os artigos contidos no número que temos à vista são todos bem escritos e bem pensados. Entretanto, não louvamos o intento... Parece-nos que a publicidade dos ‘temas’ ou o que quer que seja só redundará em proveito da vaidade das jovens escritoras<sup>158</sup> e, o que é mais, provocará os seus esforços para uma carreira que, francamente, não é das mais próprias para uma senhora. Mais do que ninguém apreciamos uma menina inteligente; uma menina jornalista, porém, será cercada de tanto elogio encomiástico que o ‘simples exercício’ de escrita passará a ser uma ‘profissão’. Os artigos estampados no 1º número da ‘Revista’ posto que bem escritos, não têm mérito real algum, por outra, nada significam, e é fora de dúvida que tudo aquilo foi bem emendado pelos professores. Amanhã o espírito imaginoso de cada uma das redatoras da ‘Revista’ estará cheio de perspectivas entusiastas e o resultado é que continuará a ser uma medíocre rabiscadora quem podia ser uma ‘ótima dona de casa’. O professor do Colégio Florence poderá aproveitar melhor a lucidez intelectual de suas alunas. E em vez de sujeita-las ao laborioso trabalho de escolha de um tema em que nem ‘Teófilo Braga lhes dá uma frase’ ensine-lhes coisa melhor e não exponha-as a uma exibição vaidosa nada apreciável. Agradecemos a oferta. A. G. [Argemiro Galvão]. A Lucta, 13 de Descartes de 1894 [20/10/1882]. São Paulo. IEB” (In.: Hilsdorf, 1999, p. 35)

Embora bastante extensa, esta passagem ajuda a ilustrar a luta empreendida pelas mulheres para alcançarem o mundo do trabalho. Já os homens em geral assumiam o magistério como caminho para ocupação de outros espaços da vida pública, como bem o demonstra o estudo de Zeila de Brito Fabri Demartini e Fátima Ferreira Antunes “Magistério Primário: Profissão Feminina, Carreira Masculina”<sup>159</sup>.

---

<sup>158</sup> Em 2000, a Editora Mulheres, em parceria com a Edunisc (Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul), editou a obra “Escritoras Brasileiras do Século XX”, organizada por Zahidé Lupinacci Muzart. São quase mil páginas de uma antologia que ajuda a recompor o retrato da produção feminina da época. O texto da organizadora “Pedantes e *bas-blues*: história de uma pesquisa” é importante referência para situar os investigadores da área. Destaca-se, também, uma espécie de introdução intitulada “Do vazio ao silêncio”, de autoria de Nara Araújo, da Universidad de La Habana.

<sup>159</sup> Este estudo é hoje referência para discussão desta temática. Inicialmente publicado num dos números dos Cadernos de Pesquisa de 1993 (São Paulo, n. 86, pp. 3-14), foi revisado e integra o conjunto de artigos que compõem o livro **Feminização do Magistério: Vestígios do Passado que Marcam o Presente**. [CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza & SILVA, Vera Lucia Gaspar da (orgs) (2002). Bragança Paulista: EDUSF.]





### 3.2 – “Formando Obreiros para Edificar a Nação”<sup>160</sup>

Em termos gerais, a criação de escolas normais como instituições privilegiadas para a formação do professorado do ensino primário<sup>161</sup> pode ser localizada em fins do século XVIII, vivendo seu apogeu entre a última metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

“É a partir do século XVI que nascem os corpos profissionais que se especializaram na educação: eles podiam tomar a forma de corporações ou de congregações religiosas. A partir do fim do século XVIII, quando os Estados ilustrados entendem que é necessário retomar da Igreja o controle do ensino das elites como do ensino do povo, a formação profissional dos educadores torna-se uma prioridade reconhecida como o atesta, segundo cronologias diversas, o estabelecimento de escolas ditas ‘normais’, nascidas, primeiramente, em torno do monastério dos cônegos agostinhos de Sagan, cujo abade era Ignace Felbiger e desenvolvidas, em seguida, no conjunto dos países da coroa austro-húngara (...) antes de se estender ao conjunto da Europa.” (Julia<sup>162</sup>, 2001, p. 14)

O projeto estatal de tomar para si o encargo do ensino envolve componentes ideológicos alinhados com a ordem social que os projetos das nações civilizadas abrigavam. O projeto de modernização dos Estados, a idéia de alinhar-se a nações mais desenvolvidas, impulsiona tanto a importação de modelos como a alteração da forma de condução das questões internas. Ora, os projetos de modernização, embalados pelas idéias de progresso, implicam uma alteração de comportamento, do modo de se estar no mundo e de com ele relacionar-se. A Escola Normal foi edificada como templo capaz de arregimentar e formar profissionais, cuja função principal seria alinhar a população aos projetos de modernidade.

Em Portugal, os normalistas são chamados de “obreiros que iriam edificar a Nação”; os tijolos deste edifício seriam os cidadãos mas, para construí-lo de forma a

---

<sup>160</sup> Fonte: Portugal, Preâmbulo que acompanha o texto da Reforma do Ensino Infantil, Primário e Normal de 29 de março de 1911.

<sup>161</sup> Mas as escolas normais também poderiam formar outros quadros. Em Santa Catarina, três anos após sua instalação, a Escola Normal Catharinense passa a ter como função, além da preparação do professorado público do estado, a formação de aspirantes a cargos públicos, já que aqueles que a concluíssem, assim como os que concluíssem cursos no Gymnasio ou da Escola de Artes e Offícios, seriam “preferidos para os cargos públicos, independente de concursos” (Fonte: Santa Catarina. Lei n.º 180, de 8 de Outubro de 1895). Este atrativo deve ter contribuído na formação de um corpo discente bastante heterogêneo a freqüentar a Escola Normal.

<sup>162</sup> JULIA, Dominique (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. 1.º Número. Sociedade Brasileira de História da Educação. Campinas/SP: Editora Autores Associados. pp. 9-43.

não ruir, os tijolos deveriam corresponder a um certo padrão. Provavelmente, as diferenças poderiam ser representadas em portas, janelas, clarabóias com formatos diferenciados, mas as paredes precisam estar alinhadas e concentram o peso principal do material que compõe a obra.

Em Santa Catarina, a criação da Escola Normal é marco que simboliza um projeto que encarnava a modernidade, que deveria ser acompanhada passo a passo.

“O local onde está hoje construída a Faculdade de Educação (construção iniciada em 1922) era sede da ‘Casa das Meninas’<sup>163</sup>. O governador Hercílio Luz mandou construir ali a Escola Normal, no intuito de promover uma limpeza do local.” (Professor Aldo Nunes<sup>164</sup>, 1998)

A criação da Escola Normal simboliza, assim, o ideal de construção de uma sociedade instruída, limpa e moralmente digna, de acordo com o texto da Reforma da Instrução Pública Catharinense<sup>165</sup> de 1904, no qual se pode entrever que os quesitos higiene e moralidade definiam o funcionamento das escolas. É um exemplo disto a previsão de interrupção do funcionamento de qualquer escola, caso fosse constatada a ausência das necessárias condições de higiene e no caso de o professor não possuir “a moralidade necessária ao exercício do magistério”. Muitos relatos da época demonstram um significativo contingente de escolas que não atendiam ao menos ao quesito higiene - a questão da moralidade é mais subjetiva e difícil de apurar. Nem sempre a presença na lei de um dispositivo desta ordem garantia um certo padrão de qualidade (vê-se como o simbolismo é forte) em termos de infra-estrutura e higiene; contudo, como atestam algumas fontes, há a indicação de certa idealização acerca do espaço escolar, e, mais que isto, a possibilidade de se lançar mão deste tipo de argumento para fechar uma escola por razões de outra ordem, tipo desavenças políticas.

Concebida num e noutra lugar como espaço privilegiado para a habilitação de professores para o ensino primário, as Escolas Normais são idealizadas e edificadas como verdadeiros templos. A visibilidade social desta instituição estava dada, e ela parece ser concebida de tal modo que para tudo havia um espaço determinado. Assim, os alunos que ingressavam ocupariam um espaço e fariam um percurso já bastante

---

<sup>163</sup> Sinônimo de casa de prostituição.

<sup>164</sup> Testemunho colhido de maneira informal por Vera Lucia Gaspar da Silva, durante reunião preparatória do Encontro dos Formandos da Escola Normal de 1944, na DAPE-FAED, em 4 de novembro de 1998.

<sup>165</sup> Fonte: Santa Catarina, Lei n. 636, de 12 de Setembro de 1904.

definido. Feita a triagem dos que deveriam entrar, atendidos os requisitos, colocavam-se para dentro da escola normal aqueles e aquelas que nela cabiam e que estavam aptos a receber “a educação intelectual, moral e prática necessária ao bom desempenho dos deveres de professor”<sup>166</sup> (observe-se que a ênfase é na formação para o desempenho do dever). O recrutamento de alunos para as escolas normais toma realmente esta dimensão: a de recrutamento. A discussão acerca do perfil do aluno desejado na Escola Normal não é desinteressada; a triagem é feita já no ingresso e obedece a um controle que se vai sofisticando. Ao longo do tempo, antes de se apropriar dos conteúdos escolares, os futuros professores deviam comprovar forte vigor físico – afinal, seriam obreiros - e uma moral ilibada. Mas deste corpo que vai, através da docência, levar o progresso às comunidades - traduzido em modernidade - exige-se um desempenho ou a incorporação de marcas que garantissem a manutenção de algumas tradições, que se poderiam traduzir por bons costumes.

O conjunto de exigências para o ingresso figura como elemento que ajuda a consolidar no imaginário social uma idéia de escola exemplar, com alunos para ela talhados, com um corpo docente de alto nível, muitas vezes instalada em edifícios suntuosos. Assim, aqueles que a ela ascendiam capitalizavam uma primeira vitória e seriam acompanhados passo a passo. Desde o ingresso, vão-se construindo sentidos para a profissão docente. Para além das exigências acadêmicas, era grande o rol de requisitos a serem preenchidos pelos candidatos e candidatas aspirantes à escola normal, e é sobre eles que se concentrarão as atenções nas páginas que seguem. Estes requisitos não-acadêmicos parecem indicar um perfil ideal, ao menos em termos retóricos, daquele e daquela que seria formado/a pelo Estado para levar adiante a tarefa de educar a Nação. Segundo António Nóvoa<sup>167</sup>, na virada do século XIX para o XX há em Portugal um fortalecimento da idéia de que a escola normal não seria um lugar apenas de veiculação de conteúdos, mas um lugar de formação de professores, o que implica a aquisição de conhecimentos da Pedagogia e a relação teoria-prática assegurada pela atuação nas escolas-modelo ou anexas. Baseado em Relatórios da Comissão de Inspeção das Escolas Normais, o autor comenta:

---

<sup>166</sup> Fonte: Regimento interno do curso secundário da Escola Normal da Capital de São Paulo, aprovado pelo Decreto n. 247, de 23 de julho de 1894. O conceito de Escola Normal, enquanto instituição destinada a formar para o “bom desempenho dos deveres de professor”, continua presente nos textos legais paulistas ao longo do período analisado. Ver, por exemplo, o Decreto n. 2025, de 29 de Março de 1911.

<sup>167</sup> O autor toma por base duas leis do ensino português: uma de 3 de março de 1892 e outra de 27 de dezembro de 1894.

“a cada instante vê-se os responsáveis pelo ensino normal repetirem que as escolas normais não são estabelecimentos de cultura geral ou escolas de continuação (do ensino primário): é necessário que elas sejam instituições de formação profissional” (1987, p. 454).

É possível afirmar que este ideário não estava restrito ao ensino português; é válido também para o caso brasileiro aqui contemplado. Esta formação profissional estava aliada à aquisição de um conjunto de normas que responderiam pela postura dos professores<sup>168</sup>, concorrendo para a construção dos sentidos da profissão docente. Para incorporar estas normas, os candidatos deveriam se enquadrar num perfil estabelecido de antemão para ingresso nas escolas normais. Corpos jovens, saudáveis e livres de qualquer ação moralmente não-recomendável, era o que se exigia dos recrutados para iniciar o processo de formação dos “obreiros que iriam edificar a Nação”.

Em todo o período analisado, nos três espaços, o ingresso na Escola Normal é feito sempre através de algum tipo de seleção. Existem os exames de admissão, os concursos internos entre um grupo x de professores, dispensados do exame de admissão, concurso interno entre os remanescentes das escolas complementares, enfim, a seleção é um expediente, sempre presente e, na maioria das vezes, acompanhada por expedientes de sedução como as subvenções aos estudos, as licenças remuneradas para os leigos frequentarem as escolas normais, promessas de ascensão profissional, melhoria salarial, etc. Em Santa Catarina a Reforma de Ensino de 1892 garantia, aos professores não habilitados que frequentassem a Escola Normal, a manutenção de seus vencimentos e promoção na carreira após a conclusão do curso. Também estavam assegurados, por texto de 1894 - Regulamento Interno do Curso Secundário da Escola Normal da Capital de São Paulo –, os vencimentos dos professores paulistas enquanto cursassem a Escola Normal. Os subsídios oferecidos pelo governo português em forma de pensões eram um forte atrativo. Os pensionistas eram obrigados, após a conclusão da Escola Normal, a prestar serviço ao ensino oficial por um período que variou, conforme a época, entre seis e dez anos. Caso não o fizessem, deveriam restituir ao Estado os valores recebidos. Em 1914, previa-se que o não-cumprimento de um destes preceitos impediria o exercício de funções públicas.

---

<sup>168</sup> O caráter disciplinar não só organiza a entrada na Escola Normal como também serve de elemento que a avalia e projeta socialmente. A Escola Normal do Porto, inaugurada em 16 de outubro de 1882, teve maior êxito que as de Lisboa; o caráter moral é destacado como elemento decisivo para este sucesso. Sobre este tema, ver especialmente página 463 e seguintes do trabalho de António Novo anteriormente citado.

Em geral, os processos seletivos eram organizados em grupos de requisitos: de um lado, os acadêmicos e de outro, os “físicos e morais”. Da mesma forma, o ingresso na carreira docente do ensino primário, seja para compor os quadros efetivos, seja numa categoria provisória, era formalmente precedido por um conjunto de exigências que extrapolam a formação acadêmica, a qual, aliás, em muitas situações não figurava como requisito obrigatório. Foi possível identificar a existência de formas diferentes para o ingresso na profissão, como os concursos para integrar um quadro fixo - uma espécie de concurso de efetivação -, uma nomeação emergencial amparada em justificativas como a falta de profissionais numa região, uma nomeação provisória com o objetivo de preencher uma vaga formalmente ocupada, mas, na prática desocupada, por motivos como licenças de saúde, gestação, e outras. Estes vários caminhos, ou várias possibilidades de acesso, acenam para a composição de quadros já de início bastante heterogêneos. Mas há elementos que se apresentam com força e regularidade, tanto no rol de exigências para ingresso na escola normal, como indicado anteriormente, quanto entre as exigências para ingresso no quadro de docentes. A recorrência de certos requisitos para além dos acadêmicos chamou a atenção e revela um aspecto da imagem de professora e professor: o corpo saudável e a moral imaculada. Neste “moral” estariam também envolvidos aspectos do comportamento político. A identificação nos textos da legislação do ensino correspondente ao período aqui abordado, deste perfil não-acadêmico, formalmente exigido para ingresso na formação e na carreira docente do ensino primário, levou a uma exploração destes textos de forma a permitir a organização de um quadro que retratasse os aspectos controlados, ou seja, os controles em si, bem como uma seriação que retratasse uma espécie de cronologia destes controles. Estes dados compõem as próximas páginas.

### 3.3 – *Cronologia do Controle*

Norbert Elias localiza no processo civilizacional transformações na ordem social que, aos poucos, vão construindo uma série de regras comportamentais que passam a servir como elementos de controle.

“A transformação, que então começa a verificar-se de maneira acentuada [o autor se refere aos fins da Idade Média e princípios do Renascimento] pela qual as coacções que as pessoas exercem umas sobre as outras dão lugar a autoacções em cada pessoa, leva a que muitos impulsos afectivos não possam ser vividos com a mesma espontaneidade que antes. Os autocontroles individuais autónomos assim criados na convivência – o «pensamento racional» ou a «consciência moral», por exemplo – intercalam-se mais por um lado, e os músculos do corpo, por outro, e impedem com maior severidade os primeiros de dirigirem os segundos, o mesmo é dizer, a acção, de modo directo, ou seja, sem a permissão desses mecanismos de controlo.” (Elias<sup>169</sup>, 1989, p. 42)

A instituição escolar na forma de sistema e expandida para um conjunto mais alargado da população configurou-se como uma agência importante de educação para o autocontrole do qual fala Norbert Elias. Esta agência, com importância tão singular no processo civilizacional, foi ganhando contornos ao longo do tempo, os quais podem ser lidos de diferentes formas. A leitura do material localizado para a presente pesquisa indica a presença de um conjunto de dispositivos de controle que, acionados pelo Estado e outros segmentos sociais, contribuíram com relevância na construção de sentidos para a profissão docente.

A incursão pelos textos da legislação do ensino foi indicando, inicialmente, a necessidade de se compor uma espécie de quadro que retratasse a “cronologia do controle” presente na vida do professorado do ensino primário, desde o ingresso na formação. O quadro abaixo, organizado de forma a permitir a visualização do tipo de controle e do ano de sua inserção na legislação, registra este primeiro momento. Os expedientes classificados como sedução revelam tipos de reforço ou repressão de determinados comportamentos. Eles funcionavam também como dispositivos de controle.

---

<sup>169</sup> ELIAS, Norbert (1989). **O Processo Civilizacional**: Investigações sociogenéticas e psicogenéticas. Vol 1: Transformações do Comportamento das Camadas Superiores Seculares do Ocidente. Tradução de Lídia Campos Rodrigues. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

## Cronologia do Controle e da "Sedução"

Descrição	Ano		
	SC	SP	Pt
<b><i>Dispositivos de Controle do Corpo</i></b>			
Atestado comprovando ser imune à varíola	1896 1911	1890 1893	1919
Atestado comprovando não ser portador de doença que possa interferir no trabalho			1880
Atestado comprovando não sofrer de moléstia contagiosa ou repugnante	1896 1911	1890	1880
Atestado comprovando não ter defeitos físicos incompatíveis com o magistério	1911	1890	1880
Atestado médico comprovando ter robustez suficiente para o exercício do magistério primário			1911
Atestado comprovando não ter “defeito físico ou psíquico” incompatível com o magistério		1921	
Introdução de inspeção de saúde por médico escolhido pela direção geral de instrução pública			1896
Introdução de exame de inspeção sanitária, realizado por um júri constituído pelo diretor da escola (presidente), por um médico (preferencialmente o subdelegado de saúde) e por um professor ou uma professora da escola, conforme o sexo do candidato			1911
Detalhamento rigoroso dos itens objeto do exame sanitário dos candidatos à Escola Normal e ao magistério			1916
<b><i>Dispositivos de Controle Moral</i></b>			
Exigência de “atestado de moralidade” (ou similar, como atestado de bons costumes) ou de “bom comportamento moral e civil” para requerer matrícula na escola normal		1890 1893 1902 1911 1918	1880 1919
Exigência de apresentação de certificado de registro criminal para requerer matrícula nas escolas normais			1911 1912
Veda a matrícula na escola normal do candidato que tivesse sido expulso de algum estabelecimento de instrução	1896		
<b>Comportamento na Escola Normal</b>			
Estabelece entre as atribuições do Conselho das Escolas Normais julgar, no princípio de cada mês, as faltas cometidas pelos professores e alunos no mês anterior			1880
Condiciona a transferência dos alunos de uma para outra escola normal à apresentação de atestado da escola anterior, comprovando bom comportamento moral durante a frequência			1880 1896 1902
Prevê restituição dos valores recebidos pelos alunos pensionistas nos casos de expulsão por mau procedimento ou mau comportamento			1880
Impede a readmissão ou a nomeação como professor público estadual ao aluno expulso da escola normal		1890	
Considera falta disciplinar passível de exclusão definitiva a agressão ou violência praticada por aluno da escola normal, cujo motivo consista em ofensa a moral		1896	
Institui livro de “registro de penas” para registro das penas interpostas aos alunos; para estes, o diretor poderia negar matrícula no ano seguinte		1896	
Prevê, entre as atribuições dos secretários das escolas normais: “fazer afixar no atrio do edifício, no fim de cada mês, um boletim, copia das notas de frequência, faltas e comportamento dos alunos em cada classe, relativo ao mês anterior”			1902
Registro na caderneta escolar de “apreciação do valor moral do aluno”			1911 1916 1919
Exige dos futuros educadores um “procedimento moral digno e modelar”			1920
<b>“Moralidade” do aspirante ao magistério primário</b>			
Exige apresentação de atestado de moralidade		1899 1921 1926	
Exigência de “atestado de moralidade” (ou similar, como atestado de bons costumes) ou ter “bom comportamento moral e civil” para candidatar-se a vagas do magistério primário			1902
Exigência de apresentação de registro criminal para candidatar-se a vagas do magistério primário			1902
Impede exercício àquele que tenha sofrido condenação por crime contra a moral e os bons costumes	1907		
Impede nomeação daquele que tenha “notoriamente maus costumes”	1910 1913		
<b>“Moralidade” do professor primário</b>			
Exigência de apresentação de atestado acerca do comportamento moral para requerimento de benefício			1886
Avaliação da capacidade moral do professor para provimento definitivo			1896
Previsão de penas disciplinares por atos ofensivos à moral e aos bons costumes			1896
Previsão de pena de demissão quando o professor “tiver mal procedimento moral”		1893	



Prevê suspensão para os professores que, entre outros motivos, dessem “maus exemplos” ou inoculassem “maus princípios no animo dos alumnos”; aqueles que entre os alunos fomentassem imoralidades ou tivessem comportamento contrário aos bons costumes			1912
Instituiu de livro de “registro de penas” para registro das penas disciplinares impostas aos professores.			1912
<b>“Moral” da escola primária</b>			
Atribui ao governador civil tarefa de enviar anualmente ao governo, um relatório acerca do estado moral das escolas			1880
Prevê punições que os professores poderiam utilizar para castigar alunos que praticassem atos de indisciplina, dentro ou fora da escola, ou se mostrassem “refractarios” ao ensino			1902
Prevê penalidades a serem aplicadas aos professores que cometessem infrações, particularmente através de processos disciplinares			1902
Prevê a interrupção do funcionamento de qualquer escola, caso fosse constatada a ausência das necessárias condições de higiene e “cujo professor não possua a moralidade necessária ao exercício do magistério”	1904		
<b>Registro Biográfico</b>			
O Regulamento disciplinar dos funcionários civis prevê que, “na folha ou registro biográfico de cada funcionário serão sempre anotadas as suas faltas, punições, licenças, louvores e quaisquer outros despachos ou resoluções referentes ao seu bom desempenho ou mau serviço”			1913
<b>Local de Residência</b>			
Proíbe os professores de, durante o tempo letivo, ausentarem-se da sede do seu cargo sem licença prévia concedida pela autoridade competente			1896 1915 1919
Estabelece regras que disciplinam a residência dos professores	1907 1910 1913 1914 1928		1909 1919
Permite aos professores casados, residentes em freguesias cujas escolas não distem entre si mais de 5 quilómetros, “viverem em comum” durante o ano letivo, “mas sujeitos ao regulamento disciplinar”			1917 1919
Para o ingresso no magistério primário e em igualdade de circunstâncias seria dada preferência ao concorrente natural da localidade da escola			1919
<b>Dispositivos de Controle Político</b>			
<b>Fidelidade ao Regime</b>			
Prevê suspensão do professor que ensinar doutrinas contrárias à religião do Estado, à moral e aos bons costumes, e às leis do reino ou da República			1878 1880 1896 1901 1916 1919
Autoriza a demissão do professor nos casos de desrespeito ou desobediência a membros do Governo			1899 1912
Aprova o Termo de Compromisso que os professores deveriam assinar, declarando fidelidade à República			1904
Concede a cada Ministério a atribuição de adotar uma forma de juramento ou declaração de fidelidade à República, prevendo punições aos infratores			1912
Considera infração disciplinar “todo acto ou omissão contrário aos deveres profissionais do funcionário, e designadamente a prática de actos de manifesta hostilidade contra a República ou ofensivos da sua Constituição”			1912 1913 1919
Processa, penaliza, afasta e/ou demite professor acusado de infidelidade ao regime (em 1919 foram localizados 24 processos)			1913 1918 1919 1920
Exige comprovação “por actos e factos” de fidelidade à República”			1916 1919
Anula pena aplicada sob acusação de infidelidade à República (1919 = 8 anulações)			1919
<b>Controle Político Local</b>			
Instituiu Conselhos Escolares Familiares para funcionarem junto às escolas rurais	1925		
Atribui a competência de emissão de documentos necessários ao ingresso na Escola Normal, ao magistério ou durante o exercício deste à “autoridades locais”	1927	1926	1896 1915 1919
<b>Reuniões - Associativismo</b>			
Considera falta disciplinar dos alunos as reuniões e conversações nos corredores			1894 1896 1911
Proíbe a realização de congressos de professores de instrução primária, que não tenham exclusivamente por objetivo questões pedagógicas			1901
<b>Armadilhas de “Sedução”</b>			

<b>Pensões</b>			
Prevê concessão de pensões para alunos da escola normal. A partir de 1914, são preferidos os filhos dos professores de instrução primária, e mais tarde, também os dos inspetores			1880 1911 1914 1916 1919 1920
<b>Gratificações e Aumentos Salariais</b>			
Concessão de gratificação por bons serviços e produtividade <sup>170</sup>	1889 1913 1914	1921	1880 1894 1915 1919
Concessão de aumento de ordenado aos professores que comprovassem “bom e efetivo exercício”			1886
Concessão de gratificação por tempo de serviço.		1893	
<b>Vantagens na Carreira</b>			
Prevê concessão de licença remunerada para os professores efetivos admitidos nas escolas normais, bem como a manutenção de sua colocação.		1890 1893 1894	1914 1919
Prevê vitaliciedade depois de seis anos de exercício ao professor que provasse assiduidade, zelo e bom aproveitamento dos alunos	1907		
Concede repouso às professoras em estado de gravidez	1914	1912	1911 1919
Prevê concessão de férias de até trinta dias em cada ano civil para os funcionários “com bom serviço e assíduos”			1913 1918
Concede férias especiais por anos de trabalho sem gozo de licenças	1914	1912	
Prevê concessão de licenças remuneradas para tratamento de saúde		1912	
Prevê concessão de promoções por antiguidade e qualidade dos serviços			1913
Autoriza permuta entre professores que contassem com um ano de bom e efetivo exercício na escola			1913
<b>Assistência</b>			
Criação e regulamentação do Instituto do Professorado Primário Oficial Português			1915 1917 1918 1919
Estabelece preferência de vagas nos jardins de infância anexos às escolas-modelo a menores órfãos de mães e a filhos de professoras públicas em exercício		1920	
<b>Prêmios</b>			
Prevê concessão de prêmios, em várias modalidades, para alunos das escolas normais	1924	1890 1893 1896 1904	1880 1896
Prevê concessão de prêmios, em várias modalidades, para professores do ensino primário	1907		1880 1882 1896 1902 1919
Prevê concessão de prêmios, em várias modalidades, para alunos do ensino primário	1905 1906 1907	1912	
<b>Distinção e Louvor</b>			
Prevê registro de distinção e louvor na documentação escolar do aluno da escola normal		1896	
Prevê promoções por distinção e louvor para funcionários públicos.			1913
Atos de louvor concedidos a professores e publicados no Diário de Governo			1913 1916 1917 1918
Estabelece formas de concessão de “distinção” aos alunos		1922	
<b>Símbolos</b>			
Autoriza os professores diplomados pela Escola Normal do Estado a usarem anel distintivo	1909	1895 1912	

<sup>170</sup> A palavra produtividade foi empregada aqui para traduzir as formas de gratificação ligadas a bom desempenho, como alfabetizar um número x de alunos, aprovar um número x de alunos nos exames, etc.

Prevê a instituição de medalhas de ouro, prata e cobre para premiar serviços prestados pelos professores oficiais do ensino primário			1901
<b>Livro de Honra....</b>			
Institui o “Livro de Honra” ou similar	1913 1914	1896 1904 1912	1918

**Fonte:** Legislação do ensino normal e primário de Santa Catarina e São Paulo referentes ao período de 1889 a 1930, e de Portugal, referente ao período de 1878 a 1920.

Este empreendimento foi importante, inclusive pelas ausências, por indicar as datas de inserção dos dispositivos de controle e ajudou na medida em que suscitou inquietações acerca de cada item. Assim, todos os itens foram retomados separadamente, com rastreamento mais detalhado da legislação para os compor. Este novo rastreamento exigiu definições; cada item precisava ser tratado e definido detalhadamente, ainda que de forma provisória, como talvez tenha sido até o final do trabalho. Apesar de aparentemente estéril e demasiadamente descritiva, esta etapa foi elaborada com atenção e rigor suficiente para dar suporte ao trabalho posterior de análise e tratamento teórico de cada item.

As categorias indicadas, assim como os eixos iniciais estabelecidos - o controle do corpo, o controle moral e o controle político - não se configuram como fechadas, mas foram necessárias para esta etapa do trabalho. Um quarto eixo de agrupamento foi designado como “armadilhas de sedução”. Neste, foram agrupados todos os itens considerados como expedientes de sedução (ou coerção) acionados pelo Estado e que, ao reforçar ou reprimir comportamentos, afetaram de maneira singular o professorado do ensino primário. No trabalho de agrupamento dos itens em cada um dos eixos escolhidos, nem sempre as fronteiras estiveram claramente delimitadas, mas o momento exigiu a tomada de algumas decisões, sempre provisórias. A descrição e análise dos itens que compõem as categorias de cada eixo – corpo, moral, político e sedução – passaram a compor capítulos separados.

## ***IV - Do Corpo Exigido:***

*Forma física idealizada para bem exercer as funções do magistério*

“A mulher gorda chamou-me, deu-me uma cadeira, examinou-me a roupa, o couro cabeludo, as unhas e os dentes. Em seguida abriu a caixinha branca, retirou o folheto:

- Leia.”

Graciliano Ramos<sup>171</sup>

O corpo não é uma entidade abstrata, neutra, ingênua. Ele é portador de marcas de um tempo, de gestos e expressões que retratam cultura, valores, lugar social. O corpo é domesticável e domesticado e, por isso mesmo, sujeito a ingerências.

“Abstractamente domesticado o nosso corpo. Culturalmente definido; massiva, e particularmente, cada um. Cadeias de abstracção sistematizadas veiculam os consensos temporários da ordem de domesticação particular; cadeias precisas de poder, religiões, medicinas, psiquiatrias, ordens policiais, consensos sociais, sistemas jurídicos, determinam quem e como domestica o quê.

Por existir socialmente, o grande caos imaginativo de cada entidade envolvida na ilusão empírica de corpo não o é senão no plano subalterno do desejo, ou da rebeldia; é que, antes de ser qualquer destas coisas, o corpo já é, domesticadamente, máquina, mecanismo, criação, sistema previsível, invólucro, elo, mapa anatômico, organismo, resultado de abstracções múltiplas legitimadas por cadeias de poder.” (Bastos & González<sup>172</sup>, 1996, p. 185)

Os projetos estatais de modernização das sociedades estabeleceram regras para gerenciar os corpos, pretendendo dar-lhes contornos estéticos e hábitos civilizados. Os sujeitos circulantes nas cidades deveriam trazer marcas da modernidade na assepsia dos corpos, nas formas de vestir, nas expressões polidas, na negação de vícios e de toda ordem de extravagâncias. Numa sociedade que se pretendia civilizada e moderna, que teria como um de seus sustentáculos a educação professada nas escolas, o corpo precisava deixar de ser fonte de prazer e promiscuidade, de andar desnudo pelas cidades que se erguiam, de levar odores indesejados aos ambientes, de transmitir moléstias que atormentavam cidadãos e governantes, para enquadrar-se em regras mais contidas, tornar-se um “corpo educado<sup>173</sup>”, ceder a formas de conduta validadas pelas classes mais abastadas. Neste contexto, valores morais se entrelaçam aos professados cuidados

---

<sup>171</sup> RAMOS, Graciliano (1967). **Infância**. São Paulo: Livraria Martins Editora S. A (p. 110).

<sup>172</sup> BASTOS, Cristina com GONZÁLEZ, Alfredo (1996). Cravado na Pele, O Hospital: Fronteiras do corpo em dias de Sida. In.: ALMEIDA, Miguel Vale de (Org.). **Corpo Presente: Treze reflexões antropológicas sobre o corpo**. Oeiras: Celta Editora (pp. 184-199).

<sup>173</sup> Esta expressão foi apropriada do livro “O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade”, organizado por Guacira Lopes Louro (Belo Horizonte: Autêntica, 1999).

com o corpo e ganham roupagem numa sustentação científica vinculada a preocupações higienistas e fortalecem as iniciativas de homogeneização de condutas. Preceitos desta natureza propõem-se fundamentar condutas civilizadas, e chegam às escolas através de vários expedientes que disciplinam corpos de alunos e docentes.

Evidências que colocam a escola também como educadora dos corpos foram surgindo à medida que a legislação da época foi sendo manuseada; são indicações claras de que a construção de sentidos para a profissão envolveu, também, a educação dos corpos dos docentes, que deveriam retratar determinadas marcas. O corpo, em substância e estética, é alvo de preocupações no discurso que permeia as fontes consultadas. Estas evidências sugeriram que as questões relativas ao corpo de professoras e professores do ensino primário fossem destacadas da legislação e dos testemunhos e passassem a figurar tanto na investigação quanto na análise, como uma categoria. Presentes no discurso oficial da época, as preocupações com o corpo dos normalistas e docentes (não se tratará aqui acerca do corpo dos alunos<sup>174</sup>, mesmo que se façam breves referências) puderam ser localizadas em documentos que registram os rituais de entrada em cursos de formação e de ingresso na carreira. São requisitos físicos, como pode ser visualizado no quadro abaixo. Neste quadro foram arroladas as prescrições mais recorrentes na legislação analisada, acompanhadas do ano no qual passaram a integrar os textos legais.

---

<sup>174</sup> O corpo dos alunos é detidamente tratado por Tarcísio Mauro Vago em seu trabalho “**Cultura Escolar, Cultivo de Corpos:** Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte -1906-1920” (Bragança Paulista: 2002, EDUSF). Embora este autor tome como referência a cidade de Belo Horizonte e as reformas educacionais mineiras do período indicado no título, seu estudo ajuda a compreender a questão num espaço bem mais abrangente e a refletir sobre ela.

<i>Dispositivos de Controle do Corpo</i>	Ano		
	SC	SP	Pt
Atestado comprovando ser vacinado	1896	1890	
Atestado comprovando ter sido vacinado ou afetado por varíola	1911	1893	1919
Atestado comprovando não ser portador de doença que possa interferir no trabalho			1880
Atestado comprovando não sofrer de moléstia contagiosa	1896	1890	1880
Atestado comprovando não sofrer de moléstia contagiosa ou repugnante	1911		
Atestado comprovando não ter deformidade física que possa diminuir o respeito que os alunos devem ter pelos professores			1880
Atestado comprovando não ter defeitos físicos incompatíveis com o magistério	1911	1890	
Atestado médico comprovando ter robustez suficiente para o exercício do magistério primário			1911
Atestado comprovando não ter “defeito físico ou psíquico” incompatível com o magistério		1921	
Introdução de inspeção de saúde por médico escolhido pela direção geral de instrução pública			1896
Introdução de exame de inspeção sanitária, realizado por um júri constituído pelo diretor da escola (presidente), por um médico (preferencialmente o subdelegado de saúde) e por um professor ou uma professora da escola, conforme o sexo do candidato			1911
O exame sanitário dos candidatos passa a ser feito com base nos seguintes itens: <ul style="list-style-type: none"> <li>• problemas visuais avaliados a partir de uma tabela oficial: miopia, hipermetropia ou astigmatismo que prejudiquem a agudeza visual estabelecida como satisfatória pela tabela oficial; lesões visuais progressivas; daltonismo, estrabismo e lesões oculares contagiosas;</li> <li>• surdez;</li> <li>• afecções e deformidades do nariz, da boca e da garganta que prejudiquem a fonação, assim como gaguez e dislalia;</li> <li>• tuberculose nas suas mais variadas formas de manifestações, mesmo que latente;</li> <li>• laringites crônicas;</li> <li>• afecções crônicas das vias respiratórias;</li> <li>• todas as lesões renais;</li> <li>• diabetes;</li> <li>• afecções cárdio-vasculares, quando não fossem compensadas.</li> <li>• afecções graves do sistema nervoso, como epilepsia, histeria, neurastenia, e os estados de depressão mental;</li> <li>• afecções generalizadas da pele e doenças cutâneas e contagiosas;</li> <li>• defeitos físicos que prejudiquem a disciplina e o exercício do magistério;</li> <li>• "se, durante o curso, o médico professor de higiene suspeitar dalguma destas afecções ou de qualquer outra que considere nociva ao exercício do magistério, num aluno, assim o comunicará ao director da escola, o qual fará observar o mesmo aluno pela junta de sanidade escolar, a quem será presente a observação do referido médico. Reconhecida a afecção que justifique o afastamento do aluno, a junta assim o proporá ao ministro"<sup>175</sup>;</li> <li>• inspecção da saúde bucal, tendo-se para isto um boletim com registro pormenorizado do estado geral de cada dente e espaço para as recomendações às famílias em relação aos cuidados necessários.</li> </ul>			1916

Fonte: Legislação do ensino normal e primário de Santa Catarina e São Paulo referentes ao período de 1889 a 1930 e de Portugal, referente ao período de 1878 a 1920.

<sup>175</sup> Fonte: Conforme Portugal, Capítulo III do Decreto n. 2.213, de 10 de Fevereiro de 1916.

Como indicam os dados registrados no quadro acima, os corpos recrutados pelos estados deveriam ser jovens, saudáveis, robustos, com boa constituição física para bem exercer as funções do magistério, vacinados, comprovadamente livres de moléstias infecto-contagiosas e repugnantes. Outras prescrições exigiam que estes corpos fossem asseados, decente e discretamente vestidos, a se exprimirem em gestos, olhares e posturas contidas. Embora estes dados sejam apenas ilustrativos em relação à gama de dispositivos de regulação dos corpos presente particularmente nos textos legais consultados – nos testemunhos, estes elementos aparecem de forma mais abstrata -, as informações sistematizadas são suficientemente significativas e instigaram a análise e a reflexão que ora se apresenta. As buscas teóricas para uma maior compreensão e organização de um conceito, ou conceitos, que exprimissem a idéia deste corpo educado foram feitas, para além da literatura específica da História da Educação, em estudos da Antropologia<sup>176</sup> e da Educação Física<sup>177</sup>, aliando-se a incursão pela literatura que trata de aspectos relacionados à higiene escolar.

Para Jorge Crespo<sup>178</sup>, compreender as práticas do corpo exige o estabelecimento de uma espécie de

“entrecruzamento dos múltiplos elementos econômicos, políticos e culturais de uma totalidade. Neste complexo de relações, julga-se que a intervenção do Estado é decisiva, podendo verificar-se segundo três eixos principais: através da simples repressão, utilizando para o efeito a acção da polícia e da justiça; pelo fortalecimento da consciência moral individual dos cidadãos e facilitando o exercício do auto-controlo; reclamando a colaboração de médicos e educadores, reunidos para justificar, sob o ponto de vista teórico, a homogeneização das condutas.” (1990, p. 8)

Esta ação destacada do Estado pode ser observada, no tocante ao ensino primário, em dispositivos como os até aqui indicados. Não se considera o Estado como instância absoluta de poder, capaz de determinar e ser obedecido, sem reações ou burlas. Mas a veiculação de um discurso forte, como é o oficial, bem como a estrutura montada para operacionalizá-lo, ainda que não sejam suficientes para concretizá-lo, contribuem de forma significativa para a elaboração de modelos de referência, ainda que simbólicos, e premissas a serem seguidas. Divulgava-se que “a saúde do corpo era

---

<sup>176</sup> A incursão por estudos da Antropologia foi gentilmente assessorada pelo antropólogo português José Orta, a quem registro meus sinceros agradecimentos.

<sup>177</sup> A literatura desta área, bem como muitas referências de abordagem sociológica, me foram apresentadas pelo professor português Luís Miguel Carvalho, que me assessorou também nas primeiras reflexões acerca desta temática, a quem agradeço a disponibilidade e atenção.

<sup>178</sup> CRESPO, Jorge (1990). **A História do Corpo**. Lisboa: Difel.



inseparável de uma sólida formação moral” (Crespo, 1990, p. 499), legitimando cientificamente um amplo conjunto de dispositivos de controle. Assim, estabelecer regras acerca do uso do corpo foi uma preocupação dos Estados que marcou presença na base da organização dos sistemas de ensino.

“Em todos os tempos, o corpo transformou-se numa verdadeira questão política, porque não sendo um dado biológico imutável é a origem e a consequência de um complexo processo de elaboração social, podendo mesmo garantir a integridade e a unidade política de uma colectividade. Nesta linha, poderia dizer-se que intervir sobre o corpo é, também, construir uma sociedade e assegurar a sua continuidade. Por outro lado, adoptar um estilo corporal homogêneo é evidenciar a circunstância de se pertencer e estar ligado aos valores e condutas que distinguem uma sociedade. Por isso, os mecanismos a que os corpos sempre se submeteram, ao longo do tempo, nunca se desligaram da organização e do fortalecimento do Estado e da intervenção das autoridades administrativas e policiais que constituem o seu suporte.” (Crespo, 1990, pp. 572-573)

A escola primária funcionaria como um ponto do suporte político e administrativo do Estado e, nela, a atuação dos docentes tinha grande peso; isto justificava uma vigilância bastante acirrada nos seus passos. Não se está falando aqui apenas da vigilância promovida pelos setores administrativos da máquina estatal; fala-se também de um conjunto de olhares que, nas comunidades, acompanhavam os passos de professores e alunos das escolas primárias e teciam seus julgamentos. Estes olhares conferiam as posturas dos corpos escolarizados, que deveriam retratar as marcas da civilidade prometida pela escola. São imposições sociais e culturais que constroem corpos

“... de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens e mulheres. Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidade e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam.” (Louro<sup>179</sup>, 1999, p. 15)

O corpo revela um lugar de pertença, o pertencer a um grupo ou segmento social, a uma raça, a um grupo profissional. São marcas que anunciam ou denunciam da

---

<sup>179</sup> LOURO, Guacira Lopes (1999). Pedagogias da Sexualidade. LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado:** Pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica (pp. 07-34).

mesma forma que ao feirante gaúcho permitiam reconhecer uma professora primária “pelo verbo”, conforme registrou Beatriz Fischer em seu memorável trabalho<sup>180</sup> “Professoras: Histórias e discursos de um passado presente”. São marcas construídas num longo processo de regulamentação legal e regulação social, com maior ou menor preponderância de um ou de outro conforme os “ventos políticos”. O brasileiro José Carlos Rodrigues<sup>181</sup> faz um importante registro que ajuda a compreender o jogo político presente em recomendações pedagógicas que imprimem marcas nos corpos. Segundo este autor, a recomendação pedagógica do uso da mão direita para escrever não é um ato ingênuo ou estimulado neutramente por descobertas científicas. Nesta prática, imposta firmemente entre os iniciados na escrita, subjazem valores sociais não-desprezíveis.

“Começamos pela consideração dos valores atribuídos à direita e à esquerda: à primeira, retidão intelectual, bom senso, bom caráter, integridade moral, norma jurídica; à segunda, as idéias contrárias: caráter mau, erro, esquisitice, etc. Empregamos freqüentemente expressões como ‘entrar com o pé direito’, ‘acordar com o pé esquerdo’, falando de nossa boa ou má sorte. Cumprimentar pessoas, ou receber presentes, com a mão esquerda não é de boa educação. Não devemos levar o alimento a boca com a mão esquerda, mas devemos pegar com ela os feitiços das esquinas, pois assim obtemos proteção. Na língua portuguesa, ‘sinistra’ é sinônimo de ‘mão esquerda’, ao passo que consideramos a mão direita a nossa mão melhor.” (1979, pp. 99-100)

O autor continua enumerando uma série de vestígios que indicam a ausência de neutralidade na educação (ou adestramento) da mão direita. Não se pretende aqui desafiar os estudos da área, mas provocar inquietação diante da idéia de que uma disposição para a direita bastaria para “determinar a preponderância absoluta da mão direita, se influências estranhas ao organismo não a viessem fixar e reforçar” (Hertz, apud Rodrigues: 1979, p. 102). O tipo de recomendação pedagógica acima descrito deve ser objeto de reflexão aguçada. Esta é apenas uma das muitas recomendações pedagógicas, afirmadas como científicas e que entraram pela porta da frente nas instituições escolares. Como afirma José Carlos Rodrigues:

“Não se pode compreender a Natureza do homem apenas em termos de Natureza, pois na mesma matéria coexistem um corpo biológico e um corpo social. A experiência do corpo é sempre modificada pela experiência da Cultura. O que chamamos de ‘necessidades naturais’ só nos é acessível após ser traduzido e retraduzido por todo um conjunto de normas e valores que constituem a lente sem a qual somos todos cegos e insensíveis. Portanto, a

---

<sup>180</sup> FISCHER, Beatriz T. Daudt (1999). **Professoras: Histórias e discursos de um passado presente**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

<sup>181</sup> RODRIGUES, José Carlos (1979). **Tabu do Corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé.

percepção do corpo é função da organização da sociedade e do modo de relação do corpo com as coisas – e as práticas corporais são atualizações de representações mentais. E, consciente ou inconscientemente, expressa essas práticas e essas representações, desencadeando um processo de redundâncias que as fazem sempre vivas e mais reais.” (1979, p. 125)

No trabalho de construção das lentes das quais o autor fala, a escola primária, já não por acaso obrigatória, foi convocada para uma destacada atuação. Se os corpos dos alunos deveriam ser educados pela escola obrigatória, que estava incumbida de formar cidadãos civilizados, o agente central deste processo, o docente do ensino primário, deveria corresponder a um perfil que exigia não só formação acadêmica (ou técnica), mas uma série de atributos que, disciplinados por discursos e outros recursos estatais e sociais, assegurassem uma educação pelo exemplo. Um corpo jovem, saudável, robusto, livre de moléstias, entre outros atributos, era o corpo estético idealizado para circular socialmente e professar a “nobre missão” de educar. Com este corpo, o docente seria capaz de formar os homens saudáveis e de hábitos civilizados que a sociedade precisava para alcançar o desejado progresso e modernidade. Considerando a escola primária, a educação dos corpos seria coordenada pelo mesmo professor incumbido de “educar as mentes”, com a vantagem de que esta permite uma intervenção bastante precoce na formação dos cidadãos almejados. Considerando o Portugal da virada do século XVIII para o XIX, Jorge Crespo afirma:

“Os responsáveis pela política e administração do país bem como os eruditos preocupados com a situação juntavam-se num clamor único, face às dificuldades em avançar nas tarefas da mudança sem a participação de homens saudáveis e de hábitos civilizados, com regras de vida higiênica e dispendo de moral fortalecida” (1990, p. 11).

Este clamor dos homens não se circunscreve a Portugal e pode, guardadas as devidas proporções de complexidade da estrutura social, ser estendido ao Brasil. Os dados levantados permitem certo conforto não só para esta generalização, como também para a indicação da escola primária e das agências de formação de profissionais para nela atuarem, como *locus* privilegiado para a construção desta corporeidade civilizada. Neste processo:

“Reforça-se e amplia-se a intervenção da escola com sua ambição civilizadora, que, além de instruir, deveria educar as crianças; educar a cuidar do corpo, de acordo com os valores estéticos assumidos como superiores” (Vago, 2002, p. 154).

No decorrer do século XIX, esta discussão é efervescente em vários países, independentemente de suas formas de organização política, e a organização e/ou consolidação de sistemas públicos de ensino é um importante recurso estatal (e social), que deveria contemplar a definição de “uma atitude corporal susceptível de eliminar os gestos excessivos, perniciosos à desejada economia de energias e às exigências da moral e da civilização” (Crespo, 1990, p. 498). Certo é que estes preceitos serviam muito mais para administrar os corpos dos cidadãos comuns que aqueles dos estratos mais altos, os quais garantiam seus espaços privados para toda a sorte de orgias: gastronômicas, alcoólicas, sexuais... Mas são os sujeitos situados nestes estratos mais altos que vão ditar a moda dos padrões estéticos para os corpos, não necessariamente pela forma como se portam, mas por aquilo que desejam ver impregnado nos corpos circulantes das cidades: modestos, assépticos, resignados, delicados, gentis, ordeiros, concordantes com o ideal de civilidade que se veiculava à época. Havia que se definir um código de comportamento a reger a vida dos cidadãos civilizados, concebido muito mais por intelectuais da época do que pela aristocracia (embora nem sempre os limites entre um e outro sejam de fácil visibilidade), que, muitas vezes, tentava resistir à idéia de misturar-se a um comportamento comum. A construção de um código de conduta comum foi permeada por uma tensão entre o desejo de se estabelecer um comportamento civilizado e a iminência da perda de privilégios. A partir do momento em que se admitia que os corpos poderiam ser educados, os discursos sobre a hereditariedade, que durante tanto tempo protegeram privilégios da nobreza, começavam a ruir.

“Nesta operação de disciplina geral, o corpo transforma-se no instrumento fundamental da luta contra os desregramentos, assumindo um lugar central na complexa teia de restrições que se pretendia desenvolver. O corpo enreda-se, assim, em múltiplos condicionamentos, submetendo-se a normas cada vez mais racionalizadas, e convertia-se, através das subtilezas do controlo social, em vigilante de si próprio.” (Crespo, 1990, pp. 498-499)

Esta vigilância de si próprio é construída por olhares, sanções, exemplos, exaltação de determinadas formas de condutas e reprovação de outras. A escola primária constitui-se num espaço que possibilita uma ação coletiva. Seus regulamentos e todo o aparato regulador que a enquadravam permitiam e validavam uma atuação que colocava as sanções e aprovações situadas fora dos sujeitos. Os corpos de alunos e professores eram regulados por leis e regulamentos. Assim, difundia-se a idéia de que não eram as pessoas que condenavam ou reforçavam, mas as leis, como se estas não fossem um produto da ação humana. Esta prerrogativa, assegurada à máquina estatal e

aos setores ligados à educação, fortalecia a escola como espaço de educação dos corpos. Como bem o coloca Guacira Lopes Louro<sup>182</sup>,

“Desde seus primeiros tempos, também a instituição escolar buscou disciplinar corpos e mentes de estudantes e mestres, ajustando-os a novos ritmos, a uma outra lógica, a um outro espaço: construindo maneiras de ser apropriadas, falas convenientes, olhares e gestos adequados e decentes. Assim, a construção de um corpo escolarizado, controlado e protegido, domado e dominado, parece ter sido, e ainda ser, imperiosa para qualquer empresa educativa.” (1995: 28)

Conhecimentos da área médica, aliados à necessidade de se controlar doenças que se propagavam de forma assustadora, principalmente nos aglomerados urbanos, também figuram como aliados neste empreendimento de educação dos corpos. Os debates que ganham espaço na agenda pública fortalecem a edificação de um conhecimento que se organiza como “higiene escolar” e passa a justificar uma série de ações, sejam elas de cunho educativo ou repressivo. Os docentes assumiam tarefas como ensinar ou fazer pessoalmente procedimentos de assepsia dos corpos escolares, mas era a vigilância institucional organizada pelos estados que autorizava o afastamento de professores e alunos portadores ou com suspeita de portarem doenças infecto-contagiosas ou repugnantes. Em 1898, por exemplo, uma lei catarinense autoriza o Poder Executivo a conceder ao professor público efetivo da escola do sexo masculino da cidade de São Francisco, Joaquim Antonio de S. Thiago, seis meses de licença, com o respectivo ordenado, a fim de tratar de sua saúde<sup>183</sup>. Esta prática se mantém até os últimos anos da década de 20. É o que se pode ver nas licenças com ordenado concedidas às professoras provisórias d. Elvira Sarda da Silva e d. Josephina Amorim para tratamento de saúde<sup>184</sup>. Afinal, assim como o ambiente escolar, os corpos deveriam ser saudáveis, robustos, assépticos. O material consultado não deixa dúvidas quanto à higiene escolar, incluindo a saúde de professores e alunos, como tema recorrente nos discursos da virada do século e que também pode ser identificado nos três lugares pesquisados (Santa Catarina, São Paulo e Portugal).

Considerando o estado de São Paulo, Denice Catani localizou uma importante obra sobre o tema. Trata-se de uma tese apresentada à Faculdade de Medicina e

---

<sup>182</sup> LOURO, Guacira Lopes (1995). Educação e Gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In.: SILVA, L. H & AZEVEDO, J. C. (Orgs.). **Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes.

<sup>183</sup> Fonte: Santa Catarina. Lei n. 352, de 7 de outubro de 1898.

<sup>184</sup> Santa Catarina. Lei n. 1.406, de 4 de outubro de 1922.

Cirurgia, em 1920, por Pedro Basile<sup>185</sup>, na qual o autor faz um retrospecto sobre o assunto. Nesta obra, ele

“indica Manuel Cyridião Buarque, o professor de Pedagogia da Escola Normal, como um dos primeiros a criar no Instituto ‘Dona Brasília Buarque’, escola que dirigia, um serviço de inspeção médica, em 1890. Basile mostra ainda que o decreto nº 233 de 02 de março de 1894, ao estabelecer o Código Sanitário, por iniciativa de Bernardino de Campos e Cesário Motta Jr., trata ‘da questão de edifícios para escolas, orientação das salas, arejamento, iluminação, mobília escolar, horas de trabalho, ginástica, instalações higiênicas, asseio, profilaxia das moléstias transmissíveis, etc.’” (Catani<sup>186</sup>, 2003, p. 194 - grifo da autora)

Como se pode ver no texto acima, na formação dos professores para escolas primárias estavam incluídos conteúdos que ajudavam a construir um modelo de escola asséptica, iluminada, arejada, equipada, a ser regida por profissionais que não deveriam destoar deste padrão de qualidade. Para nela permanecer, o alunado deveria aprender a portar-se com estas marcas e os professores, a portarem-nas quase que naturalmente. Enquanto referência, o corpo do professor e da professora do ensino primário - figura que ocuparia um lugar central neste nível de ensino - deveria ser dotado de uma série de atributos e ser conduzido no espaço social a partir de um conjunto de regras que definiam o bom comportamento e um padrão de cidadão civilizado a servir como exemplo. Para além de recursos retóricos e didáticos, os docentes deveriam educar também pelo exemplo. Esta concepção está na base dos sentidos atribuídos à profissão docente nos projetos de expansão da escola de massas, nos locais pesquisados, fossem eles governados pela forma republicana ou não. Isto instala inquietações diante da associação tão propalada entre espírito republicano e modernidade, ou civilidade, a qual, em nosso entender e como já se afirmou, merece ser revisitada. Embora muito se tenha encontrado na literatura educacional a indicar uma associação estreita entre o modelo de cidadão que a escola pública brasileira da virada do século XIX para o século XX pretendeu formar e o espírito republicano da época, a localização de um modelo similar em Portugal, país onde a República só se instala no final da primeira década do século XX, aponta para um modelo mais alargado, a revelar contornos não necessariamente do cidadão republicano, mas de um protótipo de cidadão moderno e civilizado, provavelmente inspirado na “República Francesa”. A incorporação de conhecimentos científicos em propostas e ações era tida como meio de se alcançar o progresso e a

---

<sup>185</sup> BASILE, Pedro (1920). **Inspeção Médica Escolar**. Tese apresentada à faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. São Paulo: Pocaí & Cia.

<sup>186</sup> CATANI, Barbara Denice (2003). **Educadores à Meia-Luz**: Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918). Bragança Paulista: EDUSF.

modernidade já reinantes em países tidos como mais avançados, evocados como referência a ser seguida tanto nas fontes consultadas no Brasil como naquelas consultadas em Portugal. A modernidade e o progresso são temas que estavam na ordem do dia na América e no além mar. As marcas desta modernidade deveriam estar impressas nos corpos circulantes. São, como afirma Jorge Crespo, marcas da civilidade. Segundo este autor:

“Em Portugal, na transição do século XVIII para o século XIX, num quadro dominado por múltiplas práticas e representações, tivemos oportunidade de assistir ao desenvolvimento de uma experiência humana efervescente, responsável pelo nascimento da civilização do corpo” (1990, p. 576).

A presença recorrente de itens que podem ser abrigados entre dispositivos de civilização dos corpos nas fontes consultadas revelou serem estes dispositivos de domesticação e construção de uma corporeidade escolar fortemente atrelados aos sentidos atribuídos à profissão docente do ensino primário. Como será apresentado e discutido a seguir, os corpos dos professores primários deveriam ser, além de saudáveis, bastante jovens, o que, de certa forma, poderia favorecer a impressão de marcas professorais nestes corpos.

## 4.1 - *Corpos Jovens*

Do corpo recrutado para compor o magistério do ensino primário, o “exército de obreiros”, como é referido em documento português<sup>187</sup>, exigia-se juventude, o que pode ser observado nos limites de idade estabelecidos para o ingresso na formação docente. A juventude exigida buscava excluir do magistério corpos fatigados e inaptos a levarem às salas de aulas as “modernas” propostas do ensino. Em Portugal, documento<sup>188</sup> de 1915 estabelece limite de idade para a preferência dos professores que concorressem às escolas de instrução primária de Lisboa e do Porto. Neste documento, alega-se a necessidade de evitar que fossem preferidos “professores já fatigados e de processos pedagógicos antiquados, sem a orientação moderna de que carecem os professores para as escolas dos principais centros”. Assim, ficou estabelecido que a preferência só teria lugar “quando o professor não tenha mais de vinte anos de efectivo serviço, nem de quarenta e cinco de idade”. No mesmo ano, o governo estabeleceu<sup>189</sup> que aqueles que tivessem 40 anos de idade e pelo menos 15 de serviço e que demonstrassem “falta de zelo e competência profissional” seriam aposentados *ex officio*. Observe-se que a grande preocupação estava centrada na escolarização da população urbana. A população rural, particularmente aquela que residia nos locais mais distantes, estaria desobrigada de freqüentar a escola obrigatória para todos.

Embora o Estado, através da imposição de limites de idade, se propusesse compor um quadro de funcionários bastante jovem, permitia que, no transcorrer da formação, os futuros docentes fossem sensibilizados a incorporar experiências dos mais velhos e a respeitá-los. A experiência parece aqui ser válida como modelo de conduta, mas não como prática; como anuncia o documento português; os processos pedagógicos que pautavam a atuação destes docentes eram considerados “antiquados”. Os mais velhos seriam úteis como inspiradores de uma conduta considerada adequada, modelar, mas o maior contingente e as vagas de maior visibilidade (as dos grandes centros) deveriam ser ocupados por profissionais jovens, cujos corpos ainda não apresentassem as marcas de fadiga dos mais velhos.

---

<sup>187</sup> Fonte: Portugal, Preâmbulo que acompanha o texto da Reforma do Ensino Infantil, Primário e Normal de 29 de março de 1911.

<sup>188</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 1.844, de 17 de julho de 1915.

<sup>189</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 2.080, de 20 de novembro de 1915.



O corpo jovem deveria estar apto a receber as marcas que o identificariam e destacariam dos demais corpos circulantes. Isto se afina com a idéia de que “... as mudanças na ordem social e política têm de ser acompanhadas por mudanças no ‘esquema mnemônico inscrito numa<sup>190</sup> forma física’” (Almeida<sup>191</sup>, 1999, p. 6). A inscrição de marcas na forma física seguiu, ao longo do tempo e em cada lugar, limites como os retratados no quadro<sup>192</sup> que segue, o qual registra as idades para ingresso na Escola Normal.

Portugal	São Paulo	Santa Catarina
Entre 1880 e 1881: Mínima de 17 anos e máxima de 25 anos.		
	1890: Homens = 17 anos; Mulheres = 15 anos	
	1893: 16 anos sem distinção de sexo	
	1896: Homens = 15 anos ; Mulheres = 14 anos	1896: Homens = 18 anos; Mulheres = 15 anos
1901: Mínima de 16 anos e máxima de 25 anos.		
		1907: Homens = 18 anos; Mulheres = 15 anos
1911: Mínima de 15 anos e máxima de 25 anos.	1911: 14 anos sem distinção de sexo.	1911: Homens = 16 anos; Mulheres = 14 anos
1914: Mínima de 16 e máxima de 25 anos		1914: Homens = 18 anos; Mulheres = 16 anos
1916: Mínima de 16 anos e máxima de 25 anos.		
1919: Mínima de 16 anos sem limite máximo de idade.		
	1921: 14 anos sem distinção de sexo	1921: Homens = 14 anos; Mulheres = 13 anos
		1924: 15 anos sem distinção de sexo
	1926: 13 anos sem distinção de sexo	
		1927: 15 anos sem distinção de sexo

Fonte: Legislação Educacional de Portugal, referente ao período de 1878 a 1920, e dos estados de Santa Catarina e São Paulo – Brasil, referentes ao período de 1889 a 1930.

Os limites de idade para ingresso no curso oscilam; em alguns momentos estão condicionados ao preenchimento de outros requisitos, como ter freqüentado a escola complementar. No período aqui contemplado, somente em Portugal há um limite mínimo e máximo de idade para ingresso na escola normal, sendo este último abolido apenas em 1919. Este limite máximo mantém-se inalterado do começo ao final da série, ocorrendo variações apenas no limite mínimo, que começa com 17 anos e finaliza com

<sup>190</sup> O autor faz esta discussão apoiado em J. Comaroff.

<sup>191</sup> ALMEIDA, Miguel Vale de (1996). *Corpo Presente: Antropologia do corpo e da incorporação*. ALMEIDA, Miguel Vale de (Org.). **Corpo Presente: Treze reflexões antropológicas sobre o corpo**. Oeiras: Celta Editora (pp. 01-22).

<sup>192</sup> Há certo desencontro em relação aos limites de idade, em diferentes documentos. Assim, este quadro dá uma idéia aproximada sem se pretender preciso nas informações que apresenta.

16 anos. São Paulo e Santa Catarina não estabelecem limite máximo, mas estabelecem idades conforme o sexo, sendo invariavelmente a idade mínima exigida para os candidatos do sexo masculino maior que a exigida das candidatas: a “docilidade feminina” parece compensar a falta de idade. A diferenciação por sexo desaparece em 1921 para o caso de São Paulo e em 1924, para o caso de Santa Catarina. No caso dos dois estados brasileiros, é visível uma diminuição quanto à idade mínima exigida para o ingresso, sendo São Paulo o estado com maior variação. Neste último, em 1926 era possível ingressar na Escola Normal com 13 anos de idade. Esta crescente diminuição de limite mínimo de idade para o ingresso pode indicar uma maior racionalização no sistema de formação e uma maior expansão do sistema de ensino, o que redundaria na necessidade de se ter um maior número disponível de candidatos que preenchessem estas condições, ou ainda, aliada ao corpo saudável, numa garantia de um retorno mais longo do trabalho deste profissional formado. Esta curva descendente de idade mínima poderia também ser indicada como um dos primeiros sinais de “desqualificação social” da profissão e sua popularização.

As explicações oficiais acenam, também, para certo “tirocínio escolar” que compensaria a redução de idade de ingresso. É o que se vê num texto<sup>193</sup> catarinense de 1921, no qual são estabelecidas disposições sobre a matrícula nas Escolas Complementares e na Escola Normal. Argumentando a existência de elevado número de alunos que, tendo feito o curso primário nos Grupos Escolares, completavam o curso das Escolas Complementares sem terem atingido a idade fixada pelo Regulamento Geral da Instrução Pública para a matrícula na Escola Normal (§ 1º do artigo 100); que a recusa de matrícula a esses alunos, que fizeram com regularidade todo o curso primário, acarretaria uma interrupção de estudos pedagogicamente prejudicial e poderia, ainda, ocasionar a desistência de ulterior matrícula na Escola Normal; que a restrição de idade marcada para a admissão na Escola Normal visava, principalmente, a impedir que se apresentassem candidatos sem “o necessário tirocínio escolar”, o que “não se dá com os alunos que tenham feito o curso primário de acordo com o programa dos Grupos Escolares” e, mais ainda, com os alunos das Escolas Complementares, o Governo aprova nova regulamentação. Assim, os alunos que terminassem o curso dos Grupos Escolares e dos Colégios que adotavam os programas oficiais poderiam matricular-se,

---

<sup>193</sup> Fonte: Santa Catarina, Decreto n. 1448, de 23 de fevereiro de 1921.

com qualquer idade, nas Escolas Complementares. Além disso, os alunos aprovados nestas escolas poderiam, com qualquer idade, matricular-se na Escola Normal, seguindo algumas regras<sup>194</sup>.

Vê-se que há uma redução para a idade mínima de ingresso<sup>195</sup> e que a freqüência a escolas regulares substituiria, pretensamente, a maturidade, ao menos cronológica, necessária para ingressar na escola normal. Seria a garantia do “necessário tirocínio escolar”? Talvez a explicação mais convincente seja a de que a freqüência à escola regular garantiria a incorporação de certos comportamentos. A conduta aprendida enquanto aluno e aluna é revisitada no momento de ingresso no magistério, como atestam alguns estudos e como relata o professor Joaquim: “Eu recordava-me do tempo em que freqüentava a escola primária e da forma como o meu professor me ensinava e isso servia-me de norma para dar conta do meu recado”<sup>196</sup> (Professor Joaquim – Pt, p. 124).

Como se viu, ao longo do tempo o controle do corpo manifesta-se de várias formas, e pode-se compreender este controle na perspectiva adotada por Miguel Vale de

---

<sup>194</sup> As regras estabelecidas eram as seguintes: a) Os alunos que terminassem o primeiro ano complementar matricular-se-iam no primeiro ano normal. b) Os que terminassem o segundo ano complementar, no segundo ano normal. c) Os que terminassem o curso complementar, no terceiro normal. Para os candidatos que não tivessem o curso dos Grupos Escolares, a matrícula nas Escolas Complementares ficaria dependendo de certidão comprovando idade superior a 14 anos para os homens e 13 anos para as mulheres.

<sup>195</sup> A idéia de redução da idade de ingresso na Escola Normal já estava presente. Para agilizar a habilitação de professores primários, ainda em 1911 o governo catarinense cria as Escolas Complementares, considerando a conveniência de se criar um ensino intermediário, que facilitasse aos alunos que completassem o “tirocínio escolar”, a matrícula na Escola Normal, “em condições de abreviar o tempo do curso, sem prejuízo do preparo profissional exigido”. Seria esta uma alternativa para que não ficassem “inaproveitadas decididas vocações para aquelle nobre sacerdócio” (Conforme Decreto n.º 604, de 11 de Julho de 1911, de Santa Catarina). Trata-se de “estabelecimentos destinados a facilitar a habilitação de candidatos ao professorado e, bem assim, a desenvolver o ensino dos alumnos que tenham terminado o curso dos grupos escolares”. Estas escolas complementares seriam criadas “a juízo do Governo”, nos lugares onde existissem grupos escolares (Conforme Regulamento das Escolas Complementares do Estado de Santa Catharina, de 11 de Julho de 1911). Importante registrar que, para o quadro paulista, as escolas complementares têm outro significado. A Lei n.º 1.579, de 19 de dezembro de 1917, que estabelece diversas disposições sobre a instrução pública do Estado de São Paulo, define os Cursos Complementares. Trata-se de cursos anexos a cada uma das escolas normais do estado de São Paulo, destinados a completar o ensino primário e a preparar candidatos à matrícula no primeiro ano das escolas normais. Esta definição é alterada já em 1921, através do Decreto n.º 3.356, de 31 de maio de 1921. Neste decreto, as escolas complementares continuam sendo cursos anexos às escolas normais, mas agora destinados a “preparar alunos que já tiverem feito o curso médio, para, sem solução de continuidade, prosseguirem os seus estudos nas escolas normais ou nos ginásios”. Contudo, as escolas complementares paulistas já tinham passado por várias alterações. Em 1911, por exemplo, elas foram convertidas em Escolas Normais Primárias.

<sup>196</sup> Embora esta passagem do testemunho do Professor Joaquim já tenha sido utilizada anteriormente, considerou-se pertinente sua reapresentação.

Almeida, que se apóia em Anthony Giddens para falar do corpo como “um terreno privilegiado das disputas em torno quer de novas identidades pessoais, quer da preservação de identidades históricas, da assunção de híbridos culturais ou das recontextualizações locais de tendências globais” (1996, p. 04).

O corpo físico não é apenas uma “embalagem casual”; ele deve sinalizar parte do que contém. A padronização de posturas e condutas destes corpos contribuiria para marcar e padronizar a própria atividade docente. No corpo deveriam ser impressas marcas distintivas em relação a outros corpos: um corpo próprio e apropriado para os professores, que traduziria o lugar social por eles ocupado. Para isso, a impressão dessas marcas deveria começar bastante cedo. Na linha de argumentação aqui adotada, o controle e as sanções impostos expressam a idéia de que o corpo educa e, portanto, deve ser educado. “... os movimentos corporais podem passar a ser olhados como actos que escondem significados: sociais, psíquicos, ou históricos” (Viegas<sup>197</sup>, 1996, p. 156). Estes atos não são espontâneos ou ingênuos, são aprendidos num processo que certamente se inicia muito antes do ingresso do professorado na formação para o magistério, mas ganha aí intensidade. Os dados localizados e apresentados demonstram que a educação dos corpos dos professores deveria começar bastante cedo, associando-se à jovialidade. Mas não bastava a jovialidade; estes corpos deveriam ser, também, saudáveis e robustos.

---

<sup>197</sup> VIEGAS, Susana de Matos (1996). *Pessoas Presentes, Pessoas Ausentes: Processos intersubjectivos de consciência do tempo no envelhecimento*. ALMEIDA, Miguel Vale de (Org.). **Corpo Presente: Treze reflexões antropológicas sobre o corpo**. Oeiras: Celta Editora (pp. 154-171).

## 4.2 – *Corpos Saudáveis e Robustos*

A preocupação do Estado com o recrutamento de corpos, além de jovens, saudáveis, que atendessem a um conjunto de requisitos que permitissem avançar no processo civilizador, é um dos aspectos que chamam a atenção nos textos consultados. Os dados sugerem que um corpo saudável, com a robustez necessária, livre de doenças infecto-contagiosas e deformidades físicas (e psíquicas), asseado, portador de expressões regradas e atitudes recomendadas e decentemente trajado seria um corpo ideal para o profissional do ensino primário. Estes jovens corpos deveriam atender a uma série de exigências quanto ao estado de saúde, tanto para ingresso nos cursos de formação quanto na carreira docente. Além de jovens e saudáveis, deveriam portar características físicas que exprimissem autoridade. Esta marca pode ser encontrada na exigência de robustez como requisito para ser docente do ensino primário, a qual ficou gravada na memória de Graciliano Ramos, que conta:

“Matricularam-me na escola pública da professora Maria do O, mulata fosca, robusta em demasia, uma das criaturas mais vigorosas que já vi. Esse vigor se manifestava em repelões, em berros, aos setenta ou oitenta alunos arrumados por todos os cantos.” (Ramos, 1967, p.164)

Os corpos robustos requisitados pelas escolas normais certamente receberiam novos instrumentos para exercer autoridade, mas a robustez funcionava como pré-requisito e Graciliano Ramos ajuda a entender um pouco o porquê. Neste caso, a robustez é uma ferramenta fundamental, afinal um corpo frágil talvez não consiga ordenar e ensinar 78 alunos ao mesmo tempo. O relatório da Comissão incumbida da regulamentação de uma das leis<sup>198</sup> do ensino português também é rico na exposição de argumentos; vejamos.

“Relativamente à robustez e outras condições de sanidade, a que os candidatos à matrícula devem satisfazer, entendeu a comissão que o espírito da lei é evitar que sejam admitidos nas escolas normais indivíduos sem as condições físicas necessárias para o bom desempenho da sua futura missão de educadores; neste pressuposto, e para servir melhor aquela justíssima intenção, não teve dúvida em completar a exigência do atestado médico com um exame sanitário, feito na própria

---

<sup>198</sup> Fonte: Portugal, Relatório da Comissão incumbida da regulamentação da Lei n. 233, de 7 de julho de 1914.

escola, e portanto com a autoridade, e sob a responsabilidade, de funcionários seus.

É certo que a comissão desenvolveu os pontos a que há de referir-se o atestado e deixou claramente indicadas no regulamento as doenças, afecções e defeitos físicos que são causa determinante da não admissão à matrícula; mas essa indicação não é suficiente para dispensar o exame sanitário feito na própria escola, por motivos óbvios, que é ocioso enumerar.

O rigor nas condições de admissão, sob este aspecto, é perfeitamente justificado. Mais vale, na verdade, não admitir à primeira matrícula os candidatos que, por um exame médico metucioso e bem orientado, se reconheça não estarem em condições de vir a ser professores, permitindo-lhes muito a tempo dedicarem-se a qualquer outro modo de vida compatível com as suas aptidões físicas, do que facilitar-lhes a matrícula, de ânimo leve, para mais tarde verem frustradas a matrícula e suas aspirações, obrigando-os o seu estado físico a renunciarem à nobre profissão a que desejavam consagrar-se.”

Havia, pois, um estado físico compatível com a nobre profissão. Seja por dispor de vigor para manter a ordem, seja para difundir um padrão estético de saúde da época ou por outras razões, certo é que os candidatos à Escola Normal e ao magistério deveriam provar, normalmente através da apresentação de atestados, que eram “dotados de boa organização física” ou possuíam robustez suficiente para exercer o magistério. Como vimos, o corpo robusto era necessário para impor a ordem disciplinar, como também para veicular uma imagem saudável de acordo com os padrões da época.

Se a preocupação com o recrutamento de corpos jovens, robustos e saudáveis é uma constante nos três lugares pesquisados, é em Portugal que ela ganha maior expressão. Além de apresentarem os documentos comprobatórios da boa saúde física, os candidatos ao ingresso na Escola Normal seriam, inicialmente, inspecionados por um médico escolhido pela direção geral de instrução pública. Mais tarde, esta inspeção passa a ser feita por um júri.

“Nos primeiros dias de Agosto serão os candidatos submetidos, para efeitos de admissão, a exame de inspeção sanitária, por um júri constituído, sob a presidência do director da escola, por um médico, de preferência subdelegado de saúde, e por um professor ou uma professora da mesma escola, conforme se tratar de candidatos do sexo masculino ou feminino.”<sup>199</sup>

---

<sup>199</sup> Fonte: Portugal, Regulamento das Escolas Normais de 23 de agosto de 1911. Capítulo III.

Em 1916<sup>200</sup>, o ritual de controle de qualidade do corpo físico ganha novos ingredientes, que talvez expressem uma evolução na área médica e/ou na expansão de certas doenças, sendo os candidatos submetidos a exame sanitário. O júri deste exame é formado pelo diretor da escola, que figura como presidente, pelo professor de higiene e por um médico, preferencialmente um médico escolar.

O rol de restrições para ingresso no magistério, do ponto de vista da saúde física e mental, também é ilustrativo e dá alguns contornos do quadro que se pretendia compor, um verdadeiro exército de corpos e mentes jovens e sãos. O elenco de motivos de reprovação dos candidatos no exame sanitário retirado de um documento português de finais do século XIX é ilustrativo e revela-se parte importante das preocupações da época. Entre os motivos destacam-se:

- problemas visuais avaliados a partir de uma tabela oficial; miopia, hipermetropia ou astigmatismo que prejudicassem a agudeza visual estabelecida como satisfatória pela tabela oficial; lesões visuais progressivas; daltonismo, estrabismo e lesões oculares contagiosas;
- surdez;
- afecções e deformidades do nariz, da boca e da garganta que prejudicassem a fonação, assim como gaguez e dislalia;
- tuberculose nas suas mais variadas formas de manifestações, mesmo que latente;
- laringites crônicas;
- afecções crônicas das vias respiratórias;
- todas as lesões renais;
- diabetes;
- afecções cárdio-vasculares, quando não fossem compensadas;
- afecções graves do sistema nervoso, como epilepsia, histeria, neurastenia, e os estados de depressão mental;
- afecções generalizadas da pele e doenças cutâneas e contagiosas;
- defeitos físicos que prejudicassem a disciplina e o exercício do magistério.

“Se, durante o curso, o médico professor de higiene suspeitar dalguma destas afecções ou de qualquer outra que considere nociva ao exercício do magistério, num aluno, assim o comunicará ao director da escola, o qual fará observar o mesmo aluno pela Junta de Sanidade Escolar, a quem será presente a

---

<sup>200</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 2.213, de 10 de fevereiro de 1916, o qual regulamenta a Lei n. 233.

observação do referido médico. Reconhecida a afecção que justifique o afastamento do aluno, a Junta assim o proporá ao Ministro.”<sup>201</sup>

A saúde bucal também era inspecionada, tendo-se para isto um boletim com registro pormenorizado do estado geral de cada dente e espaço para as recomendações às famílias em relação aos cuidados necessários a providenciar.

Colocados em prática no todo ou em parte, os controles acerca da saúde dos corpos dos professores ajudam a projetar a imagem de cidadão que se desejava ver circulando nas cidades. Se boa parte da educação deveria se dar pelo exemplo, se o professorado do ensino primário era tido como figura de referência (a ser imitada), se, como foi possível localizar nos textos, para os corpos dos alunos também foram estabelecidas formas de gerenciamento bastante próximas daquelas dirigidas aos professores, é possível inferir os contornos dos corpos escolarizados de alunos e do professorado.

A deformidade física era “banida” do espaço escolar. Portugal anuncia a exigência de comprovação de estar o corpo do aspirante ao magistério livre de deformidades físicas como quesito em 1878, vinculando o corpo livre de deformidades à autoridade pedagógica: o candidato à escola normal não poderia ter deformidade física que pudesse “diminuir o respeito que os alumnos devem ter pelos professores”<sup>202</sup>, ou que os inibisse “de exercer regularmente as funções do magistério primário”, conforme registrado em documento de 1896<sup>203</sup>. Em 1916, este preceito continua presente, devendo o aspirante “não sofrer de moléstia contagiosa nem defeito físico que prejudique a disciplina ou o exercício do magistério”<sup>204</sup>. Santa Catarina faz exigência de igual teor, apesar de não associá-la com tanta clareza à questão da autoridade. Um texto de 1924 serve de exemplo ao listar, entre a documentação necessária para o ingresso na Escola Normal, a apresentação de atestado que, além de comprovar outros aspectos referentes à saúde, comprove não ter o matriculando “defeito physico que incompatibilize para o magistério”<sup>205</sup>. Em São Paulo, a mesma ocorrência é registrada,

---

<sup>201</sup> Fonte: Portugal, Capítulo III do Decreto n. 2.213, de 10 de fevereiro de 1916.

<sup>202</sup> Fonte: Portugal, Regulamento para execução das leis de 2 de maio de 1878 e 11 de junho de 1880 e Lei de 11 de junho de 1880, a qual Reforma a Nova Organização da Instrução Primária.

<sup>203</sup> Fonte: Portugal, Regulamento Geral do Ensino Primário de 18 de junho de 1896.

<sup>204</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 2.213, de 10 e fevereiro de 1916.

<sup>205</sup> Fonte: Santa Catarina, Decreto n. 1.702, de 12 de janeiro de 1924.



devendo o candidato, desde 1890 “não ter defeito physico que o impossibilite para o exercício do magistério”<sup>206</sup>. Argumentando incompatibilidade com as funções do magistério, decreto<sup>207</sup> catarinense de 1907 também impede o exercício daquele que, mesmo sendo titulado pela Escola Normal, tenha defeitos físicos incompatíveis com as funções docentes.

Como se pode observar, o corpo deveria estar livre de qualquer deformidade física que inabilitasse para “bem exercer as funções do magistério” ou fosse incompatível com a disciplina escolar. A boa constituição física deveria ser comprovada através de atestados ou de inspeção direta, feita pelas juntas médicas nomeadas para este fim. Em 1921, o estado de São Paulo agrega a esta exigência a de comprovação, através de atestado, de não portar “defeito psíquico”. O texto é claro ao exigir a comprovação de “não ter defeito físico ou psíquico” que o incompatibilize com o magistério”<sup>208</sup>.

Texto português de 1880<sup>209</sup> esclarece que defeitos e deformidades físicas poderiam diminuir o respeito devido ao professor, daí a necessidade de uma triagem que excluía os portadores de qualquer deformidade das fileiras do magistério. Uma comissão inspetora tem, entre outras funções, a atribuição de providenciar para que fosse verificado por um médico da sua escolha se os alunos aprovados nos concursos de pensionistas (trata-se de alunos que receberiam subsídios do governo para frequentar cursos de formação para o magistério) eram dotados de boa organização física e se não possuíam defeito ou deformidade que diminuísse o respeito devido ao professor. Mais tarde, novo texto<sup>210</sup> impede de ingresso no magistério os portadores de defeito ou deformidade física incompatível com a disciplina escolar.

Embora tenha sido possível localizar uma série de dispositivos, presentes nos regulamentos que normatizam a admissão na escola normal e a nomeação de professores para o ensino primário e normal, não se localizaram, na própria legislação, informações acerca de características que poderiam ser enquadradas como

---

<sup>206</sup> Fonte: São Paulo, Regulamento da Escola Normal de 14 de junho de 1890.

<sup>207</sup> Fonte: Santa Catarina, Decreto n. 348, de 07 de dezembro de 1907 (Expede Regulamento para a Instrução Pública do Estado – Título IV – Capítulo I – Do Professorado).

<sup>208</sup> Fonte: São Paulo. Decreto n. 3.356, de 31 de Maio de 1921.

<sup>209</sup> Fonte: Portugal, Regulamento para execução das Leis de 2 de Maio de 1878 e de 11 de Junho de 1880, aprovado em 28 de Julho de 1880.

<sup>210</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 4, de 19 de Setembro de 1902.

“deformidades físicas”, seguindo os critérios da própria legislação. No relatório<sup>211</sup> da sindicância à Escola Normal da Lisboa, o relator registra: “Várias testemunhas afirmaram no processo que, devido à cegueira do professor Lôbo de Miranda, os alunos se excediam nas escolas, não se mantendo nelas com cordura, respeito e disciplina”. Mais adiante, o mesmo relatório traz a informação de que o professor “nega os factos de indisciplina, e quanto à surdez e falta de vista, escuda-se com o exame da Junta, que o considerou apto para o serviço”. No mesmo processo, outro relator argumenta que, “Lobo de Miranda, pelo seu estado de completa cegueira, jamais devia ter sido nomeado professor numa escola de videntes”. Por sua vez, Lopes Coelho, “pela dureza de ouvido ou surdez, foi submetido a uma junta médica, que, não obstante, o deu por apto para o serviço”. Este tipo de informação serve para retratar um pouco da tensão existente entre o idealizado e aquilo que se verificava em situações cotidianas.

Os corpos jovens, robustos, sem deformidades físicas, deveriam ser vacinados e estar livres de doenças infecto-contagiosas ou repugnantes. A legislação da época, ao fazer exigências desta ordem, revela preocupações que atormentavam a sociedade que dispunha de poucos recursos para controlar as doenças que se disseminavam por contágio, principalmente nos aglomerados urbanos. Aos professores, além de apresentarem o atestado de imunidade, eram atribuídas tarefas de controle destas doenças no espaço escolar. As escolas não poderiam ser focos de disseminação de doenças, ao contrário, elas deveriam irradiar saúde. A apresentação de atestados médicos que comprovassem estar o corpo do professor ou aspirante ao magistério vacinado e livre de moléstias contagiosas seria uma das formas de reforçar a salubridade do espaço escolar. A apresentação de atestado de comprovação de vacina, nomeadamente contra a varíola, ou de ter sofrido “ataque” desta num espaço de sete anos, é recorrente tanto nos estados brasileiros quanto em Portugal e expressa uma preocupação com as epidemias da época. A preocupação com a varíola está presente desde os últimos anos do século XIX. Mas não são apenas as moléstias contagiosas que deviam ser banidas dos corpos do professorado; as moléstias repugnantes<sup>212</sup> igualmente deviam ser banidas do ambiente escolar, idealizado como asséptico para receber corpos igualmente assépticos.

---

<sup>211</sup> Fonte: Portugal, Relatório da Sindicância à Escola Normal de Lisboa de 13 de Maio de 1916, publicado no Diário de Governo de 11 de Janeiro de 1918.

<sup>212</sup> Ver como exemplo o Regulamento da Instrução Pública do estado de São Paulo de 1893.

O Regulamento<sup>213</sup> da Escola Normal de São Paulo, de 1890, é bastante ilustrativo do rigor com o qual deveria ser controlado o estado de saúde dos docentes e aspirantes ao magistério. Através dele, exige-se dos candidatos à escola normal, para efeitos de matrícula, a apresentação de atestado médico de “ser vacinado”, de não sofrer de “moléstia contagiosa” e não ter defeitos físicos que impossibilitem para o exercício do magistério. Estes atestados deveriam ter firma reconhecida por tabelião público, um recurso que revela o processo de burocratização da máquina pública. Mas o controle na porta de entrada da formação docente parece não ter sido suficiente para fazer a triagem almejada, tanto é que, três anos depois, nova regulamentação<sup>214</sup> impede de concorrerem a vagas do ensino público primário os portadores de moléstia contagiosa ou repugnante, bem como os portadores de defeitos físicos; além disso, exige apresentação de atestado de ter sido vacinado ou afetado de varíola. Há períodos nos quais a apresentação de atestados de vacinação não é suficiente para comprovar a saúde do corpo e para tal fim são acionadas juntas médicas. A exemplo do previsto para outros lugares, a legislação<sup>215</sup> paulista estabelecia que os corpos dos alunos, docentes e empregados da escola, deveriam estar disponíveis para inspeção médica. Os resultados dos exames individuais dos corpos seriam comunicados ao diretor. A Reforma<sup>216</sup> da Instrução Pública paulista de 1920 mantém esta prerrogativa. Há uma série de documentos na legislação que autorizam as equipes de inspeção sanitária a vigiarem as condições de saúde de todos os freqüentadores da escola, o que revela que a vigilância pretendida e anunciada acerca do estado de saúde não se restringia ao momento de ingresso, mas poderia ser acionada a qualquer tempo.

Não se pode desconsiderar o fato de que o critério de ser vacinado não era exclusivo para o quadro do magistério. O Código Sanitário de São Paulo (aprovado pelo Decreto n. 233, de 2 de março de 1894) estabelece que “nas fábricas não poderão ser admitidos operários não vacinados”. Além disso, todas as fábricas deveriam ter um regimento no qual ficariam consignados os deveres dos operários relativos à “boa execução dos preceitos hygienicos”. Neste mesmo código, prevê-se a obrigatoriedade de vacinação e revacinação de toda a população contra a varíola, sendo a primeira 30 dias

---

<sup>213</sup> Fonte: São Paulo, Regulamento da Escola Normal de 14 de junho de 1890.

<sup>214</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 218, de 27 de Novembro de 1893 (Regulamento da Instrução Pública).

<sup>215</sup> Fonte: São Paulo, Lei n. 1.541, de 30 de dezembro de 1916 (Remodela a Inspeção Médica Escolar).

<sup>216</sup> Fonte: São Paulo, Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920 (Reforma da Instrução Pública do Estado).

depois do nascimento, com revacinação de sete em sete anos, até a idade de quarenta e cinco anos. O Código prevê, ainda, a não-admissão nas fábricas, colégios, institutos e quaisquer estabelecimentos de habitação coletiva, de indivíduos que não fossem vacinados e revacinados. A vacinação e a revacinação deveriam ser gratuitas, ficando a organização a cargo das municipalidades.

O asseio dos corpos e dos espaços escolares tinha uma função estética, a de revelar a ordem, mas também concorria para disseminar os padrões de salubridade que, a pretexto de ajudarem a conter as doenças contagiosas que atormentavam a população e as autoridades, legitimariam a escola como instituição responsável pela construção de formas civilizadas de ser e de se portar. Para Daniel Roche<sup>217</sup>, “os costumes de limpeza e sujidade, associados por todos os observadores eruditos aos hábitos de vida do povo, são sobretudo a tradução de uma outra cultura do corpo e de outras formas de civilidade” (1998: 180). Este autor historia a limpeza e sujidade na França, discorrendo acerca da tolerância parisiense e francesa ao nauseabundo, trazendo informações sobre valores presentes neste tipo de pensamento.

“Durante muito tempo, o indivíduo *odorífero* significa força e prosperidade (...). A peste é combatida com água choca, o monte de adubo à porta não incomoda ninguém e fala da riqueza das casas – uma boa referência para se conhecer as esperanças dos noivos. Temia-se que quem se lavasse muito perdesse o vigor na água do banho e os bebês crescessem melhor quando dotados de uma sólida crosta na cabeça. O uso do banho morno estava manchado por uma reputação lasciva e era condenado pelos moralistas de todas as igrejas. Enfim, os Franceses, associando o odor forte e a saúde, alimentavam uma desconfiança colectiva duradoura relativamente a todas abluções.” (1998, p. 180 - grifo do autor)

Valores desta ordem serão transformados pelo controle da água, pela necessidade de alteração das condições sanitárias nos aglomerados urbanos que, com novas descobertas da área médica, vêm-se expostos a uma série de doenças que poderiam ser controladas com a incorporação de alguns hábitos de higiene, que teriam como alvo o controle do corpo.

“No fim do século XVIII, duas figuras intelectuais traduzem o aumento das exigências, o sonho da água pura e purificadora. A primeira, a crise da cidade e os efeitos patogêneos e criminogêneos. O homem urbanizado perde a sua qualidade profunda. A higiene do corpo, dos alimentos, das bebidas, do vestuário, da roupa interior torna-se, para os médicos neo-hipocráticos, remédio

---

<sup>217</sup> ROCHE, Daniel (1998). **História das Coisas Banais**. Tradução de Telma Costa. Lisboa: Editorial Teorema Ltda.

contra as doenças urbanas. O domínio da água inscreve-se neste programa que visa a reabilitação dos indivíduos e a da cidade. O organismo urbano requer uma grande limpeza que só a abundância de água permite. (...) O movimento de saneamento desejado, e iniciado no século das Luzes, culmina numa visão geral dos comportamentos sociais. O pobre deve ser limpo. A água fresca ao alcance de todos é o instrumento desta acção, no termo das grandes obras iniciadas em 1800, terminadas em 1830, com o canal de Ourcq.” (Roche, 1998, p. 187)

Parece estar concentrada nos corpos do povo e nas habitações populares a sujidade que deveria ser banida. A assepsia dos corpos e ambientes era considerada uma marca de civilidade. Não por acaso a escola cultivava, divulgava e exigia o asseio dos corpos de professores – que deveriam servir como modelos – e dos alunos, principalmente os mais pobres. Gaciliano Ramos deixou, sobre esta questão, um relato comovente.

“\_Lavou as orelhas hoje?

\_Lavei o rosto, gaguejei atarantado.

\_Perguntei se lavou as orelhas.

\_Então? Se lavei o rosto, devo ter lavado as orelhas.

D. Maria, num discurso, afastou-me as orelhas do rosto, aconselhou-me a tratar delas cuidadosamente. Isto me encheu de perturbação e vergonha. Se a mulher me desse cocorotes ou bolos, eu me zangaria, mas aquela advertência num rumor leve deixou-me confuso, de olhos baixos, com desejo de meter-me na água, tirar do corpo as impurezas que ofendiam vistas exigentes. Nunca minha família se ocupara com semelhantes ninharias, e a higiene era considerada luxo.” (1967, p. 113-114)

Exigia-se dos alunos que se apresentassem limpos e asseados, prevendo-se a exclusão da escola daqueles que não acatassem este tipo de preceito. Ato<sup>218</sup> português de 1919 exige que os alunos se apresentem limpos e asseados, e encarrega os professores de observarem o estado de asseio em que as crianças se apresentam. Contudo, a exclusão parece não ter sido colocada em prática. Nos testemunhos, há várias passagens que relatam um conjunto de atividades desenvolvidas na escola, junto aos alunos, para tornar seus corpos dignos de frequentarem o espaço escolar e prontos para receberem os conteúdos. Longe de cumprir a outorgada exclusão, o professorado optou por encontrar alternativas escolares para a assepsia dos corpos infantis.

“As crianças vinham de longe ... a pé, a cavalo, na garupa. Às vezes sentados em carro de boi, pedindo carona, pedindo garupa para qualquer um. É, vinham de longe. Às vezes chegava um trole na porta do Grupo Escolar com cinco, seis molequinhos, descalço, ranhentos, sujos. Eu consegui botar chuveiro no Grupo, para dar banho na meninada.” (Professora Anna Rosa, SP, 1983, p. 65)

---

<sup>218</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 6.137, de 29 de setembro de 1919 (aprova o Regulamento do Ensino Primário e Normal).

Os docentes também incorporavam como suas, em alguns momentos auxiliados por profissionais vinculados aos serviços estatais de saúde, tarefas de desinfecção, desverminação e limpeza dos corpos do alunado. Cortar unhas e cabelos, fazer desinfecção de pés, curar feridas e excreções nasais figuravam nos testemunhos consultados como atividades de rotina no ambiente escolar. Em seus testemunhos, os professores falam dos dispositivos de controle do corpo em relação aos alunos. Seus corpos são controlados pela máquina estatal em seus vários expedientes e agentes; em exercício, estes tomam para si esta tarefa em relação aos alunos. Até nos castigos que eram autorizados a aplicar a saúde dos corpos deveria ser preservada. Na legislação encontra-se, com bastante recorrência, a recomendação de que os castigos corporais sejam permitidos dentro de determinados limites, devendo ser “paternalmente aplicados”, para não “ofender a saúde dos alunos”.

A estreita relação entre as atividades escolares e sanitárias pode ser ilustrada com a idealização do curso de educadores sanitários, aprovado<sup>219</sup> em 1926 pelo governo paulista. Entre os objetivos do curso destacam-se:

- ensino de conhecimentos teórico-práticos de higiene, para professores diplomados por escola normal do Estado, para que estes disseminassem, no exercício do magistério, os conhecimentos por todas as camadas sociais, contribuindo para a formação da consciência sanitária do povo e nas campanhas profiláticas, cooperando com o serviço de saúde pública;
- os professores diplomados pela escola normal estariam, com este curso, habilitados para exercerem cargos na nova organização sanitária;
- o curso teria como sede o Instituto de Higiene e seria professado por assistentes do estabelecimento, com orientação da respectiva diretoria;
- a matrícula estava condicionada a aprovação em exame vestibular;
- secretário do Interior divulgaria com antecedência o total da matrícula e o número de professores que poderiam ser afastados do exercício do ensino público e admitidos à matrícula; os matriculados que exerciam o magistério público eram considerados comissionados, e manteriam seus vencimentos durante todo o período do curso.

---

<sup>219</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 4089, de 17 de Agosto de 1926.

Se, ao ter como foco principal de atenção o corpo das crianças, Tarcísio Vago considera que uma série de ações escolares buscara conformar e tomar “o corpo das crianças como suporte de adornos, a materializar a disciplina, tornando-a visível” (Vago, 2002, p. 134), a mesma assertiva pode ser feita em relação aos corpos dos professores e professoras, que deveriam, mais que de qualquer outro funcionário do Estado, materializar a ordem almejada. Uma ordem influenciada por ares franceses, que desenhavam as cidades civilizadas dentro de um padrão de assepsia e organização que iria contaminar outras partes do mundo ocidental. Descreve Daniel Roche:

“Ventilar, desinfetar, drenar e irrigar, desemporcalhar a cidade e as pessoas, o esgoto universal e o autoclismo tornarão as cidades limpas e os corpos controlados. A cidade das Luzes termina a obra da civilização dos costumes com vista ao controlo dos afectos. A instalação de equipamentos contribui para a domesticação e para a libertação silenciosas das pessoas, implicando um controlo pessoal e uma vigilância reforçada dos outros.” (1998, p. 187)

### *4.3 - Corpos Educados e Decentemente Vestidos*

O corpo robusto, saudável e asseado, recrutado para compor os quadros do magistério primário deveria também expressar uma educação gestual e apresentar-se ornamentado por vestimentas discretas, modestas, sem luxo, mas que já ao primeiro olhar revelassem civilidade. Para Michelle Perrot<sup>220</sup>:

“Por meio de uma história dos gestos torna-se possível abarcar, ao mesmo tempo, o público e o privado e perceber a maneira pela qual o corpo intervém no espaço público como uma civilidade, conforme bem analisou Elias, demonstrando, assim, como nós nos pensamos na fronteira daqueles dois domínios. Neste campo, existem questionamentos muito refinados que permitem romper com certos conceitos e categorias metodológicas para tratá-los em termos de fronteira e contato.” (1998, p. 357)

Os gestos recomendados aos docentes do ensino primário, ensinados e reforçados durante a formação ou já quando inseridos oficialmente no mercado de trabalho, revelam uma domesticação do corpo exercida pelo Estado, não só no tocante à saúde, mas também nas expressões. Os corpos dos professores deveriam se exprimir dentro e fora da escola de forma comedida, desfilando nos espaços públicos sinais de civilidade e modernidade que a escola primária prometia imprimir naqueles que a freqüentassem. São marcas distintivas entre o corpo escolarizado e aquele excluído das escolas. Os bons modos, a suavidade dos gestos, a forma de portar-se diante de pessoas e em lugares específicos, as formas de cumprimentar autoridades e cidadãos comuns, para citar apenas alguns, são partes de um “programa de civilidade” encampado pela escola. Conteúdos desta natureza, que Norbert Elias<sup>221</sup> (1989, p. 104) localizou no pequeno tratado de Erasmo de Roterdão, popularizaram-se através de várias formas, entre elas a impressão dos “Manuais de Civilidade para uso da Mocidade”, manuais que integravam a bibliografia escolar. Em uma edição brasileira, o “Pequeno Manual de Civilidade para uso da mocidade” traz, na sua definição de civilidade, algumas curiosidades.

---

<sup>220</sup> PERROT, Michelle (1998). A Força da Memória e da Pesquisa Histórica. Entrevista e tradução de Denise Bernuzzi de Sant’Anna. **Projeto História 17**: Trabalhos da Memória. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: Educ/Fapesp (pp. 351-360).

<sup>221</sup> ELIAS, Norbert (1989). **O Processo Civilizacional**: Investigações sociogenéticas e psicogenéticas. Vol 1: Transformações do Comportamento das Camadas Superiores Seculares do Ocidente. Tradução de Lídia Campos Rodrigues. Lisboa: Publicações Dom Quixote.



“A civilidade existe sob duas formas: a primeira consiste no conjunto dos sentimentos que nos animam em relação ao próximo; é a civilidade do coração. A segunda forma é a manifestação externa destes mesmos sentimentos; é a civilidade dos modos. (...) A civilidade dos modos consiste em observar certas regras no trato social e é chamada: o *saber-viver*. Estas regras são um código que ensina o necessário para mantermos com os nossos semelhantes relações amenas e suaves, para saber falar, conversar e escutar; ninguém conhece de maneira inata os preceitos da civilidade, e nem os aprende de improviso; aprendem-se pelas lições dos mestres e pela prática, como também pela frequência das pessoas bem educadas; resumem-se na discrição, no tacto, na amabilidade, na delicadeza e na abnegação.” (1932<sup>222</sup>, pp. 13-15)

Não por acaso, muitas das recomendações contidas nestes manuais integravam a legislação da época e o currículo escolar (seja ele oculto ou explícito). Como o próprio Manual adverte, os preceitos da civilidade precisavam ser aprendidos, e, como indicado, uma forma privilegiada de aprendê-los era através dos mestres. Assim, como agente principal da formação da população escolar, o professor deveria ser o primeiro a ter em seu corpo estas marcas de civilidade impressas, o que incluía a aprendizagem acerca do “saber-viver”, e do saber vestir-se. Segundo Jorge Crespo, no mundo civilizado o corpo:

“...valorizava-se na medida em que se tornasse silencioso e discreto. Tudo quanto contribuísse para o sublinhar em relação aos outros tornava-se alvo de crítica. A tosse, o bocejo, o arrote e o gesto de assoar podiam ser lícitos a não ser que contribuíssem, pelo som, para evidenciar uma presença. No jogo ou numa sala de aula, em qualquer acto público, o gesto excessivo, pretendendo denunciar conhecimentos ou habilidades mais elevadas, era uma agressão cometida sobre os circunstantes, tal como o uso de vestuário ou de adornos inúteis, para sublinhar as partes do corpo, era um acto de ostentação e de pompa que denunciava falta de respeito pelos semelhantes. A gesticulação realizada sem causa justa era apontada como um movimento ridículo próprio de indivíduos sofrendo de perturbações mentais, ou característico de personalidades rudes.” (1990, p. 511-512)

As personalidades rudes deveriam ser educadas. Para tanto, na Escola Normal os professorandos recebiam reforços significativos acerca de padrões de comportamentos que deveriam despertar em si mesmos e em seus alunos. As formas de utilização dos corpos, expressas através de gestos, eram merecedoras de atenção. As expressões poderiam distinguir corpos rudes daqueles civilizados, corpos escolarizados daqueles não lapidados pela escola. Essas expressões davam sinais de visibilidade à escolarização através de marcas que imprimiam nos corpos. Seguindo as formas de expressão propostas pelos autores de manuais de etiquetas, tão presente na construção da civilidade e no espaço escolar, Daniel Roche comenta:

---

<sup>222</sup> **Pequeno Manual de Civilidade para uso da mocidade** (1932). RJ/SP/BH: Livraria Francisco Alves (Coleção de Livros Clássicos F.T.D).

“O apagamento do corpo é a primeira regra que cria uma distância entre a actividade, a sua função biológica e o gesto social. Para tanto, o corpo deve tornar-se silencioso. O barulho dos lábios, da goela, das narinas é proibido: «É uma grande incivildade fazer barulho com os lábios ao retirar o ar quando se mete a colher na boca e fazê-lo com a garganta ao engolir. É preciso pôr a sopa na boca e engoli-la com tão grande contenção que não se ouça o mínimo ruído», prescreve La Salle<sup>223</sup>. Banir os ruídos é manifestar uma dominação dos afectos que revelam a gula, a avidez, o desleixo alimentar. Ao povo a voracidade; às pessoas educadas os gestos contidos. (...) Mastigar sem pressa, deglutir sem acidentes, o mais pacatamente possível e em silêncio faz parte da panóplia de gestos que afastam da natureza e da animalidade, que aproximam da cultura e da fruição refreada do corpo.” (1998, p. 267)

Os educadores deveriam demonstrar tal atributo através da apropriação de gestos contidos, ou seja, de domínio do próprio corpo. No espaço escolar, a intenção de controlar expressões é manifesta sobretudo em regimentos internos, tanto das escolas normais quanto das escolas primárias. A repressão a “sorrisos e gestos impróprios”, “gritos e algazarras dentro e nas imediações da escola”, revela aspectos de um conjunto de estratégias que regravam o ser e o estar na profissão docente e na vida escolar. Desde a formação, o professorado deveria aprender e incorporar uma série de normas que regravam expressões do corpo, um corpo que deveria circular, na escola e fora dela, expressando gestos e posturas comedidas, sem excessos, que revelasse controle e “bons modos”. Um Regulamento<sup>224</sup> da Escola Normal Catharinense, por exemplo, proíbe os alunos de gritarem e fazerem algazarra dentro do estabelecimento ou nas imediações. Além disso, permite aos diplomandos da Escola Normal darem carácter festivo à recepção de seus diplomas, cabendo ao diretor auxiliar a iniciativa dos professorandos, quanto aos festejos, de modo a dar a estes inteiro cunho escolar (cf Art. 135). A proibição de formas de expressão, como gritos e algazarras, bem como o inteiro cunho escolar que deveria ser dado numa festividade, como o recebimento dos diplomas, são ilustrativos das expressões gestuais que se pretendia construir nos professorandos e que estes deveriam disseminar nas escolas.

Este comportamento cobrado dos normalistas era também cobrado dos professores, fossem eles de escolas normais ou escolas primárias. Conteúdo do

---

<sup>223</sup> Trata-se de Jean-Baptiste de La Salle.

<sup>224</sup> Fonte: Santa Catarina, Decreto n. 593, de 30 de maio de 1911 – Regulamento da Escola Normal Catharinense.

relatório<sup>225</sup> da revisão do processo disciplinar instaurado contra o professor e diretor da Escola Normal de Viana do Castelo, António Cândido Valença e Lima, é ilustrativo. Nele o relator registra que:

“das irregularidades e infrações disciplinares importadas, apenas uma está provada, mas sem que deva atribuir-se-lhe significado moral: é o dos sorrisos e gestos na verdade impróprios da gravidade do momento e do acto, dirigidos à aluna Judite Renda, durante um exame a que esta assistia.”

Considerando-se ser este o conteúdo do relatório da revisão, é possível inferir o “impacto dos sorrisos do professor e diretor” durante a instalação e tramitação do processo, apesar da ressalva de que a isto “não se deva atribuir significado moral”. Se não fosse uma questão inquietante, certamente nem seria mencionada. É mais provável que os “sorrisos e gestos impróprios” tenham rendido a seu autor uma série de dissabores<sup>226</sup>.

O corpo era educado para distinguir-se socialmente, circulando como corpo que transmite os benefícios da civilidade e dos mestres era cobrada esta postura. Ao ingressar nas escolas, os professores não só educavam os corpos dos alunos, como também utilizavam seus próprios corpos que, através de gestos e expressões, educavam e controlavam.

“A professora não podia sentar, nós só sentávamos para fazer a chamada, o resto era tudo circulando, para ver o defeito de cada aluno, a maneira de sentar, maneira de pegar o caderno.... às vezes a criança deixava enrolar a pontinha do caderno e não podia, tinha que ser tudo bem direitinho.” (Professora Jamille - SC, 1996, p. 13)

A postura, aprendida e utilizada para circular pela sala, e o olhar vigilante configuravam-se como importantes recursos na organização do espaço escolar e podem ser encontrados facilmente nos três lugares envolvidos nesta pesquisa, tanto nas recomendações contidas na legislação como nos testemunhos. Falando dos métodos de ensino, a professora portuguesa Luisa Guedes defende a adoção do método “mixto”, no qual, segundo ela:

---

<sup>225</sup> Fonte: Portugal, relatório da revisão do processo disciplinar instaurado contra o professor e diretor da Escola Normal de Viana do Castelo, António Cândido Valença e Lima, publicado em 22 de Julho de 1916.

<sup>226</sup> Obviamente, não se pode descartar aqui a insinuação de assédio, prática não muito estranha na relação professor-aluno das escolas normais e denunciada em uma série de sindicâncias. Além disso, muitas vezes estes argumentos eram utilizados para encobrir divergências políticas.

“nos servimos da *palavra falada* e ao mesmo tempo dos *gestos e atitudes*.” [Ela explica que se deveria preferir] “os *mixtos*, porque pouco persuasiva será a palavra que não fôr acompanhada de gestos e atitudes que a tornem convincente. O professor a falar, sem gestos e atitudes adequadas, seria uma verdadeira estátua. Não convenceria ninguém. Muitas vezes é mais expressivo e persuasivo o gesto que as próprias palavras, bastando às vezes um simples sinal para nos fazermos compreender.

Convém acentuar que os gestos não devem ser exagerados nem afectados, e que as atitudes devem ser graves, naturais e animadas, sem exagêro.” (Professora Luisa Guedes – Pt, 1922, p. 180)

O comentário da professora Luisa é bastante ilustrativo dos costumes da época acerca do uso que se deveria fazer do corpo. Sem gestos afetados, sem exageros, com atitudes graves, mas animadas, o docente deveria circular pela sala controlando a aprendizagem e o comportamento do alunado, e, certamente, reprimindo expressões destoantes dos preceitos que retratavam os *bons modos*.

Em São Paulo, o docente, com seu corpo robusto, saudável e decente mas modestamente trajado, deveria trabalhar, “quanto possível, de pé; será este pequeno sacrifício largamente compensado. Tornar-se-á mais efectiva a fiscalização que lhe cabe exercer sobre o trabalho da classe, e sua comunicação com os alumnos será mais directa e pessoal<sup>227</sup>.” O corpo que circulava vigilante pela sala deveria refletir as marcas de civilidade prometidas pela escola. Mas nem todos incorporavam de forma tão severa as lições de civilidade, como podemos ver no relato que segue.

“Eu andava por ali, andava quase sempre de pé, a minha vida era sempre, ou sentada numa carteira, tinha o costume de trepar para cima do banco e sentar no tampo da cadeira porque avistava todos. Em Guimarães também fazia isto, estava sempre sentada no ar que era para ver, via tudo, e elas viam-me a mim e aquilo era uma confraternização.” (Professora Teresa – Pt, In.: Araújo, 2000, p. 346)

A professora Teresa foge à regra e porta-se de forma bastante ousada para a época, mas continua utilizando seu corpo, destacado dos demais pela altura em que ela o coloca em sala de aula, como instrumento de controle. Aliado aos gestos, o olhar também era educado para ser utilizado como recurso pedagógico. A educação do olhar já aparece como preocupação no tratado de Erasmo, no início século XVI. Ensaçando uma tradução das recomendações contidas em tal tratado, Norbert Elias escreve:

---

<sup>227</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912 (manda observar a consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primário e as escolas normais).

“... olhos muito abertos são sinal de estupidez, o olhar muito fixo é sinal de indolência, olham de modo penetrante os que têm tendência para se irritarem, demasiado vivo e eloqüente é o olhar dos impudentes; se o olhar revela um espírito tranqüilo e uma amabilidade respeitosa, isso é melhor. Não é por acaso que os antigos diziam: os olhos são a sede da alma.” (1989: 105)

O olhar diz muito e não por acaso aquele dos docentes deveria ser educado tanto para circular nos espaços públicos – o olhar discreto e que não afrontasse era o recomendado – como para ser utilizado como uma espécie de recurso pedagógico-disciplinar em sala de aula. O olhar firme e severo era acionado e facilitava o encaminhamento das atividades. Diante das travessuras de seus alunos, podia-se recorrer a este recurso, como relembra a professora Jamille, que “adotava uma estratégia infalível”

“Não podia bater, Deus o livre. Agora, eu conseguia disciplina na sala de aula porque eu fazia assim: quando estava dando aula, por exemplo Explicação – que eram três fases, explicação, argüição e depois o aluno fazia a parte dele – se eu visse um aluno que não estava prestando atenção, eu parava a aula e ficava olhando firme para ele. Só com o olhar ele ficava comportadinho.” (Professora Jamille - SC, 1996, p. 7)

O olhar caracteriza-se como expressão de civilidade e como recurso didático. Nos espaços públicos não deveria desafiar, afrontar; como recurso didático, deveria conter uma expressão firme o suficiente para evitar outras formas de controle disciplinar.

A forma de vestir também figura entre as recomendações e exigências na conformação da ordem escolar. Ela revela um pouco do sujeito, de sua inserção social, de seu grupo, de sua conduta. Para Daniel Roche, o vestuário é:

“um facto social de comunicação, que traduz a evolução da cultura, da sensibilidade, das técnicas, da inteligência dos produtores e da tolerância dos consumidores (...) O vestuário fala de muitas coisas ao mesmo tempo, seja em si mesmo, seja por um pormenor. Tem uma função de comunicação, uma vez que é por ele que passa a relação de cada pessoa com a sua comunidade. O traje começa por se revelar pertencente a um sexo – a adopção do traje do outro sexo é uma subversão, perturbadora de todas as ordens nas sociedades antigas -, a uma comunidade etária, um estado, uma profissão, uma posição social. Esta linguagem geral deve ser compreendida por todos, a despeito das suas variações conforme o nível de fortuna, as maneiras de viver, o adiantado da idade, a evolução da mobilidade social das famílias.” (1998, p. 9 e p. 221)

A roupa é uma espécie de “corpo do corpo”, revela marcas e também mereceu atenção dos legisladores do ensino. Assim como o corpo, o “corpo do corpo” deveria

trazer marcas de modéstia e discrição. Esta caracterização do vestuário como “corpo do corpo” aparece tanto nas reflexões de Daniel Roche (1998, p. 229), como nas de Norbert Elias (1989, p. 126). Este último lembra que já Erasmo caracterizava assim o vestuário e sugeria cuidados e modos acerca do bem vestir, lembrando que “a partir dele [do vestuário] é possível deduzir a atitude da alma”. A vestimenta era o primeiro adorno do corpo a dar visibilidade aos professores. Seus corpos não poderiam circular nos espaços públicos ou adentrar as escolas sem portar as marcas tão valorizadas da decência, modéstia e discrição.

“A noção de decência resume o essencial de uma atitude que faz do traje o corpo do corpo e a expressão das disposições da alma. Adequação do vestuário, asseio revelam o natural do homem e da criança. Julgar os indivíduos pelas aparências implica a obrigação de ensinar e aprender a maneira legítima de vestir e dar de si uma ideia correcta e boa que corresponda à realidade da pessoa.” (Roche, 1998, p. 229)

As recomendações acerca do vestir-se levavam em conta que a noção de decência e modéstia deveria ser reforçada, tanto através da regulação legal – as leis em si – como através de regulações sociais – o olhar do outro e a fiscalização. Valores desta ordem foram largamente difundidos e, ao menos em parte, incorporados pelos docentes como se pode ver em seus testemunhos.

“A apresentação duma educadora deve ser modesta e o seu porte grave. ¿Que conceito pode merecer à população duma freguesia rural a professora que usa saias pelo joelho, decotes exagerados e o rosto pintado? Eu que nasci neste concelho e conheço a psicologia dêste povo, sei a opinião que ele forma acerca de tais professoras. Actualmente, não sei se é resultado da época anárquica que atravessamos, observa-se, principalmente nas professoras novas no magistério, uma grande leviandade e mais interêsse no arranjo da ‘toilette’ e no progresso da moda do vestuário, do que no estudo e aplicação dos métodos e processos de ensino modernos.” (Professor Joaquim – Pt, p. 139)

O professor Joaquim parece recordar a advertência de Jean-Baptiste de La Salle de que “as roupas com ornamentos não convêm a pessoas de qualidade distinta” (apud Roche, 1998, p. 229). Interessante observar que o professor aceita e defende os métodos modernos, mas não aceita, aliás, condena, os “comportamentos avançados” das professoras. A exemplo desta passagem, marcas de gênero aparecem muitas vezes. Em São Paulo, há períodos nos quais apenas a seção feminina estava obrigada<sup>228</sup> ao uso de uniforme – o qual seria determinado pelo diretor -, mas assim como nos outros lugares,

---

<sup>228</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921 e Decreto n. 4.101, de 14 de dezembro de 1926.

todos deveriam andar decentemente trajados, evitando extravagâncias. Voltando ao testemunho do professor Joaquim e sem explorar mais detidamente o fato de ser este o testemunho de um professor, é importante reconhecer que nele encontramos elementos de um discurso de época bastante significativo. Os corpos dos professores deveriam ser asseados e vestidos com modéstia e discrição, pois sua atenção deveria se concentrar nos estudos e atividades escolares, sem se dispersar pelos cuidados com a “toilette” ou com as modas do vestuário. Mas muitas normalistas eram seduzidas por novas “modas” na própria Escola Normal. Educadas para apreciarem seus mestres e suas mestras – e perpetuar esta reverência quando alcançassem a condição de professoras - elas tinham os olhares atentos para os modos e formas de vestir de seus professores.

A professora paulista Anna Rosa conta que na Escola Normal “tinha uma professora de desenho; ela dava aula com luvas, com luvas! ... Era uma senhora toda chique, toda perfumada, bonita, cheia de cachos. Dava aula de luvas!” (Professora Anna Rosa - SP, 1983, p. 10). A admiração expressa pelo vestuário da professora de desenho, presente no testemunho da normalista Anna Rosa, revela a atenção que as alunas prestavam à forma de apresentação e à postura de seus professores. Trata-se, certamente, de uma forma bastante eficiente de educar os corpos. Embora a professora de desenho se apresentasse de forma chique aos olhos de Anna Rosa, não lhe passaram despercebidos o perfume e os cachos, tão característicos do protótipo de beleza da época.

Como foi possível identificar, a Escola Normal paulista tinha certo zelo quanto à forma de vestir do alunado, considerando falta disciplinar<sup>229</sup> o uso de chapéu na cabeça e o uso de fumo nas salas de aulas, na secretaria, na biblioteca, no museu pedagógico e nos laboratórios, bem como nos corredores. Já em Santa Catarina incluía-se, entre os deveres<sup>230</sup> dos professores públicos “(...) comparecer pontualmente à escola decentemente vestido ...”, o que seria controlado através de visitas dos chefes e delegados escolares. Mas a vigilância em torno da forma de se vestir não era exclusiva

---

<sup>229</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 247, de 23 de julho de 1894 (aprova o Regimento Interno do curso secundário da Escola Normal da Capital de São Paulo).

<sup>230</sup> Fonte: Santa Catarina, Decreto n. 348, de 07 de dezembro de 1907 (expede Regulamento para a Instrução Pública do Estado - Capítulo V - Dos deveres dos professores e outras disposições relativas).

dos professores. Regulamento<sup>231</sup> da Escola Normal Catharinense de 1911 ilustra o quanto esta vigilância integrava a própria formação acadêmica. Neste regulamento, ficou estabelecida a obrigatoriedade de que os alunos comparecessem às aulas decentemente vestidos e sem luxo. Além disso, proíbe-se inteiramente aos alunos e alunas conservarem chapéu na cabeça durante as aulas. Neste caso, os professores da Escola Normal seriam os responsáveis pela vigilância. Contudo, os atos do governo parecem não ter sido suficientes para homogeneizar os corpos nas formas de modéstia e decência almejadas. A uniformização foi o recurso seguinte. Em 1913, uma resolução do governo determina a exclusão, por desobediência, dos alunos da Escola Normal que não comparecessem com o uniforme próprio. Esta resolução indica que a uniformização dos corpos não era tacitamente aceita pelo alunado, exigindo o reforço de uma resolução para combater insubordinações. Mais tarde, já em 1924, o governo amplia os poderes da Escola Normal na fiscalização dos corpos de seus alunos, estabelecendo<sup>232</sup> que, mesmo estando fora da escola, caso estivessem uniformizados, em caso de mau procedimento, os alunos estariam sujeitos a serem advertidos pelo diretor e membros do corpo docente, bem como pelas autoridades superiores do ensino. Esta medida ganha um reforço dois anos mais tarde, com a inclusão de dispositivos<sup>233</sup> mais precisos de identificação do alunado. Dos uniformes são suprimidos os cadarços brancos existentes no cabeção, punhos e gravata.

“Na manga do uniforme, correspondente ao braço esquerdo, será bordado com linha azul, um monogramma formado das letras E.N., e, na parte superior deste, estrelas da mesma cor, em numero correspondente ao anno em que estiver matriculado o alumno.”

Assim, caso fosse pego em flagrante, o normalista seria facilmente identificado e seus atos exemplarmente punidos. Vê-se que, vestidos com os uniformes, os corpos dos normalistas passam a ser a própria escola que circula fora de seus muros. Como lembra Guacira Lopes Louro, isto “implica a obrigação de manter um comportamento ‘adequado’, respeitoso e apropriado, em qualquer lugar, a qualquer momento” (Louro, 1999, p. 19).

---

<sup>231</sup> Fonte: Santa Catarina, Decreto n. 593, de 30 de maio de 1911 – Regulamento da Escola Normal Catharinense.

<sup>232</sup> Fonte: Santa Catarina: Decreto n.1.721, de 29 de fevereiro de 1924 (Regulamento da Escola Normal).

<sup>233</sup> Fonte: Santa Catarina: Decreto n.1.946, 4 de março de 1926.



A preocupação com a decência no vestir-se está presente também na legislação paulista de 1911, que estabelece que os alunos deveriam<sup>234</sup> comparecer à escola trajando decentemente, mas sem luxo. A modéstia deveria estar estampada nos corpos e não só nos corpos dos docentes; por extensão, os corpos dos professorandos deveriam ser discreta e decentemente encobertos e os alunos das escolas primárias também deveriam receber cuidados. A professora paulista Anna Rosa conta:

“A primeira coisa que fiz foi uniformizar. Botei uniforme nas crianças. Vinham todos despencados... Vocês não imaginam a guerra que eles fizeram com o uniforme. Diziam: - Eu ando como eu quero. E eu disse: - Mas, você anda feio, agora você vai andar bonitinho.” (Professora Anna Rosa - SP, 1983, p. 50)

Vestir as crianças com uniformes aparece, além de uma forma de vesti-las “com decência” e torná-las “bonitinhas”, como forma de enquadrá-las num certo lugar social. O uso do uniforme representava a inclusão num universo valorizado, o escolar. Também marcava a participação do Estado na vida dos cidadãos. O uniforme indicava a presença da escola e a presença do Estado numa comunidade. A professora Aurora lembra que o governador catarinense “Dr. Nereu mandou aqueles fardos grandes de fazenda azul marinho, fazenda branca e tênis, tudo aquilo para eles [os alunos], foi onde começou o Grupo Olívio Amorim” (Professora Aurora – SC, 1994, p. 6). Este envio do uniforme não pode ser visto como uma ação desinteressada do governo, com objetivo de vestir crianças pobres. As cores do uniforme marcam e traduzem uma ação do Estado. Seu uso ultrapassa a frequência à escola e em muitos relatos o uniforme escolar aparece sendo utilizado como roupa com a qual as crianças faziam a primeira comunhão. O uniforme escolar, além de homogeneizar os corpos e marcar a presença do Estado nos espaços públicos pelos quais as crianças transitavam, serviam também como uma espécie de instrumento de assepsia estética.

“Quando vim para o Anhanguera eu implicava com aquela saia azul marinho. Uma punha saia de brim, outra punha saia de lã, sabe como é feia, não é? Disse: - Eu vou criar um uniforme aqui. Foi quando fui para a Argentina. Eu fui visitar uma escola lá. Cheguei aqui, decretei. Tinha a Casa Amazonas ... na Rua São Bento. Era uma casa de uniformes, de roupas. Então cheguei lá e tratei com o homem ... e uniformizei o grupo inteiro. ... Não era essas porcarias de avental que agora anda esvoaçando. No meu tempo mandei fazer abotoadinho com uma fivelinha na frente para os meninos. E as meninas ... era avental branco, abotoadinho nas costas, com a manga comprida. Na escola elas viravam, para

---

<sup>234</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 2.025, de 29 de março de 1911 (Regulamento das Escolas Normais Primárias).

não sujar a manga. (...) Era tão bonito o meu grupo que todo mundo ia visitar para ver. Dava entrada, o sinal, e já estavam todas as crianças uniformizadas.” (Professora Guilhermina - SP, 1983, pp. 40-41)

Tarcísio Mauro Vago (2002) lembra que é muito significativo o uso da cor branca para as meninas, já que seus gestos mais afoitos deixariam marcas nas roupas. O branco contém movimentos, denuncia, através da sujeira, atos mais afoitos. Não é por acaso que o branco foi escolhido como cor predominante para o uniforme dos professores, o guarda-pó. Para além de absorver melhor as manchas do giz, o branco denunciaria facilmente práticas não comedidas.

“Nós tínhamos o uniforme. (...) os professores usavam o guarda-pó. Tinha semana que era branco e tinha semana que era azulado puxando um pouco para cinza. Uma semana de uma qualidade e uma semana de outra. Entrava na escola, assinava o ponto e já pegava o guarda-pó que ficava tudo no gabinete do diretor.” (Professora Ada – SC, 1994, p. 6)

“Na nossa época éramos obrigadas a ir de guarda-pó, um guarda-pó branco. Hoje não vejo mais nada disso! Não vejo!” (Professora Nícia - SC, 1996, p. 10)

A circulação dos corpos dentro das escolas também era regrada. Nos estabelecimentos escolares eram delimitadas áreas nas quais poder-se-ia circular com chapéu. Aliada à restrição de áreas para circulação com chapéus, regulavam-se também os espaços nos quais professores e funcionários das escolas poderiam fumar; o uso do fumo já tinha, há mais de um século, espaço reservado.

O controle do tempo de permanência em dependências íntimas do prédio escolar revela outra faceta do controle dos corpos. A permanência para “além do necessário” em “retretes e gabinetes de vestir”<sup>235</sup> deveria ser reprimida. Preocupação desta ordem é enfaticamente demonstrada pelo governo português<sup>236</sup>, que demarcou também estar atento à invasão dos alunos em espaços reservados às alunas, definindo que “nos recintos expressamente reservados às alunas é inteiramente proibida a entrada de alunos”.

---

<sup>235</sup> Ver, por exemplo, Decreto Português n. 6.351, de 14 de Janeiro de 1920 (Aprova o Regulamento interno da Escola Normal Primária de Lisboa).

<sup>236</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 6.351, de 14 de Janeiro de 1920 (Aprova o Regulamento interno da Escola Normal Primária de Lisboa).

*V - Do Comportamento Exigido*

Recrutar profissionais de comprovado “bom comportamento moral e civil” e estabelecer mecanismos coercitivos capazes de mantê-los sob controle é uma preocupação dos Estados freqüente nos documentos analisados. Cabe lembrar que esta não é uma preocupação restrita à formação dos quadros do magistério, mas se estende à formação dos quadros do funcionalismo público. A máquina governamental buscava propagar com discursos e ações um modo de vida moral para o povo e, ainda que retoricamente, exigia de seus fiéis colaboradores uma moral ilibada. Mas a escola primária tem um lugar central nesta tessitura e assume, como bem o coloca Heloísa Fernandes<sup>237</sup>, uma “missão colonizadora”, num empreendimento que busca a moralização da infância “obrigando-as à cópia do adulto normal: obediente, sacrificante e submisso ao desejo do Outro<sup>238</sup>” (1994: 145). Os dados identificados neste estudo - seja nos discursos oficiais, seja nos testemunhos - reiteram que a formação moral era assumida como tarefa escolar. Para levar adiante os projetos de ampliação da escolarização primária – que incluía a educação moral -, seus agentes precisariam ser dotados de elementos que, ao menos na aparência, os qualificassem para esta tarefa.

“O ensino da moral deve ser pratico, tendo o professor em vista que lhe cumpre guiar os seus discipulos para o bem, formar-lhes o coração e a consciencia, dirigir-lhes a vontade./ Serão sempre assuntos das lições e conselhos moraes, não só os deveres em si mesmos, mas a forma de os cumprir. Deveres para conosco, para com os membros da familia, para com os nossos semelhantes e para com Deus./ As lições de moral devem ser dadas de preferencia por meio de contos e narrativas historicas, aproveitadas do Antigo e do Novo Testamento, da historia profana e em especial da historia patria./ Os elementos de moral, comquanto não se achem comprehendidos no programmas da 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> classes, devem ser ministrados pelo professor em toda a vida escolar dos alumnos, sempre que se lhe offereça ensejo para um conselho ou uma advertencia salutar.<sup>239</sup>”

É importante reafirmar, como já se fez ao longo deste trabalho, que o desejo de normatizar condutas não se circunscreve à escola, ainda que considerada mola propulsora. Nos primeiros anos da República brasileira, muitas cidades organizam seus Códigos de Posturas Municipais. Na cidade do Rio de Janeiro, a capital federal da época, o código de 1890 – não por acaso com marcas de um outro, legado pela Monarquia – é uma expressão das tentativas de moralização das cidades que os

---

<sup>237</sup> FERNANDES, Heloísa Rodrigues (1994). **Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil: Um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Editora Escuta.

<sup>238</sup> As reflexões desta autora têm por base os escritos de Émile Durkheim; ver especialmente o capítulo “A Missão Colonizadora da Escola” na obra anteriormente citada.

<sup>239</sup> Fonte: Portugal, Programas das disciplinas que constituem o ensino primário em cada uma das diferentes classes, aprovados em 18 de Outubro de 1902.

republicanos<sup>240</sup> buscavam implementar e a intenção clara de controlar a população “marginal” da cidade. Para José Murilo de Carvalho<sup>241</sup>:

“Muitas das exigências previstas eram inteiramente irrealistas para a época. Muitas delas, como a exigência de cair as paredes duas vezes por ano, azulejar cozinhas e banheiros, arejar quartos com aparelhos de ventilação, limitar o número de hóspedes, envolviam melhoramentos até hoje inexistentes em muitas residências.” (1987, p. 36)

Estava também prevista a proibição para todos os tipos de hospedarias de receberem pessoas suspeitas e cada hóspede deveria ser devidamente registrado e as listas, entregues à polícia. Esta lei foi suspensa, mas seu conteúdo é revelador das intenções de instituição de um comportamento–padrão, ou padrão de comportamento, considerado como adequado pelos chefes de governo. Outra lei emblemática, cujo percurso também precisou ser interrompido, foi a lei da vacinação obrigatória de 1904. A população reagiu àquilo que considerou uma interferência do poder público dentro de seu último e sagrado reduto de privacidade.

“Na percepção da população pobre, a lei ameaçava a própria honra do lar ao permitir que estranhos vissem e tocassem os braços e as coxas de suas mulheres e filhas. A população reagiu pela violência e forçou a interrupção da ação dos agentes do governo...” (Carvalho, 1987, p. 37).

A população tinha (e tem) seu código de conduta e reagiu, neste caso, num forte movimento que ficou conhecido como a revolta da vacina<sup>242</sup>. Este movimento revelou a capacidade de mobilização e de reação da população “desorganizada”, como eram tratadas as “pessoas do povo”. As reações contra a obrigatoriedade escolar certamente não alcançaram a dimensão e força da revolta da vacina. A escola configurava-se como um meio bastante promissor para prevenir situações como esta e nela foram feitos investimentos, por certo mais retóricos que materiais, bastante intensos. A escola seria “uma vacina” que, formando para uma vida regrada, isenta de imoralidades, de promiscuidade, asseguraria a ordem e assepsia social. O fato de ser ela, já neste período, uma instituição que gozava de certo prestígio social fragilizava as reações contrárias -

---

<sup>240</sup> Interessante observar que a proposta republicana de organização da vida urbana não é diferente daquela encontrada em outros lugares, governados por outras formas de regime. Portugal é um bom exemplo.

<sup>241</sup> CARVALHO, José Murilo de (1987). **Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras.

<sup>242</sup> A este respeito, José Murilo de Carvalho faz uma interessante abordagem no texto “Cidadãos ativos: a Revolta da Vacina”, que integra o livro “Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi” (São Paulo: Companhia das Letras, 1987, pp. 91-139).

contrapor-se a ela não era tarefa fácil. Esta instituição tornou-se, ou foi tornada, desde o século XVIII, num espaço fundamental de construção de corpos e consciências disciplinados. Para Jorge Ramos do Ó<sup>243</sup>, desde este período a família vai perdendo espaço para outras instituições neste trabalho propriamente *disciplinar*, que vai se instalando em:

“instituições directamente relacionadas com a normalização dos indivíduos: as escolas, as oficinas e os exércitos. Isto significa que para se gerir uma população tendo em conta a obtenção de resultados globais, o importante não está em agir no plano externo, como se suporia à primeira vista, mas antes trabalhar detalhadamente, de modo racional e inteligente, sobre o particular. Por outras palavras: em profundidade, com minúcia e no detalhe.” (2003, p. 37)

Juntamente com a criação de um aparelho normativo, regulador de condutas, interessava veicular idéias que fossem incorporadas pelos indivíduos de forma que eles se auto-regulassem. Os Estados não pouparam esforços neste investimento. Nunca é demais lembrar que o Estado não é, neste estudo, concebido como entidade abstrata. As idéias e práticas que o regulam são produtos da relação humana e constroem-se num jogo de tensões nada desprezível. Mas o aparelho de Estado e seus representantes, com maior ou menor grau de legitimidade, têm meios bastante favoráveis para impor determinadas normas e regular a vida dos cidadãos. Embora instituição concreta e formada por seres humanos, o Estado em muitos momentos é colocado como que desprendido desta natureza humana e assume forma e força próprias. Assim, as prescrições emanadas de suas instituições são colocadas como neutras, impessoais, sem serem reconhecidas como produtos da ação humana, como formas de conduta (sejam elas de mercado, de comportamento...) que um dia um conjunto de homens desejou ver implantadas e teve força para transformá-las em peças legais.

No caso do período em foco neste trabalho, os comportamentos recomendados e que caracterizariam o homem civilizado eram característicos do sujeito esclarecido – não por acaso muitos deles ocupavam os parlamentos. A escola, lugar onde se adquiriria este nível de esclarecimento, era, então, também o lugar legítimo de aprendizagem de uma forma civilizada de se estar em sociedade. Aqueles que não passavam por seus bancos não portavam as marcas da civilidade. Atendo-se especificamente à escola primária, as prescrições que regulavam a vida de normalistas e professores – ou seja, os

---

<sup>243</sup> Ó, Jorge Ramos do (2003). **O governo de si mesmo**: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa.

cidadãos formados para exercer a docência neste nível de ensino - revelam não só um perfil do profissional autorizado pelo Estado para exercer a função docente como dão mostras da imagem de povo e criança que se tinha. As prescrições, ao buscarem moldar um profissional exemplar, a servir de modelo, delineiam o cidadão que se pretendia formar pela ação da escola. Se a escola deveria formar cidadãos de hábitos saudáveis, com vidas regradas, com modos comedidos, é fácil deduzir que aqueles que estivessem fora dela eram considerados desregrados, de hábitos pouco louváveis, no limite, degenerados. Os incultos eram todos aqueles que não possuíam as marcas que a escola deveria imprimir nos corpos e mentes. É preciso lembrar, contudo, que a passagem pela escola não significava participação nas decisões das políticas públicas; o povo era chamado a participar da construção da nação, provavelmente como “obreiro”, portando as ferramentas que a escola oferecia.

Não por acaso nos projetos de expansão da escola primária a educação moral é dita e assumida como componente freqüente da gramática escolar, e deveria ser conduzida, de preferência, pelo exemplo, um exemplo bastante assente no comportamento civilizado, nos bons modos e nos bons costumes, “comportamentos que mais não eram do que um exercício de autocontrole” (Crespo<sup>244</sup>, 1990, p. 500). Se o pretendido era a organização de uma sociedade civilizadamente democrática, havia necessidade de se preparar o indivíduo para uma vida autônoma, que, necessariamente, passaria pela capacidade de autocontrole<sup>245</sup>. A autonomia seria concedida a corpos e mentes educados num processo que envolvia uma série de regulações para inibir comportamentos mais espontâneos e sedimentar comportamentos controlados; “aprendidas nas práticas escolares, as boas maneiras impregnariam todas as práticas sociais” (Vago<sup>246</sup>, 2002, p. 143). Para ensiná-las, os Estados investiam na formação de professores primários e anunciavam a contratação de professores cuja moral fosse incontestável.

A partir deste tipo de evidência, fez-se uma nova incursão pelas fontes desta pesquisa com o objetivo de identificar dispositivos que poderiam ser agrupados numa

---

<sup>244</sup> CRESPO, Jorge (1990). **A História do Corpo**. Lisboa: Difel.

<sup>245</sup> Sobre esta questão, há um trabalho de referência a ser consultado. Trata-se estudo elaborado pelo historiador Jorge Ramos do Ó, citado anteriormente.

<sup>246</sup> VAGO, Tarcísio Mauro (2002). **Cultura Escolar, Cultivo de Corpos**: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: EDUSF.

categoria dedicada à questão do controle moral. Mais uma vez, fica evidente a dificuldade de estabelecer fronteiras; afinal, todos os dispositivos de controle parecem ter uma base moral. Mas há aqueles que estão mais centrados no controle do comportamento moral, e são estes que estão agrupados neste capítulo. Os dispositivos gestados para controlar e normatizar condutas aparecem em toda a legislação, bem como nos testemunhos. Enfatizam-se, neste trabalho, os de maior incidência na formação do professor do ensino primário, na profissão docente e na escola primária. A moralidade dos aspirantes à escola normal, o comportamento durante o percurso escolar, a moralidade do aspirante ao magistério primário, bem como dos professores e da escola, além do local de sua residência, são preocupações constantes dos legisladores da época. O crivo pelo qual passavam os aspirantes à Escola Normal e ao magistério primário, e aquele com que se avaliava sua atuação e os acompanhava podem ser dimensionados no quadro abaixo. Cabe informar que os itens registrados neste quadro têm como propósito apresentar alguns dos dispositivos encontrados na legislação pesquisada. Eles não representam a totalidade, nem esgotam todos os textos. Há que se ressaltar, ainda, que foram pinçados para apresentação apenas os que mais diretamente se referissem ao controle moral, pois havia outros requisitos exigidos para ingresso na escola normal e no magistério, assim como outros motivos para aplicação de penas ao longo da carreira e para demissão.

No quadro abaixo estão descritos, à esquerda, os dispositivos de controle localizados na legislação e, à direita, está registrado o ano (ou anos) de publicação dos documentos consultados e dos quais foram extraídas as informações apresentadas.

Dispositivos de Controle Moral	Ano		
	SC	SP	Pt
<b>“Moralidade” do aspirante à escola normal</b>			
Exigência de “atestado de moralidade” (ou similar como atestado de bons costumes) ou ter “bom comportamento moral e civil” para requerer matrícula na escola normal		1890 1893 1902 1911 1918	1880 1919
Exigência de apresentação de certificado de registro criminal para requerer matrícula nas escolas normais			1911 1912
Veda a matrícula na escola normal de candidato que tivesse sido expulso de algum estabelecimento de instrução	1896		
<b>Comportamento na Escola Normal</b>			
Estabelece entre as atribuições do Conselho das Escolas Normais julgar, no princípio de cada mês, as faltas cometidas pelos professores e alunos no mês anterior			1880
Condiciona a transferência dos alunos de uma para outra escola normal à apresentação de atestado da escola anterior, comprovando bom comportamento moral durante a frequência			1880 1896 1902
Prevê restituição dos valores recebidos pelos alunos pensionistas nos casos de expulsão por mau			1880



procedimento ou mau comportamento			
Impede a readmissão ou nomeação como professor público estadual do aluno expulso da escola normal		1890	
Considera falta disciplinar, passível de exclusão definitiva, a agressão ou violência praticada por aluno da escola normal, cujo motivo consista em ofensa a moral		1896	
Institui de livro de “registro de penas” para registro das penas interpostas aos alunos;a estes o diretor poderia negar matrícula no ano seguinte		1896	
Prevê, entre as atribuições dos secretários das escolas normais, “fazer affixar no atrio do edificio, no fim de cada mês, um boletim, copia das notas de frequencia, faltas e comportamento dos alumnos em cada classe, relativo ao mês anterior”			1902
Registro na caderneta escolar de “apreciação do valor moral do aluno”			1911 1916 1919
Exige dos futuros educadores um “procedimento moral digno e modelar”			1920
<b>“Moralidade” do aspirante ao magistério primário</b>			
Exige apresentação de atestado de moralidade		1899 1921 1926	
Exigência de “atestado de moralidade” (ou similar, como atestado de bons costumes) ou ter “bom comportamento moral e civil” para candidatar-se a vagas do magistério primário			1902
Exigência de apresentação de registro criminal para candidatar-se a vagas do magistério primário			1902
Impede exercício àquele que tenha sofrido condenação por crime contra a moral e os bons costumes	1907		
Impede nomeação daquele que tenha “notoriamente maus costumes”	1910 1913		
<b>“Moralidade” do professor primário</b>			
Exigência de apresentação de atestado acerca do comportamento moral para requerimento de benefício			1886
Avaliação da capacidade moral do professor para provimento definitivo			1896
Previsão de penas disciplinares por atos ofensivos à moral e aos bons costumes			1896
Previsão de pena de demissão quando o professor “tiver mau procedimento moral”		1893	
Prevê suspensão para professores que, entre outros motivos, dessem “maus exemplos” ou inoculassem “maus princípios no animo dos alumnos”; àqueles que entre os alunos fomentassem imoralidades ou tivessem comportamento contrário aos bons costumes		1912	
Institui livro de “registro de penas” para registro das penas disciplinares interpostas aos professores		1912	
<b>“Moral” da escola primária</b>			
Atribui ao governador civil tarefa de enviar ao governo, anualmente, um relatório acerca do estado moral das escolas			1880
Prevê punições que os professores poderiam utilizar para castigar alunos que praticassem atos de indisciplina, dentro ou fora da escola, ou se mostrassem “refractarios” ao ensino			1902
Prevê penalidades a serem aplicadas aos professores que cometessem infrações, particularmente através de processos disciplinares.			1902
Prevê a interrupção do funcionamento de qualquer escola, caso fosse constatada a ausência das necessárias condições de higiene e “cujo professor não possua a moralidade necessária ao exercício do magistério”	1904		
<b>Registro Biográfico</b>			
O Regulamento Disciplinar dos Funcionários Civis prevê que “na folha ou registro biográfico de cada funcionário serão sempre anotadas as suas faltas, punições, licenças, louvores e quaisquer outros despachos ou resoluções referentes ao seu bom desempenho ou mau serviço”			1913
<b>Local de Residência</b>			
Proíbe os professores de, durante o tempo letivo, se ausentarem da sede do seu cargo sem licença prévia concedida pela autoridade competente			1896 1915 1919
Estabelece regras que disciplinam a residência dos professores	1907 1910 1913 1914 1928		1909 1919
Permite aos professores casados, residentes em freguesias cujas escolas não distem entre si mais de 5 quilômetros, “viverem em comum” durante o ano letivo, “mas sujeitos ao regulamento disciplinar”			1917 1919
- Para o ingresso no magistério primário e em igualdade de circunstâncias, seria dada preferência ao concorrente natural da localidade da escola			1919

**Fonte:** Legislação do ensino normal e primário de Santa Catarina e de São Paulo referentes ao período de 1889 a 1930 e, de Portugal, referente ao período de 1878 a 1920.

É possível visualizar, pelo quadro acima, que para ingressar na Escola Normal e no magistério era preciso comprovar uma série de quesitos e que, durante a formação e

a carreira, um conjunto de dispositivos estava à disposição da máquina governamental para assegurar que nas escolas os docentes eram portadores de uma moral “x”. Nas fichas biográficas dos professores – lembre-se que muitos aspectos que hoje seriam classificados como de ordem privada eram considerados de ordem pública – poderiam ser registradas informações acerca de seu comportamento moral, da mesma forma que se procedia para os registros acerca do desenvolvimento antropométrico das crianças. Pode-se falar aqui de uma espécie de antropometria moral, um processo ou técnica de mensuração da moral dos professores em diferentes aspectos. Como já foi mencionado, este processo não se limitava aos professores. O Regulamento Disciplinar dos Funcionários Civis portugueses de 1913, por exemplo, prevê que “na folha ou registro biográfico de cada funcionário serão sempre anotadas as suas faltas, punições, licenças, louvores e quaisquer outros despachos ou resoluções referentes ao seu bom desempenho ou mau serviço<sup>247</sup>”. No mesmo ano, o Regulamento Disciplinar dos Professores Primários<sup>248</sup> traz texto com as mesmas palavras. Mesmo com texto semelhante, a organização de um regulamento disciplinar para os professores primários mostra o quanto esta categoria tinha de específico e de regulamentação própria. Se, na ausência de regulamentação específica, os professores eram conduzidos pelas leis comuns do funcionalismo, como mostra o exemplo que segue, esta possibilidade parece ter sido insuficiente para reger a vida do professorado.

“Por despacho de 11 do corrente mês: José Inácio Rijo de Oliveira, professor primário da escola de Arrabalde, freguesia de Rio de Moinhos, concelho de Borba, círculo escolar de Estremoz - mandado repreender disciplinarmente, fazendo-se-lhe sentir ao mesmo tempo que outra pena mais grave lhe será aplicada se reincidir nos erros cometidos.<sup>249</sup>”

A organização de regimentos disciplinares ou códigos disciplinares específicos para o magistério revela a necessidade e o desejo de um controle mais preciso da máquina estatal sobre o professorado. Não se pode, porém, deixar de mencionar, ao mesmo tempo, toda a luta dos profissionais da educação para estabelecerem uma carreira própria. O forte aparato regulador das atitudes do professorado, expresso em regulamentos e outros dispositivos legais e sociais, revela que, para além da regulamentação da profissão e da carreira, os professores tinham a própria vida regulada, o que, de certa forma, provoca uma espécie de fusão entre o “eu pessoal” e o

---

<sup>247</sup> Fonte: Portugal, Acto de 22 de fevereiro de 1913.

<sup>248</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 132, de 12 de setembro de 1913.

<sup>249</sup> Fonte: Portugal, Acto de 15 de março de 1913.

“eu profissional”. Mas, apesar de corresponderem a muitas das exigências – seja por concordância, seja pela falta de espaço para a discordância -, resistiam a outras, através de estratégias particulares ou coletivas (como as associações) e participaram, cada um a seu modo, da construção desta carreira que, certamente, não foi organizada gratuitamente pelos estados.

Em São Paulo, no ano de 1912, foi aprovada a “Consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primario e escolas normaes<sup>250</sup>”. Esta medida foi tomada sob o argumento da “conveniencia e necessidade de reunir-se em um só corpo as diversas leis e regulamentos em vigor sobre o ensino primario e as escolas normaes, com exclusão das disposições derogadas e abrogadas”. Um dos itens que compõem esta “Consolidação” é chamado Código Disciplinar (Parte V), e traz todos os dispositivos disciplinares vigentes em leis, iniciando com a menção daquele aprovado pelo artigo 40 da Lei n.º 169, de 7 de Agosto de 1893<sup>251</sup>. Mais uma vez, encontram-se evidências de que a República brasileira não rompeu com práticas anteriores a este regime, como muitas vezes a literatura pode induzir a pensar<sup>252</sup>.

Em Santa Catarina não se localizou documentação tão específica. As penalidades estavam previstas, em geral, nos regulamentos internos dos estabelecimentos de ensino. O Regulamento da Escola Normal de 1896, por exemplo, prevê que o regime disciplinar seguiria o estabelecido para o Gymnasio Catharinense, instituição de referência criada sob inspiração do Colégio Pedro II da Capital Federal. Se Santa Catarina não organizou um corpo legal específico, sua legislação não deixou de fora os itens que compõem os textos dos demais lugares. Todas as regulações estavam presentes, seja em regulamentos, regimentos, ou esparsas pela legislação educacional, possibilitando o controle moral do professorado.

---

<sup>250</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912.

<sup>251</sup> Menciona também as “Disposições Penaes do regulamento mandado observar pelo decreto n. 518 de 11 de Janeiro de 1898, que modificaram o mesmo Código Disciplinar em virtude do disposto no artigo 7º da lei n. 520 de 26 de Agosto de 1897, e nas estabelecidas em outras leis e regulamentos sobre o ensino”.

<sup>252</sup> Sobre esta questão, vale a pena consultar os trabalhos de Jorge Nagle “A Educação na Primeira República” (In.: FAUSTO, Boris (org.) (1977). **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: Difel, t. III, v. 2, pp. 251-291), Leonor Maria Tanuri “História da formação de professores” (**Revista Brasileira de Educação**. N. 14. São Paulo: ANPEd, Mai/Jun/Jul/Ago de 2000, pp. 61-88) e Carlos Monarca “**Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**” (Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1999).

Mas, mesmo antes da organização de códigos específicos para disciplinar a conduta, os professores já eram objeto de regulação. Em Portugal, a atuação do Conselho Disciplinar antecede a aprovação do Regulamento Disciplinar - mas já se guia por princípios que mais tarde passariam a integrar o Regulamento -, como se pode ver no texto abaixo.

“Tendo sido instaurado processo disciplinar contra o professor da freguesia de Macieira, concelho de Felgueiras, José de Jesus Ferreira de Sousa:  
Ouvido o Conselho disciplinar do Ministério de Instrução Pública, e conformando-se com o seu parecer;  
Usando da faculdade que me confere o n.º 4 do artigo 47.º, da Constituição Política da República Portuguesa: hei por bem, sôbre proposta do Ministro de Instrução Pública, decretar que o referido professor seja transferido disciplinarmente, para a escola central da sede do concelho de S. Pedro do Sul.<sup>253</sup>”

As medidas disciplinares podiam ser decretadas por diversos motivos, mas é muito provável que o argumento de se preservar a moralidade do ambiente escolar tenha servido de escudo para dirimir desavenças políticas (este tema será retomado mais adiante). Mesmo dispondo de tantas prerrogativas para controlar a conduta do professorado, a triagem dos aspirantes à escola normal e ao magistério primário é bastante rigorosa.

---

<sup>253</sup> Fonte: Portugal, Acto publicado no Diário de Governo n. 199, de 1913 (p. 3.219).

## *5.1 – Moralidade do aspirante à Escola Normal e ao Magistério do ensino primário*

A existência de documentos específicos para disciplinar o exercício profissional (ou a vida) dos professores, sejam eles regimentos, códigos ou regulamentos, parece não ter oferecido garantias suficientes do controle que os Estados aspiravam ter sobre seus quadros, considerando-se aqui o caso específico do magistério primário. Desejava-se recrutar já no período de formação pessoas de “bom comportamento moral e civil”. Em Portugal, esta expressão aparece na legislação do ano de 1919<sup>254</sup> para designar um requisito básico para ingresso na Escola Normal. Contudo, preceitos desta ordem, aliados à exigência do corpo saudável, portador da robustez necessária para levar adiante a tarefa de “edificar a Nação”, estão latentes no ideário educacional veiculado nos textos que compõem a legislação aqui analisada há muito mais tempo. Parece fértil a idéia de que o corpo saudável, habitado por uma moral ilibada e atestada, seria capaz de incorporar e portar a autoridade para desenvolver a contento a atividade docente. A apresentação de atestado de moralidade é uma exigência para o ingresso na escola normal, para ingresso na carreira docente, independentemente da modalidade (efetivo ou temporário), e, em muitos momentos, para progressão dentro da carreira. Como já se tem referido, além dos atributos físicos, os aspirantes ao magistério idealizados pela legislação deveriam dar provas de condições morais para o ingresso na profissão. Nos exames, organizados de diferentes formas, antes de comprovar as competências acadêmicas ou técnicas, os candidatos deveriam comprovar os requisitos físicos e morais, que eram eliminatórios.

Exigência desta ordem figura claramente entre os critérios para requerer matrícula na Escola Normal de São Paulo em 1890. Entre os documentos exigidos, dever-se-iam apresentar “...atestados de moralidade, passados pelos respectivos juizes de paz, sendo as firmas destes reconhecidas por tabellião publico”<sup>255</sup>. Em 1893, novo documento mantém este tipo de exigência, mas altera as formas para cumpri-la. A prova de “moralidade” deveria, então, ser “feita por certidões, atestados ou documentos

---

<sup>254</sup> Fonte: Portugal, Decreto 6.137, de 29 de setembro de 1919 - Regulamento do Ensino Normal e Primário.

<sup>255</sup> Fonte: São Paulo, Regulamento da Escola Normal, de 14 de junho de 1890.

equivalentes, autenticados por tabelião, preferindo-se o abono da moralidade pelo juiz de paz da residencia do candidato...”<sup>256</sup>. Se o “abono da moralidade” é exigência documental, tanto quanto o comprovante de idade e atestado de saúde, sendo esta moralidade um dado tão subjetivo, é possível inferir o nível de poder que tinham as pessoas autorizadas a emitir tais abonos sobre os aspirantes ao magistério e suas famílias. Alie-se aqui o caso do estado de São Paulo, no qual se passa a exigir dos candidatos, a partir de 1926, a apresentação de “identidade pessoal ... atestada por pessoa conhecida do director”<sup>257</sup>.

Outro documento exigido tanto para ingresso na escola normal como para ingresso na carreira docente – o que aliás não destoa de exigências feitas a outras categorias do setor público – é o certificado de registro criminal. Regulamento das Escolas Normais portuguesas de 23 de agosto de 1911, ao detalhar os procedimentos para admissão, introduz a exigência de apresentação do “certificado de registo criminal”. Este “documento de habilitação moral” era expedido por órgão oficial local, situação que mais uma vez atesta o controle moral e político exercido por autoridades locais. Em São Paulo, já em 1893, seria “admittido a inscrever-se nos exames e nos concursos de admissão à matrícula nas escolas normais o candidato que provar em requerimento aos directores”, entre outros requisitos, “não ter sido excluído do magisterio publico por qualquer sentença que importasse a pena de perda de cadeira”<sup>258</sup>. Este dispositivo de controle é bastante revelador da teia de poderes que já atrelava o professorado, antes mesmo da habilitação. Muitos professores exerciam o magistério sem habilitação, mas esta condição deveria, seguindo-se as intenções dos Estados, ser drasticamente alterada e num curto espaço de tempo. Ora, se as penas eram sempre impostas pelos superiores hierárquicos, e era condição para ingresso na Escola Normal, e, por consequência, para permanência e progressão na carreira, não tê-las recebido impunha uma forma bastante engenhosa de subserviência e controle.

Ver-se-á adiante que, admitido na escola normal, o professorando teria de corresponder a mais um conjunto de preceitos reguladores da boa conduta. Por ora vale

---

<sup>256</sup> Fonte: Regulamento da Instrução Pública do Estado de São Paulo, aprovado pelo Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893.

<sup>257</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 4101, de 14 de dezembro de 1926.

<sup>258</sup> Fonte: São Paulo, Regulamento da Instrução Pública, aprovado pelo Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893. Neste caso específico, a exclusão da lista de matrícula era feita pelo diretor da instrução pública, a partir de informações prestadas por diretores das escolas.

o registro de que, mesmo tendo passado pelo crivo antes referido e após completar a formação, na hora das nomeações os professores deveriam, mais uma vez, dar provas de boa conduta. Em Santa Catarina, assim como nos outros locais desta pesquisa, estariam impedidos de ser nomeados para o exercício do magistério público aqueles que, mesmo titulados pela Escola Normal, tivessem sofrido condenação por crime contra a propriedade, a moral e os bons costumes, tivessem perdido emprego público por força de sentença judicial, ou se tivessem entregue ao vício da embriaguez<sup>259</sup>. Vencendo as barreiras de “controle de qualidade” para ingresso na Escola Normal, os professorandos eram observados e conduzidos *pari passu*. Parece mesmo que as transgressões eram, muitas vezes, permitidas “somente” como válvulas de escape.

---

<sup>259</sup> Fonte: Santa Catarina, Decreto n. 348, de 7 de dezembro de 1907– Regulamento para a Instrução Pública do Estado.

## 5.2 – *Do comportamento na Escola Normal*

“Havia um certo à vontade entre os alunos e as alunas da Escola Normal. Éramos amigos, sentíamos muito à vontade. Éramos um bocado vigiados. Não pelo director que esse era um santo homem, mas pelo secretário. Andava sempre com os olhos a vigiar. Nos claustros havia várias cortinas e a gente sentava-se lá a estudar. (...) O bibliotecário vigiava muito, andava sempre em cima a ver e a escutar e a espreitar, e nós tínhamos os nossos segredos com os colegas e muitas vezes andávamos nos claustros a estudar e atirávamos bilhetinhos disfarçados.” (Professora Laura – Pt, In.: Araújo, 2000, p. 388)

“Na Escola Normal eram muito rigorosos com os rapazes e as raparigas. Eram muito, muito, o Director era um engenheiro. Havia muita disciplina entre eles, não se podia chegar uma rapariga a uma janela. Bragança já não está mais a mesma, a Escola Normal ardeu. Vinham para ali, sentavam-se no muro e os professores do liceu ficavam furiosos porque os rapazes ficavam ali a ver as raparigas da escola. A grande distração dos rapazes era ir para ali para a taberna do Zoio.

Na escola, havia muita vigilância, muitíssima. Não deixavam chegar as raparigas às janelas. Os rapazes nunca iam lá para dentro, ficavam sempre cá fora, não sei se havia algum coberto por causa das chuvas. Tinham um recreio à parte, saíam para um lado e as raparigas para outro, à parte, completamente. As raparigas ficavam em geral dentro da sala e os rapazes saíam, e quando elas precisavam de sair, tinham de pedir autorização. E nem deixavam as raparigas namorar.” (Professora Ana – Pt, In.: Araújo, 2000, p. 376)

Os testemunhos acima apontam para um conjunto de formas de vigilância dos comportamentos dos professorandos. Observe-se que as situações são relatadas desprovidas de crítica. Apesar de manterem vivas em suas memórias estas passagens, os professores não utilizam todo um repertório de que certamente dispõem para censurar a postura vigilante da escola. O que fica mais claro é um certo prazer no primeiro relato pelas burlas, bastante inocentes, que eram acionadas para veicular os segredos. De qualquer forma, situações relacionadas com o comportamento aparecem com muito maior recorrência do que aquelas relacionadas com a preparação ou o desempenho pedagógico, o que, de certa forma, não destoa do conteúdo dos textos legais. Muitos atos legais trazem informações acerca de “deficiências pedagógicas dos professores”, que deveriam receber maior atenção, sendo estes orientados para superá-las. Acusações feitas por aplicação de “castigos extremos” aos alunos são contemporizadas. Já aspectos relacionados ao “comportamento” moral e político sofrem forte regulação e os processos redundam, na maior parte das vezes, em severas punições. A questão moral é



tão importante, que o Regimento Interno<sup>260</sup> da Escola Normal da capital de São Paulo prevê, após arrolar uma série de faltas disciplinares, a expulsão definitiva do aluno quando “a agressão ou violência se realizar, ou o facto consistir em offensa à moral”. Entre outras, são consideradas faltas disciplinares: o uso do fumo e do chapéu nas dependências da escola; as reuniões e conversações nos corredores; danificar paredes, mobília e utensílios da escola; deixar de observar as determinações do diretor relativas à ordem interna do estabelecimento, mas nenhuma destas era considerada tão grave quanto a agressão ou a ofensa moral.

O bom comportamento escolar durante a freqüência à Escola Normal também figura como requisito para ingresso no magistério. Em muitos momentos, a expulsão desta escola inabilitaria para ingresso no magistério público. Isto significa que os aspirantes deveriam seguir as normas de comportamento vigentes nestas instituições, que exigiam, por exemplo, que durante as aulas os alunos mantivessem atenção, respeito e docilidade às observações dos professores. Em Portugal, os normalistas subsidiados, que recebiam bolsas para freqüentar a escola, perderiam os benefícios e poderiam ser condenados a devolver os já recebidos caso “se portassem mal”. Este “expediente de sedução” para a freqüência às Escolas Normais - as pensões pagas pelo governo - era também utilizado como dispositivo de controle do comportamento escolar. A lei de 11 de junho de 1880 prevê a concessão de “Pensões aos alumnos pobres que pela sua distincta applicação e aproveitamento se tornem dignos de ser admitidos à frequencia das escolas normaes”.

Em Santa Catarina, exigência desta ordem parece ser extensiva a todo o percurso escolar e deveria ser comprovada na entrada para a escola normal. O Regulamento da Escola Normal Catharinense, de 1896, exige dos aspirantes ao magistério, para efetivação da matrícula, que não tenham sido expulsos de nenhum estabelecimento de instrução. Percebe-se que o controle do comportamento é bastante precoce. Avalia-se a vida pregressa do candidato até a mais tenra idade. Valores como estes, vivenciados e fortalecidos no percurso escolar e na formação docente, passam a integrar o conjunto de aspectos que ajudam a construir sentidos à profissão docente. Há um saber-fazer aprendido na condição de aluno, que provavelmente se espalhou para a atuação destes

---

<sup>260</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 247 de 23 de julho de 1894.

professores. Contudo, todo este aparato não impedia algumas “transgressões” (quicá, formas de resistência). A professora paulista Anna Rosa conta que fugiu das aulas algumas vezes para assistir a espetáculos da Companhia Teatral de Aura Abranches.

“Tinha, naquele tempo, uma companhia de teatrólogos da Aura Abranches, uma grande comediante aqui em São Paulo, fazendo furor. Ela dava espetáculos desde as 10 horas da manhã. ... papai nos levou numa ocasião... nós ficamos fascinadas. Então, nós fugíamos da escola normal, das aulas, para assistir a Aura Abranches.” (Professora Anna Rosa - SP, 1983, p. 9)

A professora Laura também relembra suas “inocentes” transgressões:

“Os rapazes do liceu vinham para a porta da escola para dizer os seus piropos e as suas gracinhas. Eu não tinha assim muito gosto, mas tinha um fatinho azul marinho, saia e casaco muito bem feito e tinha uma blusinha, uma espécie de coletinho de crepon branco com botõezinhos de pérola, a fingir peróla e apertar e eles diziam: ai pombinha! Pombinha de papo branco, era a pombinha. Então vinham para aí muitos rapazes do liceu à frente da escola, isso era ali uma malta para nos ver sair e a entrar e a gente lá íamos muito direitinhas.” (Professora Laura – Pt, In.: Araújo, 2000, p. 388)

### 5.3 – *Moralidade do professor e da escola primária*

Mesmo recebendo um rol significativo de ensinamentos de ordem moral, corroborados pelos preceitos que deveriam seguir e que caracterizavam o bom comportamento dos normalistas, quando ingressavam no magistério suas condutas continuavam sendo vigiadas. Aliás, aqueles que tivessem notoriamente “maus costumes” nem deveriam ingressar no magistério<sup>261</sup>. Caso isto acontecesse, o funcionamento de qualquer escola deveria ser interrompido se fosse constatada a ausência das necessárias condições de higiene e “cujo professor não possua a moralidade necessária ao exercício do magistério”<sup>262</sup>.

Como se tem comentado ao longo deste trabalho, são muitos os indicativos de que controles de ordem moral e política eram mais acentuados que o controle sobre o desempenho pedagógico do professorado, o que talvez se justifique pelo ideal civilizador da escola. Se na legislação há este indicativo, os testemunhos o referendam; eles revelam e reforçam esta “imagem moral”, cujo perfil é estabelecido em outros espaços, e muitas vezes afirmado e reafirmado pelos próprios professores que se formaram, atuaram e construíram suas memórias expostos a uma série de dispositivos acionados para reforçar aspectos desta ordem. Veja-se o seguinte exemplo.

“Da dedicação, competência e zelo dos professores é que depende o futuro da Escola Popular. E se esta não tem tido sempre a consideração a que tinha direito, é porque nem todos os professores sabiam impor-se à consideração pública.”

A partir daqui, a professora Luisa Guedes relata uma série de casos que valem o registro:

“Lembro-me de certo professor que, já na vigência da lei de 1878, pagava 4\$500 reis por mês a um *sapateiro* para lhe dar a aula, enquanto êle andava em concelho diferente, fazendo serviço de matrizes prediais, de um outro, que, sendo hábil, ia para a escola em estado de embriaguez, espancando os alunos e insultando-os e as suas famílias; de outro que, já depois da vigência do Regulamento de 1902, ia de madrugada para as propriedades, e, quando chegava a hora de abrir a escola, *caía na cadeira* e adormecia profundamente, entregando-se então os alunos a incríveis desatinos; de várias professoras que

---

<sup>261</sup> Um, entre muitos exemplos que se poderiam referir aqui, é a Lei n. 967, de 22 de agosto de 1913 e o Decreto n. 794, de 2 de maio de 1914, ambos de Santa Catarina.

<sup>262</sup> Fonte: Santa Catarina, Lei n. 636, de 12 de setembro de 1904.

levavam trabalhos seus para a sala de aula, e iam costurando, bordando ou fazendo crochê, enquanto davam as lições do horário; e ainda de uma outra que mandava reger a escola pela criada – que tinha exame do segundo grau, e parece possuía mais habilitações que sua ama!!

E, perguntando-lhe eu se era verdade o que se dizia, respondeu-me que *pagava à criada para que ela fizesse o que mandasse e que ninguém tinha nada com isso!!!* Tam extraordinária é esta declaração, que eu não a acreditaria, se não fosse feita a mim própria!

Conheci ainda outra professora que mal sabia escrever, que dava horríveis erros de ortografia e que, em 33 anos de serviço oficial, nunca habilitou um único aluno para qualquer exame, nem sequer ensinou correctamente a ler, escrever e contar.

Sei de outro professor que dava *aula a cavalo!* O caso era simples: Este professor ia todos os dias leccionar um filho de certo fidalgo que residia a muitos quilómetros da escola. Saía de casa a cavalo, passava pela escola, chamava o aluno mais adiantado, que lia a lição junto ao cavalo, de jeito que o professor visse ou ouvisse de cima; dava-lhe em seguida a chave, e recomendava-lhe que fosse *dando lição* aos outros, até que ele viesse... E só no dia seguinte aparecia para repetir a mesma scena.

Sei ainda de outra professora que tinha na sala da aula galinha com pintos e mandava as crianças furtar, *para ela*, o que havia nos quintais dos vizinhos!! Êstes professores, vergonha da classe, eram, no geral, muito protegidos. Alguns foram processados disciplinarmente. Mas outros não foram incomodados. Era com estes abusos que a classe do professorado estava desacreditada. Felizmente que os que de tal forma desprestigiavam a Escola já não estão em serviço. Ou faleceram, ou estão aposentados.” (Profesora Luisa Guedes – Pt, 1922, pp. 182-183).

Este testemunho, para além de revelar um quadro bastante grave, contribui para que se possam vislumbrar os quesitos aos quais o professorado deveria corresponder para dignificar a classe. Vê-se que há uma indignação da professora diante do comportamento de seus colegas e, nesta indignação, o clamor para que as coisas fossem diferentes. Dos professores exigia-se um comportamento exemplar, modelo de polidez e moralidade em seus atos, afinal era considerado dever destes profissionais “dar exemplo de moralidade e polidez em seus actos, tanto na escola como fora della<sup>263</sup>”, exigência que, como se viu anteriormente, figura também em muitos regulamentos das escolas normais da época: os normalistas, como futuros professores, deveriam ter comportamento digno e exemplar. Investidos nos quadros do magistério, deveriam ser suspensos os que dessem “maus exemplos”, fomentassem imoralidades ou tivessem comportamentos contrários aos bons costumes, assim como, se deveriam reprimir os comportamentos “ofensivos à moral e aos bons costumes”, e aqueles perturbadores “da ordem e tranqüilidade publica”. Embora com repercussão pública presumível, as advertências deveriam estar envoltas no máximo de discrição, recomendando-se seu

---

<sup>263</sup> Fonte: Santa Catarina, Lei n. 967, de 22 de agosto de 1913 e Decreto n. 794, de 2 de maio de 1914.

registro em livros específicos, evitando-se firmemente as advertências verbais que pudessem desprestigiar os professores, que deveriam “inspirar nos alunos sentimentos morais e cívicos”. Com instrumentos desta ordem, o professorado era moldado para servir como importante figura de referência, exemplo a ser seguido. Segundo Jorge Crespo, para o caso português (que pode ser generalizado), no grande empreendimento de civilizar a sociedade:

“...a formação dos hábitos mais adequados implicava a existência de modelos concretos para as crianças imitarem; exigia a oportuna correcção dos desvios; pedia aos educadores a capacidade de significarem às crianças, através da palavra e do gesto, a imoderação de determinadas condutas.” [Vê-se que os professores eram] “...solicitados a distinguir-se pela prática dos bons costumes, com a finalidade de não contribuírem para o desenvolvimento dos maus hábitos. A bondade, a aplicação e a paciência eram qualidades mais importantes do que a eventual sabedoria do educador.” (1990, pp. 507-508)

O exemplo dado pelos professores, e a ser seguido por alunos, fortalecia uma “...cadeia de pressões sociais indispensáveis ao estabelecimento e fixação das regras colectivas” (Crespo, 1990, p. 508). Nesta cadeia de pressões, os discursos registrados nos textos legais exerciam forte pressão. Falo em discursos porque não necessariamente os professores eram submetidos, o tempo todo, ao enquadramento legal. Os discursos presentes nestes textos revelam mais que o poder do Estado ao acioná-los; revelam também bases sobre as quais o cotidiano docente era gerenciado. A lei era acionada em casos mais extremos, podia ser apenas referida em casos menos graves mas, por certo, conformava boa parte das ações do aparato administrativo, bastante burocratizado e legalista. Paralelamente às exigências, existiam vantagens para aqueles que as cumprissem, que “se portassem bem”. Em Portugal, a Lei da Reforma e Reorganização do Ensino Primário, de 2 de maio de 1878, subordina a ascensão na carreira à ausência de penas disciplinares no exercício da profissão, critério que, aliás, acompanhará a carreira dos profissionais envolvidos neste estudo.

“Art. 3.º Os professores, de qualquer dos sexos de ensino elementar e complementar, que não tiverem sofrido nenhuma pena disciplinar, têm direito a um augmento do ordenado que estiverem percebendo, na razão de 25 por cento, de seis em seis annos de serviço bom e effectivo, prestado na mesma parochia e no mesmo grau de ensino. Este augmento ser-lhes-há levado em conta para o effecto da aposentação, mas sómente principiará a ser concedido depois de seis annos da publicação d’esta lei.”<sup>264</sup>

---

<sup>264</sup> Fonte: Portugal, Lei da Reforma e Reorganização do Ensino Primário, de 2 de maio de 1878.

As vantagens salariais, como a indicada acima, certamente eram menos freqüentes. A recorrência maior, como se terá oportunidade de ver mais adiante, ficava por conta das premiações simbólicas e distinções. Este jogo que se constrói entre a regulação e a premiação parece ter sido bastante eficiente para reforçar determinados padrões de conduta. Muitas vezes, parece possível captar no testemunho dos professores que eles consideravam que as condições externas, que em geral dependiam de ações dos Estados, poderiam ter lá suas deficiências, mas havia um território exclusivo dos docentes sobre o qual reinavam e cujo sucesso dependia inteiramente da justeza de suas próprias ações.

“Eleve-se o professorado primário pela sua competência no fiel cumprimento da nobilíssima missão que lhe está confiada, impondo-se à consideração dos poderes públicos e da sociedade e então poderá exigir que lhe seja tributado o respeito e consideração que lhe são devidos como os primeiros funcionários da República. Que o ensino continue atrasado e imperfeito, mas que nunca seja imputado a nós, professores primários, a culpa desse atraso e dessa imperfeição.” (Professor Joaquim – Pt, 1923, p. 126)

A continuar atrasado e imperfeito o ensino, a responsabilidade deveria ser tributada a outros e não à atuação dos professores. Para tanto, deveriam estes guiar-se por rígidos padrões de conduta (note-se, mais uma vez, a evidência do destaque de padrões de conduta e não necessariamente de competência pedagógica). A conduta social daria legitimidade moral à profissão docente e estes profissionais deveriam “ensinar com desvelo, impondo-se aos seus discípulos pelo exemplo e pela bondade”, guardando, “tanto na escola como no meio social, a decência e a correção moral necessárias a um educador; esforçar-se, em summa, para que a escola preencha todas as exigências de um estabelecimento modelar<sup>265</sup>”. É provável que muitos se ressentissem de tamanha responsabilidade, mas, ao mesmo tempo, a rede de pressões era suficientemente forte para dissuadi-los de tentativas de rompê-la.

“Se tivesse filha não queria que ela fosse professora .... Acho que a gente fica tão cativa. É uma vida tão cativa a vida de professora. (...) Porque a gente tem muita responsabilidade. Para começar, no meu tempo professora não podia ser ... não sei ... não podia agir ... não podia ter namorado, não podia ir a baile. Tinha que dar o exemplo. Isso não é bom. A pessoa deve ter sua vida particular também. Procedendo bem, não tem importância.” (Professora Maria dos Passos - SC, 1999, p. 13).

---

<sup>265</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 4.101, de 14 de dezembro de 1926.

A exemplo do que acontecia em muitos lugares, em São Paulo, segundo Denice Catani<sup>266</sup>, o discurso empregado reforçava a excelência moral do mestre em seu ofício, argumento que obscurecia, em parte, as questões materiais (2003, p. 23), embora, às vezes, o valor moral dos professores fosse evocado como motivo para melhorias de ordem material.

“Se ao professor de ciências ou de letras é exigível uma moralidade extrema, muito mais o deve ser ao professor primário, porque ele vai ser o árbitro dos destinos morais da Pátria, e é preciso, portanto, para que sua obra seja fecunda, dar-lhe independência material, porque, sem ela, o educador ficaria aquém da sua missão, visto faltar-lhe o prestígio do exemplo pessoa.”<sup>267</sup>

Analisando a Revista de Ensino de São Paulo, importante veículo de afirmação de um modelo de escola e docência, Denice Catani mostra que a “força do exemplo” está presente em vários números.

“Nos números relativos a 1896 cuida-se de apresentar sempre, às primeiras páginas, uma homenagem a educadores conhecidos: primeiro, Caetano de Campos; depois, Pestalozzi; a seguir, Abílio César Borges e Fröebel. A secção chama-se ‘Pantheon Escolar’ e cultiva a memória educacional louvando as obras desses pedagogos, cuja vida é apresentada como digna de imitação.” (2003, p. 37)

Vê-se que a idéia de que o professorado deveria ser um grupo de referência moral aparece nos discursos oficiais, nos testemunhos dos docentes e se alastra para outros espaços, como indica Denice Catani. Ao analisar a revista, esta autora destaca um trecho de um número de 1912, que é bastante ilustrativo desta questão. No texto, conclama-se o professorado a “estudar sempre, progredir, aperfeiçoar-se, para ter direito à consideração do povo e poder concorrer a impulsionar o corpo social de cujo aperfeiçoamento moral o magistério deve ser o mais vivo exemplo” (apud Catani<sup>268</sup>, 2003, p. 67). A idéia de que a disciplina do corpo docente é requisito para se exigir a disciplina do aluno, valor fortemente veiculado à época e afirmado como uma das tarefas da escola, é apresentada na imprensa pedagógica paulista. Em 1916:

---

<sup>266</sup> CATANI, Barbara Denice (2003). **Educadores à Meia-Luz**: Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918). Bragança Paulista: EDUSF.

<sup>267</sup> Fonte: Portugal, Acto de 29 de março de 1911.

<sup>268</sup> Trata-se de trecho do relatório apresentado à assembléia geral da entidade pelo presidente Ramon Roca Dordal, em dezembro de 1912. Este relatório foi publicado no número de março de 1913 (pp. 54-58) da Revista de Ensino.

“transcreve-se na *Revista* um sumário de uma ‘palestra pedagógica’, proferida por Oscar Leme Brisolla, sobre o tema da disciplina, na qual se chama a atenção para o fato de que a disciplina do corpo docente é o ‘único meio de se poder exigir a disciplina dos alunos’. São palavras do autor: ‘Nós, diretores, lutamos às vezes com sérias dificuldades no desempenho justo da nossa missão, encontrando má vontade e sintomas de indisciplina da parte daqueles que deviam ser os primeiros no estabelecimento a dar o exemplo vivo do respeito e obediência às leis estabelecidas’. O. Brisolla apresenta então os quinze deveres fundamentais do professor, em termos disciplinares, explicitando boa parte deles em fórmulas negativas. O bom mestre ‘não grita, não falta, não toca em alunos, não transgredir normas de cortesia, etc’.” (Catani, 2003, p. 210 - grifo da autora)

Se o mestre deveria ser o exemplo, e como exemplo apresentar atributos como os acima indicados, se ao mestre era consignada a tarefa de formar o cidadão, é de se supor que se desejasse formar um cidadão cortês, que não grita – o que pode bem ser traduzido como não se manifestar com veemência -, não transgredir normas, ou seja, vive dentro da lei e da ordem estabelecidas pelo Estado. Aliás, relacionar-se de maneira cortês com os superiores hierárquicos era, além de uma recomendação, uma estratégia de sobrevivência. De fato, durante muito tempo os professores portugueses dependeram, para movimentar-se na carreira ou mesmo receber a nomeação definitiva, de avaliações feitas pelos inspetores. Segundo António Nóvoa<sup>269</sup>, isto se caracteriza mais como formalidade que como exigência real. Contudo, afirma o autor, é certo que “os inspetores preocupavam-se sobretudo com os aspectos burocráticos e comportamentais (assiduidade, zelo, costumes e boas médias, etc.) e negligenciavam os aspectos pedagógicos” (1987, p. 636).

Os professores “transgressores” estavam sujeitos a uma série de punições, entre elas as multas. Em Portugal, prevêm-se multas para os professores que não assistissem às conferências pedagógicas, assim como benefícios para aqueles que as assistissem. As punições poderiam também ser aplicadas com a transferência do professor de uma para outra localidade ou escola, através de descontos nos vencimentos ou com a não-concessão de vantagens previstas na carreira. As penas seriam, como norma, “graduadas conforme a gravidade dos casos”, e o direito de defesa configurava-se de modo a não concorrer “para a impunidade dos que, pelo seu mau comportamento ou desleixo, prejudicarem o ensino e a educação das crianças”. Havendo queixas, o subinspetor não

---

<sup>269</sup> NÓVOA, António (1987). **Le Temps des Professeurs: Analyse socio-historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> siècle)**. Volumes I e II. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Pedagógica.



deveria instaurar “processo sem proceder a minuciosas informações, com a possível reserva, a verificar que a queixa é digna de credito e não movida por odios ou intrigas locais de caracter pessoal”<sup>270</sup>. Em suas visitas, as autoridades escolares deveriam se abster de dirigir aos professores e diretores, em presença dos alunos, qualquer advertência que pudesse desprestigiá-los, devendo registrar as censuras que tivessem que fazer no livro para este fim destinado<sup>271</sup>. Nos “Livros de Penas” ou de “Registro de Penas”, deveriam ser registradas todas as penas impostas aos professores. Estes livros deveriam ser consultados sempre que os docentes dependessem de registros da vida profissional para progredirem na carreira ou usufruírem “benefícios” como licenças e aposentadoria. Em geral, ao lado dos livros de penas repousavam os livros de honra (sobre os quais serão tecidos comentários mais adiante).

Anotações também poderiam ser feitas nos livros de “registro biográfico”, ou simplesmente conhecidos como livros de registros, os quais eram destinados ao registro individual acerca da vida profissional de cada professor, com anotação das faltas, punições recebidas, licenças concedidas, louvores recebidos e quaisquer outras informações referentes ao “bom desempenho” ou “mau serviço”.

O uso do livro escolar também sofria regulação, sendo considerada falta disciplinar o uso de livro ou exemplar não aprovado ou mandado eliminar das escolas pelas instâncias superiores. Toda uma estrutura de controle é montada pela burocracia estatal, não só para garantir uma “triagem ideológica”, mas, é presumível, também para garantir certos interesses econômicos.

O constrangimento público, seja por questões relativas ao comportamento – social e/ou político –, seja pelo desempenho na função, embora não recomendado pela legislação, como antes mencionado, aparecia em momentos em que, aparentemente, a punição exemplar deveria ser acionada pelo Estado. Em São Paulo, já em 1857, a professora pública de primeiras letras da Vila de Atibaia, Elisa Balbino de Toledo, foi repreendida pelo inspetor geral da instrução pública “pelo pouco esmero com que procede no exercício das funções do magistério, visto que no decurso de mais de três

---

<sup>270</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 4, de 19 de setembro de 1902.

<sup>271</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 4.101, de 14 de dezembro de 1926.

anos ainda não apresentou uma só aluna pronta nas primeiras letras”<sup>272</sup>. Este é um dos raros casos localizados no qual o aspecto de ordem “técnica” – a falta de competência da professora - é evocado como motivo de repreensão. Observe-se que esta situação ocorreu em meados de oitocentos, quando a estrutura escolar ainda não tinha a conformação que passa a ter no final do século XIX. Note-se, também, que a ressalva de que “as advertências deveriam estar envoltas no máximo de discrição” faz parte da legislação escolar posterior. Não se dispõe aqui de elementos para tecer maiores análises, mas talvez a discrição das advertências represente uma conquista, sancionada em lei, por parte do professorado. Contudo, no que tange às punições, é necessário sempre ter cautela; muitas vezes a alusão a questões de competência servia apenas para mascarar divergências políticas. Aliás, os registros referentes a Processos Disciplinares são ricos na demonstração do uso político da questão moral. No texto que compõe a revisão do processo disciplinar instaurado contra o diretor da escola normal portuguesa de Viana do Castelo, por exemplo, embora esteja explicitado que as acusações feitas ao “argüido são constituídas por ofensas à moral, irregularidades de ordem pedagógica e irregularidades de ordem administrativa”, o argumento moral é o que mais pesa. Argumenta-se que o diretor acusado não poderia sair deste processo com o necessário prestígio e autoridade moral inerente ao cargo de diretor da escola normal, ocupado pelo argüido quando este sofreu as acusações. O afastamento do diretor é sugerido pela incompatibilidade de seu comportamento com o “ambiente de exemplar disciplina e ordem que deve haver numa escola normal”<sup>273</sup>. Em outro processo disciplinar<sup>274</sup>, um professor é acusado de incompatibilidade com a maioria da freguesia, de compra irregular de “aceitona e cortiça” e de atentar contra o pudor das alunas da sua esposa.

Interessante observar que nos documentos que compõem a legislação do ensino e regulamentam a vida dos professores e da escola primária, logo abaixo das premiações (que serão objeto de reflexão em capítulo específico) a serem concedidas aos professores, é comum estarem listadas as penalidades. Todo aparato controlador da moral não teria apenas o objetivo de seu controle na prática; o controle simbólico provavelmente ocupava um espaço bastante significativo. Aparecer socialmente como

---

<sup>272</sup> O Publicador Paulistano, 5/9/1857. São Paulo. AESP In.: HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (1999). **Tempos de Escola:** Fontes para a presença feminina na Educação, São Paulo – século XIX. Centro de Memória da Educação – FEUSP. São Paulo: Plêiade (p. 21).

<sup>273</sup> Fonte: Portugal, Revisão do Processo Disciplinar publicada em 25 de Julho de 1916.

<sup>274</sup> Fonte: Portugal, Processo Disciplinar publicado em 22 de Junho de 1917.

portador dos padrões de civilidade, ou civilizado – portanto conformado ao padrão estabelecido -, reforçava a imagem do professor, o que contribuiria para reforçar seu trabalho. Numa educação que se plasmava pelo exemplo, constituir-se em figura admirada pelos atributos que a escola estava incumbida de imprimir nos alunos, facilitaria e fortaleceria o trabalho escolar. Observe-se, também, que a marca da impessoalidade não estava posta somente no aparato legislativo. Os professores deviam constituir-se em modelo para os alunos, mas recomendavam-se também formas afetuosas de condução dos trabalhos, de modo a se erguer uma espécie de redoma capaz de caracterizar o docente ao mesmo tempo como humano e divino.

## 5.4 – “*Dei com uma ratada!*”

O local de residência dos professores sofre oscilações ancoradas em diferentes formatos que a escola vai assumindo ao longo do tempo. Se para os grupos escolares ou as escolas centrais parecia pacífico – ao menos na maior parte do tempo - que os professores habitariam suas próprias residências, nas localidades mais distantes verificava-se uma verdadeira peripécia habitacional. Há momentos nos quais os professores adaptam acomodações de suas casas e nelas fazem funcionar as escolas. Em outros, alugam acomodações tanto para o funcionamento das escolas quanto para si. Seus míseros salários deveriam cobrir despesas desta ordem, o que certamente os fazia buscar as alternativas mais econômicas. Há momentos nos quais o governo destina uma verba específica para o pagamento tanto das habitações dos professores quanto para locação das salas de aula. Mais tarde, elaboram-se projetos arquitetônicos nos quais estão previstas dependências para moradia dos professores, que nem sempre se concretizam. Assim, algumas escolas estavam equipadas com residência, mas isto não era a regra, embora muito da legislação assim o recomendasse. O tipo e a qualidade das habitações variavam de lugar para lugar, de vila para vila.

“A nossa vida era uma vida muito difícil. Era como a vida dos ciganos. (...) Em Vinhais, a senhora professora de lá é que fez o favor de me receber. Na outra freguesia de Vinhais, fui recebida por uma viúva de um militar da grande guerra. Recebeu-me conforme podia, dispensou-me o melhor quartinho da casa, fez o melhor que pôde. Uma noite, eu estava na cama e tinha a minha filha deitada neste braço e senti cair água ping, ping, aquilo acabou. Ao outro dia, «ó senhora, que foi isto, caiu-me água lá de cima». «Ah, isso era algum ratinho, algum ratinho que ali passou».” (Professora Isaura – Pt, In.: Araújo, 2000, pp. 360-361)

A flexibilidade e adaptação constantes que o estar aqui, estar lá exigiam parecer ter contribuído na construção de uma postura relativamente otimista – como o demonstram os testemunhos – diante da vida e das adversidades. O adaptar-se constantemente a novos lugares e relações, a diferentes experiências, facilitava as novas inserções e os docentes em pouco tempo dispunham de um mapa com coordenadas a seguir a cada troca de escola. Isaura, ao referir-se ao frio, ao isolamento e à precariedade da habitação em certa aldeia diz: “Fez-me bem porque me fortaleceu e tornou-me apta a

compreender quase todas as situações” (Professora Isaura – Pt, In.: Araújo, 2000, p. 361).

O estar fora e o isolamento de muitos lugares levavam os professores a elegerem como centro de suas vidas, no período escolar, a escola. “Quando estava nessas aldeias, o que fazia era sobretudo a vida da escola. Nunca tive outro trabalho enquanto dei aulas nas aldeias, nem havia possibilidade de conseguir” (Professora Isaura – Pt, In.: Araújo, 2000, p. 362). Quando conseguiam vaga nas cidades, muitos aliavam outras atividades remuneradas ao magistério: bordado, aula particular, costura, trabalho nos telefones... tudo servia para complementar a renda. O envolvimento com outras ocupações era reclamado como motivo de dispersão da atenção dos professores. De qualquer modo, ficou bastante evidente nos dados localizados que o controle e a normatização acerca do local de residência dos professores davam-se com muito maior ênfase sobre aqueles que atuavam em escolas do interior. De certa forma, a exposição pública dos professores nestes lugares era bem maior que nos grandes centros, dado que talvez ajude a compreender os motivos das regulações propostas. Além da exigência presente na maior parte do período pesquisado de residência do professor no local-sede da escola, as ausências deveriam ser autorizadas. O professor Olympio confirma esta necessidade.

“Eu, quando me casei, eu ainda estava em Santa Veridiana, eu ia toda a segunda-feira e voltava as sextas-feiras para casa. Eu já era casado. Minha mulher ficava com a minha sogra. Então é isso mesmo. Eu dava aula lá e sexta-feira vinha embora para casa. Isso com autorização da Secretaria...” (Professor Olympio – SP, 1983, p. 28)

Se o professor Olympio gozava de tal prerrogativa, esta não era a regra. Em geral os professores eram autorizados a saírem das comunidades-sede das escolas no período escolar apenas uma vez por mês, para receberem seus salários. Na comunidade, tinham seus passos vigiados, seja no horário das aulas, seja fora dele.

“Alguém me prevenira, por vezes, que algumas professoras novas, naturais dos lados de Braga e que exerciam nas escolas circunvizinhas das Taipas, se ausentavam das respectivas escolas aos sábados e só voltavam, se voltavam, na terça-feira seguinte. A ser verdadeira esta informação, essas professoras cometiam uma falta grave. Quis, um dia, verificar eu próprio se era verdade o que me diziam; e, aproveitando a ocasião em que havia festejos em Braga, motivo que me dava a suspeição de que essas professoras, sendo naturais dali, haviam, por certo, de assistir a esses festejos, e como não tivesse dado entrada na inspecção qualquer ofício a pedir substituição de dias lectivos, resolvi fazer uma visita às escolas daqueles lados. Efectivamente a prova deu certa. Dei com a ratada, como é vulgar dizer-se, pois, de quatro escolas que visitei, só uma

funcionava. E creio que, se mais tempo tivera, mais escolas encontraria abandonadas. Eu não quero que alguém suponha esta visita uma mera acção policial. Não. Quis simplesmente certificar-me da verdade da informação que me deram e mostrar àquelas minhas colegas, a quem nem por sombras pretendia agravar, que era necessário que todos cumpríssemos os nossos deveres, mantendo-se cada um no seu lugar. Porque não é bom educador aquele que dá exemplos de indisciplina e desmazêlo no desempenho da sua missão. Educar é ensinar os bons costumes. Não pode educar aquele que é incorrecto nos seus actos.” (Professor Joaquim – Pt, 1923, pp. 139-140)

Fixado em lei, o local de residência dos professores figura tanto como atrativo para ingresso e permanência no magistério, como elemento que facilita o controle do comportamento. As formas de intervir sobre a residência destes são muitas. Por exemplo, para nomeação às escolas localizadas num raio de cinco quilómetros, os casais de professores seriam favorecidos e receberiam autorização para viverem “em comum” durante o ano letivo. Professores cujas famílias residissem nos lugares onde funcionavam as escolas primárias rurais também seriam favorecidos nos concursos e nomeações sob o argumento da estabilidade: “Para maior estabilidade dos professores, o governo preferirá, em igualdade de condições técnicas, para as escolas ruraes e para os grupos, professores cujas famílias residirem no logar onde tiver de funcionar a escola ou a classe<sup>275</sup>”. Em muitos momentos a legislação vincula a autorização para a abertura de uma escola à existência de moradia para o professor, preferencialmente anexa ao prédio<sup>276</sup>. Arelada a dispositivos desta ordem, está a proibição aos professores públicos de terem residência fora da localidade da sede da escola<sup>277</sup>. Os professores estariam igualmente, como já mencionado, proibidos de se ausentarem dessas localidades sem licença de autoridade escolar, mesmo durante as férias.

A “preocupação” em fixar a residência dos professores primários junto às escolas compõe os discursos educativos muito antes da estruturação dos sistemas de ensino. Em 1864, o Comissário dos Estudos da cidade de Lisboa, Mariano Guira, em artigo intitulado “Casas para Escolas” - veiculado no semanário “Archivo Pittoresco” -, assim justifica a necessidade e propriedade de construção de residências para os professores junto às escolas: “O professor, depois das fadigas do magistério, carece de encontrar o modesto conforto de uma habitação, posto que simples, decente e higiênica”

---

<sup>275</sup> Fonte: São Paulo, Lei n. 1750 de 8 de dezembro de 1920 - Reforma da Instrução Pública do Estado.

<sup>276</sup> Um exemplo é o Decreto paulista n. 3.205, de 29 de abril de 1920.

<sup>277</sup> Por exemplo, só no estado de Santa Catarina esta prerrogativa está presente em todos os textos de legislação educacional aprovados entre 1907 e 1914 (ver especialmente Decreto n. 348, de 7 de dezembro de 1907; Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910 e Decreto n. 795, de 2 de maio de 1914).

(apud Boto<sup>278</sup>, 2000, p. 100). Como já se pode perceber, residir na localidade das escolas favoreceria o controle do comportamento social e político dos professores, os quais deveriam ser figuras de referência nas comunidades e educar pelo exemplo. Ao longo do tempo, esta regulação foi recebendo adendos específicos, motivados, parece, pela necessidade de esclarecer expressões internas dos textos legais. A expressão “sede da escola” recebeu especial atenção em Portugal e definiu o espaço geográfico de moradia para professores do ensino primário.

“1.º (...) *sede da escola* se deve entender a freguesia em que a escola foi instituída, não podendo por isso o respectivo professor sair d’ella em tempo lectivo sem licença previa da Direcção Geral da Instrucção Publica, desde que a saída não seja feita habitualmente nem incompatível como cabal cumprimento dos deveres profissionaes e não involva desobrigação de residencia do professor na sede da escola;

2.º O professor deve residir no local da escola, mas não sendo possível arrendar casa neste local – o que será verificado pela autoridade escolar – poderá autorizar-se a residencia noutra localidade da freguesia, sem que esta autorização possa jamais impedir o professor de cumprir todas as suas obrigações escolares;

3.º O professor não pode deixar de habitar a casa que lhe foi destinada, a não ser que sobrevenham condições anormaes, que devem ser prudentemente consideradas pela Inspeção;

4.º O professor não pode fazer qualquer contrato sobre a casa que lhe foi destinada, quando por qualquer motivo deixe de a habitar.<sup>279</sup>”

Mas, todo este arsenal de dispositivos não impedia que os docentes buscassem alternativas de lazer.

“A Colônia era grande e, então, ali eu me divertia dando aula. Ia muito para a cidade ... tinha bailes e eu me divertia. (...) A gente ia nos bailes nas cidades, onde tinha bailes bons. É, a gente não perdia baile não, eu e minhas primas, nós não perdíamos. Freqüentávamos tudo quanto era festas. Era gostoso. (...) Às vezes a gente ia a cavalo. Era divertido.” (Professora Felicidade - SP, 1983, p. 6).

Mesmo tendo os passos vigiados, o morar fora de casa pode ter representado, principalmente para as mulheres, um importante passo na luta pela emancipação.

---

<sup>278</sup> BOTO, Carlota (2000). Sociedade Portuguesa em Revista: O método da escola e a escola como método no século XIX. **Teias**: Revista da Faculdade de Educação – UERJ. Nº 1 (Jun. 2000). Rio de Janeiro: UERJ – Faculdade de Educação (pp. 98-110).

<sup>279</sup> Fonte: Portugal, Acto, de 8 de setembro de 1909.

## 5.5 – *Com licença meu senhor...*

O casamento é, além de um contrato que muito protegeu e protege interesses econômicos, também um dispositivo de controle da moral e dos corpos. É um contrato no qual a moral é empenhada e no qual, ao menos para a imagem pública, estabelece-se uma fidelidade carnal que assegura a delimitação de um espaço no qual os corpos gozarão de alguma liberdade. A professora Anna Rosa parece compartilhar da necessidade desta oficialização:

“Consegui falar com o vigário. Pedi para o vigário casar estes casais que eu tinha descoberto que viviam amigados. O vigário: - Mas tem que cobrar o casamento, tem que cobrar! Eu vivo disso e a paróquia vive disso. Eu disse: - padre Guilherme, o senhor precisa ver isso, que existe gente aqui que não é casada no cartório nem na igreja e isso é irregular no Brasil. Eu acho que nós temos que nos mexer, o senhor ou eu. ~- Eu não! Mexa nisso a senhora! .....O senhor tem que me ajudar. Eu já tenho doze casais que querem se casar aqui, na Igreja e no cartório. ... Se o senhor não quiser fazer esses casamentos, eu vou para Campinas e falo com o Bispo de lá.... Depois teve o casamento. Eu fiz fila, de braço dado. Doze casais entraram na igreja. A população veio assistir.” (Professora Anna Rosa, 1983, p. 69)

Certamente, ao longo da história o casamento tem servido como dispositivo de controle moral muito mais para as mulheres do que para os homens. Nesta pesquisa, este item traduz uma marca de gênero de forma mais exacerbada que qualquer outro. As mulheres tinham, na legislação educacional de Santa Catarina e de São Paulo da época, o mesmo estatuto que os menores de idade. As professoras solteiras, para serem nomeadas, deveriam apresentar licença dos pais. Sendo casadas, a licença seria concedida pelos maridos. O mesmo se verifica para ingresso na escola normal. Em Santa Catarina, legislação de 1907<sup>280</sup> prevê que, para a nomeação de professoras, exigiam-se certidões de seu estado, quando casadas ou viúvas, e sendo casadas e judicialmente separadas, deveriam apresentar certidão provando que o motivo da separação “não lhes foi desonroso”.

A exigência de apresentação de autorização dos pais, no caso de candidatos menores de idade, e dos maridos, para o caso das mulheres casadas, está presente na

---

<sup>280</sup> Fonte: Santa Catarina. Decreto n. 348, de 7 de dezembro de 1907 – Regulamento para a Instrução Pública do Estado.



documentação referente ao estado de São Paulo até 1921 e surge em Santa Catarina em 1911, num texto de Reforma Educacional explicitamente inspirado no modelo paulista. Este tipo de exigência, além de colocar as mulheres casadas, em termos de direitos civis, no mesmo nível dos menores de idade, explicita a tutela a que estavam expostas e a vigilância que cercou esta fase tão importante de sua inserção no mercado de trabalho profissionalizado. A possibilidade de habilitação profissional para as mulheres casadas era uma concessão dos maridos e não ainda um direito civil. Para habilitarem-se, iniciavam sua luta ainda dentro do espaço doméstico. E não se poderia aqui evocar sem fortes inquietações o argumento de que muitas iam para as escolas normais para se qualificarem como esposas e mães. Se, como têm revelado alguns estudos, este argumento é válido para algumas situações, no caso de Santa Catarina ele estaria exposto a fragilidades. Em 1924, ao dar nova reorganização ao ensino, o estado catarinense reconhece “que para o sexo feminino a organização escolar do Estado, além do curso de professores, de nenhum outro dispõe onde a mulher se possa preparar para, mais eficazmente desempenhar suas funções no lar e na sociedade”<sup>281</sup>. Para tanto, nesta organização a Escola Normal mantém o curso de professores (ou curso normal), franqueado aos dois sexos, e passa a dispor de um curso de “ciencias e letras” e um “curso profissional” exclusivos para o sexo feminino. Este é um dado que contribui para a desmitificação da escola normal como instância privilegiada de formação de donas de casa, boas esposas e mães. Se por um lado há uma explicitação de que este tipo de ensino era freqüentado por mulheres que não estavam à procura de formação profissional, por outro se desafoga o “curso de professores” deste tipo de demanda. Ao mesmo tempo, ao se criar o curso de “ciencias e letras” e o curso profissional exclusivamente para as mulheres, onde elas encontrariam formação para “mais eficazmente desempenhar suas funções no lar e na sociedade”, reforça-se a Escola Normal como instituição, como *locus* de formação das mulheres (resta saber, e investigar, acerca da difusão, demanda, eficiência e aceitação destes cursos). Assim, a Escola Normal, além de ter “por fim ministrar a instrução theorica e pratica necessaria áquelles que se destinam à carreira do magisterio publico” como era anunciada até então, passa a incorporar entre suas funções a de “proporcionar ao sexo feminino conhecimentos scientificos, literarios, artisticos e de economia domestica que habilitem a mulher a preencher mais efficientemente as suas funcções na familia e na

---

<sup>281</sup> Fonte: Santa Catarina, Decreto n. 1721, de 29 de fevereiro de 1924.

sociedade”<sup>282</sup>, mas esta formação não se confunde com aquela destinada à formação de professores<sup>283</sup>.

Em Portugal, o controle acerca do estado civil e do casamento, ao menos neste período, aparece de forma mais tênue e há nitidamente um incentivo para a formação de famílias e gerações de professores semelhante aos casamentos pedagógicos verificados na França<sup>284</sup>. Mas se na França os “casamentos pedagógicos” foram uma espécie de núcleo de resistência dos professores que se auto-afirmavam como cidadãos livres das amarras da Igreja; em Portugal as razões parecem apontar para questões de ordem moral.

Reprimido ou incentivado, o casamento é um item presente na normatização da profissão docente. No caso dos dois estados brasileiros, observou-se, no tocante às mulheres, a tentativa de composição de um corpo docente celibatário. São Paulo faz sua tentativa no ano de 1911, ao exigir comprovação de “estado solteiro” das candidatas aspirantes à Escola Normal<sup>285</sup>. Santa Catarina faz sua tentativa no ano de 1917, ao ameaçar com a perda do cargo as diplomadas e nomeadas professoras que contraíssem casamento<sup>286</sup>. Para o caso de São Paulo, o traço celibatário desaparece completamente da legislação posterior. Para Santa Catarina, embora não se tenha localizado a revogação desta lei, também não há indicativos de sua aplicação. Durante muito tempo se exigiu das mulheres casadas a apresentação de autorização dos maridos para a matrícula nas escolas normais, mas em outros momentos há dispositivos, como os aqui apresentados, que proíbem o casamento.

Portugal vai controlar o casamento das professoras somente na década de trinta do século XX. Para o período analisado neste estudo, é possível afirmar que o Estado português incentiva mais que reprime, favorecendo os casais de professores através de muitos expedientes. A existência de subsídios que financiavam os alunos pensionistas das escolas normais, e que certamente serviram como expediente de sedução para atrair

---

<sup>282</sup> Fonte: Santa Catarina, Regulamento da Escola Normal, aprovado pelo Decreto n. 1.721, de 29 de fevereiro de 1924.

<sup>283</sup> Esta escola normal atendia aos dois sexos, nas mesmas turmas.

<sup>284</sup> Esta temática é discutida por Francine Muel, no texto “Les instituteurs, les paysans et l’ordre républicain”, publicado nas “Actes de la Recherche em Sciencies Sociales, n° 17/18, de novembro de 1977 (pp. 37-61).

<sup>285</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 2.025, de 29 de março de 1911.

<sup>286</sup> Fonte: Santa Catarina, Lei n. 1.187, de 5 de outubro de 1917.

alunos, também concorre para a organização de famílias de professores. Em 1914, a lei insere, ao lado dos alunos carentes, a preferência aos filhos de professores de instrução primária na alocação destes benefícios. Mais tarde, no ano de 1919, seriam contemplados também os filhos de inspetores escolares. A inserção deste tipo de critério pode indicar, para além da aprovação oficial, do incentivo do Estado na formação de famílias de professores, o reconhecimento estatal da difícil situação econômica em que se encontrava o professorado, há muito denunciada por estes profissionais do ensino.

De qualquer forma, não há espaço, pelos dados coletados, para insistir no argumento de que a renda das professoras servia apenas como complemento para a renda familiar. Aliás, como testemunha a professora Ana, “uma professora primária era considerada um bom partido para um homem. É que ganhava um ordenado fixo” (Professora Ana – Pt, In Araújo, 2000, p. 384). Muitas delas sustentavam filhos, maridos ou outros familiares, destacadamente os pais, situação que Graciliano Ramos registrou em sua obra.

“D. Maria, [professora] particular e casada com seu Antonio Justino, funcionava na rua da Palha – e, por ser particular, excedia o colega, oficial e, conseqüentemente, desleixado, na opinião dos pais de família. Seu Antônio Justino, homem sem profissão, era quince, marido de professora, mas não completamente quince, apesar de viver desocupado. Se a mulher possuísse carta, seu Antônio Justino perderia nome e sobrenome. D. Maria não tinha carta nem recebia dinheiro do govêrno – e seu Antônio Justino ainda não havia inteiramente despersonalizado.” (1967, p. 46)

Em meio a uma série de interdições, há professoras que usufruíram de situações de companheirismo e de prazer, mulheres para as quais as interdições parecem não ter limitado tanto suas vidas.

“No Carnaval, eu era maluca, divertia-me imenso. Mesmo quando era casada. Eu era levada, pintava a breca. Tinha muitas amigas. Eram senhoras que estavam em casa. Ainda o Carnaval vinha longe, já se estava a estudar onde se haviam de ir buscar os fatos. Uma vez vestimo-nos de damas antigas com aquelas saias de seda que faziam frufu, éramos cinco, todas vestidas assim, os chapelinhos, tudo antigo e saíamos para a rua. Eu estava casada, era como se fosse solteira. Não tinha filhos e o meu marido dava-me inteira liberdade. (...) Eu saía para a rua mascarada. O meu marido dizia-me assim: «vem aí o Carnaval, tu não te vestes». Eu, na brincadeira, respondia-lhe sempre: «não, vou andar nua, não te aflijas». Está bem, olha se eu resistia ao Carnaval que era muito animado. Eu ia com as minhas amigas, e íamos protegidas por um empregado do meu marido que levava uma moca por causa da garotada, porque a garotada metia-se com a gente, com as senhoras mascaradas.” (Professora Teresa - Pt, In Araújo, 2000, p. 347)

Cabe destacar aqui, ao listar comportamentos a serem reprimidos, que os textos legais falam de condutas a serem adotadas pelos professores, ainda que por exclusão. Tomando-se estes textos como mensagens discursivas de uma época, poder-se-á dimensionar, ainda que com ressalvas, a “ação” destes preceitos na construção de sentidos para a profissão docente. São preceitos que, embora acionados burocraticamente (ou administrativamente) em alguns momentos, atuam com intensidade na construção de um “trabalho moral interno”. O ser moral ao qual os professores deveriam corresponder coloca-se como um estado elevado a ser atingido, o qual será socialmente recompensado por uma série de dispositivos, como se terá oportunidade de ver no último capítulo deste trabalho. São dispositivos que buscam compensar o trabalho zeloso dos professores, os quais, para serem recompensados, ainda que mais simbólica do que materialmente, deveriam ser fiéis ao regime instituído.

## *VI – “Se fosse do lado deles estava tudo bem.....”*

“Fui removida e fiquei em comissão. Consegui a remoção por política, com o Almeida Vergueiro. Era senador naquela época. Com ele que arranjei a tal remoção. (...) Acho que era só falar, era só de boca. Não havia muito tralalá...tralalá. Era só falar, pedir. Se fosse do lado deles, estava tudo bem, arranjava-se depressa, era do partido não é?! Negócio do partido, do P.R.P., (...). Assim, arranjava-se com facilidade.”  
(Professora Perpétua - SP, 1983, pp. 19-20)

Além dos quesitos referentes ao corpo e à conduta moral, dos professores exigia-se fidelidade ao regime político instituído. Aliás, como será apresentado ao longo deste capítulo e como se pode ler no testemunho da professora Perpétua, este é um quesito que muitas vezes poderia sobrepor-se aos outros, garantir acesso à formação e ao emprego, garantir a manutenção deste último, além de facilitar transferências ou a concessão de condecorações. Cabe lembrar, mais uma vez, que, a exemplo dos já apresentados, este tipo de controle atingia todo o funcionalismo público, o que pode ser ilustrado com passagem do Regulamento Disciplinar dos funcionários civis portugueses do ano de 1912, na qual é considerado infração disciplinar “todo acto ou omissão contrário aos deveres profissionais do funcionário, e designadamente a prática de actos de manifesta hostilidade contra a República ou ofensivos da sua Constituição<sup>287</sup>”. Mas a escola primária é tida como instituição-chave, “ponto de partida de toda e qualquer iniciativa que se queira tomar”, particularmente num momento no qual “é de urgente necessidade criar em todo o país um forte espírito patriótico que auxilie e acompanhe o movimento de renovação nacional que a República Portuguesa pretende levar a cabo<sup>288</sup>”. Solicitava-se “dedicação” dos professores, como se pode ver no conteúdo da circular abaixo transcrita.

“Ex.<sup>mo</sup> Sr. - S. Ex.<sup>a</sup> o Ministro da Instrução Pública determina que V. Ex.<sup>a</sup> dê imediato conhecimento a todos os professores e mais pessoal sob a sua superintendência de que o movimento constitucional triunfou completamente, estando a ordem definitivamente restabelecida em todo o país. Conta S. Ex.<sup>a</sup> com a dedicação de todos os professores para fazerem compreender, como orientadores das consciências das novas gerações, a todos os seus discípulos, o valor moral da vitória da República e a alta significação cívica e ordeira dos esforços realizados pela Armada, pelo Exército e pelo Povo a favor do restabelecimento da Constituição. Queira V. Ex.<sup>a</sup> transmitir urgentemente esta comunicação, a que S. Ex.<sup>a</sup> o Ministro junta as suas efusivas saudações.”<sup>289</sup>

O controle e a repressão às insubordinações poderiam ser exercidos tanto pelos órgãos centrais como por autoridades locais ou chefes políticos e poderia atingir, inclusive, professores aposentados<sup>290</sup>. A regulá-los, estavam presentes documentos vários que exigiam fidelidade à República, que proibiam reuniões que não aquelas tuteladas pelo Estado, que exigiam subserviência aos superiores hierárquicos e uma

---

<sup>287</sup> Fonte: Portugal, Regulamento Disciplinar dos funcionários civis de 11 de julho de 1912.

<sup>288</sup> Fonte: Portugal, Acto, de 10 de abril de 1913.

<sup>289</sup> Fonte: Portugal, Circular n. 1, de 17 de maio de 1915.

<sup>290</sup> Ver, por exemplo, o Regulamento Disciplinar dos Professores Primários de Portugal. Decreto n. 132, de 12 de setembro de 1913.

série de situações como se poderá ver a seguir. Antes de comentá-los, apresenta-se um quadro que, a exemplo daqueles inseridos nos capítulos anteriores, busca retratar alguns dos dispositivos localizados na legislação pesquisada. Cabe, mais uma vez, observar que estes dados não representam a totalidade e não esgotam todos os textos.

Dispositivos de Controle Político	Ano		
	SC	SP	Pt
<b>Fidelidade ao Regime</b>			
Prevê suspensão do professor que ensinar doutrinas contrárias à religião do Estado, à moral e aos bons costumes, e às leis do reino ou da República			1878 1880 1896 1901 1916 1919
Autoriza a demissão do professor nos casos de desrespeito ou desobediência a membros do Governo		1899 1912	
Aprova o Termo de Compromisso que os professores deveriam assinar, declarando fidelidade à República		1904	
Concede a cada ministério a atribuição de adotar uma forma de juramento ou declaração de fidelidade à República, prevendo punições aos infratores			1912
Considera infração disciplinar “todo acto ou omissão contrário aos deveres profissionais do funcionário, e designadamente a prática de actos de manifesta hostilidade contra a República ou ofensivos da sua Constituição”			1912 1913 1919
Processa, penaliza, afasta e/ou demite professor acusado de infidelidade ao regime (em 1919 foram localizados 24 processos)			1913 1918 1919 1920
Exige comprovação “por actos e factos” de fidelidade à República”			1916 1919
Anula pena aplicada sob acusação de infidelidade à República (1919 = 8 anulações)			1919
<b>Controle Político Local</b>			
Institui Conselhos Escolares Familiares para funcionarem junto às escolas rurais	1925		
Atribui a competência de emissão de documentos necessários ao ingresso na Escola Normal, ao magistério ou durante o exercício deste a “autoridades locais”	1927	1926	1896 1915 1919
<b>Reuniões - Associativismo</b>			
Considera falta disciplinar dos alunos as reuniões e conversações nos corredores		1894 1896 1911	
Proíbe a realização de congressos de professores de instrução primária, que não tenham exclusivamente por objetivo questões pedagógicas			1901

**Fonte:** Legislação do ensino normal e primário de Santa Catarina e São Paulo, referentes ao período de 1889 a 1930, e de Portugal, referente ao período de 1878 a 1920.

## 6.1 – “Adesão provada por actos e factos”

O democrático espírito republicano não tolerava infidelidades. A República que se instala nos dois países no período estudado, a despeito de todo o discurso democrático que veicula, não tolera a infidelidade. A fidelidade deve ser declarada oficialmente e assinada, conforme se pode visualizar no Termo de Compromisso dos Professores Paulistas que segue.

“Aos ...dias do mez de .... de mil novecentos e .... neste Grupo Escholar, perante o director, compareceu F...., nomeado professor adjuncto do mesmo estabelecimento, e prometeu ser fiel a causa da Republica, observar e fazer observar suas leis e regulamentos, e ser exacto no cumprimento dos deveres de seu cargo. Em virtude do que foi lavrado o presente termo, que assigna com o director o alludido professor adjuncto.<sup>291</sup>”

Em Portugal, os professores, que poderiam sofrer penas de suspensão por ensinar doutrinas contrárias à religião do Estado, à moral e aos bons costumes, e às leis do reino<sup>292</sup> (assim como por cometer qualquer delito infamante ou gravemente escandaloso), a partir de 1911, com a instalação da República, passam a exercer suas funções numa escola declarada neutra, a qual não seria “nem a favor de Deus, nem contra Deus. Dela se banirão todas as religiões, menos a religião do dever, que será o culto eterno desta nova igreja cívica do povo<sup>293</sup>”. Cada ministério português adotaria uma forma de juramento ou declaração de fidelidade à República e aqueles que se recusassem a fazê-lo ou a assinar tal declaração seriam punidos<sup>294</sup>. Interessante observar que o primeiro texto republicano, ao proclamar o ensino neutro, desprovido de qualquer orientação religiosa, do qual se baniriam todas as religiões “menos a religião do dever, que será o culto eterno desta nova igreja cívica do Povo”, reforça a escola como espaço

---

<sup>291</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 1253, de 28 de novembro de 1904 – Regimento Interno dos Grupos Escolares.

<sup>292</sup> Fonte: Portugal, Leis de 2 de maio de 1878 e 11 de junho de 1880, que tratam da Reforma da Instrução Primária e do Regulamento e Providências para a execução das referidas leis. Informação complementada com dados do Regulamento Geral do Ensino Primário de Portugal, Parte II, de 18 de junho de 1896. A exemplo do que estava previsto para professores oficiais do ensino primário e do ensino normal, haveria controle político também em relação aos professores do ensino particular. “Art. 367.º Sempre que se verificar que o professor ensina doutrina contrária à lei do Estado ou à prática dos bons costumes, por palavras ou por exemplos, será encerrado o collegio pelo Governo, se o professor for o director, e suspenso o professor, se outra for a pessoa que dirigir o estabelecimento” (Portugal, Decreto n. 4, de 8 de dezembro de 1902).

<sup>293</sup> Fonte: Portugal, Ato de 29 de março de 1911.

<sup>294</sup> Fonte: Portugal, 11 de julho de 1912 – Regulamento Disciplinar dos Funcionários Civis.



de formação moral e passa a requisitar dos candidatos a profissionalização para este nível do ensino sob a tutela do Estado.

“...na escola primária não se ministra apenas educação, pelo facto de se facultar a sua base essencial: a instrução. Ministra-se também educação directamente, nas suas conseqüências e resultados, fornecendo à criança, pela prelação, pelo conselho e pelo exemplo, as noções morais do carácter”.

O professor primário passa a ser referido como “o grande obreiro da civilização<sup>295</sup>”, fiel a seu povo, mas, sobretudo, à República. O professorado deveria ter uma atuação neutra, mas a favor do regime instituído, fidelidade que, aliada ao bom comportamento anterior e à confissão espontânea, poderia, em território português, servir como atenuante de infração disciplinar<sup>296</sup>. Em São Paulo, em certo momento, chegou-se a defender que esta neutralidade deveria revestir a atuação não só dos funcionários públicos, como também dos chefes do governo, afinal, defendia-se, estes deveriam “servir ao Estado e não aos homens do governo”<sup>297</sup>. A exigência de subscrição do documento de declaração de fidelidade à República estava mantida; em alguns momentos será supervalorizada, como se pode ver no caso português da segunda metade da primeira década do século XX. Neste período, observa-se um recrudescimento político a tomar conta da jovem (e ainda instável) República – o qual tem seu ápice em 1919<sup>298</sup>. Para serem providos em seus cargos, os professores, além da subscrição dos documentos de fidelidade, deveriam provar, “por actos e factos”, franca adesão à República.

“Em observância do artigo 5.º da lei de Setembro de 1915, não pode ser provida em qualquer cargo dos estabelecimentos de ensino, seja qual fôr o ramo de instrução, nem ser inscrita no professorado livre, qualquer pessoa que não tenha

---

<sup>295</sup> Fonte: Portugal, Preâmbulo que acompanha o texto da Reforma do Ensino Infantil, Primário e Normal de 29 de março de 1911.

<sup>296</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 132, de 12 de setembro de 1913 – Regulamento Disciplinar dos Professores Primários. Este regulamento prevê como circunstâncias atenuantes da infração disciplinar: bom comportamento anterior; confissão espontânea da infração e ter o professor prestado serviços relevantes à República e à instrução. Texto com o mesmo teor integra o Regulamento Disciplinar dos Funcionários Cívicos portugueses, aprovado em 22 de fevereiro de 1913.

<sup>297</sup> Fonte: São Paulo, Editorial de uma das Revistas do Ensino publicadas no ano de 1906 e citado por Denice Catani em seu trabalho, publicado em 2003, “**Educadores à Meia-Luz**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1918” (Bragança Paulista: EDUSF, pp. 115-116).

<sup>298</sup> Neste ano, aprova-se um Ato Complementar ao Decreto n. 5.203, considerado “insuficiente para levar a efeito, com a necessária eficácia e rapidez, o saneamento da República”. Assim fica o governo autorizado a afastar os funcionários desleais. Recrudescem no detalhamento das infrações disciplinares de caráter político e muitos professores são processados e penalizados ao abrigo destes decretos. Fonte: Portugal, Decreto n. 5.368, de 8 de abril de 1919.

provado, por actos e factos, a sua franca adesão às Instituições Republicanas e o seu respeito e acatamento à Constituição e às leis da República Portuguesa.<sup>299</sup>”

A obediência a este preceito foi reforçada pela instauração de uma série de processos disciplinares<sup>300</sup>, que concluíram por penas que iam da advertência verbal à demissão. Por exemplo, em 1919 um casal de professores foi punido<sup>301</sup> por atos de infidelidade à República. O professor foi demitido e a professora recebeu a pena de suspensão por sete meses, sem vencimentos. Aliás, os processos consultados indicam que as penas imputadas aos professores eram sempre mais severas que aquelas imputadas às professoras. Há aqui, certamente, um jogo de poder político que extrapola a função de professor. Normalmente, os professores seguiam carreira política ou assumiam postos de comando com muito mais frequência que as professoras.

Se, como já vimos, para o ingresso na escola normal se exigia um corpo saudável e a comprovação de moral ilibada, este corpo deveria, já durante o curso e no exercício profissional, aderir politicamente aos princípios ditados pelo Estado do ponto de vista político. Condicionando-se o exercício da profissão à adesão a um matiz político, encaminha-se a constituição de um contingente de corpos e mentes saudáveis que, de posse deste atributo, estaria apto a receber o cabedal de conhecimentos que formaria o professor suficientemente adestrado para civilizar a nação. As insubordinações seriam exemplarmente punidas. Lembremos, mais uma vez, que os professores eram formados para atuar como figuras públicas que deveriam estar integradas a uma série de acontecimentos nas comunidades nas quais as escolas estavam inseridas e liderá-las. Certo é que as insubordinações estavam presentes, como o atestam os processos disciplinares, e que os desagravos políticos muitas vezes redundavam em processos. Em Portugal, o diretor da Escola Normal de Lisboa sofre, entre 1916 e 1918, sindicância e é acusado de tentar “republicanizar” a escola. São nove páginas a compor

---

<sup>299</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 2.887, de 5 de dezembro de 1916 - Compilação das disposições em vigor sobre legislação do ensino oficial, primário e normal.

<sup>300</sup> Interessante observar que, em Portugal, o período de recrudescimento político, com perseguição acirrada aos professores insubordinados, principalmente aos monarquistas, coincide com um momento forte da organização do professorado, bem como com certa elevação do status socioeconômico desta categoria. Dos anos que precedem a 1ª Guerra Mundial até a implantação do Estado Novo (1918-1926), o professorado tem relativamente satisfeitas as suas reivindicações [cf. NÓVOA, António (1987). **Le Temps des Professeurs**: Analyse socio-historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> siècle). Volumes I e II. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Pedagógica (p. 625)].

<sup>301</sup> Fonte: Portugal, Acto, de 28 de agosto de 1919.

o relatório da sindicância que trazem detalhes acerca de disputas que a motivaram. Em seu depoimento, o diretor declara-se:

“vítima de perseguições pelo seu amor à República, os serviços que a esta tem prestado, a sua fé inquebrantável republicana, e conseqüente ódio dos professores, imprensa e alunos, que não tinham o mesmo credo político e ainda a falta de autoridade moral dalgumas testemunhas; e que outros seus acusadores procederam por vindicta de pretensas ofensas dele Dr. Lopes de Oliveira ou do director, seu cunhado.<sup>302,</sup>”

Este é um dos muitos exemplos que denotam que as motivações para as repreensões não eram necessariamente de origem ideológica, mas vincadas em disputas políticas - ou em paixão mais ou menos política, como se refere o relator de um processo disciplinar instaurado contra um professor português<sup>303</sup> - entre grupos que mediam forças, às vezes em partidos opostos, outras vezes dentro de um mesmo partido ou movimento partidário.

“Lembro-me ainda da sindicância feita a um dos professores, que era um republicano muito afirmativo. O ambiente da cidade de Castelo Branco era muito anti-republicano, talvez pelo poder de algumas famílias ligadas ao negócio da cortiça. Este professor foi alvo de uma sindicância, parece que pelas atitudes rudes que tomava com os alunos. Um dia agarrou-me a medalha de Nossa Senhora que trazia ao pescoço e perguntou-me: «Para que esta palhaça?» Eu agarrei-me à medalha e ele não disse mais nada. O professor foi demitido, aliás com mais dois, sendo depois substituído pelo dr. E.” (Professora Luísa – Pt, In.: Araújo, 2000, p. 400)

Ilustrações acerca de perseguição política povoam os testemunhos consultados. Como se tem demonstrado, as insubordinações rendiam muitos dissabores. É provável que não se trate exatamente de uma contestação ao regime; muitas vezes as marcas mais fortes eram de desavenças políticas locais, desencadeadas por jogos de poder entre famílias e chefes políticos. Envolvidos diretamente nas disputas ou recebendo os reflexos de vínculos afetivos ou familiares, muitos professores eram preteridos ou punidos, como podemos ler nos testemunhos que seguem.

“Conheciam as minhas ideias. Nunca rezei à entrada das aulas. Eu criticava o que se fazia nas colónias, quando tinha de abordar os territórios. Fui preterida em várias situações. Por exemplo, quando abriu concurso para a escola anexa, eu concorri e o delegado escolar me disse que eu estava em boas condições de concorrer. Eu concorri mais não fui seleccionada.” (Professora Teresa – Pt, In.: Araújo, 2000, p. 351)

---

<sup>302</sup> Fonte: Portugal, Acto de 13 de maio de 1916, publicado no Diário de Governo, de 11 de janeiro de 1918.

<sup>303</sup> Fonte: Portugal. Relatório de Processo Disciplinar instaurado contra o professor da freguesia de Chança, Concelho de Alter do Chão, publicado em 22 de junho de 1917.

“Lembro-me, principalmente, de a gente ser muito cautelosa para não ser presa, a gente não, mas aqueles que se metiam em política tinham de ser muito cautelosos, eu refiro-me mais à cidade, porque nas aldeias são sempre a mesma coisa.” (Professora Ana – Pt, In Araújo, 2000, p. 382)

Nas páginas dos Diários de Governo – marcadamente no caso português – bem como naquelas de periódicos especializados da época, como o demonstra Denice Catani<sup>304</sup> em seu trabalho sobre a Revista de Ensino, os indicativos de punições muitas vezes estão estampados ao lado de publicações que exaltam, homenageiam e condecoram aqueles merecedores deste crédito “pela atuação zelosa e competente”. O zelo e competência exaltados provavelmente mantinham relações estreitas com o espírito de subserviência, fomentado por tantas vias. A subserviência a membros do governo e a chefes políticos locais era alimentada não só pelo que está registrado nas leis, como também nas punições formalizadas, decorrentes de atos de insubordinação. Em São Paulo, decreto<sup>305</sup> de 1899 autoriza a demissão do professor nos casos de desrespeito e desobediência a membro do Governo, preceito ratificado em 1912<sup>306</sup>. O uso político deste tipo de dispositivo é de longo alcance. A subserviência e a fidelidade também eram alimentadas por uma espécie de paternalismo que levava os mandatários a franquearem a entrada dos professores em seus gabinetes. É certo que muitas vezes eles tinham livre acesso, podiam “desabafar”, mas a situação pouco mudava. Contudo, a satisfação de ser atendido pessoalmente alimentava o jogo da subserviência e fidelidade e o culto aos mandatários saía fortalecido. De acordo com a professora catarinense Aurora, o governador “dava tudo”: uniforme e material escolar, médico escolar, sopa, remédios e os professores organizavam seu alunos para agradecê-lo. Ela destaca as ações de Nereu Ramos, em cuja gestão “não faltava nada”, embora não esconda que os professores “ganhavam pouco” (Professora Aurora – SC, 1994, p. 7). Os baixos salários pareciam compensados com a atenção recebida de parte dos governantes, que estavam presentes nas salas de aula também através de retratos, os quais eram cultuados. A mesma professora relata:

“Havia na sua sala de aula um retrato do Dr. Nereu Ramos [governador do Estado de Santa Catarina], eu botei o crucifixo. Então, dizia: olhem crianças, aqui o dr. Nereu Ramos está dizendo ‘estudem, estudem, por isso eu mandei dar a sopinha para vocês, para que fiquem fortes, para que estudem’. Daí um guri

---

<sup>304</sup> Ver especialmente páginas 132 a 135.

<sup>305</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 518, de 11 de janeiro de 1899.

<sup>306</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912.

disse assim: “É mentira, é mentira dela, retrato não fala.” (Profesora Aurora – SC, 1994, p. 12)

Se o retrato não tem a capacidade literal de falar, sua presença e seu culto em sala de aula reforçavam as figuras públicas e os governantes os quais, normalmente, tinham seus retratos afixados ao lado do crucifixo, mesmo na República laica.

## 6.2 – *Dos Coronéis*

A professora Guilhermina dá sua versão do como as coisas se passavam. Segundo ela, os chefes políticos eram “donos das regiões”...

“Naquele tempo era assim: cada deputado tinha um distrito e o distrito era comandado pelo chefe político, não é, o coronel. (...) Não se fazia, não se mudava uma palha se ele não quisesse. (...) Então, a professora respeitava e nem chiava, nem abria a boca! Era o que ele queria que era feito.” (Professora Guilhermina - SP, 1983, p. 26).

Esta é certamente uma leitura dos fatos, o relato de uma experiência. Nem tudo corria ao sabor dos ventos e das cores políticas, mas este nível de interferência era muito forte. A professora Catharina conta que sua trajetória foi feita em grande parte “por política”.

“Meus irmãos eram do Partido Democrático daquela época (...) eu estava muito bem na escola rural, não é, mas precisava sair, junto com a minha família.(...)” [Conta que terminou a vida profissional em São Paulo] “depois de ter feito muitos passeios por aí, porque naquela época era fácil a gente arranjar por meio da política, né? (...) Naquele tempo era o Partido Democrático. Eram os democratas. Meus irmãos eram eleitores, trabalhavam muito na política e consegui minha remoção, a minha vinda de lá pra lá, pra São Paulo.(...) Eu acho que a maioria naquela época era tudo política. .... Depois, quando começaram os concursos, aí é que acabou. O ensino, a gente arrumava com facilidade.” (Professora Catharina – SP, 1983, pp. 4 e 20)

Embora defendidos como forma de afastar as disputas políticas do ensino, as interferências nas contratações, mesmo por concurso, mantiveram-se sob variadas formas. Uma delas é relatada pela professora Guilhermina, que conta em detalhe procedimentos administrativos que envolviam a nomeação de professores, com publicação de editais, classificação a partir das notas obtidas durante o curso na escola normal, etc.

“Saía no diário oficial uma lista de todas as escolas do estado. Então, a gente tinha a faculdade de escolher aonde queria. (...) Depois eram publicadas as listas dos inscritos com as notas. Quem tinha nota melhor era nomeado primeiro. (...) eram nomeadas assim, pela nota.” [Mas, no desenrolar da conversa ela desabafa...] “Bom... havia política, não é?! Isso sempre houve. Fui removida de Piraju para Boituva sem requerer, e tinha que requerer. Agora, simplesmente o inspetor chegou aqui, mandou bater o requerimento de minha nomeação e fui removida. Quer dizer que havia um pouco de política também. Devia haver. (...) Quando eu me inscrevi para esse lugar, para Piraju... para essa escola, disse: Ih, é ótimo, tem bonde - era de graça para as professoras -, tem bonde, tem sala, tem não sei o que, era ótimo. Mas, tem uma candidata do chefe político de lá.

Não adiantava você se inscrever porque você chegava lá e já tinham ficado com tudo. Mas, aí a costureira de minha mãe, que era uma senhora muito decidida, era madrinha do chefe político de lá. Escreveu uma carta para ele dizendo que a professora que tinha sido nomeada era afilhada dela. Então, fui recebida assim [a entrevistada faz um gesto com a palma da mão que indica bom tratamento] e a outra sobrou. (...) Tinha, sempre, sempre teve negócio de política, sempre teve.” (Professora Guilhermina - SP, 1983, pp. 23-24)

O controle local era exercido por autoridades do ensino, por chefes políticos ou familiares dos alunos, e são muitos os relatos que retratam este tipo de situação. Segundo António Nóvoa, no ano de 1913, os professores de instrução primária de Portugal marcam séria oposição à descentralização do ensino, medida defendida por muitos republicanos. Os principais argumentos utilizados pelos professores e pelas associações profissionais contra o princípio da descentralização eram: a incompetência dos prefeitos, o atraso no pagamento dos salários e o comportamento dos caciques locais. Aliavam a estes outro argumento: a recusa em receber ordens de quem sabia menos que eles (1987, p. 537). Ademais, o vínculo direto com o aparelho central do Estado concorreria para dar certo status profissional ao professorado, assim como oferecia a possibilidade de vislumbrar certa autonomia em relação às famílias e forças políticas locais. A relação com estas forças era certamente cheia de tensões. Se o emprego, por vezes, dependia da relação estabelecida com os chefes locais, em outros momentos a pressão política era bastante onerosa e fragilizava o caráter profissional que o professorado buscava dar a seu trabalho. A luta para fazê-lo, através de ações coletivas ou isoladamente, foi longa e o poder dos chefes políticos das localidades não era desprezível.

A pesquisadora Zeila Demartini<sup>307</sup>, considerando o Brasil do primeiro período republicano, trabalha com a hipótese de que tenham sido os “coronéis” (figuras-chave da política nas comunidades interioranas) os responsáveis pela expansão do sistema educacional no interior do estado de São Paulo. Diz a autora:

“O material com o qual temos trabalhado ao longo destes anos não nos deixa dúvidas quanto ao peso das interferências políticas locais neste sistema, nem sobre o interesse dos coronéis em usá-los em seu próprio benefício” (1989, p. 17).

---

<sup>307</sup> DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (1989). Cidadãos Analphabetos: Propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª República. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 71, pp. 5-19, novembro de 1989.

A demanda por escolas e o significado político e social que tinham nas comunidades, particularmente nas interioranas, transformou-as numa mercadoria de troca.

“A escola era, para o coronel, mais um favor que se podia trocar, no sistema de barganha e, ao mesmo tempo, uma instituição que era preciso controlar, tornar sua. Mas é preciso ressaltar que ela só adquire este caráter na medida em que é uma instituição demandada – sem esta contrapartida, não entraria no rol de favores, nem seria necessário garanti-la sob seus domínios.” (Demartini, 1989, p. 17)

É preciso ainda lembrar que a escola é demandada em parte pela população, mas também o é em boa medida pelo Estado que a utiliza como forma de interiorização de seu poder e de sua estrutura administrativa. Os coronéis parecem que perceberam bem este flanco e ao mesmo tempo em que fortaleciam suas bases, se fortaleciam diante do Poder. O testemunho da professora Felicidade é transparente. Ela conta que era leiga e lecionou até a revolução de 1930. Na espontaneidade de seu relato, vêm-se com clareza certas articulações de cunho político que perpassavam a escola.

“O meu primo era político e eu lecionava durante o dia para meninas e a noite para adultos. Preparei muitos eleitores para o meu primo que era político apaixonado (risadas). Era candidato a prefeito e ganhou. Ainda hoje ele brinca comigo. Ele diz: você fez muitos eleitores para mim.” [E, prossegue a professora, depois de 1930, quando] não se permitia mais professoras leigas, quando foram nomeadas as formadas – professoras mesmo – ia continuar. Porque, o meu primo disse: pode vir que você vai lecionar. Ele era prefeito de Olímpia naquela época e tinha arrumado uma cadeira para eu lecionar, na escola da Prefeitura.” (Professora Felicidade -SP, 1983, pp. 3 e 29)

Em Santa Catarina, os Conselhos Escolares Familiares<sup>308</sup>, criados para funcionar junto às escolas rurais, tinham também atribuições de fiscalização. Estes conselhos eram formados por três membros eleitos pelos pais, tutores ou responsáveis, residentes num raio de três quilômetros em relação à escola. Entre suas atribuições, previam-se: controle da assiduidade do professor; regularidade das aulas e exatidão na escritura dos documentos escolares; envio de informações às autoridades educacionais acerca de qualquer irregularidade; assento nas bancas examinadoras. Há a ressalva de que a fiscalização deste Conselho não se estenderia aos métodos de ensino, sendo também

---

<sup>308</sup> Fonte: Santa Catarina, Decreto n. 1882, de 07 de maio de 1925, que institui o Conselho Escolar Familiar.



vedado a qualquer de seus membros censurar publicamente o professor (a partir de 1928, este Conselho passa a ter uma ação, prevista em lei, mais assistencialista).

A emissão de documentos exigidos para o ingresso nas escolas normais e na carreira docente também fomentava o controle político local. É comum encontrar na legislação a exigência de apresentação de atestados de “bons costumes”, passados por autoridades policiais ou administrativas da residência dos candidatos. Estas mesmas autoridades também poderiam “tomar providencias” para a concessão de prêmios a professores e alunos, conforme está previsto em lei portuguesa de 1897<sup>309</sup>. Providências também poderiam ser tomadas pelo diretor geral da instrução pública de São Paulo, ao qual era concedido o direito<sup>310</sup> de determinar jubilação forçada dos professores, quando lhe chegasse ao conhecimento a necessidade de medidas desta ordem (este conhecimento em geral era dado por pessoas da comunidade da sede das escolas). Como se vê, as formas de intervenção política eram bastante diversificadas.

---

<sup>309</sup> Fonte: Portugal, Lei de 18 de março de 1897 – Reorganiza os serviços de instrução primária.

<sup>310</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893 – Regulamento da Instrução Pública.

### 6.3 – *Encontros Proibidos*

Outra forma de controle político localizada nas fontes consultadas era a repressão ou o controle das atividades coletivas que envolviam o professorado. A repressão às reuniões espontâneas ou programadas por iniciativa de alunos e professores, sem a intermediação de pessoa designada pelo governo para este fim, é recorrente. O Regimento Interno do Curso Secundário da Escola Normal da Capital de São Paulo<sup>311</sup>, do ano 1894, considera falta disciplinar dos alunos as reuniões e conversações ou palestras nos corredores. Em Portugal, proíbe-se a realização de congressos de professores de instrução primária que não tivessem por objetivo exclusivamente questões pedagógicas<sup>312</sup>.

A ingerência político-partidária assombrava o professorado. Há denúncias de toda ordem, e em muitos momentos os docentes buscam formas de se proteger. Se em Portugal eles buscam na centralização pelo Estado das questões do ensino uma forma de proteção e de minimizar as influências locais, em São Paulo, uma das bandeiras será a defesa de uma atuação apolítica do professorado<sup>313</sup>. Propunha-se a união do professorado com base em razões morais, desvinculadas de grupos e/ou quaisquer ligações políticas, enfim, uma atuação neutra. A base moral parece ser defendida como forma de organização autônoma da categoria ao mesmo tempo em que o Estado os reforça como seus funcionários, seus discípulos e os nomeia como seus representantes para as mais distantes localidades, num processo de interiorização do aparelho de Estado, no qual o professorado figura como representante da máquina estatal.

No estado de São Paulo esta discussão está retratada em vários números da Revista de Ensino, como o demonstra Denice Catani em seu estudo. Nos editoriais da revista, publicados no ano de 1906, a autora afirma que se “pretendia conferir dignidade a este profissional, que não deveria estar ‘à mercê dos políticos’”. A autora destaca trecho de um dos editoriais veiculados, bastante esclarecedor desta discussão. Nele, dizia-se:

---

<sup>311</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 247, de 23 de julho de 1894 - Regimento Interno do Curso Secundário da Escola Normal da Capital de São Paulo.

<sup>312</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 8, de 12 de junho de 1901.

<sup>313</sup> Denice Catani apresenta uma série de informações sobre esta questão em sua tese de doutorado “**Educadores à Meia-Luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1918**”, já citada.

“O professorado é, como o presidente do Estado ou qualquer secretário, um funcionário público; serve ao Estado e não aos homens do governo: o Estado é uma entidade fixa e os homens – por mais que seja a autoridade de que se acham revestidos – podem em qualquer emergência, ser lançados, por um turbilhão revolucionário ou político, no esquecimento, no ostracismo ou na vala das nulidades” (apud Catani, 2003, p. 116).

Vê-se que não só ao professorado é imputada uma atuação neutra; ao Estado também se propõe esta forma de agir. Parece mais um enredamento discursivo que uma proposta real ou inocente: o professorado, assim como o presidente do Estado ou qualquer secretário deveriam servir ao Estado e não aos homens do governo. Estado e governo são representados como duas instâncias, como se uma não se fundisse com a outra. Cabe ressaltar que este não era um pensamento homogêneo e que vozes discordantes ecoavam entre o próprio professorado e alguns políticos que defendiam a emancipação da categoria do magistério, o que lhes daria liberdade para serem opositoristas ou governistas. Mas o sentido patriótico parece ter agido com força entre o professorado, como revelam as palavras da professora Ada: “As crianças de hoje não têm amor à Pátria, amor ao professor, amor às coisas do país, do Estado. Como as coisas mudam!” (Professora Ada -SC, 1994, p. 2). A pátria, o professor, as coisas do Estado são colocadas no mesmo patamar. O professor considerava-se parte integrante do Estado e o Estado exigia que assim o fosse. Há aqui um jogo de controle e significação que deve ser considerado, não só pela negativa, a do controle, mas também pelo lado positivo, o da significação.

## *VII – Armadilhas de Sedução*

Tomo emprestadas de Maria Teresa Santos Cunha as palavras principais para nomear este capítulo, inspirada pelo título de seu livro “Armadilhas da Sedução: Os romances de M. Delly”<sup>314</sup>. A idéia de sedução aqui empregada está estreitamente ligada ao exercício da “coerção”, seja ela material ou simbólica. Mas, e na maior parte das vezes, uma coerção sutil, com roupagem de sedução, uma sedução que educa, como tão bem discute a autora em sua obra. Uma educação dos sentimentos (e dos sentidos, diríamos) que busca conformar posturas (Santos, 1999, pp. 20 e 75).

A tríade anunciada no início deste trabalho - que sustentou significativamente a construção de sentidos para o trabalho docente do ensino primário no período focado -, apresentada através de um conjunto de normas ou dispositivos que buscaram dar formas ao corpo, ao comportamento moral (ou social) e à conduta política foi coroada por um quarto conjunto de dispositivos, aqui chamados de “armadilhas de sedução”. Aliás, como bem o esclarece texto português de 1911, no regime republicano o castigo é “tam fácil como o louvor”<sup>315</sup>. Já de início, parece oportuno esclarecer que os expedientes agrupados não são, necessariamente, gestados no ou pelo aparelho do Estado. Muitos deles podem ser ou são de fato frutos da luta de professores e outros segmentos sociais. As sanções punitivas vinham geralmente acompanhadas, nos textos de lei, por promessas de premiações simbólicas ou de vantagens salariais e de carreira. São punições e privilégios que buscam não só o cumprimento da lei, mas fortalecer um padrão de escola e de professor para o ensino primário. Em São Paulo, os inspetores escolares defenderam, num dado momento, a revisão do Código Disciplinar que regia a vida dos professorado, sugerindo a “instauração de mecanismos de reconhecimento ao mérito a fim de estimular a dedicação dos mestres”.

“O principal defeito do **Código**, no entender dos inspetores, era referir-se exclusivamente às penas aplicáveis aos que ‘faltassem ao fiel cumprimento de seus deveres regulamentares’, sem estabelecer ‘um único título de benemerência, o mais insignificante prêmio aos abnegados servidores do Estado’. Assim, de um modo geral, as sugestões feitas recomendavam a instituição de prêmios ou recompensas capazes de animar a atuação dos professores, principalmente pelo reconhecimento público de seus esforços.” (Catani<sup>316</sup>, 1995, p. 23-24 - grifo da autora)

---

<sup>314</sup>Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1999.

<sup>315</sup> Fonte: Portugal, Ato, de 29 de março de 1911 - Reforma do Ensino Infantil, Primário e Normal.

<sup>316</sup> CATANI, Denice Barbara (1995). Informação, Disciplina e Celebração: Os Anuários de Ensino do Estado de São Paulo. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo. V. 21, n. 2, jul/dez (pp. 9-30).

O reconhecimento do “bom desempenho” – que pode ser perfeitamente traduzido como fidelidade a um modelo de escola – era basicamente feito através de recompensas simbólicas e configurava-se como importante recurso, não só de “animação do trabalho” mas, sobretudo, de controle das atividades desempenhadas pelo professorado.

A idealização acerca da sociedade civilizada implicou a idealização acerca de um cidadão a habitá-la. Como se tem visto ao longo deste estudo, muitos foram (e talvez ainda sejam) os comportamentos desenhados para estes cidadãos. Parece claro já, a esta altura, que estes desenhos não são idealizados ou traçados por instâncias únicas, embora em muitos momentos uns tenham mais força para fazê-lo que outros. Estes desenhos se constroem num jogo de relações que implica negociações constantes, mais autoritárias ou mais democráticas. Dito isto, parece oportuno inserir a idéia de que seria fundamental que os indivíduos conhecessem exemplos que materializassem os comportamentos desejados e os tivessem para imitar. Se, como já se viu, as sanções desempenharam papel importante no desenho destas condutas, o reforço aos comportamentos desejados não parece ser menos importante. Chega-se aqui a uma imagem mais clara daquilo que se tem nomeado como jogo presente no consentimento e recusa de determinados comportamentos. Como lembra Luca Lamberti<sup>317</sup>, chega-se a um paradoxo inquietante pois:

“Se todos os membros de uma sociedade interiorizassem os valores e as normas de uma sociedade ao ponto de não poderem sequer violá-los, o conformismo mais tolo – que se teria tornado a virtude mais difundida – condenaria à estagnação essa mesma sociedade<sup>318</sup>” (1996, p. 133).

Se é certo que as resistências existiram, também o é que muitos expedientes foram acionados para amenizá-las, reprimi-las, distraí-las. Neste jogo, os reforços a determinadas formas de conduta parecem fundamentais e pudemos localizá-los em formas várias de distinções e premiações que buscavam sacralizar uma cultura escolar idealizada. Reforçava-se aquilo que era considerado adequado enquanto comportamento para professores e alunos. Ao reforçá-los, concorria-se para a construção de imagens sobre a escola e a profissão docente, conformes ao padrão idealizado à época.

---

<sup>317</sup> LAMBERTI, Luca (1996). Controlo Social. **Enciclopédia Einaudi**. Volume 27 – Cérebro-Máquina. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda (pp. 132-148).

<sup>318</sup> Embora este autor teça sua reflexão para discutir a problemática da criminalidade e dos comportamentos marginais, julgou-se pertinente a apropriação aqui feita.

Muitos dos dispositivos aqui nomeados como de sedução foram concebidos e acionados não só para “reconhecer” determinados feitos, mas para fortalecer determinadas condutas e solucionar problemas que demandariam outra ordem de investimento: na formação, nos salários....

Assim anunciado, este capítulo está especialmente reservado à apresentação e análise de um conjunto de expedientes que os Estados criaram, acataram ou acionaram para reforçar comportamentos de professores e alunos, bem como para estruturar uma base profissional da carreira docente relativamente atraente<sup>319</sup>. Estas “armadilhas de sedução” apresentam-se basicamente de duas formas: as de ordem material ao lado daquelas de ordem simbólica. Como expedientes de “ordem material”, destacam-se especialmente a assistência aos normalistas através da concessão de bolsas e pensões, as gratificações e aumentos salariais concedidos ou requeridos pelos próprios professores, férias especiais, licenças remuneradas, licença-maternidade, vitaliciedade no cargo. Ainda como expedientes de ordem material, mas já ligados à progressão na carreira, encontram-se a garantia de vaga e o salário aos professores primários admitidos como alunos nas escolas normais, além das promoções por merecimento ou antiguidade. Como suporte de assistência, cria-se em Portugal o Instituto do Professorado Primário Oficial e, em São Paulo, a preferência de vagas para filhos de professores nos jardins de infância anexos às escolas-modelo. Alguns outros prêmios também poderiam ser concedidos, como se terá oportunidade de ver mais adiante.

Como expedientes que poderiam ser qualificados de “ordem simbólica” destacam-se as distinções e louvores concedidos pelos Estados, as inscrições nos Livros de Honra, a autorização para utilização de anéis distintivos e a instituição de medalhas.

---

<sup>319</sup> Em entrevista concedida ao Canal de TV a cabo “Globo News”, em fevereiro de 2003, Eric Hobsbawm comentava acerca de um conjunto de expedientes que os Estados acionaram para atrair quadros para as máquinas administrativas que se expandiram significativamente em muitos países na virada do século XIX para o Século XX.

“Armadilhas de Sedução”	Ano		
	SC	SP	Pt
<b>Pensões</b>			
Prevê concessão de pensões para alunos da escola normal; a partir de 1914 são preferidos os filhos dos professores de instrução primária e, mais tarde, também os dos inspetores			1880 1911 1914 1916 1919 1920
<b>Gratificações e Aumentos Salariais</b>			
Concessão de gratificação por bons serviços e produtividade <sup>320</sup>	1889 1913 1914	1921	1880 1894 1915 1919
Concessão de aumento de ordenado aos professores que comprovassem “bom e efetivo exercício”			1886
Concessão de gratificação por tempo de serviço		1893	
<b>Vantagens na Carreira</b>			
Prevê concessão de licença remunerada para os professores efetivos admitidos nas escolas normais, bem como a manutenção de sua colocação		1890 1893 1894	1914 1919
Prevê vitaliciedade depois de seis anos de exercício ao professor que provasse assiduidade, zelo e bom aproveitamento dos alunos	1907		
Concede repouso às professoras em estado de gravidez	1914	1912	1911 1919
Prevê concessão de férias de até trinta dias em cada ano civil aos funcionários “com bom serviço e assíduos”			1913 1918
Concede férias especiais por anos de trabalho sem gozo de licenças	1914	1912	
Prevê concessão de licenças remuneradas para tratamento de saúde		1912	
Prevê concessão de promoções por antiguidade e qualidade dos serviços			1913
Autoriza permuta entre professores que contassem com um ano de bom e efetivo exercício na escola			1913
<b>Assistência</b>			
Criação e regulamentação do Instituto do Professorado Primário Oficial Português			1915 1917 1918 1919
Estabelece preferência de vagas nos jardins de infância anexos às escolas-modelo a menores órfãos de mães e a filhos de professoras públicas em exercício		1920	
<b>Prêmios</b>			
Prevê concessão de prêmios, em várias modalidades, para alunos das escolas normais	1924	1890 1893 1896 1904	1880 1896
Prevê concessão de prêmios, em várias modalidades, para professores do ensino primário	1907		1880 1882 1896 1902 1919
Prevê concessão de prêmios, em várias modalidades, para alunos do ensino primário	1905 1906 1907	1912	
<b>Distinção e Louvor</b>			
Prevê registro de distinção e louvor na documentação escolar do aluno da escola normal		1896	
Prevê promoções por distinção e louvor para funcionários públicos			1913
Atos de louvor concedidos a professores e publicados no Diário de Governo			1913 1916 1917 1918
Estabelece formas de concessão de “distinção” aos alunos		1922	
<b>Símbolos</b>			
Autoriza os professores diplomados pela Escola Normal do Estado a usarem anel distintivo	1909	1895 1912	
Prevê a instituição de medalhas de ouro, prata e cobre para premiar serviços prestados pelos professores oficiais do ensino primário			1901
<b>Livro de Honra....</b>			
Institui o “Livro de Honra” ou similar	1913 1914	1896 1904 1912	1918

**Fonte:** Legislação do ensino normal e primário de Santa Catarina e São Paulo referentes ao período de 1889 a 1930 e de Portugal, referente ao período de 1878 a 1920.

<sup>320</sup> A palavra produtividade foi empregada aqui para traduzir as formas de gratificação ligadas a bom desempenho, como alfabetizar um número x de alunos, aprovar um número x de alunos nos exames, etc.



A exemplo dos capítulos anteriores, aqui também se optou pela organização de um quadro de informações coletadas na legislação, para permitir uma primeira visualização desta discussão. Claro está que poderia ser outra a ordem das coisas, mas a organização apresentada pareceu a mais representativa. Mais uma vez, cabe reafirmar que os itens registrados neste quadro têm como propósito apresentar apenas alguns dos dispositivos localizados na legislação pesquisada; eles não apresentam a totalidade, nem esgotam os textos.

## 7.1 - *Expedientes de Ordem Material*

A concessão de bolsas e pensões é particularmente importante na formação do corpo docente do ensino primário português, onde se prevê, desde 1880, a concessão de pensões “aos alumnos pobres que pela sua distincta applicação e aproveitamento se tornem dignos de ser admittidos à frequencia das escolas normaes”<sup>321</sup>. Essas pensões eram extensivas a todos os alunos da escola normal que provassem “carecer deste benefício”<sup>322</sup>, ficando estes obrigados a servir no ensino durante dez anos ou restituir as pensões recebidas. A partir de 1914, passam a ser preferidos para a concessão destas pensões os filhos dos professores de instrução pública<sup>323</sup> e, em 1919, também os filhos dos inspetores escolares<sup>324</sup>. Em 1920, são incorporados na lista das preferências os alunos oriundos do Instituto do Professorado Primário<sup>325</sup>. Houve, de fato, um investimento financeiro para a formação de um quadro profissional, investimento que parece ter, no mínimo, duas importantes funções: escolarizar e profissionalizar cidadãos desprovidos de maiores recursos e formar uma mão-de-obra da qual o Estado necessitava. O privilégio incorporado com o passar dos anos de preferência na concessão das bolsas - primeiro para os filhos dos professores primários e, mais tarde, para os filhos dos inspetores - revela as bases de uma equação bastante engenhosa. Criados no ambiente escolarizado, em função da atividade materna ou paterna, os filhos dos professores já trariam para a Escola Normal uma base de informações e de formação que facilitaria a profissionalização e de certa forma favoreceria a sedimentação de um projeto de escola. Por outro lado, este privilégio pode também representar uma conquista dos professores e/ou um reconhecimento do Estado em relação à precariedade material na qual vivia esta categoria.

Ao ingressar na carreira, havia outras recompensas materiais. As gratificações, que poderiam ser concedidas automaticamente pelo Estado ou requeridas pelos professores. Em Santa Catarina, desde 1889, os professores contaram com a

---

<sup>321</sup> Fonte: Portugal, 11 de junho de 1880 - Reforma da Nova Organização da Instrução Primária.

<sup>322</sup> Fonte: Portugal, Ato, de 29 de março de 1911.

<sup>323</sup> Fonte: Portugal, Lei n. 233, de 7 de julho de 1914.

<sup>324</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 5.787-A, de 10 de maio de 1919 – Regulamento do Ensino Primário.

<sup>325</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 6.351, de 14 de janeiro de 1920 – Regulamento Interno da Escola Normal Primária de Lisboa.

prerrogativa de requerer “gratificações de bons serviços”<sup>326</sup>. Entre os motivos utilizados para requerer tal benefício figura a promoção escolar, durante dois anos consecutivos de efetiva regência numa classe, de índice superior a 70% dos alunos<sup>327</sup>. No estado de São Paulo, as gratificações por tempo de serviço aparecem na legislação desde 1893<sup>328</sup>; em 1921 surge uma gratificação anual especial, no valor de 5\$000 por aluno alfabetizado, para professores das escolas isoladas<sup>329</sup>. Em Portugal, os professores receberiam uma gratificação correspondente a 25% do ordenado, de seis em seis anos de bom e efetivo exercício, prestado na mesma paróquia ou grau de ensino, desde que não tivessem sofrido nenhuma pena disciplinar<sup>330</sup>. Pouco mais tarde, surge a gratificação por aluno aprovado nos exames de instrução primária elementar do segundo grau<sup>331</sup>.

As gratificações, em geral concedidas por bons serviços – na ótica dos governantes, evidentemente – parecem ocupar o lugar de uma política salarial tão reivindicada, ainda que em outras palavras, pelo professorado. Se bem desempenhassem seu papel e com o zelo desejado, os professores mereceriam gratificações que nada mais eram que complementações salariais. Já as gratificações por tempo de serviço, assim como outros benefícios da carreira, poderiam contribuir para a organização de um quadro mais estável, o que parece ser bastante desejável.

Licenças remuneradas eram, em geral, concedidas para a freqüência a cursos de formação ou por motivos de saúde. Em São Paulo, este tipo de licença faz parte da legislação desde 1890, que prevê a concessão destas para professores que se matriculassem nas escolas normais<sup>332</sup>. Porém, o governo poderia negar tal benefício se o julgasse conveniente aos interesses do Estado e do ensino. A manutenção da licença remunerada durante o curso normal estava condicionada à aprovação no curso e nos exames finais. Este tipo de ordenação também aparece, ainda que de forma esparsa, na legislação de Santa Catarina, assim como na legislação portuguesa dos primeiros anos da República, e indica um investimento no sentido de constituir um quadro de

---

<sup>326</sup> Fonte: Santa Catarina, Decreto n. 62 de 24 de junho de 1889.

<sup>327</sup> Fonte: Santa Catarina, Lei n. 967, de 22 de agosto de 1913 e Decreto n.º 794, de 2 de maio de 1914.

<sup>328</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893 – Regulamento da Instrução Pública.

<sup>329</sup> Neste texto considera-se alfabetizado o aluno que “souber ler, escrever e contar correntemente”. Fonte: São Paulo, Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921.

<sup>330</sup> Fonte: Portugal, 11 de Junho de 1880 – Reforma a Nova Organização da Instrução Primária.

<sup>331</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 1, de 22 de dezembro de 1894.

<sup>332</sup> Fonte: São Paulo, 14 de junho de 1890 - Regulamento da Escola Normal de São Paulo.

professores com formação apropriada, meta que mais de um século depois não seria alcançada se considerarmos o cenário brasileiro.

A garantia de vitaliciedade no trabalho é outro benefício de forte poder de “sedução” entre o professorado e os aspirantes à carreira docente. Em Santa Catarina, seria considerado vitalício, depois de seis anos de exercício, o professor que provasse assiduidade, zelo e bom aproveitamento dos alunos e que não houvesse sofrido qualquer pena disciplinar<sup>333</sup>. A vitaliciedade era a certeza de trabalho e aposentadoria, condição que poucos trabalhadores usufruíam.

A licença-maternidade é outro benefício presente na legislação consultada e, considerando o fluxo de mulheres que ingressaram no magistério primário no período aqui em foco, é possível dimensionar seu impacto. Não há, no material consultado, registro sobre a natureza desta medida, se uma ação espontânea dos Estados, ou se configuração em lei de uma reivindicação do professorado. Contudo, é certo que a licença maternidade, que vai sofrer ampliações em termos de tempo ao longo dos anos, é uma conquista. Em Santa Catarina, este tipo de licença aparece na legislação de 1914, prevendo-se a concessão à professora em estado de gravidez de licença de dois meses, com ordenado correspondente ao último da gestação e ao primeiro após o parto<sup>334</sup>. São Paulo concede este mesmo benefício dois anos antes<sup>335</sup>. Em Portugal, este tipo de licença aparece de forma genérica na legislação de 1911, prevendo-se repouso às professoras em estado de gravidez<sup>336</sup>. Em texto de 1919, este benefício aparece de forma mais clara, mas com um forte cunho moralista: é concedida licença de dois meses às professoras casadas parturientes, no último período da gravidez e em seguida ao parto, conservando-se-lhes todos os vencimentos e subsídios<sup>337</sup>. A ressalva de que a parturiente deveria ser casada revela um pouco dos valores morais da época.

Aliados aos benefícios até aqui comentados, outros foram localizados e representam um conjunto de incentivos ainda de ordem material, mas vinculados à progressão na carreira. Não se pretende apresentá-los de forma caricata ou desprovê-los

---

<sup>333</sup> Fonte: Santa Catarina, Decreto n. 348, de 7 de dezembro de 1907.

<sup>334</sup> Fonte: Santa Catarina, Lei n. 1.031, de 26 de outubro de 1914.

<sup>335</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912.

<sup>336</sup> Fonte: Portugal, Decreto de 17 de janeiro de 1911.

<sup>337</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 6.137, de 29 de Setembro de 1919 – Regulamento do Ensino Primário e Normal.

de seu histórico de lutas que, certamente, mobilizaram o professorado. Os direitos trabalhistas, como se podem considerar estes expedientes, se expressam luta e mobilização do professorado e de outros segmentos sociais, também expressam a iniciativa dos Estados para constituírem seus corpos profissionais.

As férias previstas para o conjunto dos funcionários públicos são nitidamente mais extensas para os professores, tomando-se por base o calendário escolar. Em Santa Catarina, oficialmente, o benefício de 15 dias de férias é concedido a partir de 1911 “ao funcionário público que não tenha registrado, durante o ano anterior, mais de dez (10) faltas e nem haja sofrido pena de qualquer espécie”<sup>338</sup>. Em Portugal, este benefício aparece na legislação de 1918, com a concessão de até 30 dias seguidos de licença em cada ano civil, para os funcionários com boas informações e com mais de um ano de serviço efetivo. Prevê-se ainda o abono de vencimento e enquadra-se este “benefício” como “licença por distinção”<sup>339</sup>. A ampliação do período de férias para o professorado foi uma conquista paulatina, em termos oficiais, mas, na prática, sabe-se que suas férias normalmente coincidiam com as férias escolares.

Em Santa Catarina também está prevista, na legislação de 1914<sup>340</sup>, a concessão de férias especiais de seis meses para cada cinco anos de trabalho sem gozo de licenças, um benefício concedido a funcionários de desempenho “exemplar”. São Paulo concede licença remunerada de até um ano para os professores com 25 anos de exercício que não tivessem gozado de licença; de seis meses quando contassem 12 anos de serviço sem gozo de licença; e três meses quando contassem 15 anos de serviço, sendo 7 consecutivos sem gozo de licença nos casos em que necessitassem por motivo de doença<sup>341</sup>. Portugal, com já se viu, beneficia o professorado com promoções por “antiguidade”, prevendo a elaboração de uma lista de professores pela ordem de antiguidade e qualidade dos serviços, a partir da qual seriam concedidas as promoções<sup>342</sup>.

---

<sup>338</sup> Fonte: Santa Catarina, Lei n. 911 de 14 de Setembro de 1911.

<sup>339</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 4.786, de 5 de Setembro de 1918 – Regulamento da Secretaria de Estado da Instrução Pública.

<sup>340</sup> Fonte: Santa Catarina, Lei n. 1.031, de 26 de Outubro de 1914.

<sup>341</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912.

<sup>342</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 129, de 10 de setembro de 1913.

Outro item aqui considerado como expediente de sedução é a assistência aos alunos. Ela se constitui numa forma bastante engenhosa de barganhar certos comportamentos ou assegurar retorno político. Geralmente, os benefícios ou sua manutenção eram condicionados a um conjunto de regras que incidem sobre o comportamento escolar, comportamento que poderia facilmente virar referência dentro da escola, alçando-se a modelo a ser seguido. A assistência poderia ser feita através da doação de uniformes, livros ou outros materiais escolares. Utilizada de forma mais incisiva junto ao alunado do ensino primário, esta prática ocupava tempo do trabalho dos professores como se pode observar em muitos depoimentos. Mas o poder público também engendrava ações desta natureza. No ano de 1908, o Poder Executivo catarinense recebe autorização para despender recursos com a instrução de catarinenses pobres que, “a juízo do Governador do Estado, mereçam essa distinção...”<sup>343</sup>. Um pouco mais tarde cria-se, em cada grupo escolar, uma sociedade civil denominada “Caixa Escolar”<sup>344</sup> (sociedades idênticas poderiam ser criadas nas escolas isoladas), que teria como função:

“o fornecimento de vestuário e calçado aos alumnos indigentes; assistencia medica e fornecimento de livros, papel, penna e tinta aos mesmos alumnos; aquisição de livros, estojos, medalhas, brinquedos, etc., para serem distribuídos, como premios, aos alumnos mais assíduos, mais applicados ou de maior merito; fornecimento de lanches aos alumnos pobres”<sup>345</sup>.

Em Portugal, o Estado estava autorizado a

“adoptar como pupilos da Nação as crianças pobres que nas escolas de ensino primário geral se revelarem tam inteligentes que ofereçam probabilidades de virem a ser cidadãos prestantes ao país, uma vez aproveitadas e desenvolvidas as faculdades excepcionais que possuem.”<sup>346</sup>

A pobreza material, muitas vezes ditada pelas políticas públicas, ou pela falta destas, seria compensada com a adoção ou outras formas de assistência. Este tipo de

---

<sup>343</sup> Fonte: Santa Catarina, Lei n. 791, de 1 de setembro de 1908.

<sup>344</sup> A receita e patrimônio da Caixa Escolar viriam de jóias e subvenções pagas pelos sócios, produtos de quermesses, festas, espetáculos, etc. e auxílios votados pelas câmaras municipais. O pagamento da jóia foi tornado facultativo com o Decreto n. 1.006, de 9 de março de 1917, tendo em vista as reclamações que chegaram ao governador contra este pagamento. Esta jóia está estabelecida no artigo 7º do regulamento anexo ao Decreto n. 976, de 14 de novembro de 1916.

<sup>345</sup> Fonte: Santa Catarina, Lei n. 1.130, de 28 de setembro de 1916.

<sup>346</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 5.787-A, de 10 de maio de 1919 – Aprova o Regulamento do Ensino Primário.

atenção estatal restringia-se àqueles cujo perfil deixasse antever um cidadão prestante ao país.

Outra forma de assistência estatal ao professorado era concedida através de seus filhos. Em São Paulo, texto de 1920<sup>347</sup> prevê que, para matrícula no jardim de infância anexo à Escola Normal da Capital, bem como nos demais que o governo viesse a instalar, teriam preferência os menores órfãos de mãe e os filhos das professoras públicas, em exercício, sendo a matrícula para os demais lugares feita por sorteio. Este tipo de iniciativa guarda estreitas semelhanças com as finalidades anunciadas para o Instituto do Professorado Primário Oficial Português<sup>348</sup>. Este instituto, cujos estatutos foram aprovados em 1915<sup>349</sup>, foi criado para amparar, na forma de internato e externato, as filhas órfãs dos professores primários oficiais. Também estava prevista a educação das filhas das professoras que viviam afastadas dos centros de instrução. O decreto que cria este instituto (com sede em Lisboa e sucursais em Coimbra e Porto), qualifica-o como “internato de educação moral e profissional para os filhos dos professores primários” e traz como um dos argumentos principais o fato de que o Estado desejava:

“proporcionar aos professores primários, a garantia duma educação moral e profissional escrupulosa aos seus filhos órfãos mais necessitados de assistência carinhosa, solícita, durante os seus primeiros passos ao ingressarem na vida prática, no exercício das suas profissões.”<sup>350</sup>

Em 1919, um decreto estabelece que os alunos que completassem o curso neste instituto teriam preferência nas matrículas nas escolas normais, no provimento de vagas de professores das escolas normais e no provimento de vagas de empregados públicos.

---

<sup>347</sup> Fonte: São Paulo, Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920 – Reforma a Instrução Pública do Estado.

<sup>348</sup> Para saber mais sobre este instituto, consultar a tese de doutorado da portuguesa Margarida Felgueiras. Num estudo minucioso, esta historiadora narra a história deste com detalhes, destacando seus objetivos, ações e questões políticas envolvidas [FELGUEIRAS, Margarida Louro (2002). **Para uma História Social do Professorado Primário em Portugal no Século XX**. Uma Grande Família: O Instituto do Professorado Primário Oficial Português. Porto: Universidade do Porto].

<sup>349</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 2.079, de 24 de novembro de 1915.

<sup>350</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 4.463, de 23 de junho de 1918.

## 7.2 – *Expedientes de Ordem Simbólica*

A criação de símbolos não se faz num vazio social; os símbolos criados precisam significar para ter força.

“Símbolos, alegorias, mitos só criam raízes quando há terreno social e cultural no qual se alimentarem. Na ausência de tal base, a tentativa de criá-los, de manipulá-los, de utilizá-los como elementos de legitimação, cai no vazio, quando não no ridículo.” (Carvalho<sup>351</sup>, 2002, p. 89)

Muitos recursos de ordem simbólica acabam por ter maior força que outros de ordem “física”, e a escola parece ser um palco bastante frutífero neste tipo de cena. Graciliano Ramos<sup>352</sup> descreve com precisão um destes momentos de transição.

“A palmatória figurava em nosso código. Nas sabatinas, questões difíceis percorriam as filas – e o aluno que as adivinhava punia os ignorantes. Os amigos da justiça batiam com vigor, dispostos a quebrar munhecas; outros, como eu, surdos ao conselho do mestre, encostavam de leve o instrumento às palmas. Isto não nos trazia vexame: foi costume até que se usaram cartões relativos às notas boas. Desde então pagamos os nosso enganos com essa moeda, chegamos a emprestá-la a colegas necessitados.” (1967, p. 235)

A punição física começa a perder terreno e uma série de mecanismos coercitivos de ordem simbólica é engenhosamente introduzida. Além de concessões que podem ser qualificadas como assistencialistas, foram localizadas prerrogativas que objetivavam conceder prêmios que não tinham - ao menos em princípio - outra função que não a de reforçar certos comportamentos. A concessão de prêmios a alunos e professores, que na legislação normalmente ocupa o lugar que sucede as penalidades a que estes estavam sujeitos, é prática recorrente.

“Eu nunca gostei muito da primeira classe, mas para activar um bocadinho, prometia-lhes uma prenda para o Natal, aquela que soubesse ler recebia um prémio e durante a semana dava uns papelinhos, umas senhazinhas e cada senha era um rebuçado. Ao fim de semana levava um cartucho de rebuçados. Quantas senhas, quantos rebuçados. E aquelas que tinham aprendido melhor, dava-lhes um livrinho de contos. Comprava-os com o meu dinheiro. O meu dinheiro era pouco, mas tinha de ser do meu dinheiro, porque ninguém me dava nada. Eu tinha pouco, mas eles tinham muito menos.” (Professora Isaura – Pt, In.: Araújo, 2000, p. 367)

---

<sup>351</sup> CARVALHO, José Murilo de (2002). **A Formação das Almas**: O imaginário da República no Brasil. 12ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras.

<sup>352</sup> RAMOS, Graciliano (1967). **Infância**. São Paulo: Livraria Martins Editora S. A.



A professora Isaura investia recursos próprios numa prática já difundida. Aliás, uma de suas colegas conta que fez “o exame da 4ª classe em Guimarães. Era muito boa aluna e tive grande sucesso no exame. Como prémio fui a Vizela ver o comboio.” (Professora Laura – Pt, In.: Araújo, 2000, p. 385). A exposição pública do ato de ir ver o comboio certamente era mais significativa que ver o comboio mesmo.

O investimento de recursos próprios para premiações acontecia onde as premiações tinham verbas garantidas no orçamento do Estado.

“Uma colega disse: Olha o fulano, tão bom menino, tão esperto, mas não se alfabetiza. Espera querida. Eu fui lá e disse assim: se tu no final do ano leres esse jornalzinho que eu te dei, qualquer coisa assim num jornal ou numa revista, tu podes escolher um presente que eu te dou. Fiquei com medo, imagina se ele me pede um carro, zero quilômetro ou ... mas, enfim, fiquei esperando. Alfabetizou-se que foi uma beleza. Eu disse: Aprendeste, e agora o que é que tu queres? Ele disse, um caminhãozinho. Ele queria um caminhãozinho de madeira, que tinha uma fábrica lá. Eu dei um caminhãozinho deste tamanho e embaixo – ele morava numa favela – eu escrevi: recompensa ao aluno fulano de tal pela professora Inês Veiga. Porque eu pensei que alguém ia pegar o menino com aquele caminhão bonito e pensar que ele tinha roubado. Então, eu acho que tem que tomar as suas precauções. Afabetizou-se porque eu prometi um presente. Antes de ler Piaget eu já estava meio desconfiada que a motivação era importante. Que motivação tem uma criança cujo pai é analfabeto, o avô analfabeto, é analfabeto de pai e mãe? Não, não tem motivação nenhuma. Não tem revista em casa, não tem livro. Então, tem que forçar uma motivação, apesar de eu também achar que o prêmio humilha. Mas, se o prêmio se estender para todo aluno que se alfabetiza, ele não vai humilhar, não vai dizer que ele é melhor, apenas vai dizer que ele se alfabetizou. [Ela completa refletindo que] o governo pagaria muito menos no prêmio do que na repetência.” (Professora Inês - SC, 1994, p. 8)

Esta prática era, muitas vezes, financiada com recursos públicos. Recursos para estes prêmios poderiam estar previstos no orçamento dos Estados. Santa Catarina prevê a despesa de “1:000\$000 com a distribuição de premios aos alumnos do curso primario, que mais se distinguirem nos exame a que forem submettidos, nas escolas primarias”<sup>353</sup>. Embora seja difícil imaginar hoje o que representava este valor, é possível que ele fosse significativo, já que corresponde ao valor destinado no mesmo ano à subvenção de serviços em um hospital municipal. Mesmo sem considerar o valor material, como recomendou a professora Luisa, estes rituais marcaram a memória dos professores.

“Meu primeiro aluno – que eu me lembro o nome dele, era Emílio Mom – tirou o 1º lugar no 4º ano e a minha filha, que estava no outro 4º ano feminino,

---

<sup>353</sup> Fonte: Santa Catarina, Lei n. 718, de 13 de novembro de 1906.

também tirou 1º lugar e eles eram premiados, foram premiados com uma caderneta do Banco INCO. Havia o Banco INCO, os dois foram premiados.” (Professora Aurora – SC, 1994, p. 3)

As viagens ou missões de estudo passaram a fazer parte da vida do professorado primário neste período, particularmente na forma de premiação. Normalistas e professores catarinenses eram premiados com viagens de estudos para São Paulo, estado que, à época, representava o progresso almejado por todos os outros. O texto é claro ao definir que o prêmio seria concedido “ao aluno que se distinguir pelo procedimento e obtiver distinção no 3.º ano da Escola Normal<sup>354</sup>”. A viagem deveria ser destinada ao aperfeiçoamento profissional. Já os portugueses receberiam subsídios para realizar viagens de estudo a países “de maior cultura, como meio de aperfeiçoamento dos métodos relativos às disciplinas da sua especialidade”<sup>355</sup>. Nos dois casos, o zelo e a competência seriam premiados com possibilidades de aperfeiçoamento profissional.

O mérito literário é outro recurso utilizado na busca do fortalecimento de determinados comportamentos. O regulamento da Escola Normal de São Paulo de 1890 assegura ao aluno que no fim do terceiro ano apresentasse uma “pequena obra de vulgarização científica sobre qualquer assumpto conveniente à instrução popular”, julgada digna de publicidade pela Congregação, a impressão do trabalho às custas do governo. A publicação seria uma compensação do mérito literário e científico do aluno, tendo este direito a 200 exemplares<sup>356</sup>. Três anos mais tarde, este incentivo é ampliado e indicado como “prêmios de animação para serem distribuídos pelos alumnos que mais se distinguirem nas escolas e pelos professores que compuzerem obras de vulgarização científica, sobre assumpto tendente a desenvolver a instrução popular”<sup>357</sup>.

A disciplina escolar também poderia ser “alimentada” por prêmios, conforme indica a legislação paulista. Em texto de 1896, defende-se que a disciplina escolar repouse essencialmente na afeição do professor para com os alunos, “de modo a serem estes dirigidos, não pelo temor, mas pelo conselho e persuasão amistosa”. Como meio disciplinar secundário, “quer correccional, quer de estímulo, é autocrizada a aplicação de castigos e prêmios aos alunos da escola normal”. Entre os prêmios, além de outros

---

<sup>354</sup> Fonte: Santa Catarina, Decreto n. 1.721, de 29 de fevereiro de 1924 - Regulamento da Escola Normal.

<sup>355</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 5.787-A, de 10 de maio de 1919 – Aprova o Regulamento do Ensino Primário.

<sup>356</sup> Fonte: São Paulo, Regulamento da Escola Normal de 14 de junho de 1890.

<sup>357</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893.

que melhor parecessem aos professores, propunha-se: passagem do aluno para lugar inferior ou superior na mesma classe; elogio perante a classe; elogio solene perante as classes reunidas, feito pelo diretor da escola e inclusão do nome do aluno no “Quadro de Comportamento” e no “Quadro de Frequência”<sup>358</sup>.

Em Portugal estavam previstos prêmios “em dinheiro ou em livros aos professores primários, que mostrarem zêlo extraordinario e grande aptidão no desempenho de suas funções” e “premios em dinheiro ou em livros aos alumnos das escolas primarias”<sup>359</sup>. Para cada um dos cursos das escolas normais estavam previstos dois prêmios pecuniários. Estes prêmios seriam concedidos pelo conselho escolar a alunos que reunissem aprovação nos exames de frequência e, nos finais, melhores notas de lições, exercícios escolares e comportamento<sup>360</sup>. Aos alunos das escolas primárias também seriam concedidos prêmios como forma de “despertar-lhes o brio, e excitar entre eles uma salutar emulação”. Seriam premiados os alunos que mais se distinguissem pela assiduidade e frequência escolar, pelo comportamento e aplicação, pelo aproveitamento e pelos serviços prestados como auxiliares de ensino. Seriam concedidos como prêmios: louvor público na escola, dado pelo professor; louvor público na escola, dado pelo professor e comunicado à família do aluno; inscrição no quadro de honra; oferta de livros e estampas “apropriados”. Os quadros de honra teriam quatro colunas, para inscrição dos alunos, conforme a premiação: por frequência, por comportamento, por aproveitamento e pelo bom serviço como auxiliares do ensino. As inscrições nestes quadros deveriam ser feitas mensalmente, e os prêmios deveriam ser escriturados no registro escolar<sup>361</sup>.

O governo português, anualmente, concederia aos professores oficiais de nomeação definitiva do ensino primário elementar ou complementar até cem prêmios pecuniários de 60\$000 réis cada um. Os professores que se julgassem merecedores destes prêmios deveriam requerê-los enviando petição, “com nota desenvolvida dos serviços que entendam dever allegar” ao respectivo comissário da instrução primária<sup>362</sup>.

---

<sup>358</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 397, de 9 de outubro de 1896 – Regulamento da Escola Normal da Capital e Escola-Modelo anexas.

<sup>359</sup> Fonte: Portugal, 11 de junho de 1880 – Reforma a Nova Organização da Instrução Primária.

<sup>360</sup> Fonte: Portugal, Regulamento para a execução das leis de 2 de maio de 1878 e 11 de junho de 1880.

<sup>361</sup> Fonte: Portugal, 18 de junho de 1896 – Regulamento Geral do Ensino Primário, Parte I.

<sup>362</sup> Fonte: Portugal, 18 de junho de 1896 – Regulamento Geral do Ensino Primário, Parte III.

Os mecanismos aqui reunidos povoam discursos da época, seja de políticos, seja em textos legais, nos testemunhos ou na imprensa pedagógica. Recomendava-se a instituição de prêmios ou recompensas capazes de animar a atuação do professorado. O reconhecimento público era realçado como extremamente estimulante e o Estado acionou este tipo de recurso muitas vezes. Os prêmios tinham, na maior parte das vezes, destacado valor simbólico. Em geral, não se pensava em recompensa material, ao menos para o professorado. Mesmo quando, no caso dos alunos catarinenses, se atribuíam prêmios de valor material, o ritual de concedê-los estava impregnado de valor simbólico. O verdadeiro mérito deveria ser realçado e premiado solenemente, destacado publicamente. Aliás, os professores estavam obrigados a comparecer com as respectivas classes aos atos de distribuição de prêmios e festas escolares determinadas pela autoridade escolar<sup>363</sup>.

“... há quem pense que a concessão de prêmios escolares é um êrro pedagógico, porque torna orgulhosas as crianças que os recebem e lança a desarmonia entre os alunos da escola e, muitas vezes, entre seus pais, mordidos pela inveja. Seja como for, o certo é que o prêmio é um belo incentivo ao estudo, e as festas escolares de concessão de prêmios revestem sempre um carácter educativo muito importante. Devemos, pois, sempre desejar tudo quanto possa tornar a escola considerada e querida, e por isso a Festa da distribuição de prêmios, que a Benemérita Sociedade Martins Sarmiento, zelosa e generosamente, faz no dia nove de março de cada ano, muito desperta o amor pelo estudo, muito anima os professores, e fica imorredoura, como gratíssima recordação, na memória das crianças. O que é necessário é que o prêmio tenha pequeno valor material. O seu valor único deve ser moral, a fim de não despertar no espírito das crianças o interesse ganancioso.” (Profesora Luisa Guedes – Pt, 1922, pp. 288-289)

As honrarias, os prêmios e toda sorte de homenagens públicas promoviam uma espécie de ritualismo cívico no qual se difundiam modelos de comportamento exemplar. Como bem o coloca a professora Luisa, o importante era o “valor moral” difundido. Dar publicidade a modelos de comportamento era uma forma de estabelecer padrões de conduta, de reforçá-los, de legitimá-los socialmente. Os que a estes correspondiam eram louvados, distintos. Aliás, os louvores e distinções figuram como expedientes de ordem simbólica bastante ativos na configuração da profissão docente e da escola primária. Texto catarinense de 1907 estabelece que “terá especial merecimento o professor que se distinguir não só em instruir, como também em educar seus alunos”<sup>364</sup>. A escola normal

---

<sup>363</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 518, de 11 de janeiro de 1899.

<sup>364</sup> Fonte: Santa Catarina, Lei n. 765 de 17 de setembro de 1907.

paulista também se serve das distinções. Nos exames finais seriam atribuídas notas seguindo-se uma escala numérica, sendo previstas notas com distinção e notas com distinção e louvor, devendo-se fazer, na ata dos exames finais, uma menção honrosa ao aluno<sup>365</sup>. O aluno distinto era exposto em vários momentos. Ainda em São Paulo, o aluno que mais se distinguisse pela boa conduta e pelo aproveitamento nos estudos seria incumbido de hastear e arrear o pavilhão escolar na hora de começar e encerrar as aulas. Quando várias escolas se reunissem, hastearia e arrearia o pavilhão o aluno mais distinto entre elas. “Nas faltas ou impedimentos do alumno distincto, cabe a honrosa incumbência ao immediato em collocação”. Nas escolas mistas, reunidas e grupos escolares, o “concurso de distinção” seria feito entre alunos e alunas<sup>366</sup>. Em Portugal, só aos funcionários com bons serviços e a ele assíduos poderiam ser dadas promoções por distinção e louvor<sup>367</sup>, prática que muitas vezes não corria lá com tanta lisura.

“A minha filha mais velha ficou aprovada com distinção mas a outra a seguir, não, porque o Salazar acabou com as distinções. Eu discordei em absoluto e discordo porque a gente gosta que os seus alunos sejam aprovados com distinção. Eu tive bastantes distinções. (...) Havia professoras que presenteavam o presidente do júri onde os seus alunos iam entrar para obterem distinções. As professoras gostavam! E depois, isso tinha consequência na classificação dos professores. Uma professora dos meus conhecimentos presenteava o júri ou o delegado escolar e tinha distinções. (...) disse assim ao meu marido em casa: «olha, sabes uma coisa, dão presentes, por isso tem tantos alunos distintos e eu não tenho». Nunca dei nada, ao júri, nem ao presidente do júri, só na hora é que sabia quem era o júri. Disse assim o meu marido: «ai, é isso?» O meu marido caçava, e mandou meia dúzia de perdizes a um indivíduo que era delegado escolar e estava no júri e ficou logo distinto o meu aluno. Entraram as perdizes e deram a distinção ao rapaz. Só tive uma distinção lá.” (Professora Teresa – Pt, In.: Araújo, 2000, p. 353)

A oficialização de louvores também é uma prática recorrente e em Portugal ganha especial destaque. Para Eça de Queirós<sup>368</sup>, ela alimenta as vaidades.

“... nunca a vaidade foi, como no nosso danado século XIX, o motor ofegante do pensamento e da conduta. Nestes estados de civilização, ruidosos e ociosos, tudo deriva da vaidade, tudo tende à vaidade. E a forma nova da vaidade para o civilizado consiste em ter seu rico nome impresso no jornal, a sua rica pessoa comentada no jornal! «Vir no jornal!», eis hoje a impaciente aspiração e a recompensa suprema! Nos regimes aristocráticos, o esforço era obter, se não já o favor, ao menos o sorriso do príncipe. Nas nossas democracias, a ânsia da maioria dos mortais é alcançar em sete linhas o louvor do jornal. Para se

---

<sup>365</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 397, de 9 de outubro de 1896.

<sup>366</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 3.467, de 1 de junho de 1922.

<sup>367</sup> Fonte: Portugal, Acto de 22 de fevereiro de 1913 – Regulamento Disciplinar dos Funcionários Civis.

<sup>368</sup> QUEIRÓS, Eça de (s/d). **A correspondência de Fradique Mendes**. Lisboa: Europa-América (obra completa publicada originalmente em 1900, logo após a morte do autor).

conquistarem essas sete linhas benditas, os homens praticam todas as acções – mesmo as boas. Mesmo as boas, meu Bento! O «nosso generoso amigo Z...» só manda os cem mil réis à creche para que a gazeta exalte os cem mil réis de Z..., nosso amigo generoso. Nem é mesmo necessário que as sete linhas contenham muito mel e muito incenso: basta que ponham o nome em evidência, bem negro, nessa tinta cujo brilho é mais apeteçido que o velho nimbo de ouro do tempo das santidades.” (s/d, p. 122)

A partir de 1912, povoa a legislação portuguesa uma série de atos louvando cidadãos por serviços prestados “em favor da instrução popular”. Esta prática governamental pode ser verificada em períodos anteriores, mas intensifica-se a partir desse ano. Os cidadãos são louvados por doação de terrenos, instalações e equipamentos escolares, materiais e uniformes para alunos carentes, “bandeira de seda” para a escola, por financiarem reparações nos prédios escolares. Algumas organizações ou instituições, como juntas de paróquia, também são louvadas por se empenharem na criação e/ou construção de escolas, por angariar donativos, etc. Funcionários dos setores ligados à máquina governamental recebem louvores por participarem em comissões ou fazerem trabalhos específicos, como compilação de leis. Os professores, de acordo com a própria legislação, também são louvados, principalmente por se dedicarem ao cumprimento do “honroso mester”. A divulgação destes atos ganha novo reforço em 1913, como se pode ver no texto que segue.

“Considerando que muitos cidadãos beneméritos da instrução tem oferecido ao Estado edifícios para escolas e tem, por esta e outras maneiras, procurado patrioticamente concorrer para o desenvolvimento da instrução em Portugal; Considerando mais que alguns professores de estabelecimentos de ensino primário tem merecido louvores pela maneira como se tem dedicado ao cumprimento do seu honroso mester; Atendendo a que ao Govêrno da República Portuguesa cumpre premiar aqueles que assim se dedicam pela Pátria e pela República; Sôbre proposta do Ministro da Instrução Pública, hei por bem decretar: Artigo 1.º As portarias de louvor dadas pelo Govêrno da República aos beneméritos da instrução e aos professores de estabelecimentos de ensino serão afixadas em lugar convenientes nas respectivas escolas. Artigo 2.º O Ministério de Instrução Pública fornecerá um exemplar das portarias a que se refere o artigo anterior, impresso em pergaminho...”<sup>369</sup>

A prática de louvores circulava entre mares...

“Atendendo a que o cidadão José Gonçalves Guimarães e sua espôsa, D. Luísa Martins Guimarães (Viscondes de Guilhofrei), residentes no Rio de Janeiro, Estados Unidos do Brasil, dali enviaram a quantia de 200\$, com destino a premiar alunos, com freqüência regular, das escolas primárias do sexo masculino e feminino da freguesia de Guilhofrei, da do sexo masculino de

---

<sup>369</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 172, de 16 de outubro de 1913.

Roças, e da mixta de Brancelhe, freguesia de Mosteiro, todas do concelho de Vieira, e aos dois professores das escolas de Guilhofrei: Manda o Governo da República Portuguesa, pelo Ministro de Instrução Pública, que seja dado público testemunho de louvor àqueles beneméritos cidadãos, pelo acto de filantropia, por êles praticado a favor da instrução popular.”<sup>370</sup>

Os atos de louvor empreendidos pelo governo português, que ganham intensidade com as iniciativas de ajuda às vítimas da guerra até meados de 1918, começam a perder terreno e para o ano de 1919 nota-se claramente a intensificação do controle político. Pode ser equivocada, mas deve ser registrada a suspeita de que o Estado fracassou na afirmação do comportamento exemplar fomentado pelos atos de louvor. O volume de processos disciplinares, penalizações e inquéritos aumenta significativamente neste período, tendo estes claramente um cunho político de controle ideológico: é a acirrada defesa da República.

Outra ação que reforça a importância dada aos beneméritos da educação foi empreendida pelo governo republicano português em 1918, ao encarregar Aníbal de Vasconcelos Mourão Passos de escrever “um livro em que sejam minuciosamente descritos e merecidamente postos em relêvo os avultados benefícios até hoje prestados pelos beneméritos da instrução em Portugal”<sup>371</sup>. Mas são as portarias que expressam com maior intensidade a prática de louvores, uma distinção simbólica que reforçava politicamente e destacava socialmente membros do professorado que correspondiam com suas ações às expectativas do Estado. Os professores são louvados muitas vezes por se ocuparem de atribuições e despenderem recursos próprios para financiar ações que deveriam ser financiadas pelo Estado. Um professor regente de escola para o sexo masculino foi louvado por sua prática de despender “todos os anos, do seu parco vencimento, muitos livros e cadernos às crianças pobres da sua escola, distribuindo-lhes roupas e agasalhos e efectuando várias excursões recreativas e instrutivas, pagando o transporte aos alunos mais necessitados”. Este professor é louvado também por ter fundado uma Caixa Econômica Escolar, e iniciar uma “louvável doutrina sobre a Fraternidade e a Dedicção, esforçando-se por que todos os seus alunos a pratiquem”<sup>372</sup>. Este ato governamental destaca os relevantes serviços prestados pelo professor à instrução e coloca sua ação como modelo de referência a ser seguido por seus pares. Já a professora de escola para o sexo feminino foi louvada por se ter distinguido:

---

<sup>370</sup> Fonte: Portugal, Acto, de 28 de fevereiro de 1917.

<sup>371</sup> Fonte: Portugal, Acto, de 4 de dezembro de 1918.

<sup>372</sup> Fonte: Portugal, Acto, de 24 de dezembro de 1917.

“no exercício do seu mester, por uma forma que bem revela um acendrado amor à instrução, cultivando a arte na escola para a educação do sentimento estético da criança, organizando todos os anos exposições de trabalhos das alunas, etc.” [Esta mesma professora é louvada também por ter feito] “últimamente, à sua custa, reparações na casa da sua escola, que se tornavam urgentes, o que lhe mereceu já, por parte da respectiva Câmara Municipal, um voto de louvor.”<sup>373</sup>

Entre as formas de conceder distinções encontramos o livro de honra, que tem lugar garantido na rotina escolar, servindo para reforçar comportamentos exemplares de professores e alunos. Em Santa Catarina, exemplar destes livros ficava na Diretoria de Instrução Pública. Aos inspetores cabia propor a inclusão do nome de diretores de grupos escolares ou professores de escolas isoladas em tais livros<sup>374</sup>. Os grupos escolares também tinham seu Livro de Honra, que era subscrito pelos alunos ou professores destacados com tal honraria. Apresentar um percentual acima de 70% de alunos aprovados poderia ser motivo para receber a indicação para assinar o Livro de Honra. Não se pode esquecer que ao lado de cada Livro de Honra estava confortavelmente instalado o Livro de Penas, como já foi comentado. Os livros de honra depositados nas escolas ou nos gabinetes dos chefes do ensino, serviam como espaço que, por excelência, deveria registrar os feitos de professores e alunos e subsidiar, com informações, premiações futuras. Na prática, eles funcionavam muito mais como um “eficiente mecanismo de vigilância e controle da qualidade de trabalho dos elementos do magistério” (Catani, 1995, p. 26). Uma professora catarinense relata sua experiência com este recurso de distinção.

“...se o aluno tirasse, em três meses consecutivos, tudo dez, recebia a nota honra ao mérito; e, conforme for, oito ou nove, recebia menção honrosa. (...) A menção honrosa era um cartão onde tinha o nome do estabelecimento, do aluno, a classe que ele estava. Tirava-se a menção honrosa por ter tirado naquele trimestre as notas tal e tal; por exemplo, oito. Era uma espécie de incentivo para o aluno estudar. (...) Além de ir no livro, eles davam um cartão que constava o nome do estabelecimento e as notas. Ainda há pouco tempo, botei muitos fora, senão dava para lhe mostrar. Até o meu diploma não sei onde anda. (...) E, honra ao mérito, nós tínhamos um livro onde constava o nome de quem recebeu a honra ao mérito, porque durante aquele trimestre ou semestre tirou nota dez. Era essa a recompensa.” (Professora Ada – SC, 1994, pp. 3-4).

A professora Ada fala de um dos usos possíveis dos Livros de Honra, mas havia outros. Os registros neles guardados poderiam oferecer elementos para a organização de uma espécie de ranking do ensino: de um lado, habitando os livros de honra, estariam

---

<sup>373</sup> Fonte: Portugal, Acto, de 24 de março de 1916.

<sup>374</sup> Fonte: Santa Catarina, Lei n. 967, de 22 de agosto de 1913 e Decreto n. 794, de 2 de maio de 1914.



aqueles dedicados ao ensino e à escola cuja atuação merecia destaque. De outro lado, extraídos das inscrições dos livros de penas, estariam aqueles para os quais o destaque era dado pela negativa, como forma de constrangimento, recurso para se alcançar o bom comportamento. Não era vetado aquele que um dia figurou nas páginas de um livro passar ao outro; se este percurso fosse feito do livro de penas para o de honra, tanto melhor; ele teria comprovado sua eficiência.

Além dos expedientes até aqui destacados, outros foram cunhados para dar visibilidade social aos professores primários. O anel distintivo é uma jóia reivindicada por estes profissionais e apresentada com orgulho. Decretada pelo Congresso Representativo do Estado e sancionada pelo Coronel Gustavo Richard, governador do de Santa Catharina, uma Lei de 1909 estabelece:

“Os professores diplomados pela Escola Normal do Estado poderão usar como distintivo um anel de onyx azulado cravado em ouro tendo burilado sobre a pedra, bem como aos lados da cravação, um livro e uma penna”<sup>375</sup>.

Este tipo de anel já desfilava nos dedos do professorado paulista desde o final do século XIX, fruto de uma reivindicação da categoria, acatada pelo governo. Em 1895:

“O Presidente do Estado, attendendo ao que lhe representaram diversos professores publicos, decreta: (...) Os professores publicos do Estado, além da carta, poderão usar de um anel distintivo, cuja pedra será a *turmalina*, cravada em ouro...”<sup>376</sup>.

Na segunda metade do século XX, o anel que identifica a professora primária ainda “faz sucesso” e caracteriza-se como ornamento distintivo. No “Diário de M.”, escrito em outubro de 1969, trabalhado por Maria Teresa Santos Cunha, M. Confessa, entusiasmada: “Estou contente. Vou ganhar o anel de formatura do pai. Que bom! Era um dos meus sonhos. Professora e de anel de ouro e esmeraldas. Adorei!” (Diário de M. apud Cunha<sup>377</sup>, 2000, p. 175).

Portugal também cunhou seus símbolos distintivos. Medalhas de ouro, prata e cobre eram especialmente cunhadas para premiar serviços “distintos e diuturnos”

---

<sup>375</sup> Fonte: Santa Catarina, Lei n. 836, de 1º de outubro de 1909.

<sup>376</sup> Fonte: São Paulo, Decreto n. 301, de 31 de agosto de 1895.

<sup>377</sup> CUNHA, Maria Teresa Santos (2000). Diários Íntimos de Professoras: letras que duram. MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câmara & CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Refúgios do Eu: Educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis/SC: Mulheres (pp. 159-179).

prestados pelos professores oficiais do ensino primário<sup>378</sup>. A prática de condecorar com medalhas, porém, é mais antiga. Em 1880, o governo português é autorizado:

“a crear uma medalha de oiro para recompensar as pessoas que se tornarem benemeritas da instrucção primaria, fundando e dotando escolas ou outros estabelecimentos de ensino e educação de creanças ou adultos, assim como aos auctores dos melhores methodos e compendios, ou às pessoas que praticarem em beneficio da instrucção primaria, quaesquer serviços relevantes.”<sup>379</sup>

O destaque aos beneméritos da instrução era cuidadosamente feito pelo governo, que buscava fomentar comportamento idêntico num número cada vez maior de cidadãos. A Medalha de Mérito, Filantropia e Generosidade já fazia parte dos recursos de sedução do Estado português desde 1852, sendo originalmente “usada pendente duma fita bi-partida azul e branca”. Com o objetivo de “harmoniza-la com as cores da bandeira actual”, em 1912, o recém-empossado governo republicano encaminha alteração na legislação, de modo que tal medalha fosse usada “pendente duma fita bi-partida encarnada e verde<sup>380</sup>”. Monarquia e República parecem discordar aqui apenas nas cores; a medalha e as formas de concedê-la continuam as mesmas. No limite, os símbolos e distinções concedidos condecoravam aqueles e aquelas que assumiam como suas atribuições que deveriam ser desempenhadas pelo Estado, mas, ao mesmo tempo, estas práticas reforçavam socialmente a figura do professorado primário.

---

<sup>378</sup> Fonte: Portugal, Decreto n. 8 de 12 de junho de 1901.

<sup>379</sup> Fonte: Portugal, 11 de junho de 1880 – Reforma a Nova Organização da Instrução Pública.

<sup>380</sup> Fonte: Portugal, Acto, de 16 de junho de 1912.

## *Antes da Despedida*

Um estudo acerca de sentidos atribuídos à profissão docente do ensino primário no período áureo de sua expansão no mundo ocidental – a passagem do século XIX para o século XX – constitui-se no objeto principal deste trabalho. Organizado na forma de estudo comparado, os sentidos atribuídos à profissão docente foram buscados em testemunhos deixados ou concedidos por professores e professoras com larga atuação no ensino primário e na legislação que organizou os sistemas públicos de ensino dos estados de Santa Catarina e São Paulo, no Brasil, e em Portugal.

O recurso comparado aqui adotado sem dúvidas enriqueceu a perspicácia analítica do olhar investigativo. Sem esta perspectiva talvez não teria sido possível deslocar o olhar da escola republicana para um modelo escolar um pouco mais alargado, cuja forma tomou conta dos debates e das ações de governo no período em foco. O estudo comparado instiga a pensar que a ideologia do progresso pode ter tido mais força que a ideologia dos sistemas de governo instalados nos espaços desta pesquisa e que, como indica António Nóvoa<sup>381</sup> (1995), o desenvolvimento da escola de massas esteja fortemente influenciado pela localização estrutural do país dentro do sistema mundial. A busca de modelos em países mais desenvolvidos asseguraria um grau de legitimidade respeitável ao modelo a implantar. Parece mesmo que se operava uma ingênuo, mas também engenhosa equação, a de que a importação de um modelo de escola conduziria o país ao status do país imitado. Esta equação é bastante engenhosa porque ao mesmo tempo em que legitima um modelo liberta o Estado da responsabilidade de cunhar seus próprios modelos e possibilita remeter o insucesso para o exterior.

O estudo comparado evidenciou que a escola deste período se configurou como instituição com marcas que ultrapassam fronteiras regionais e nacionais. Santa Catarina, São Paulo e Portugal projetaram suas redes de ensino e organizaram a profissão docente de forma muito mais próxima do que um primeiro olhar poderia insinuar. Pode-se falar mesmo em marcas de um tempo, um tempo no qual a idéia de civilizar um conjunto

---

<sup>381</sup> NÓVOA, António (1995). Modèles d'Analyse en Éducation Comparée: le champ et la carte. In.: **Les Sciences de L'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle**. Caen/France, n° 2-3 (pp. 9-61).

mais alargado da população uniu discursos e Estados, independente da forma de governo de cada um deles, de suas filiações ideológicas. Isto não significa que a escola era a mesma - por certo que muitas diferenças existiram -, mas há uma base comum que salta aos olhos tanto na construção discursiva presente nos testemunhos, quanto na retórica estatal presente na legislação consultada.

No decurso da pesquisa a legislação do ensino foi adotada como texto no qual se buscaram informações para estabelecer uma espécie de diálogo com os dados localizados nos testemunhos. Contudo, a quantidade de informações coletadas e sua relevância acabaram por obscurecer um pouco a presença das vozes dos professores na tessitura do texto. Este é um limite que deve ser assumido. Os textos que compõem a legislação educacional da época foram definidos como fonte de dados e interlocução, entre outros argumentos, porque registram de forma particular e significativa conformações e concepções veiculantes nas esferas de poder dos estados no que concerne à profissão docente e à escola primária. Já os testemunhos foram adotados como fonte original e pouco explorada em pesquisas desta natureza. Certo é que os professores não estavam submetidos o tempo todo ao enquadramento legal, que era acionado em casos mais extremos ou circunstâncias de ordem política, mas os discursos presentes na legislação ofereceram indicativos acerca da conformação que se pretendeu dar à atividade docente e à escola primária.

Os dados localizados nestes dois grupos de fontes formaram uma espécie de tríade que sustentaria a construção de sentidos para a profissão docente, uma tríade com sustentáculos em normatizações legais e discursivas, que estabeleceram formas para os corpos e definiram parâmetros para o comportamento moral e político dos cidadãos que a escola popular pretendeu formar. A conduzir este processo em suas “células chaves” – a escola primária – estariam os professores, que deveriam portar marcas do cidadão civilizado, já que estariam num lugar de referência. Para ser professor ou professora da escola primária era necessário ter um corpo robusto, saudável e sem defeitos físicos que dificultassem a ação educativa. O olhar deveria ser treinado para manter-se vigilante e impor a ordem, a apresentação discreta mas marcante, num corpo asseado que circularia sem adornos excessivos mas com traços que os distinguissem de outros corpos circulantes nos aglomerados urbanos. O comportamento moral deveria expressar retidão e polidez; em termos políticos, exigia-se adesão ao regime instituído, afinal, os

professores eram importantes representantes do Estado nas mais diversas e longínquas comunidades. Estes comportamentos eram vigiados, reprimidos e reforçados. Se em muitos momentos o controle era feito por agentes da máquina estatal e por membros das comunidades, em outros o era pelos próprios pares ou por eles mesmos.

As “armadilhas de sedução” prometiam destaque público, condecorações, prêmios, enfim, uma distinção que seduzia professores e alunos. Mas toda esta regulação não deve ser vista apenas como elemento opressor. Se, por um lado, ela buscava enquadrar os sujeitos, por outro, é ela que vai favorecer a consolidação da profissão de forma tão singular. A forma como o professorado do ensino primário desta passagem de século representa a si próprio, aliás bastante semelhante àquela cunhada nos discursos estatais, atesta esta singularidade. Isso não significa que eles incorporaram tacitamente as regras impostas. A construção desta imagem certamente se deu num embate de idéias, de aceitações e recusas, mas é certo que estes profissionais se sentiam dignificados pelo trabalho que desenvolviam e os envolvia. Envolvimento que, aliás, não era cobrado apenas do Estado, mas, cobrado entre eles e por eles mesmos. Ao professor primário não bastava ensinar as primeiras letras, as operações básicas da matemática e os conteúdos estabelecidos nos programas; eles deveriam acompanhar seus alunos, dentro ou fora da escola. O envolvimento em atividades como primeira comunhão, campanhas de solidariedade, preparação para exames, velórios... o atesta.

Mesmo com o arsenal de dispositivos de controle dos corpos, do comportamento moral e da conduta política, os professores cunharam para si próprios uma autonomia que os dignificava e, embora sem desconsiderar o peso das políticas públicas, reivindicavam e declaravam como fundamental neste processo sua própria atuação e a dignidade no desempenhar desta para eles sempre “nobre tarefa”, independente das condições em que a exerciam. Parece possível até que os professores seriam capazes de tolerar que o ensino continuasse atrasado e imperfeito, como chegou a afirmar um deles, desde que isto não resultasse do trabalho da categoria, cuja conduta irrepreensível serviria de escudo a toda sorte de críticas. A conduta social daria legitimidade moral à profissão docente.

A função da escola e dos professores que nela atuavam aparecia de forma clara no cenário social, e há aqui uma força considerável da idéia de civilização: civilizar

corpos e mentes para habitarem uma sociedade civilizada aparece como máxima nos discursos. O professorado acreditava na escola enquanto instituição capaz de reorganizar a sociedade em patamares mais dignos e, sobretudo, acreditava em seu próprio trabalho. Considerava-se, de certa forma, pioneiro nesta incursão e atravessava ou enfrentava os desafios e as adversidades embalado pelo entusiasmo que contagiava a profissão e pelo orgulho de prestar à sociedade “um bom serviço”.

Mas a escola primária e o docente, tal como foram idealizados, parecem ter-se concretizado mais nos discursos que nas práticas. Genericamente, a escola é retratada nos testemunhos de forma muito próxima daquela presente nos discursos apurados através da legislação, mas quando surgem os relatos do cotidiano, as dificuldades se sobressaem. O mundo de sonhos projetado não suporta o relato do vivido. Há aqui um duelo muitas vezes suportado pela solidariedade. Esta solidariedade não era necessariamente praticada nas entidades associativas que, em geral, tinham neste período uma marca bastante assistencialista. A generosidade entre o professorado dava-se por vias outras, como a substituição a um colega enfermo, o apoio ao recém-chegado na escola, as trocas de vagas combinadas entre eles mesmos, o auxílio na época dos concursos. Mas estas práticas compunham uma ética própria do grupo que tinha o comportamento meticulosamente regrado.

Um conjunto de requisitos era estabelecido como imprescindível para ingresso na formação e na carreira, aliado a uma série de expedientes que permitiam este controle durante a formação ou após a inserção profissional. Na legislação e nos testemunhos, a preocupação com a conduta se destaca em relação às preocupações com a formação técnica ou pedagógica (são muitos os indicativos de que controles de ordem moral e política eram mais acentuados que o controle sobre o desempenho pedagógico do professorado, o que talvez se justifique pelo ideal civilizador desta escola). Visto sob outro ângulo, o comportamento moral compunha a gramática escolar. Os comportamentos eram fomentados desde a mais tenra idade, quando se ingressava na escola primária, e recebiam ao longo do processo de escolarização uma série de reforços. Ao chegarem à porta de entrada da Escola Normal, muitos já estavam devidamente lapidados, mas isto ainda não era suficiente. Havia que se fazer um certo controle de qualidade que exigia a apresentação formal de documentos que atestassem o comportamento idealizado para os aspirantes ao magistério. Os atestados de moralidade

e registros criminais integravam o currículo a ser apresentado junto com os comprovantes de escolarização e atestados de saúde.

Apresentados os comprovantes, durante a frequência ao curso os professorandos deveriam “portar-se bem”, assim como depois do ingresso efetivo na profissão. Seus passos eram regradados e acompanhados por profissionais hierarquicamente superiores, pelos colegas e pelos olhos da comunidade, que conhecia o padrão de conduta a que estes deveriam corresponder. Isto não significa que aspirantes e professores já inseridos na carreira correspondiam de forma passiva às prescrições. Eles também tinham seus segredos, subterfúgios que permitiam algumas transgressões. Mas aos olhos públicos, normalistas e professores deveriam dar exemplo de moralidade e polidez em seus atos, tanto na escola como fora dela. Lembremo-nos, por exemplo, do controle que a Escola Normal Catharinense exercia sobre seus alunos, mesmos quando estes estavam fora dos muros da escola. Uma das diretoras<sup>382</sup> chegava ao requinte de ficar escondida entre a vegetação da Praça XV, nas cercanias do prédio da escola, para observar o comportamento dos alunos, adverti-los e puni-los sempre que necessário. Afirmava ela que, enquanto vestidos com o uniforme, cada um representava a escola e era de sua responsabilidade controlá-los; se quisessem infringir princípios, havia antes que retirar o uniforme.

Sem dúvida, este reforço a excelência moral de alunos e professores obscurecia questões materiais. O ser moral ao qual o professorado deveria corresponder é colocado como estado elevado, o qual normalmente seria recompensado com a distinção pública. Mas esta distinção não era gratuita; era necessário demonstrar adesão ao Estado, ou, nas palavras grafadas nos textos legais, ser fiel ao regime instituído. A fidelidade exigida reforça a atuação dos professores primários como ação política, umbilicalmente atrelada à máquina estatal. Ser subserviente, mas com altivez, talvez fosse a estratégia mais adequada. Os professores deveriam apresentar-se com certa compostura; não uma postura que expressasse subserviência, mas adesão. Para bem desempenhar seu ofício,

---

<sup>382</sup> Testemunho de ex-aluna registrado em vídeo num documentário que o Museu da Escola Catarinense organizou sobre a educadora Antonieta de Barros, que, entre outras atividades públicas, exerceu a direção da Escola Normal Catarinense. Nascida em 11 de julho de 1901, em Florianópolis, foi aluna desta escola, e mais tarde também professora. Candidatou-se a uma vaga na Assembléia Legislativa Estadual no primeiro pleito eleitoral que incluiu o voto feminino, consagrando-se deputada para o período de 1934 a 1937 pelo Partido Liberal Catarinense. Por esta via, tornou-se a primeira mulher negra a assumir um mandato popular no Brasil.

deveriam acreditar na missão das escolas, proposta pelo Estado, e no seu próprio trabalho. Parece mesmo uma equação complexa acreditar no próprio trabalho sem aderir, ou acreditar no êxito da máquina pública. Mas isto, como foi possível perceber, não significou uma subserviência passiva. Talvez seja este mesmo o terreno mais complexo sobre o qual o professorado transitou e desenvolveu estratégias de sobrevivência. Mantinha um espaço de autonomia, vínculos entre os próprios professores, com os alunos e suas famílias, que fortaleciam seu trabalho. Por outro lado, havia que negociar com o Estado, e na maior parte das vezes as negociações poderiam ser veladas, sem confrontos explícitos. Interessante observar a engenhosidade do processo no qual se destacava publicamente o bom servidor público, mas para tornar-se este servidor muitas ações eram necessárias. Um trabalho árduo está por trás destas figuras que muitas vezes atuaram como verdadeiros estrategistas políticos. Parece mesmo que sabiam os momentos de avançar e recuar para, reunindo novas forças, ir adiante. Os professores, e quanto a isto parece não haver dúvidas, tinham clareza da necessidade de se fortalecerem como profissionais; não eram meros colaboradores. Um jogo de tensões nada desprezível instalou-se neste terreno.

Se a escola é demandada em parte pela população que vislumbra nesta instituição a possibilidade de adentrar outros espaços do prometido mundo moderno e civilizado, ela também o é pelo Estado e seus agentes locais. Ao Estado interessava formar hábitos que alçassem a população à condição de cidadãos, mas cidadãos que se agregassem a suas propostas, que ajudassem a edificar a nação pretendida. Os chefes políticos locais vêm na escola, como bem destacou Zeila Demartini<sup>383</sup>, uma valiosa mercadoria de troca: favoreciam a interiorização do Estado mas, ao menos pretensamente, a controlavam. Os professores tinham que se mover neste terreno minado, e bem souberam aproveitar as brechas. Os chefes políticos também não deixaram de ter dividendos: ao semear escolas, fortaleciam-se junto ao Estado e à comunidade numa engenharia política nada desprezível.

A organização do professorado só era favorecida quando tutelada pelos estados. Neste terreno também se tentava impedir a organização autônoma, independente. Aliás,

---

<sup>383</sup> DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (1989). Cidadãos Analphabetos: Propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª República. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 71, pp. 5-19, novembro de 1989.



como vimos, os impedimentos eram regulamentados em lei. Isto não impediu que os professores lutassem, se organizassem, mas certamente impôs-lhes uma série de dificuldades que os levou a buscar estratégias não-convencionais de como acordar com o Estado mas “traí-lo” internamente. O fortalecimento do ponto de vista moral talvez tenha sido utilizado como uma importante estratégia. Uma conduta irreparável e louvada serviria de escudo às ingerências políticas. Não é por acaso que os professores aderiram muitas vezes a prescrições desta natureza, incorporaram-nas e cobravam-nas de seus colegas. O amor à pátria pode também ter sido utilizado como belo trunfo. O professorado é unânime nesta defesa e defender a pátria não significa defender diretamente o governo, mas fomenta o discurso do dever da escola em defender o amor ao próximo, aos colegas, à família, aos mestres e, por fim, à pátria, a grande mãe que envolve a todos. Este enredamento discursivo era coroado por armadilhas de sedução, que revelam um jogo de regulação e premiações bastante engenhoso para reforçar determinados padrões de conduta. As condecorações, sempre públicas, dignificavam a presença do Estado nas comunidades, fortaleciam as lideranças políticas locais e a autoridade do professorado. Ao mesmo tempo, também ampliavam o poder de força e de barganha deste profissional tão destacado publicamente. Arquetizadas a partir do estabelecimento de punições e premiações, elas instalam um jogo de consentimento e recusa, afirmação e negação de condutas mais apropriadas ou rejeitadas que vão esculpindo um modelo de professor, de escola e de aluno ideais e idealizados. São expedientes que servem para reforçar condutas, distrair resistências e mascarar uma realidade não tão romântica como os discursos veiculantes tantas vezes tentaram pintar. As políticas de carreira e salariais eram ofuscadas por premiações e distinções públicas, que exaltavam o trabalho dos professores, reforçava-os como profissionais mas negava-lhes, muitas vezes, a dignificação material ou salarial e a implantação de políticas de carreira por eles reivindicadas. Muitos dos elementos que passam a compor as políticas de carreira dos professores são introduzidos como recompensas, e isto deve ser atentamente observado.

A concessão de prêmios a alunos e professores deveria acontecer em solenidades públicas. Publicizar as premiações serviria como uma forma de reforçar comportamentos. Professores e alunos distintos eram expostos como troféus. Em geral os professores são louvados pela dedicação empenhada no “honroso mester”. Mas, estas artimanhas tinham uma ação limitada. Os professores cediam, compunham até certo

ponto. Como foi possível identificar em relação a Portugal, o acirramento das condecorações e louvores de toda ordem não foi suficiente para assegurar a fidelidade dos professores que se insubordinaram à República. Esta reação deve ser compreendida num território mais alargado; o histórico destes profissionais recomenda uma interpretação que coloque esta resistência não à República em si, mas à tirania do Estado.

Muitos professores eram louvados, condecorados, destacados por assumirem como suas atribuições que deveriam ser desempenhadas pelo Estado, como garantir o uniforme de alunos e a alimentação escolar com seus próprios recursos, reformar as escolas, fazer campanhas para arrecadar fundos para financiar ações das quais o Estado se omitia. Engenhosamente, a máquina estatal realçava, destacava estas ações, encobrindo sua própria inoperância e precariedade. Embora este período registre um acirrado investimento do setor público na organização de seus sistemas de ensino, os enredamentos discursivos nos quais está envolto favoreceram uma atuação do professorado sem a qual os sistemas talvez não se consolidassem da forma registrada. Esta atuação do professorado, marcada pela crença na escola e em seu próprio trabalho, assegurou marcas que cunharam um sentido histórico para a profissão docente que nos acompanha, passado quase um século.

## *Bibliografia Consultada*

- ADÃO, Áurea (1984). **O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)**. Oeiras: Fundação Calouste Gulbenkian – Instituto Gulbenkian de Ciência.
- ALMEIDA, Miguel Vale de (Org.) (1996). **Corpo Presente: Treze reflexões antropológicas sobre o corpo**. Oeiras: Celta Editora.
- ALVES, Guilherme Augusto de Macedo (1889). **Legislação da instrução primária**. Lisboa: Imprensa Nacional.
- ANDERSON, Benedict (1989). **Nação e Consciência Nacional**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Editora Ática.
- APPLE, Michael W. (1995). **Trabalho Docente e Textos: Economia política das relações de classe e gênero em educação**. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva; Tina Amado & Vera Maria Moreira. Porto Alegre/RS: Artes Médicas.
- ARAÚJO, Helena Costa (2000). **Pioneiras na Educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933**. Lisboa: Instituto de Inovação Pedagógica.
- ARAÚJO, Helena Costa (1996). Precocidade e «Retórica» na Construção da Escola de Massas em Portugal. **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 5. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto: Edições Afrontamento (pp. 161-174).
- ARAÚJO, Helena Costa & MAGALHÃES, Maria José (2001). Retazos de Vidas: Perspectivas biográficas, professoras y ciudadanía. **Cadernos Coeducação**. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- ARIÈS, Philippe (1992). **O Tempo da História**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d'Água.
- ASSMANN, Hugo (1995). **Paradigmas Educacionais e Corporeidade**. Piracicaba/SP: Editora UNIMEP.
- BAPTISTA, Maria Isabel Alves (1999). **A Prática Pedagógica nos Planos de Estudo do Ensino Normal Primário: uma perspectiva histórica**. Bragança/Portugal: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação (mimeo).
- BASILE, Pedro (1920). **Inspecção Médica Escolar**. Tese apresentada à faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. São Paulo: Pocaí & Cia.
- BASTOS, Cristina com GONZÁLEZ, Alfredo (1996). Cravado na Pele, O Hospital: Fronteiras do corpo em dias de Sida. In.: ALMEIDA, Miguel Vale de (Org.). **Corpo Presente: Treze reflexões antropológicas sobre o corpo**. Oeiras: Celta Editora (pp. 184-199).
- BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos & MIGNOT, Ana Chrystina (2002). Laços de Papel. In.: **Destinos das Letras: História, educação e escrita epistolar**. Passo Fundo/RS: UPF.

- BASTOS, Maria Helena Câmara & FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.) (1999). **A Escola Elementar no Século XIX: O Método monitorial/mútuo**. Passo Fundo/RS: EDIUPF.
- BECKER, Jean-Jacques (2002). O handicap do a posteriori. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. (pp. 27-31).
- BOBBIO, Norberto (1989). Poder/Autoridade. **Enciclopédia Einaudi**. Volume 14 – Estado-Guerra. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda (pp. 44-57).
- BOBBIO, Norberto (1989). Norma. **Enciclopédia Einaudi**. Volume 14 – Estado-Guerra. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda (pp. 104-137).
- BOSI, Ecléa (1994). **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- BOTO, Carlota (2000). Sociedade Portuguesa em Revista: O método da escola e a escola como método no século XIX. **Teias: Revista da Faculdade de Educação – UERJ**. Nº 1 (Jun. 2000). Rio de Janeiro: UERJ – Faculdade de Educação (pp. 98-110).
- BOTO, Carlota (1997). **Ler, Escrever, Contar e se Comportar: A escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras – Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado).
- BOURDIEU, Pierre (2002). A Ilusão Biográfica. FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 183-191).
- BOURDIEU, Pierre (Dir.) (1993). **La Misère du Monde**. Paris: Ed. Du Seuil.
- BOUTIER, Jean & JULIA, Dominique (Orgs.) (1998). **Passados Recompuestos: Campos e Canteiros da História**. Tradução de Marcella Mortara & Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV.
- BRASÃO, Inês Paulo (1999). **Dons e Disciplinas do Corpo Feminino: os discursos sobre o corpo na história do Estado Novo**. Lisboa: Organizações Não Governamentais do Conselho Consultivo da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- BRUSCHINI, Cristina (1981). Vocação ou Profissão? **ANDE: Revista da Associação Nacional de Educação**, Ano 1. n. 2, São Paulo (pp. 70-75).
- CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza & SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgs) (2002). **Feminização do Magistério: Vestígios do Passado que Marcam o Presente**. Bragança Paulista/SP: EDUSF.
- CANDEIAS, António (1994). **Educar de Outra Forma: A Escola Oficina n. 1 de Lisboa: 1905-1930**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANELLA, Francisco; VENCATO, Anna Paula; SCHNELL, Roberta Fantin; SILVA, Vera Lucia Gaspar da; AURAS, Gladys Mary Teive & ASSIS, Gláucia de Oliveira (2000). O Que é Ser uma Professora na Ordem das Coisas? **III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Escolas, Culturas e Identidades**. Grupo: Profissão Docente. Coimbra
- CAPRETTINI, G. P. (1994). Código. **Enciclopédia Einaudi**. Volume 31 - Signo. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda (pp. 98-137).

- CARBONNIER, Jean (1986). Lê Code Civil. In.: NORA, Pierre (Dir.) **Les Lieux de Mémoire: La Nation**. Paris: Éditions Gallimard (pp. 293-315).
- CARVALHO, José Murilo de (2002). **A Formação das Almas: O imaginário da República no Brasil**. 12ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras.
- CARVALHO, José Murilo de (1987). **Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras.
- CARVALHO, Luís Miguel (2002). **Oficina do Colectivo: Narrativas de um grupo de disciplina de Educação Física (1968-1986)**. Lisboa: Co-edição Educa e Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- CARVALHO, Luís Miguel (2000). O Senhor Director: fragmentos de uma história de actores e práticas escolares em Portugal. **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP. V. 26, n. 2, jul./dez. (pp. 31-49).
- CARVALHO, Luís Miguel & CORDEIRO, Jaime (2002). Brasil-Portugal nos Circuitos do Discurso Pedagógico Especializado (1920-1935): Um estudo histórico-comparado de publicações de educação. **Cadernos Prestige**. N. 9. Lisboa: Educa.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de (2001). Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In.: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora – Bragança Paulista/SP: USF-IFAN (pp. 291-309).
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de (2000). Reformas da Instrução Pública. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes de & VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte/MG: Autêntica (pp. 225-251).
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de (1998). **Molde Nacional e Fôrma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista/SP: EDUSF.
- CARVALHO, Rômulo de (2001). **História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do Regime de Salazar-Caetano**. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CATANI, Barbara Denice (2003). **Educadores à Meia-Luz: Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)**. Bragança Paulista/SP: EDUSF.
- CATANI, Denice Barbara (2000). Distâncias, Vizinhanças, Relações: Comentários sobre os estudos sócio-histórico-comparados em educação. In.: NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (Eds.). **A Difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Educa (pp. 143-150).
- CATANI, Denice Barbara (1997). Memória e Biografia: “O poder do relato e o relato do poder” na História da Educação. GONDRA, Jorge Gonçalves (Org.). **Pesquisa Histórica: Relatos da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ (pp. 73-80).

- CATANI, Denice Barbara (1995). Informação, Disciplina e Celebração: Os Anuários de Ensino do Estado de São Paulo. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo. V. 21, n. 2, jul/dez (pp. 9-30).
- CATANI, Denice Barbara & VICENTINI, Paula Perin (2003). “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In.: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio & CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez (pp. 149-166).
- CATANI, Denice Barbara & SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.) (1999). **Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890-1996)**: Catálogo. São Paulo: Plêiade.
- CATANI, Denice Barbara & Ana Laura Godinho Lima (1997). Vigilância e Controle: Os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo e a História do trabalho docente no Brasil (1907-1937). In.: CATANI, Denice Barbara & BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Revista em Educação: A Imprensa Periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras (pp.155-172).
- CATANI, Denice Barbara et alii (1997). História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In.: CATANI, Denice Barbara et alii (Orgs.). **Docência, Memória e Gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora (pp. 15-48).
- CATROGA, F. (1991). **O Republicanismo em Portugal**: da formação ao 5 de Outubro de 1910. I e II. Coimbra: Faculdade de Letras.
- CERTEAU, Michel de (1994). **A Invenção do Cotidiano**: Artes de Fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/RJ: Vozes.
- CHARTIER, Anne-Marie (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. Tradução de Diana Gonçalves Vidal, Vera Lucia Gaspar da Silva & Valdeniza Maria da Barra. **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP. V. 26, n. 2 jul./dez. (pp. 157-168).
- CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean (1998). A Invenção do Cotidiano: uma leitura, usos. **Projeto História**. N. 17. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (pp.29-44).
- CHARTIER, Roger (2002). **A História Cultural**: Entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel.
- CHAUNU, Pierre (1985). A estética das Luzes. A cor, as formas, o cenário da vida. In.: **A Civilização da Europa das Luzes**. Volume II. Tradução de Manuel João Gomes. Lisboa: Editorial Estampa (pp. 101-173).
- COMPÈRE, Marie-Madeleine (Dir.) (1997). **Histoire du Temps Scolaire en Europe**. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique/Éditions Économica.
- CORREIA, António Carlos da Luz (2000). Canteiros de Virtudes, fábrica de cidadãos, oficina das almas e cidadania virtual: a educação cívica na escola portuguesa. **Cadernos do Projecto Museológico**. N. 63 - III. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (Publicação Monográfica Mensal).
- CORREIA, António Carlos Luz & SILVA, Vera Lucia Gaspar da (2003). A Lei da Escola: Os sentidos da construção da escolaridade popular através de textos legislativos em Portugal e Santa Catarina - Brasil (1880-1920). **Caderno Prestíge**; 16. Lisboa: Educa.

- CRESPO, Jorge (1990). **A História do Corpo**. Lisboa: Difel.
- CRUIKSHANK, Julie (2002). Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 149-164).
- CUNHA, Maria Teresa Santos (2003). Uma visita do senhor inspetor: cultura cívica em relatórios escolares. In.: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio & CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez (pp. 51-62).
- CUNHA, Maria Teresa Santos (2002). Diários Íntimos: Memórias de professoras normalistas. In.: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza & SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgs.). **Feminização do Magistério: Vestígios do Passado que Marcam o Presente**. Bragança Paulista/SP: EDUSF (pp. 123-140).
- CUNHA, Maria Teresa Santos (2000). Diários Íntimos de Professoras: letras que duram. MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câmara & CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Refúgios do Eu: Educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis/SC: Mulheres (pp. 159-179).
- CUNHA, Maria Teresa Santos (1999). **Armadilhas da Sedução**. Belo Horizonte/MG: Autêntica.
- CUNHA, Maria Teresa Santos (1998). Mulheres e Romances: uma intimidade radical. **Cadernos Cedex 45: Histórias de Mulheres e Práticas de Leituras**. Campinas/SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade (pp. 100-108).
- DALLABRIDA, Norberto (Org.) (2003). **Mosaico de Escolas: Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis/SC: Cidade Futura.
- DaMatta, Roberto (2000). Brasil Dois Mil: Um exercício de profecia. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria & ALBERTI, Verena (Orgs.). **História Oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas (pp. 23-28).
- DAROS, Maria das Dores & VOLPATO, Terezinha Gascho (1997). **Identidade Social do Professor Catarinense: As práticas docentes numa dimensão histórico-política-social (1930-1950)**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina – Universidade Federal de Santa Catarina (Relatório de Pesquisa).
- DELAUNAY, Alain (1996). Comportamento e Condicionamento. **Enciclopédia Einaudi**. Volume 27 – Cérebro-Máquina. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda (pp. 74-131).
- Del PRIORE, Mary (Org.) & BASSANEZI, Carla (Coord. de textos) (1997). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (2001). Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do século XX. In: MONARCA, Carlos (Org.). **Educação da Infância Brasileira: 1875-1983**. Campinas/SP: Autores Associados (pp. 121-156).
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (2000). Culturas Escolares: Algumas questões para a História da Educação. **Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Mesa Redonda “Culturas Escolares”. Coimbra/Portugal (mimeo).

- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (1998). À Procura da Escrita e da Leitura na 1ª República: recolocando questões. **Cadernos do CERU**. Série 2. N. 9. São Paulo: CERU/USP (pp. 57 – 82).
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (1991). **Magistério Primário no Contexto da 1ª República**. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas e Centro de Estudos Urbanos e Rurais da Universidade de São Paulo.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (1989). Cidadãos Analfabetos: Propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª República. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 71, novembro de 1989 (pp. 5-19).
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (1984). **Velhos Mestres das Novas Escolas**: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo. Relatório de Pesquisa. Centro de Estudos Urbanos e Rurais – CERU -, da Universidade de São Paulo e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri & ANTUNES, Fátima Ferreira (2002). Magistério Primário: Profissão feminina, carreira masculina. In.: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza & SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgs). **Feminização do Magistério**: Vestígios do Passado que Marcam o Presente. Bragança Paulista/SP: EDUSF (pp. 69-93).
- DIAS, Márcia Hilsdorf (2001). A Escola Normal Paulista na ótica dos conservadores: o Jornal Católico “A Ordem”. In.: GONDRA, José (Org.). **A Educação Brasileira entre o Império e a República no século XIX**. Bragança Paulista/SP: Editora da Universidade São Francisco (pp. 109-132).
- DUARTE Jr., João-Francisco (2001). **O Sentido dos Sentidos**: A educação (do) sensível. Curitiba/PR: Criar Edições Ltda.
- ELIAS, Norbert (2001). Etiqueta e Cerimonial: Comportamento e mentalidade dos homens como funções da estrutura de poder de sua sociedade. In.: **A Sociedade de Corte**: Investigações sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Tradução de Pedro Süsskind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (pp. 97-131).
- ELIAS, Norbert (1989). **O Processo Civilizacional**: Investigações sociogenéticas e psicogenéticas. Vol 1: Transformações do Comportamento das Camadas Superiores Seculares do Ocidente. Tradução de Lídia Campos Rodrigues. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- FAHMY-EID, Nadia (1997). L’histoire des femmes. Construction et déconstruction d’une mémoire sociale. **Sociologie et Sociétés**. V. 29. nº 2, auton. (pp. 21-30).
- FARIA FILHO, Luciano Mendes (2000). **Dos Pardieiros aos Palácios**: Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo/RS: UPF.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes & VIDAL, Diana Gonçalves (2000). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. N. 14. São Paulo: ANPEd (Mai/Jun/Jul/Ago de 2000) (pp. 19-34).
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. orgs. (1998). **Educação, Modernidade e Civilização**: Fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte/MG: Autêntica.
- FARINHA, Maria do Carmo Jasmins Dias & HENRIQUE, Maria de Lurdes (1997). No V Centenário da chegada dos portugueses ao Brasil: Reviver o patrimônio comum.



- Contribuição do Instituto dos Arquivos Nacionais/Torre do Tombo (Lisboa). **Acervo:** Revista do Arquivo Nacional. V. 10, n. 1, jan./jun. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional (pp. 3-16).
- FAUSTO, Boris (2000). **História do Brasil**. 8ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
- FAUSTO, Boris (Org.) (1977). **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: Difel.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro (2002). **Para uma História Social do Professorado Primário em Portugal no Século XX**. Uma Grande Família: O Instituto do Professorado Primário Oficial Português. Porto: Universidade do Porto (Tese de Doutorado).
- FERNANDES, Heloísa Rodrigues (1994). **Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil:** Um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Editora Escuta.
- FERNANDES, Rogério (1998). A História da Educação no Brasil e em Portugal: caminhos cruzados. **Revista Brasileira de Educação**. N. 7. São Paulo: ANPEd (Jan/Fev/Mar/Abr de 1998) (pp. 5-18).
- FERNANDES, Rogério (1994). **Os Caminhos do ABC:** Sociedade Portuguesa e Ensino de Primeiras Letras. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, Rogério (s/d). **João de Barros:** Educador Republicano. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERRAROTTI, Franco (1983). **Histoire et Histoires de Vie:** La méthode biographique des Sciences Sociales. Paris: Librairie des Meridiens.
- FERREIRA, António Gomes (2002). A Higiene e o Investimento Médico na Educação da Infância. In.: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7Letras (pp. 94-106).
- FERREIRA, Maria Manuela (2000). **Salvar Corpos, Forjar a Razão:** Contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal: 1880-1940. Lisboa: Instituto de Inovação Pedagógica.
- FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.) (2002). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria & ALBERTI, Verena (Orgs) (2000). **História Oral:** Desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas.
- FIORI, Neide Almeida (1975). **Aspectos da Evolução do Ensino Público:** Ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano. Florianópolis/SC: Edeme.
- FISCHER, Beatriz T. Daudt (1999). **Professoras:** Histórias e discursos de um passado presente. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Tese de Doutorado).
- FONTANA, Roseli A. Cação (2000). **Como nos Tornamos Professoras?** Belo Horizonte/MG: Autêntica.

- FOUCAULT, Michel (1993). **Microfísica do Poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal.
- FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de (2002). Da “normalista-espera-marido” ao exercício profissional no magistério: trajetórias de ex-alunas do Instituto de Educação Rui Barbosa (Aracaju/SE – 1920/1950). In.: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza & SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgs.). **Feminização do Magistério: Vestígios do Passado que Marcam o Presente**. Bragança Paulista/SP: EDUSF (pp. 141-162).
- FREITAS, Marcos Cezar de (1999). **Da Micro-História à História das Idéias**. São Paulo: Cortez.
- FRISCH, Michael H (2000). A desindustrialização vista de baixo para cima e de dentro para fora: O desafio de se retratar a classe trabalhadora em palavras e imagens. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria & ALBERTI, Verena (Orgs.). **História Oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas (pp. 167-177).
- GAMMAGE, Tom (1980). Autobiography as a source for the educational historian: a select bibliography, en **Biography and Education: some eighteenth and nineteenth century studies**. History of Education Society: Occasional Publications, n. 5 (pp. 59-70).
- GARCIA, Carla Cristina (1998). **As Outras Vozes: Memórias Femininas em São Caetano do Sul**. São Paulo: HUCITEC – São Caetano do Sul: Prefeitura de São Caetano do Sul.
- GIL, José (1989). Poder. **Enciclopédia Einaudi**. Volume 14 – Estado-Guerra. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda (pp. 58-103).
- GOMES, Rui (1993). **Culturas de Escola e Identidades dos Professores**. Lisboa: Educa.
- GONDRA, José Gonçalves (2002). Higienização da Infância no Brasil. In.: **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7Letras (pp. 107-130).
- GONDRA, José J. (2000). Medicina, Higiene e Educação Escolar. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes de & VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte/MG: Autêntica (pp. 519-550).
- GOODSON, Ivor F (1995). Dar Voz ao Professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In. NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto/Portugal, (pp. 63-78).
- GOUVEIA, Aparecida Joly (1965). **Professôras de Amanhã: Um estudo de escolha ocupacional**. Rio de Janeiro/GB: INEP/Ministério da Educação e Cultura.
- GRELE, Ronal J. (2002). Pode-se confiar em alguém com mais de 30 anos? Uma crítica construtiva à história oral. FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 267-277).
- HALBWACHS, Maurice (1956). **La Mémoire Collective**. Paris: PUF.
- HALLS, W. D. (1990). Tendances et problèmes de l’éducation comparée. HALLS, W. D. (ed.). **L’Éducation comparée: questions et tendances contemporaines**. Paris: UNESCO (Neste estudo fez-se uso de versão em português, ainda não publicada, cedida por Ana Isabel Madeira, da Universidade de Lisboa).

- HÉRITIER, Françoise (1989). Casamento. **Enciclopédia Einaudi**. Volume 20 – Parentesco. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda (pp. 140-146).
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (2003). **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (2001). Tempos de Escola: Fontes para a presença feminina na educação escolar – São Paulo – século XIX. In.: GONDRA, José (Org.). **A Educação Brasileira entre o Império e a República no século XIX**. Bragança Paulista/SP: Editora da Universidade São Francisco (pp. 133-145).
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (1999). **Tempos de Escola: Fontes para a presença feminina na Educação**. São Paulo – século XIX. Centro de Memória da Educação – FEUSP. São Paulo: Plêiade.
- HOBBSAWM, Eric (2002). **Tempos Interessantes: Uma vida no século XX**. Tradução de S. Duarte. São Paulo: Companhia das Letras.
- HOBBSAWM, Eric (1997). Introdução: A Invenção das Tradições. HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence. **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra (pp. 9-23).
- INSTRUÇÃO PÚBLICA - Ensino Primário e Normal. Coimbra: França & Arménio, 1919.
- JOSSO, Marie-Christine (1999). História de vida e projeto: A história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. Tradução de Denice Barbara Catani & Helena C. Chamlian. **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP. V. 25, n. 2, jul./dez. (pp. 11-23).
- JOUTARD, Philippe (2002). História Oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 43-62).
- JOUTARD, Philippe (2000). Desafios à História Oral no Século XXI. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria & ALBERTI, Verena (Orgs.). **História Oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas (pp. 31-45).
- JULIA, Dominique (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. 1.º Número. Sociedade Brasileira de História da Educação. Campinas/SP: Editora Autores Associados (pp. 9-43).
- KAMINSKY, Anne (2000). A integração de conhecimentos históricos na narrativa da própria vida: entrevistas com prisioneiros dos campos soviéticos entre 1945 e 1950 na Alemanha. Tradução de Lucia Hippolito. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria & ALBERTI, Verena (Orgs.). **História Oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas (pp. 143-153).
- KUHLMANN Júnior, Moysés (2001). **As Grandes Festas Didáticas: A educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista/SP: Editora da Universidade de S. Francisco.
- KULESZA, Wojciech Andrzej (1998). A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 79, n. 193, pp. 63-71, set/dez.

- LACERDA, LÍlian Maria de (2000). Lendo Vidas: a memória como escritura autobiográfica. MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câmara & CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Refúgios do Eu: Educação, História, Escrita Autobiográfica**. Florianópolis/DF: Mulheres (pp. 81-107).
- LAMBERTI, Luca (1996). Controlo Social. **Enciclopédia Einaudi**. Volume 27 – Cérebro-Máquina. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda (pp. 132-148).
- Le BRETON, David (1991). **Corps et Sociétés: Essai de Sociologie et d'Anthropologie du corps**. 3ª Tirage. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Le GOFF, Jacques (1998). O orgulho da cidade, urbanismo e invenção da beleza. In.: **Por Amor às Cidades: Conversações com Jean Lebrun**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP - Prismas (pp. 117-139).
- Le GOFF, Jacques (1996). **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão....[et. al.]. 4 ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP.
- LEJEUNE, Philippe (1994). **El pacto autobiográfico y otros estudios**. Málaga: Megazul-Endymión.
- LEYDESDORFF, Selma (2000). Desafios do transculturalismo. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria & ALBERTI, Verena (Orgs.). **História Oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas (pp. 73-81).
- LOPES, Eliane Marta Teixeira (1989). **Perspectivas Históricas da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática.
- LOURO, Guacira Lopes (1999). Pedagogias da Sexualidade. LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte/MG: Autêntica (pp. 07-34).
- LOURO, Guacira Lopes (1997). **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis: Editora Vozes.
- LOURO, Guacira Lopes (1995). Educação e Gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In.: SILVA, L. H & AZEVEDO, J. C. (Orgs.). **Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis/RJ: Vozes.
- LOURO, Guacira Lopes (1987). **Prendas e Antiprendas: Uma escola de mulheres**. Porto Alegre/RS: Ed. da Universidade (UFRGS).
- LOWENTHAL, David (1998). Como Conhecemos o Passado. **Projeto História 17: Trabalhos da Memória**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: EDUC/FAPESP (pp. 63-201).
- LOZANO, Jorge Eduardo Aceves (2002). Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.) (2002). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 15-25).
- LUZ, Maria Antónia dos Santos Barreira (2003). **Imagens de Professores Primários na Literatura Portuguesa: 1936-1948**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado em História da Educação).

- MAGALHÃES, Justino (1996). Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime. **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 5. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto: Edições Afrontamento (pp. 7-34).
- MALUF, Marina (1995). **Ruídos da Memória**. São Paulo: Siciliano.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom (2000). Desafios da História Oral Latino-Americana: o caso do Brasil. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria & ALBERTI, Verena (Orgs.). **História Oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas (pp.85-97).
- MEYER, Dagmar E. Estermann (2000). Escola e Docência: a arquitetura de um regime de representação cultura. In.: **Identidades Traduzidas: Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC – São Leopoldo/RS: Editora Sinodal.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (2002). **Baú de Memórias, Bastidores de Histórias: O legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto**. Bragança Paulista/SP: EDUSF.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (2000). Editando o legado pioneiro: o arquivo de uma educadora. MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câmara & CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Refúgios do Eu: Educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis/SC: Mulheres (p. 123-143).
- MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio & CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.) (2003). **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câmara & CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.) (2000). **Refúgios do Eu: Educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis/SC: Mulheres.
- MONARCA, Carlos (1999). **Escola Normal da Praça: O lado noturno das luzes**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978). **Educação e Sociedade no Portugal de Salazar**. Lisboa: Editorial Presença.
- MORAES, Dislane Zerbinatti (1996). **Literatura, Memória e Ação Política: Uma análise de romances escritos por professores paulistas**. São Paulo: FEUSP (Dissertação de Mestrado).
- MOURA, Anna Regina Lanner de (1998). Memorial: Fazendo-me Professora. **Cadernos Cedes 45: Histórias de Mulheres e Práticas de Leituras**. Campinas/SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade (pp. 24-47).
- MUEL, Francine (1977). Les instituteurs, les paysans et l'ordre républicain. **Actes de la Recherche en Sciencies Sociales**. N° 17/18, nov. (pp. 37-61).
- MUZART, Zahidé Lupinacci (Org.) (2000). **Escritoras Brasileiras do Século XIX: antologia**. 2. ed. Rev. Florianópolis/SC: Editora Mulheres; Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC.
- NAGLE, Jorge (2001). 2ª ed. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A.

- NAGLE, Jorge (1977). A Educação na Primeira República. In.: FAUSTO, Boris (Org.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, t. III, v. 2 (pp. 251-291).
- NEVES, Dimas Santana Souza & Sá, Nicanor Palhares (2003). Controle e Vigilância na Construção da Cultura Escolar em Mato Grosso – O legado do Império. Trabalho apresentado no XXV ISCHE. São Paulo, julho de 2003 (mimeo).
- NORDMAN, Daniel (1986). Dês Limites d'État aux Frontières Nationales. In.: NORA, Pierre (Dir.) **Les Lieux de Mémoire: La Nation**. Paris: Éditions Gallimard (pp.35-59).
- NÓVOA, António (2002). O Espaço Público da Educação: Imagens, narrativas e dilemas. In.: PROST, Antoine et alii. **Espaços de Educação. Tempos de Formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (pp. 237-263) (Textos da Conferência Internacional Espaços de Educação - Tempos de Formação).
- NÓVOA, António (2001). Tempos de escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. **Revista Brasileira de História da Educação**. Número 1. Campinas/SP: Editora Autores Associados (pp. 161 – 186).
- NÓVOA, António (2001-B). As Palavras das Imagens: Retratos de professores (Séculos XIX-XX). **Atlântida: Revista de Cultura**. Instituto Açoriano de Cultura. Vol XLVI, Angra do Heroísmo (pp. 101-122).
- NÓVOA, António (1998). **Histoire et Comparaison** (Essais sur l'Éducation). Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António (1995). Modèles d'Analyse en Éducation Comparée: le champ et la carte. In.: **Les Sciences de L'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle**. Caen/France, n° 2-3 (pp. 9-61) (Neste estudo fez-se uso de versão em português, ainda não publicada, cedida por Ana Isabel Madeira, da Universidade de Lisboa).
- NÓVOA, António (Org.) (1991). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (1988). A República e a Escola: Das intenções generosas ao desengano das realidades. **Revista Portuguesa de Educação**, 1 (3) (pp. 29-60). Universidade do Minho.
- NÓVOA, António (1987). **Le Temps des Professeurs: Analyse socio-historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> siècle)**. Volumes I e II. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Pedagógica.
- NÓVOA, António (1986). **Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário: subsídios para a história docente em Portugal (séculos XVI – XX)**. Lisboa: Instituto Superior de Educação Física de Lisboa.
- NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (Eds.) (2000). **A Difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António & CATANI, Denice Barbara (1999). **Estudos Comparados sobre a Escola: Brasil & Portugal (séculos XIX – XX)**. Projeto apresentado ao Programa de Cooperação Internacional – CAPES/ICCTI.
- NUNES, Clarice (2000). (Des)Encantos da Modernidade Pedagógica. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes de & VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte/MG: Autêntica (pp. 371-398).
- NUNES, Clarice (Org.) (1992). **Passado Sempre Presente**. São Paulo: Cortez.

- Ó, Jorge Ramos do (2003). **O governo de si mesmo:** Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa.
- Ó, Jorge Ramos do (2001). O governo dos escolares: uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault. **Caderno Prestíge;** 4. Lisboa: Educa.
- OZOUF, Jacques (1973). **Nous les maîtres d'école.** Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque, présentées par Jacques Ozouf. Paris: Julliard/Gallimard.
- OZOUF, Mona (1984). **L'École de la France:** Essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement. Paris: Éditions Gallimard.
- PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia (2000). **As Muitas Faces da História:** Nove entrevistas. São Paulo: Editora UNESP.
- PÉLICO FILHO, Sílvio (1924). **Legislação comparada do ensino primário e normal (história e crítica).** Lisboa, Porto, Coimbra: "Lumen" Empresa Internacional Editora.
- Pequeno Manual de Civildade para uso da mocidade** (1932). RJ/SP/BH: Livraria Francisco Alves (Coleção de Livros Clássicos F.T.D.).
- PEREIRA, Lígia Maria Leite (2000). Reflexões sobre história de vida, biografias e autobiografias. **História Oral:** Revista da Associação Brasileira de História Oral. N. 3. São Paulo: Associação Brasileira de História Oral (jun.) (pp. 117 – 127).
- PERES, Eliane Teresinha (2000). **Aprendendo Formas de Pensar, de Sentir e de Agir – A Escola como Oficina da Vida:** Discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte (Tese de Doutorado).
- PERRENOUD, Philippe (1995). **Sentido do Trabalho e Trabalho do Sentido na Escola.** Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar. Tradução de Júlia Ferreira. Organizado por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Porto/Portugal: Porto Editora (pp. 188-198).
- PERROT, Michelle (1998). **Mulheres Públicas.** Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fundação Editora da UNESP - Prismas.
- PERROT, Michelle (1998). A Força da Memória e da Pesquisa Histórica. Entrevista e tradução de Denise Bernuzzi de Sant'Anna. **Projeto História 17:** Trabalhos da Memória. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: EDUC/FAPESP (pp. 351-360).
- PESSOA, Fernando Antonio Nogueira (1996). **Poesias.** Organização de Sueli Tomazini Cassal. Porto Alegre: L&PM.
- PETITAT, André (1994). **Produção da Escola. Produção da Sociedade:** Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PIACENTINI, Tânia Maria (1984). O Ensino em Santa Catarina na 1ª República (1889-1930). **Cadernos do CED.** 1(2). Florianópolis/SC: Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (pp. 15-46).

- PINTASSILGO, Joaquim (1998). **República e Formação de Cidadãos**: A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República portuguesa. Lisboa: Edições Colibri.
- PONTON, Beatriz Calvo (1989). **Educación Normal y Control Político**. México: Ediciones de La Casa Chata (31).
- PORTELLI, Alessandro (2002). O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luta e senso comum. FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 103-130).
- PRIGOGINE, I. & STENGERS, I (1993). Ordem/Desordem. **Enciclopédia Einaudi**. Volume 26 – Sistema. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda (pp. 131-149).
- PROJETO HISTÓRIA (1997). Ética e História Oral. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP** (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Nº 15. São Paulo, SP – Brasil, 1981.
- QUEIRÓS, Eça de (s/d). **A correspondência de Fradique Mendes**. Lisboa: Europa-América.
- QUEIROZ, Raquel de & QUEIROZ, Maria Luíza de (1998). **Tantos Anos**. São Paulo: Siciliano.
- RAGO, Margareth (1985). **Do Cabaré ao Lar**: A utopia da cidade disciplinar – Brasil: 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- RAMOS, Graciliano (1967). **Infância**. São Paulo: Livraria Martins Editora S. A.
- REIS, Carlos (2002). Leitura e Representação de um Drama: O espaço no sistema de ensino. In.: PROST, Antoine et alii. **Espaços de Educação - Tempos de Formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (pp. 123-139) (Textos da Conferência Internacional Espaços de Educação - Tempos de Formação).
- REIS FILHO, Casemiro dos (1998). **Índice Básico da Legislação do Ensino Paulista: 1890-1945**. Campinas/SP: Graf./FE, Graf. Central/UNICAMP.
- RÉMOND, René (2002). Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução. FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 203-209).
- RIBEIRO, Renato Janine (2001). **A República**. São Paulo: Publifolha.
- ROBIN, Régine (1986). Cede la historia oral la palabra a quienes están privados de ella, o es la historia de vida un espacio al margen del poder? In.: M. Vilanova (Ed.). **El Poder en la Sociedad**. Historia y Fuente Oral. Barcelona: Antoni Bosch (pp. 195-203).
- ROCHA, Heloísa Helena Pimenta (2001). **A Higienização dos Costumes**: Educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação (Tese de Doutorado).
- ROCHA, Maria Aparecida dos Santos (1999). **Ensino Normal em São Paulo (1846-1963)**: Inventário de fontes. Campinas/SP: Graf. Central/UNICAMP.
- ROCHE, Daniel (1998). **História das Coisas Banais**. Tradução de Telma Costa. Lisboa: Editorial Teorema Ltda.



- RODRIGUES, José Carlos (1979). **Tabu do Corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé.
- ROUVEROL, Alicia J. (2000). Entre Texto e Fotos: Contando a história de Linda Lord e do fechamento da Penobscot Poultry. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria & ALBERTI, Verena (Orgs.). **História Oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas (pp. 179-198).
- SAMPAIO, J. Salvato (1975). **O Ensino Primário 1911-1969**. Contribuição Monográfica. Instituto Gulbenkian de Ciências. Centro de Investigação Pedagógica. Lisboa, 1975, I Vol. 1.º Período 1911-1926.
- SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva (1999). **A Escola Normal Catharinense de 1892: Profissão e Ornamento**. Florianópolis/SC: Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina (Dissertação de Mestrado).
- SCHRIEWER, Jürgen (1997). L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche. **Revue Française de Pédagogie**. N° 12, octobre-novembre-décembre (pp. 9-27).
- SCHRIEWER, Jürgen (1995). Sistema Mundial e Inter-Relacionamento de Redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 76. n. 182/183 (jan./ago.) (pp. 241-304).
- SCHRIEWER, Jürgen & PEDRO, F. (Eds.) (1993). **Manual de Educación Comparada**. Vol. II. Teorías, Investigaciones, Perspectivas. Barcelona: PPU.
- SILVA, Vera Lucia Gaspar da (2002). Profissão: Professora! In.: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza & SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgs.). **Feminização do Magistério: Vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista/SP: EDUSF (pp. 95-121).
- SILVA, Vera Lucia Gaspar da (2000). Regulamentos para Instrução: para além do ensino, as condutas. Trabalho apresentado no **I Congresso Brasileiro de História da Educação – Educação no Brasil: História e Historiografia**. Grupo: Profissão Docente. Rio de Janeiro, nov. de 2000, publicado em Cd Rom.
- SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Coord) (1999). O Que é Uma Professora na Ordem das Coisas? **Relatório Final da Pesquisa “Constituir-se Professora”**. Florianópolis: FAED/UDESC.
- SILVA, Vera Lucia Gaspar da (1997). Projeto de Pesquisa: **Constituir-se Professora**. Departamento de Estudos Especializados em Educação. Centro de Ciências da Educação – FAED. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.
- SILVA, Vera Lucia Gaspar da (1993). **Por Detrás das Palavras ....** Investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª a 4ª série. Florianópolis/SC: Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (Dissertação de Mestrado).
- SIQUEIRA, Suely Cristina Lopes de (1999). **Corpos Algemados: O lúdico e a libertação do corpo**. Cuiabá-MT: Universidade Federal de Mato Grosso - Instituto de Educação (Dissertação de Mestrado).

- SOUSA, Cynthia Pereira de (1999). O Professor na História. In.: MAGALHÃES, Justino & ESCOLANO, Agustín (Orgs.). **Os Professores na História**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 165-168).
- SOUSA, Cynthia Pereira de (1998). Evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professoras e professores. In.: BUENO, Belmira Oliveira, CATANI, Denice Barbara & SOUSA, Cynthia Pereira de. **A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras (pp. 31-44).
- SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.) (1998). **História da Educação: Processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras Editora.
- SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Maria Cecília Cortez Cristiano & BUENO, Belmira Oliveira (1996). Memória e Autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**. N° 2, maio-agosto (pp. 61-96).
- SOUZA, Maria Cecília Cortez (2001). Professores e Professoras: Retratos feitos de memória. In.: GONDRA, José (Org.). **A Educação Brasileira entre o Império e a República no século XIX**. Bragança Paulista/SP: Editora da Universidade São Francisco (pp. 73-95).
- SOUZA, Rosa Fátima (1998). **Templos de Civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora da UNESP.
- TANURI, Leonor Maria (2000). História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. N. 14. São Paulo: ANPEd, Mai./Jun./Jul./Ago.(pp. 61-88).
- TANURI, Leonor Maria (1979). **O Ensino Normal no Estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação.
- THOMSON, Alistair (2000). Aos Cinquenta Anos: Uma perspectiva internacional de história oral. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria & ALBERTI, Verena (Orgs.). **História Oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas (pp. 47-65).
- THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael & HAMILTON, Paula (2002). Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 65-91).
- THOMPSON, Paul (1998). **A Voz do Passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- TORNQUIST, Carmen Susana; VALLE, Ione Ribeiro & SILVA, Vera Lucia Gaspar da (1997). Suados Caminhos... Suaves Vitórias. In.: SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Coord.). **Leituras & Imagens II**. Florianópolis/SC: USDESC/Faculdade de Educação (pp. 77-102).
- TOURTIER-BONAZZI, Chantal de (2002). Arquivos: Propostas Metodológicas. FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 233-245).

- TRIGO, Maria Helena Bueno (2001). Casamento: Questão Social. In.: **Os Paulistas de Quatrocentos Anos: Ser e Parecer**. São Paulo: Annablume (pp. 67-83).
- VAGO, Tarcísio Mauro (2002). **Cultura Escolar, Cultivo de Corpos: Educação Physica e Gymnastica** como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista/SP: EDUSF.
- VALLE, Ione Ribeiro (2003). **A Era da Profissionalização: Formação e socialização profissional** do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis/SC: Cidade Futura.
- VALLE, Ione Ribeiro (1996). **Burocratização da Educação: Um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis/SC: Ed. da UFSC.
- VARELA, Julia & ALVAREZ-URÍA, Fernando (1991). **Arqueologia de La Escuela**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- VIANA, Maria José Motta (1995). **Do Sótão à Vitrine: Memórias de mulheres**. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG.
- VICENTINI, Paula Perin (2002). **Imagens e Representações de Professores na História da Profissão Docente no Brasil (1933-1963)**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado).
- VIDIGAL, Luís (1996). **Os Testemunhos Oraís na Escola: história oral e projetos pedagógicos**. Lisboa: Edições Asa.
- VIEGAS, Susana de Matos (1996). Pessoas Presentes, Pessoas Ausentes: Processos intersubjectivos de consciência do tempo no envelhecimento. ALMEIDA, Miguel Vale de (Org.). **Corpo Presente: Treze reflexões antropológicas sobre o corpo**. Oeiras: Celta Editora (pp. 154-171).
- VILLELA, Heloisa (2001). Imprensa Pedagógica e Constituição da Profissão Docente no século XIX: Alguns embates. In.: GONDRA, José (Org.). **A Educação Brasileira entre o Império e a República no século XIX**. Bragança Paulista/SP: Editora da Universidade São Francisco (pp. 97-108).
- VILLELA, Heloisa de O. S. (2000). O Mestre-Escola e a Professora. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes de & VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte/MG: Autêntica (pp. 95-134).
- VILLELA, Heloisa (1992). A Primeira Escola Normal do Brasil. In.: NUNES, Clarice (Org.). **O Passado Sempre Presente**. São Paulo: Cortez.
- VILLELA PEREIRA, Marcos (1996). **A Estética da Professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica – Doutorado em Supervisão e Currículo (Tese de Doutorado).
- VIÑAO, Antonio (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. **Com-Ciencia Social**, n. 5 (pp. 27-45).

- VIÑAO, Antonio (2000). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. **Teias: Revista da Faculdade de Educação – UERJ**. Nº 1 (Jun. 2000). Rio de Janeiro: UERJ – Faculdade de Educação (pp. 82-97).
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. N. 0. São Paulo: ANPED (Set/Out/nov/Dez) (pp. 63-82).
- VINCENT, Guy (Dir.) (1994). **L'éducation prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. Tradução de Diana Gonçalves Vida, Vera Lucia Gaspar da Silva e Valdeniza Maria da Barra. **Educação em Revista**. Belo Horizonte/MG: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. N. 33, jun (pp. 7-47).
- VOLDMAN, Danièle (2002). Definições e Usos. FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV (pp. 33-41).
- VOLDMAN, Danièle (2002). A Invenção do Depoimento Oral. Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (Coord.). **Usos & Abusos da História Oral**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. (pp. 247-265).
- WOODS, Peter (1990). **L'Ethnographie de l'École**. Paris: Armand Colin.

# *Fontes Consultadas*

## *Testemunhos:*

### *Santa Catarina*

**Professora Ada Bicochi Ramos.** Entrevista concedida a Rosinei da Silveira, vinculada ao projeto “Resgate da História e da Cultura Material da Escola Catarinense - Museu da Escola Catarinense”, coordenado pela professora Maria da Graça Machado Vandresen. Florianópolis, 29 de novembro de 1994. (Entrevista disponível no Acervo de História Oral do Museu da Escola Catarinense).

**Professora Aurora Piazza de Mello.** Entrevista concedida a Ana Maria de Brito Gouvêa, vinculada ao projeto “Resgate da História e da Cultura Material da Escola Catarinense - Museu da Escola Catarinense”, coordenado pela professora Maria da Graça Machado Vandresen. Florianópolis, 25 de março de 1994. (Entrevista disponível no Acervo de História Oral do Museu da Escola Catarinense).

**Professora Inês Veiga Haas.** Entrevista concedida a Ana Maria de Brito Gouvêa, vinculada ao projeto “Resgate da História e da Cultura Material da Escola Catarinense - Museu da Escola Catarinense”, coordenado pela professora Maria da Graça Machado Vandresen. Florianópolis, 25 de março de 1994. (Entrevista disponível no Acervo de História Oral do Museu da Escola Catarinense).

**Professora Jamille Trindade Sadelli Pacito.** Entrevista concedida a Ana Maria de Brito Gouvêa, vinculada ao projeto “Resgate da História e da Cultura Material da Escola Catarinense - Museu da Escola Catarinense”, coordenado pela professora Maria da Graça Machado Vandresen. Florianópolis, 7 de julho de 1994. (Entrevista disponível no Acervo de História Oral do Museu da Escola Catarinense).

**Professora Maria dos Passos Oliveira (Dona Passinha).** Entrevista concedida a Ana Maria de Brito Gouvêa e Vera Lucia Gaspar da Silva, vinculada ao projeto “Resgate da História e da Cultura Material da Escola Catarinense - Museu da Escola Catarinense”, coordenado pela professora Maria da Graça Machado Vandresen. Florianópolis, 29 de julho de 1999. (Entrevista disponível no Acervo de História Oral do Museu da Escola Catarinense).

**Professora Nícia Assis.** Entrevista concedida a Marili Silvestrini, vinculada ao projeto “Resgate da História e da Cultura Material da Escola Catarinense - Museu da Escola Catarinense”, coordenado pela professora Maria da Graça Machado Vandresen. Florianópolis, 3 de janeiro de 1996. (Entrevista disponível no Acervo de História Oral do Museu da Escola Catarinense).

### *São Paulo*

**Professora Ana Rosa**<sup>384</sup>. Entrevista coordenada por Zeila de Brito Fabri Demartini como parte do Projeto de Pesquisa “Velhos Mestres das Novas Escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo” (Centro de Estudos Rurais e Urbanos – CERU -; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP). São Paulo, 28 de abril de 1983 (cedida pela coordenadora do Projeto).

**Professora Catharina.** Entrevista coordenada por Zeila de Brito Fabri Demartini como parte do Projeto de Pesquisa “Velhos Mestres das Novas Escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo” (Centro de Estudos Rurais e Urbanos – CERU -; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP). São Paulo, 8 de junho de 1983 (cedida pela coordenadora do Projeto).

**Professora Felicidade.** Entrevista coordenada por Zeila de Brito Fabri Demartini como parte do Projeto de Pesquisa “Velhos Mestres das Novas Escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República

---

<sup>384</sup> Às professoras e aos professores paulistas foram atribuídos nomes de época, extraídos de documentos publicados no livro de Maria Lúcia Spedo Hilsdorf, “**Tempos de Escola: Fontes para a presença feminina na Educação, São Paulo – século XIX**” (São Paulo, Plêiade, 1999). Esta estratégia foi adotada por não se dispor de autorização oficial para divulgação dos nomes daqueles que prestaram seus testemunhos.

em São Paulo” (Centro de Estudos Rurais e Urbanos – CERU -; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP). São Paulo, 16 de agosto de 1983 (cedida pela coordenadora do Projeto).

**Professora Guilhermina.** Entrevista coordenada por Zeila de Brito Fabri Demartini como parte do Projeto de Pesquisa “Velhos Mestres das Novas Escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo” (Centro de Estudos Rurais e Urbanos – CERU -; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP). São Paulo, 23 de junho de 1983 (cedida pela coordenadora do Projeto).

**Professora Maria Cândida.** Entrevista coordenada por Zeila de Brito Fabri Demartini como parte do Projeto de Pesquisa “Velhos Mestres das Novas Escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo” (Centro de Estudos Rurais e Urbanos – CERU -; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP). São Paulo, 20 de junho de 1983 (cedida pela coordenadora do Projeto).

**Professor Olympio.** Entrevista coordenada por Zeila de Brito Fabri Demartini como parte do Projeto de Pesquisa “Velhos Mestres das Novas Escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo” (Centro de Estudos Rurais e Urbanos – CERU -; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP). São Paulo, 9 de agosto de 1983 (cedida pela coordenadora do Projeto).

**Professora Perpétua.** Entrevista coordenada por Zeila de Brito Fabri Demartini como parte do Projeto de Pesquisa “Velhos Mestres das Novas Escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo” (Centro de Estudos Rurais e Urbanos – CERU -; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP). São Paulo, 13 de julho de 1983 (cedida pela coordenadora do Projeto).

**Professor Thomaz.** Entrevista coordenada por Zeila de Brito Fabri Demartini como parte do Projeto de Pesquisa “Velhos Mestres das Novas Escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo” (Centro de Estudos Rurais e Urbanos – CERU -; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP). São Paulo, 27 de abril de 1983 (cedida pela coordenadora do Projeto).

## *Portugal:*

**Professora Ana.** Testemunho concedido a Helena Costa Araújo e publicado na forma de história de vida no livro de sua autoria “**Pioneiras na Educação: As professoras primárias na viragem do século, 1870-1933**” (Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação, 2000, pp. 374-384).

**Professora Isaura.** Testemunho concedido a Helena Costa Araújo e publicado na forma de história de vida no livro de sua autoria “**Pioneiras na Educação: As professoras primárias na viragem do século, 1870-1933**” (Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação, 2000, pp. 356-373).

**Professor Joaquim de Almeida Guimarães.** Trabalho escrito em janeiro de 1922 e publicado na Revista de Guimarães, uma publicação da Sociedade Martins Sarmento, em Portugal. Este trabalho foi publicado em três partes, sendo a primeira na Revista de Guimarães, Volume XXXIII– Ano de 1923 (Guimarães: Pap. e Tip. Minerva Vimaranesense, 1923, pp. 19-30) e as duas outras nos números seguintes (pp. 119-142 e 247-260, respectivamente).

**Professora Laura.** Testemunho concedido a Helena Costa Araújo e publicado na forma de história de vida no livro de sua autoria “**Pioneiras na Educação: As professoras primárias na viragem do século, 1870-1933**” (Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação, 2000, pp. 385-398).

**Professora Luísa.** Testemunho concedido a Helena Costa Araújo e publicado na forma de história de vida no livro de sua autoria “**Pioneiras na Educação: As professoras primárias na viragem do século, 1870-1933**” (Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação, 2000, pp. 399-402).

**Professora Luísa Guedes da Fonseca Miranda.** Trabalho escrito em 29 de janeiro de 1922 e publicado na Revista de Guimarães, uma publicação da Sociedade Martins Sarmento - “promotora da instrução popular no Conselho de Guimarães”- em Portugal. O trabalho foi publicado em duas partes, sendo a primeira na Revista de Guimarães, Volume XXXII – Ano de 1922 (Guimarães: Pap. e Tip. Minerva Vimaranesense, 1922, pp. 164-184) e a segunda parte no número seguinte (pp. 272-292).

**Professora Teresa.** Testemunho concedido a Helena Costa Araújo e publicado na forma de história de vida no livro de sua autoria “**Pioneiras na Educação: As professoras primárias na viragem do século, 1870-1933**” (Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação, 2000, pp. 337-355).

## *Legislação do Ensino<sup>385</sup>:*

### *Brasil*

#### *Santa Catarina<sup>386</sup>*

##### *Leis*

SANTA CATARINA. Lei n. 1.199, de 18 de setembro de 1888 – Declara mistas algumas escolas públicas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.206, de 22 de setembro de 1888 – Anexa à Biblioteca Pública ao Instituto Literário e Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.215, de 29 de setembro de 1888 – Cria escola feminina (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.232, de 18 de outubro de 1888 – Cria escolas mistas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.233, de 18 de outubro de 1888 – Cria escolas mistas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.252, de 30 de outubro de 1888 – Cria escolas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.253, de 31 de outubro de 1888 Dispõe sobre subvenção escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.257, de 2 de novembro de 1888 – Altera sede de escolas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.265, de 29 de outubro de 1889 - Readmite professor primário jubilado (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.274, de 15 de novembro de 1889 – Cria escolas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 14, de 30 de outubro de 1891 – Declara mista uma escola (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

---

<sup>385</sup> Neste trabalho buscou-se localizar os textos que incidem mais diretamente sobre a escola primária e a Escola Normal. Não se pretende apresentar aqui um inventário da legislação. A inclusão, logo depois da menção ao texto, de uma informação quanto ao tema de que trata tem como objetivo significar a fonte e socializar informações. Optou-se também por informar os locais nos quais os textos estão disponíveis, com o objetivo de facilitar-lhes o acesso.

<sup>386</sup> Foram consultados os seguintes acervos: Acervo do Museu da Escola Catarinense (Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina); Arquivo Público do Estado de Santa Catarina; Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina (incluindo o Acervo de Obras Raras); Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina e Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Lei n. 20, de 18 de novembro de 1891 – Regulamenta a força policial do Estado (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 24, de 30 de novembro de 1891 – Fixa a receita e orça a despesa do Estado para o exercício de 1892 (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 35, de 2 de agosto de 1892 – Dispõe sobre competências para deliberar sobre a instrução primária (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 37, de 8 de agosto de 1892 – Suprime escola (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 60, de 15 de setembro de 1892 – Jubila professor (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 61, de 15 de setembro de 1892 – Dispõe sobre contagem de tempo de serviço (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 94, de 11 de outubro de 1893 – Dispõe sobre construção de escolas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 97, de 16 de outubro de 1893 – Autoriza pagamento de gratificação mensal a uma professora primária (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 98, de 16 de outubro de 1893 – Dispõe sobre subsídios para primárias (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 109, de 30 de outubro de 1893 – Reforma o serviço administrativo do Estado (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 110, de 30 de outubro de 1893 – Orça a receita e fixa a despesa do Estado para o ano de 1894 (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 112, de 4 de outubro de 1894 - Orça a receita e fixa a despesa do Estado para o ano de 1895 (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 113, de 4 de outubro de 1894 – Restabelece escolas mistas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 116, de 4 de outubro de 1894 – Trata de contagem de tempo de serviço no magistério (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 118, de 5 de outubro de 1894 – Jubila professor (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 130, de 19 de agosto de 1895 - Trata de contagem de tempo de serviço no magistério (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 142, de 31 de agosto de 1895 – Autoriza o governo a auxiliar na construção de prédio para o “Instituto de Instrução Primária e Secundária” (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 147, de 6 de setembro de 1895 – Trata de equiparação salarial dos professores (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 151, de 13 de setembro de 1895 - Autoriza o governo a auxiliar na construção de prédio escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 180, de 8 de outubro de 1895 – Organiza o ensino oficial primário e secundário do Estado (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).



SANTA CATARINA. Lei n. 185, de 14 de outubro de 1895 – Concede auxílio a escola mantida pela comunidade evangélica (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 190, de 14 de outubro de 1895 - Trata de contagem de tempo de serviço no magistério (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 196, de 15 de outubro de 1895 – Trata de subvenção escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 202, de 15 de outubro de 1895 – Altera salário de professor jubilado (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 204, de 15 de outubro de 1895 – Orça a receita e fixa a despesa do Estado para o exercício de 1896 (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 206, de 26 de agosto de 1896 – Trata de contagem de tempo de serviço para aposentadoria (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 243, de 16 de outubro de 1896 – Orçamento da Educação para 1897 (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 251, de 9 de setembro de 1897 –Concede pensão para realização de estudos (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 257, de 22 de setembro de 1897 – Autoriza subvenção escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 264, de 25 de setembro de 1897 – Autoriza subvenção escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 271, de 4 de outubro de 1897 – Equipara vencimentos (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 280, de 6 de outubro de 1897 – Cria escola pública determinada por recenseamento (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 284, de 8 de outubro de 1897 - Trata de contagem de tempo de serviço para aposentadoria (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 291, de 11 de outubro de 1897 - Trata de contagem de tempo de serviço para aposentadoria (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 294, de 11 de outubro de 1897 – Orça a receita e fixa a despesa do Estado para o exercício de 1898 (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 295, de 24 de agosto de 1898 - Trata de contagem de tempo de serviço para aposentadoria (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 300, de 5 de setembro de 1898 - Trata de contagem de tempo de serviço para aposentadoria (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 309, de 15 de setembro de 1898 – Autoriza subvenção escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 312, de 15 de setembro de 1898 – Autoriza subvenção escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 328, de 23 de setembro de 1898 – Cria Secretarias de Estado (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 332, de 23 de setembro de 1898 – Estabelece pagamento de pensão para viúva de professor (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 333, de 23 de setembro de 1898 – Autoriza subvenção escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 338, de 3 de outubro de 1898 - Trata de contagem de tempo de serviço para aposentadoria (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 345, de 3 de outubro de 1898 – Cria lugares de professor adjunto (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 348, de 7 de outubro de 1898 – Restaura escola pública (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 350, de 7 de outubro de 1898 – Eleva vencimentos de adjuntos (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 352, de 7 de outubro de 1898 – Concede licença remunerada de seis meses a um professor para tratamento de saúde (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 362, de 10 de outubro de 1898 – Autoriza subvenção escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 368, de 10 de outubro de 1898 – Autoriza subvenção escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 372, de 10 de outubro de 1898 - Trata de contagem de tempo de serviço no magistério (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 375, de 10 de outubro de 1898 – Orça a receita e fixa a despesa para o exercício de 1899 (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 387, de 30 de agosto de 1899 – Autoriza subvenção escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 391, de 6 de setembro de 1899 – Cria escola (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 392, de 9 de setembro de 1899 – Cria escola (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 445, de 13 de outubro de 1899 – Reorganiza as Secretarias de Estado (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 446, de 13 de outubro de 1899 - Orça a receita e fixa a despesa para o exercício de 1900 (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 475, de 8 de outubro de 1900 – Providencia sobre deveres dos lentes do “Gymnasio Catharinense” (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 516, de 30 de agosto de 1901 – Suprime escolas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 520, de 4 de setembro de 1901 – Trata de subsídio às escolas particulares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 529, de 13 de setembro de 1901 – Trata da contagem de tempo de serviço para aposentadoria de uma professora (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 559, de 11 de agosto de 1903 – Concede licenças para tratamento de saúde a diversos funcionários, incluindo professores (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 636, de 12 de setembro de 1904 – Reforma a Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 670, de 31 de agosto de 1905 – Suprime escola modelo (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 678, de 5 de setembro de 1905 - Orça a receita e fixa a despesa para o exercício de 1906 (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 686, de 11 de outubro de 1906 – Providencia sobre instrução pública municipal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 692, de 18 de outubro de 1906 – Cria escola (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 718, de 13 de novembro de 1906 - Orça a receita e fixa a despesa para o exercício de 1907 (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 765, de 17 de setembro de 1907 – Providencia sobre Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 769, de 23 de setembro de 1907 - Orça a receita e fixa a despesa para o exercício de 1908 (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 780, de 22 de agosto de 1908 – Fecha escolas e abre Grupos Escolares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 791, de 1 de setembro de 1908 – Dispõe sobre auxílio para a educação de catarinenses pobres (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 836, de 1 de outubro de 1909 – Autoriza uso de anel distintivo pelos normalistas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 841, de 5 de outubro de 1909 - Orça a receita e fixa a despesa para o exercício de 1910 (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910 – Autoriza reforma da Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 880, de 9 de novembro de 1910 – Dispõe sobre aposentadoria de professores (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 890, de 17 de agosto de 1911 – Aprova Decreto que cria escolas complementares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 904, de 6 de setembro de 1911 – Autoriza o governo a criar escolas públicas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 911, de 14 de setembro de 1911 – Concede férias para funcionários públicos (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 942, de 30 de agosto de 1912 – Autoriza contratação de professores fora do Estado (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 967, de 22 de agosto de 1913 – Revisão dos Regulamentos da Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.024, de 24 de outubro de 1914 – Estabelece valores para os selos de matrícula (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.030, de 26 de outubro de 1914 – Suprime cargos de inspetores (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.031, de 26 de outubro de 1914 – Estabelece procedimentos para a concessão de licenças aos professores públicos (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.035, de 3 de novembro de 1914 – Orça a receita e fixa a despesa para 1915 (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.044, de 14 de setembro de 1915 – Estabelece diversas disposições sobre a Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.121, de 23 de setembro de 1916 – Dispõe sobre fiscalização escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.130, de 28 de setembro de 1916 – Cria Caixa Escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.143, de 6 de outubro de 1916 – Orça a despesa e fixa a receita para o exercício de 1917 (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.163, de 27 de setembro de 1917 – Restabelece o Gymnasio Catharinense (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.187, de 5 de outubro de 1917 – Dispõe sobre a Instrução Pública (inclui proibição de casamento às professoras) (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.190, de 8 de outubro de 1917 – Estabelece vencimentos para funcionários do Estado (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.191, de 9 de outubro de 1917 – Orça a despesa e fixa a receita para o exercício de 1918 (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.207, de 21 de outubro de 1918 – Fixa taxa de diversão a ser revertida em auxílio para a difusão da instrução pública primária (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.218, de 25 de outubro de 1918 Dispõe sobre direção da Escola Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.230, de 30 de outubro de 1918 – Extingue cargo de inspetor geral do ensino e transfere atribuições (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.253, de 1 de setembro de 1919 – Equipara à Escola Normal do Estado o curso Complementar anexo ao Colégio Coração de Jesus (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.283, de 15 de setembro de 1919 – Dispõe sobre licenças para professores públicos (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.286, de 16 de setembro de 1919 - Dispõe sobre aposentadoria dos funcionários públicos do Estado (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.318, de 14 de agosto de 1920 – Estende às escolas municipais ou subvencionadas pelos municípios o programa de ensino das escolas isoladas estaduais e os compêndios (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.380, de 21 de setembro de 1921 – Dispõe sobre o Fundo Escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.391, de 30 de setembro de 1922 – Concessão de licença de um ano, com ordenado, a uma professora normalista (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.393, de 30 de setembro de 1922 - Trata de equiparação de Grupo Escolar (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.394, de 30 de setembro de 1922 Trata de subvenção escolar (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.399, de 2 de outubro de 1922 – Suprime o hino, a bandeira e as armas do Estado, substituindo-os pelos nacionais (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.406, de 4 de outubro de 1922 – Concede licenças remuneradas, para tratamento de saúde, a professoras provisórias (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.448, de 29 de agosto de 1923 – Reorganiza a Instrução Pública (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.470, de 15 de outubro de 1924 – Concede licença a professores, sem prejuízo de ordenado (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.478, de 17 de outubro de 1924 – Concede licença sem ordenado (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.491, de 21 de agosto de 1925 – Aprova Decreto n. 1.858, de 23 de março de 1925 (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.507, de 23 de outubro de 1925 – Concede licença de seis a oito meses, sem vencimentos, a várias professoras (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.577, de 4 de novembro de 1925 – Dispõe sobre aposentadoria dos funcionários públicos estaduais (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.545, de 13 de outubro de 1926 – Concede licença a diversas professoras (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.548, de 21 de outubro de 1926 – Restabelece as armas do Estado (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.567, de 29 de agosto de 1927 – Restabelece o Hino do Estado, com letra do cidadão Horácio Nunes e música do professor José Brasilício de Souza (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.589, de 3 de outubro de 1927 Concede licença à professora, para tratamento de saúde (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.599, de 11 de outubro de 1927 – Cria escolas complementares e dá outras providências (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.617, de 1 de outubro de 1928 – Equipara à Escola Normal do Estado os estabelecimentos de ensino particular (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.619, de 1 de outubro de 1928 – Extingue os concursos para lentes das escolas complementares e dispõe sobre outros assuntos da Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.656, de 8 de outubro de 1929 – Trata da expansão do ensino (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.663, de 15 de outubro de 1929 – Dispõe sobre licença para os professores (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Lei n. 1.665, de 15 de outubro de 1929 – Regulamenta atribuições aos adjuntos de professores e o funcionamento de cursos desdobrados (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

### *Decretos*

SANTA CATARINA. Decreto n. 27, de 23 de setembro de 1890 – Dispõe sobre vencimentos do Diretor geral da Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 60, de 25 de março de 1891 – Dispõe sobre aulas do Instituto Literário e Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 64 de 4 de abril de 1891 - Dispõe sobre aulas do Instituto Literário e Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 66 de 8 de abril de 1891 – Regulamento do Jardim Oliveira Bello, à Praça 15 de Novembro (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 131, de 21 de março de 1892 - Dispõe sobre aulas do Instituto Literário e Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 155, de 10 de junho de 1892 – Reforma a Instrução Pública do Estado (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 53, de 23 de maio de 1899 – Jubila professor (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 56, de 30 de maio de 1899 – Considera professora vitalícia (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 62, de 24 de junho de 1899 – Concede gratificação (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 107, de 1 de janeiro de 1900 – Regulamento da Inspectoria Geral da Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 21, de 30 de agosto de 1901 – Regulamenta a Lei 516, de 30 de agosto de 1901 (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 28, de 4 de setembro de 1901 – Regulamenta a Lei 520, de 4 de setembro de 1901 (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 348, de 7 de dezembro de 1907 – Regulamento da Instrução Pública (Documento localizado no Acervo do Museu da Escola Catarinense da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – Encadernação “Instrução Pública”).

SANTA CATARINA. Decreto n. 371, de 25 de março de 1908 – Regimento das Escolas Primárias (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 488, de 27 de janeiro de 1910 – Abre crédito especial para auxiliar a publicação de “obras literárias e científicas, relativas ao Estado” (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 567, de 8 de fevereiro 1911 - Abre crédito especial para auxiliar a publicação de “obras literárias e científicas, relativas ao Estado” (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 572, de 25 de fevereiro de 1911 – Reorganiza o Ensino na Escola Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 585, de 19 de abril de 1911 - Reorganiza a Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 586, de 22 de abril de 1911 – Dispõe sobre programa de ensino da Escola Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 587, de 22 de abril de 1911 – Aprova Programa de Ensino para Grupos Escolares e Escolas Isoladas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 588, de 22 de abril de 1911 – Regimento Interno dos Grupos Escolares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 593, de 30 de maio de 1911 – Regulamento da Escola Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 596, de 7 de junho de 1911 – Relação de obras didáticas a serem utilizadas nas escolas públicas estaduais (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 597, de 8 de junho de 1911 – Nomeação de Orestes Guimarães (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 604, de 11 de julho de 1911 – Criação das Escolas Complementares e aprovação de Regulamento das mesmas (Documento localizado no Acervo do Museu da Escola Catarinense da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 614, de 12 de setembro de 1911 – Criação de Grupos Escolares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 615, de 13 de setembro de 1911 - Nomeação de fiscal do ensino (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 649, de 26 de janeiro de 1912 – Equiparação de escolas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 651, de 29 de janeiro de 1912 – Aprova instruções para a prática de ensino (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 677-A, de 6 de julho de 1912 – Cria Grupo Escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 697, de 31 de dezembro de 1912 Aprova Programa para as Escolas Complementares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 699, de 27 de dezembro de 1912 – Denomina oficialmente os Grupos Escolares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 713, de 26 de fevereiro de 1913 – Cria uma escola complementar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 732, de 6 de junho de 1913 – Aprova adoção do livro “Cancioneiro”, preparado para uso dos estabelecimentos de instrução por Delminda Silveira de Souza (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 761, de 14 de novembro de 1913 Suprime escolas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 794, de 2 de maio de 1914 – Regulamento Geral da Instrução Pública (Documento localizado no Acervo do Museu da Escola Catarinense da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – Encadernação “Instrução Pública”).

SANTA CATARINA. Decreto n. 795, de 2 de maio de 1914.– Aprova Regimento Interno dos grupos Escolares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 796, de 2 de maio de 1914 – Aprova novo Programa para os Grupos Escolares e Escolas Isoladas (Documento localizado no Acervo do Museu da Escola Catarinense da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 855, de 5 de fevereiro de 1915 – Dispõe sobre matrícula nas escolas públicas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 866, de 19 de março de 1915 – Manda adotar na Escola Normal e Escolas Complementares do Estado, o “compêndio Elementar de Musica” de Álvaro Souza (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 868, de 8 de abril de 1915 – Aprova instruções relativas a exames da Escola Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 913, de 1 de fevereiro de 1916 – Estabelece data para início do ano escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 925, de 22 de março de 1916 – Providencia sobre exame para candidatos às cadeiras da Escola Normal Catharinense (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 929, de 5 de abril de 1916.– Aprova Regulamento para as Escolas Reunidas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 962, de 3 de outubro de 1916 – Abre crédito suplementar para pagamento de dois inspetores escolares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 976, de 14 de novembro de 1916 – Dispõe sobre Caixas Escolares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).



SANTA CATARINA. Decreto n. 1.056, de 26 de outubro de 1917 – Regula as férias escolares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.062, de 7 de novembro de 1917 – Aprova relação de obras e material didático a serem adotados nas escolas públicas estaduais (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.063, de 8 de novembro de 1917 – Determina matérias a serem incluídas nos programas das escolas estrangeiras (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.084, de 8 de janeiro de 1918 – Dispõe sobre Caixas Escolares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.087, de 12 de janeiro de 1918 – Estabelece disposições sobre o Gymnasio Catharinense (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.181, de 3 de dezembro de 1918 Dá regulamento ao serviço de inspeção escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.199, de 8 de fevereiro de 1919 – Dispõe sobre admissão à Escola Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.204, de 19 de fevereiro de 1919.– Aprova Regulamento e Programa de Ensino das Escolas Complementares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.205, de 19 de fevereiro de 1919.– Aprova Regulamento e Programa de Ensino para a Escola Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.223, de 17 de março de 1919 – Dispõe sobre férias para os professores (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.233, de 3 de abril de 1919 – Estabelece as condições para a nomeação de professores municipais e dá outras providências (Documento localizado no Acervo do Museu da Escola Catarinense da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – Encadernação “Leis e Decretos relativos ao ensino”).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.256, de 17 de junho de 1919 – Dispõe sobre exames para professores provisórios (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.267, de 21 de julho de 1919 - Manda adotar na Escola Normal a “pequena Historia de Santa Catharina”, escrita pelo capitão-tenente Lucas Alexandre Boiteux (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 41, de 21 de outubro de 1919 – Liquida dívida de professor (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.300, de 14 de novembro de 1919 – Altera regimento para exame de professores provisórios (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.321, de 29 de janeiro de 1920 – Dispõe sobre escolas estrangeiras (Documento localizado no Acervo do Museu da Escola Catarinense da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.322, de 29 de janeiro de 1920 – Aprova programa de ensino para os Grupos Escolares e Escolas Isoladas (Documento localizado no Acervo do Museu da Escola Catarinense da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.323, de 2 de fevereiro de 1920 – Aprova crédito para subvenção de estudos (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.340, de 26 de fevereiro de 1920.– Aprova Regulamento para o Colégio Coração de Jesus (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.383, de 5 de junho de 1920 – Trata do provimento de vagas das escolas isoladas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.384, de 5 de junho de 1920 – Facilita aos alunos da Escola Normal a conclusão do curso (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.416, de 29 de novembro de 1920 – Divide em dois períodos o ano letivo das escolas estaduais e dá outras providências (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.448, de 23 de fevereiro de 1921 – Dispõe sobre matrícula nas escolas complementares e na Escola Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.567-A, de 12 de maio de 1922 – Trata de inspeção do ensino (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.702, de 12 de janeiro de 1924 – Reorganiza o serviço de instrução pública (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.721, de 29 de fevereiro de 1924.– Aprova Regulamento para a Escola Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.814, de 24 de dezembro de 1924 – Fixa o período do ano letivo e as férias escolares para as escolas das cidades e vilas (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.827, de 15 de janeiro de 1925 - Equipara curso complementar da Escola Diocesana S. José às Escolas Complementares (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.843, de 20 de fevereiro de 1925 – Dispõe sobre exame vago (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.858, de 23 de março de 1925 – Aprova Lei n. 1.491, de 21 de agosto de 1925 (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.875, de 28 de abril de 1925 – Desdobra o curso de uma escola, a qual passa a funcionar em dois períodos. A professora passa a receber uma gratificação adicional igual à metade de seu ordenado (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.882, de 7 de maio de 1925 – Institui o Conselho Escolar Familiar (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.940-A, de 15 de fevereiro de 1926 – Estabelece exames nas matérias não freqüentadas por alunos da Escola Normal, devido a alterações curriculares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.945, de 4 de março de 1926 – Torna obrigatório na Escola Normal o ensino das línguas alemã e italiana (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 1.946, de 4 de março de 1926 – Altera o uniforme utilizado pelos alunos da Escola Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.000, de 13 de novembro de 1926 – Equipara Escolas Complementares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.012, de 15 de janeiro de 1927 – Dispõe sobre atestado de exercício dos professores (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.013, de 17 de janeiro de 1927 - Cria escolas noturnas para atender os maiores de 16 anos, as quais deveriam ser regidas por professores normalistas ou complementaristas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.014, de 17 de janeiro de 1927 – Aprova o Programa de Ensino das escolas noturnas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.016, de 19 de janeiro de 1927 – Cria o Dia da Escola (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.017, de 19 de janeiro de 1927 – Converte escolas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.035, de 2 de março de 1927 – Dispõe sobre Escolas Complementares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.043, de 2 de abril de 1927 – Trata de inspeção escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.049, de 12 de abril de 1927 – Regulamenta a criação de escolas rurais (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.061, de 26 de maio de 1927 – Regulamenta exames e promoções nos Grupos Escolares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.077, de 5 de julho de 1927 – Aprova crédito para as despesas com a Conferência Estadual do Ensino Primário (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.096, de 26 de outubro de 1927 – Trata da inspeção escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.176, de 22 de junho de 1928 – Dispõe sobre os Conselhos Escolares Familiares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.186, de 21 de julho de 1928 – Aprova obras a serem adotadas nas escolas públicas (Documento localizado no Acervo do Museu da Escola Catarinense da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.191, de 31 de julho de 1928 – Adota nas escolas isoladas e nos grupos escolares, exercícios de “gymnastica” organizados pelo Professor Orestes Guimarães, “Inspector Federal das Escolas subvencionadas” (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.192, de 10 de agosto de 1928 – Equipara às Escolas Complementares o “Colégio Santa Rosa de Lima e anexo Imaculada Conceição” da cidade de Lages, mantido pelas irmãs da Divina Providência (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.214, de 16 de outubro de 1928 – Cria o serviço de inspeção médico escolar nos estabelecimentos de ensino público do Estado (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.218, de 24 de outubro de 1928 – Aprova os programas de ensino da Escola Normal, das Escolas Complementares, Grupos Escolares e Escolas Isoladas (Documento localizado no Acervo do Museu da Escola Catarinense da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.222, de 24 de novembro de 1928 – Dispõe sobre programa de ensino da Escola Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.248, de 19 de janeiro de 1929 – Cria a Escola Modelo de Aplicação anexa à Escola Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.257, de 22 de fevereiro de 1929 – Equipara à Escola Normal o curso secundário do Colégio Santos Anjos, da cidade de Porto União, sob a direção das irmãs Servas do Divino Espírito Santo (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.268-A, de 8 de março de 1929 – Dispõe sobre supressão e criação de escolas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Decreto n. 2.332, de 8 de outubro de 1929 – Equipara às Escolas Complementares o Colégio Santos Anjos, da cidade de Porto União, mantido pelas Irmãs do Verbo Divino (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

## *Resoluções*

SANTA CATARINA. Resolução de 7 de março de 1890 – Concede vitaliciedade (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução de 12 e março de 1890 – Promove professora primária (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução de 3 de novembro de 1890 – Demite professor primário com base em informações prestadas pelo Diretor da Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução n. 1.454, de 6 de dezembro de 1894 – Aprova o Regulamento da Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução de 8 de fevereiro de 1906 – Concede vitaliciedade (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução de 19 de fevereiro de 1906 – Reforma a Escola Normal (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução de 18 de janeiro de 1909 – Concede permissão para matrícula na Escola Normal (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução de 17 de dezembro de 1909 – Demite professor (Documento localizado no Centro da Memória da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução de 20 de janeiro de 1913 – Nomeia normalista para o cargo de professora (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução de 21 de janeiro de 1913 – Nomeia chefe escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução de 29 de janeiro de 1913 – Exonera chefe escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução de 12 de fevereiro de 1913 – Exonera professora (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução de 20 de fevereiro de 1913 – Designa diretor de Grupo Escolar (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução de 25 de fevereiro de 1913 – Designa professora de Grupo Escolar para servir na Escola Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução de 28 de maio de 1913 – Estabelece novo uniforme para os alunos da Escola Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução de 29 de julho de 1913 – Nomeia professora (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução de 10 de novembro de 1913 – Dispõe sobre punições aos alunos da Escola Normal que comparecessem sem uniforme (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução n. 1.411, de 31 de dezembro de 1918 – Nomeia vários inspetores escolares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução n. 1.442, de 21 de janeiro de 1919 – Considera professores normalistas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução n. 1.465, de 7 de fevereiro de 1919 - Considera professores normalistas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução n. 1.509, de 19 de fevereiro de 1919 – Traz designações para a Escola Normal (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução n. 1.591, de 27 de março de 1919 - Aposenta professora (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução n. 1.729, de 16 de julho de 1919 - Aposenta professora (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução n. 1.730, de 16 de julho de 1919 – Aposenta professora (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução n. 1.806-A, de 2 de outubro de 1919 – Concede autorização à professora para mudança de nome (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução n. 1.843, de 14 de novembro de 1919 – Concede autorização à professora para mudança de nome (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução n. 1.917, de 22 de janeiro de 1920 – Remove professora (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução n. 1.926-F, de 31 de janeiro de 1920 – Concede autorização a professor para mudança de nome (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução n. 1.977-A, de 26 de fevereiro de 1920 - Concede autorização a professora para mudança de nome (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução n. 1.989, de 10 de março de 1920 – Aposenta professora (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução n. 2.169, de 1º de junho de 1920 – Nomeia professoras para os Grupos Escolares (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Resolução n. 2.728, de 29 de setembro de 1921 – Nomeia representante do Estado para participar da Conferência Interestadual do Ensino Primário (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

### *Portarias*

SANTA CATARINA. Portaria n. 24, de 31 de maio de 1917 – Cria escola para preparação de professores – trata de acordo entre o Governo do Estado, o município de Urussanga e o Real Consulado da Itália (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Portaria n. 45, de 16 de agosto de 1917 – Atendendo apelo dirigido pela “Liga de Defesa Nacional”, recomenda a promoção nas escolas de festas comemorativas da independência do Brasil (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Portaria n. 66, de 15 de outubro de 1917 – Dispõe sobre estatística das escolas públicas (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Portaria de 6 de agosto de 1920 – Designa professora para direção de escola (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

### *Outros<sup>387</sup>*

SANTA CATARINA. Regimento Interno para as Escolas Públicas, 1892 (Documento localizado no Acervo do Museu da Escola Catarinense da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – Encadernação “Instrução Pública”).

SANTA CATARINA. Ato n. 1913, de 17 de junho de 1896 – Permite a alteração de nome de professor (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Regulamento da Escola Normal, aprovado em 23 de outubro de 1896 (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Ato n. 2001, de 26 de outubro de 1896 – Permite a alteração de nome de professora (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Ato n. 2.030, de 30 de novembro de 1896 – Trata de nomeação de professora (Documento localizado no Arquivo Público de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. Appendice do Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927 – Consolida as leis de assistência à infância (Documento localizado no Acervo do Museu da Escola Catarinense da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – Encadernação “Instrução Pública”).

SANTA CATARINA. Instruções aprovadas pelo Decreto n. 2.176, de 22 de junho de 1928 – Dispõe sobre inspeção escolar e regulamenta parte da vida funcional dos professores (Documento localizado

---

<sup>387</sup> Documentos avulsos, sem especificação quanto à procedência, se lei, decreto, resolução....

no Acervo do Museu da Escola Catarinense da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – Encadernação “Instrução Pública”).

## *São Paulo*<sup>388</sup>

### *Leis*

SÃO PAULO. Lei n. 13, de 16 de fevereiro de 1889 – Dispõe sobre provimento de cadeiras vagas (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 66, de 27 de março de 1889 – Dispensa a idade legal para o provimento de qualquer cadeira vaga aos habilitados pela Escola Normal (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892 – Reforma a Instrução Pública do Estado (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 134, de 30 de maio de 1893 – Concede licença a professor para tratamento de saúde (Documento localizado na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO. Lei n. 140, de 6 de junho de 1893 – Abre crédito para pagamento de professores (Documento localizado na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO. Lei n. 169, de 7 de agosto de 1893 – Adita disposições à Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892 (Documento localizado na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO. Lei n. 239, de 4 de setembro de 1893 – Orça receita e fixa despesa para o ano de 1894 (Documento localizado na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO. Lei n. 347, de 16 de agosto de 1895 – Concede prorrogação de licença de professora para tratamento de saúde (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 357, de 29 de agosto de 1895 – Concede licença a professor para tratamento de saúde (licença de um ano, com o respectivo ordenado) (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 374, de 3 de setembro de 1895 – Versa sobre o ensino das matérias do Curso das Escolas Complementares, dos Ginásios, das Escolas Normais e dá outras providências (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 378, de 4 de setembro de 1895 – Cria diversas escolas (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 412, de 17 de julho de 1896 – Autoriza aluna ouvinte a prestar exames na Escola Normal (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 430, de 1º de agosto de 1896 – Suprime o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 446, de 6 de agosto de 1896 – Cria escolas (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

---

<sup>388</sup> Foram consultados os seguintes acervos: Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo e Arquivo Público do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. Lei n. 489, de 29 de dezembro de 1896 – Torna obrigatório o ensino de língua nacional, de Geografia e História do Brasil em todos os estabelecimentos e escolas particulares de instrução primária, para ambos os sexos, dirigidos por professores de qualquer nacionalidade (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 495, de 30 de abril de 1897 – Regula a concessão de licenças aos funcionários públicos (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 520, de 26 de agosto de 1897 – Suprime o Conselho Superior de Instrução Pública e dá outras providências (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 573, de 27 de agosto de 1898 – Autoriza admissão à matrícula na Escola Normal (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 656, de 28 de agosto de 1899 – Dispõe sobre admissão à matrícula do primeiro ano da Escola Normal (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 669, de 9 de setembro de 1899 – Eleva vencimentos de dirigentes do ensino (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 755, de 17 de novembro de 1900 – Dispõe sobre os ginásios oficiais do Estado (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 842, de 6 de outubro de 1902 – Equipara os professores adjuntos de escolas isoladas e de grupos escolares aos diplomados, para efeitos de remoção, permuta e nomeação (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 854, de 14 de novembro de 1902 – Equipara os professores preliminares normalistas aos professores complementares (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 861, de 12 de dezembro de 1902 – Dispõe sobre matrícula nas escolas complementares e sobre a prática de ensino (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 880, de 6 de outubro de 1903 – Equipara aos normalistas os alunos da antiga Escola Normal, extinta em 1878 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 883, de 31 de outubro de 1903 – Autoriza admissão a exame vago (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 907, de 4 de julho de 1904 – Suprime algumas cadeiras da Escola Normal e providencia sobre o provimento em relação a outras (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 912, de 25 de julho de 1904 – Autoriza admissão a exame vago (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 913, de 26 de julho de 1904 – Concede a professora licença de um ano para tratamento de saúde (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 930, de 13 de agosto de 1904 – Modifica várias disposições das leis em vigor sobre instrução pública do Estado (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 933, de 17 de agosto de 1904 - Autoriza admissão a exame vago (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 955, de 15 de setembro de 1905 – Autoriza concessão de subvenção a “moços paulistas para estudarem pintura, escultura ou música, dentro ou fora do país” (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).



SÃO PAULO. Lei n. 964, de 8 de novembro de 1905 – Trata de pagamento a professores decorrente de sentença judicial (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 966, de 23 de novembro de 1905 - Autoriza admissão a exame vago (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 967, de 24 de novembro de 1905 – Dispõe sobre licenças para os funcionários públicos (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 985, de 30 de dezembro de 1905 – Dispõe sobre aposentadorias e as reformas dos funcionários públicos, em casos de invalidez (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.039, de 19 de dezembro de 1906 – Abre crédito especial para o pagamento da diferença do salário de uma professora (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.041, de 22 de dezembro de 1906 – Sobre a compra do Seminário das Educandas (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.043, de 24 de dezembro de 1906 – Cria lugares de professores substitutos para os cursos anexos à Escola Normal da Capital (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.051, de 28 de dezembro de 1906 – Concede matrícula na Escola Normal aos professores diplomados pelas escolas complementares (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.059, de 28 de dezembro de 1906 – Fixa a despesa e orça a receita do Estado para o ano financeiro de 1907 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.070, de 16 de agosto de 1907 – Trata de subvenção para alunos pobres (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.118, de 28 de dezembro de 1907 – Autoriza o pagamento de dívida com um professor (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.130, de 18 de dezembro de 1908 – Aprova Decretos (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.133, de 28 de setembro de 1908 – Aprova verbas para pagamento de despesas com o desdobramento da Escola Normal e a criação da Escola Modelo Isolada (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.184, de 3 de dezembro de 1909 – Cria cinquenta escolas preliminares noturnas para crianças (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.206, de 1º de outubro de 1910 – Aprova Decretos (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.296, de 27 de dezembro de 1911 – Dispõe sobre a nomeação dos professores de bairro para grupos escolares e escolas isoladas da Capital (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.298, de 27 de dezembro de 1911 – Dispõe sobre gratificação de diretores de grupo escolar (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.303, de 30 de dezembro de 1911 – Fixa despesa e orça a receita para o exercício financeiro de 1912 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.308, de 30 de dezembro de 1911 – Vincula a estrutura da Escola Normal de Itapetininga e da Escola Normal de São Carlos à Escola Normal da Capital (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.311, de 2 de janeiro de 1912 – Aprova o regulamento das “Escolas Normaes Primarias” (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.317, de 30 de agosto de 1912 – Trata de pagamento a professora, decorrente de decisão judicial (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.341, de 16 de dezembro de 1912 – Reforma as escolas normais secundárias (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.359, de 24 de dezembro de 1912 – Cria as escolas normais do Brás e de Casa Branca (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.389, de 2 de dezembro de 1913 – Abre crédito para a instalação de escola normal primária (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.411, de 30 de dezembro de 1913 – Fixa a despesa e orça a receita para o ano de 1914 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.453, de 29 de dezembro de 1914 – Introduz modificações no Ginásio e Escolas Normais (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.521, de 26 de dezembro de 1916 – Dispõe sobre a concessão de licenças aos empregados públicos do Estado (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.541, de 30 de dezembro de 1916 – Remodela a inspeção médica escolar (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.579, de 19 de dezembro de 1917 – Estabelece sobre a instrução pública do Estado – Dispõe sobre a instrução pública do Estado (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.589, de 27 de dezembro de 1917 – Trata de pagamento de dívida a professor, decorrente de decisão judicial (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.710, de 27 de dezembro de 1919 - Dispõe sobre a organização e fiscalização do ensino (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.720, de 30 de dezembro de 1919 – Eleva número de inspetores escolares (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.722, de 30 de dezembro de 1919 – Eleva vencimentos dos professores públicos (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.729, de 23 de agosto de 1920 – Trata do recenseamento da população infantil em idade escolar (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920 – Reforma a Instrução Pública do Estado (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 1.957, de 29 de dezembro de 1923 – Fixa a despesa e orça a receita do Estado para o exercício financeiro de 1924 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 2.012, de 26 de dezembro de 1924 – Autoriza o governo a estabelecer Colônias Escolares para crianças enfermas das escolas primárias (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 2.014, de 26 de dezembro de 1924 – Dispõe sobre a instalação de escolas maternais e creches (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 2.027, de 27 de dezembro de 1924 – Revoga artigo da Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 2.095, de 24 de dezembro de 1925 – Reforma a Instrução Pública do Estado (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 2.123, de 30 de dezembro de 1925 - Fixa a despesa e orça a receita do Estado para o exercício financeiro de 1926 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 2.146-B, de 25 de novembro de 1926 – Autoriza o governo a auxiliar a continuação da publicação da “História Geral das Bandeiras Paulistas”, do Dr. Affonso d’Escragnole Taunay (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 2.182, de 30 de dezembro de 1926 - Fixa a despesa e orça a receita do Estado para o exercício financeiro de 1927 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 2.182-B, de 29 de dezembro de 1926 – Cria escolas (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 2.182-C, de 29 de dezembro de 1926 – Fixa o pessoal da “Revista Escolar” (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 2.255, de 31 de dezembro de 1927 - Fixa a despesa e orça a receita do Estado para o exercício financeiro de 1928 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 2.269, de 31 de dezembro de 1927 – Reforma a Instrução Pública do Estado (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 2.315, de 21 de dezembro de 1928 – Altera disposições das leis da instrução pública (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 2.343, de 31 de dezembro de 1928 - Fixa a despesa e orça a receita do Estado para o exercício financeiro de 1929 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 2.344, de 31 de dezembro de 1928 – Eleva os vencimentos do professorado e do funcionalismo público do Estado (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 2.393, de 23 de dezembro de 1929 – Estabelece várias medidas com relação à instrução pública do Estado (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 2.403, de 30 de dezembro de 1929 – Autoriza a concessão de prêmio para autor de livro de leitura para o 4º ano dos Grupos Escolares (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Lei n. 4.703, de 20 de fevereiro de 1930 – Abre crédito para despesas relativas à Instrução Pública (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

## *Decretos*

SÃO PAULO. Decreto n. 27, de 12 de março de 1890 – Reforma a Escola Normal e dá outras providências (Documento localizado na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO. Decreto n. 33, de 20 de março de 1890 – Extingue o Conselho Superior de Instrução Pública (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 34, de 25 de março de 1890 – Suprime a educação religiosa do programa de ensino das escolas públicas (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 50, de 28 de abril de 1890 - Fixa a despesa e orça a receita do Estado para o exercício 1890 a 1891 (Documento localizado na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO. Decreto n. 52, de 9 de maio de 1890 – Trata de permuta de cadeiras de professores públicos (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 104, de 15 de dezembro de 1890 – Convoca o primeiro Congresso de Estado de São Paulo e publica a sua Constituição (Documento localizado na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO. Decreto n. 140, de 21 de março de 1891 – Dispõe sobre verificação de frequência média nas escolas (Documento localizado na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO. Decreto n. 188, de 2 de junho de 1891 – Trata de professor ambulante (Documento localizado na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO. Decreto n. 190-A, de 5 de maio de 1891 – Trata de professor ambulante (Documento localizado na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO. Decreto n. 191, de 5 de junho de 1891 – Trata de equiparação salarial (Documento localizado na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO. Decreto n. 196, de 6 de junho de 1891 – Eleva vencimentos de professores (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 198, de 6 de junho de 1891 – Eleva vencimentos de uma professora (Documento localizado na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO. Decreto n. 201, de 6 de junho de 1891 – Equipara vencimentos (Documento localizado na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO. Decreto n. 181, de 15 de junho de 1893 – Abre crédito para pagamento dos professores (Documento localizado na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO. Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893 – Aprova o Regulamento da Instrução Pública (Documento localizado na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO. Decreto n. 233, de 2 de março de 1894 – Estabelece o Código Sanitário (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 245, de 20 de julho de 1894 – Cria uma escola na cidade de Itapetininga (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 247, de 23 de julho de 1894 – Aprova o Regimento Interno da Escola Normal (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894 – Aprova Regimento Interno das Escolas Públicas (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 301, de 31 de agosto de 1895 – Autoriza os professores públicos do Estado a usarem um anel distintivo (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 330, de 18 de janeiro de 1896 – Divide o Estado em 40 distritos escolares (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 342, de 3 de março de 1896 – Cria um Jardim de Infância (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 371, de 27 de junho de 1896 – Suprime cadeiras da Escola Normal (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 397, de 9 de outubro de 1896 – Traz Regulamento da Escola Normal da Capital (Documento localizado na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO. Decreto n. 400, de 6 de novembro de 1896 – Aprova o Regimento Interno das escolas complementares do Estado (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 503, de 18 de dezembro de 1897 – Aprova o Regulamento dos “Gymnasios do Estado” (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 518, de 11 de dezembro de 1898 – Traz o Regulamento para execução da Lei 520, de 26 de agosto de 1897, que dispõe sobre a Instrução Pública (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 597, de 17 de setembro de 1898 – Altera o Decreto 518, de 11 de dezembro de 1898 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 606, de 20 de outubro de 1898 – Dispõe sobre férias escolares (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 651, de 29 de março de 1899 – Dispõe sobre inspeção das “escolas-modelo preliminar e complementar” (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 739, de 16 de fevereiro de 1900 – Dispõe sobre prática de ensino de expedição de diplomas de habilitação para o magistério a alunos de escolas complementares do Estado (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 858, de 14 de dezembro de 1900 – Aprova o Regulamento dos “Gymnasios do Estado” (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 901, de 24 de maio de 1901 – Altera Regimento das Escolas Complementares (Documento localizado na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.015, de 19 de março de 1902 – Reforma o Regulamento da Escola Normal da Capital (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.089, de 2 de janeiro de 1903 – Dispõe sobre alterações no Regulamento dos “Gymnasios do Estado” (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.216, de 27 de abril de 1904 - Aprova e manda observar o Regimento Interno dos grupos Escolares e das Escolas Modelos (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.217, de 29 de abril de 1904 – Aprova e manda observar o programa de ensino para os grupos escolares e escolas modelos (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.239, de 30 de setembro de 1904 – Dá regulamento para execução da Lei 930, de 13 de agosto de 1904 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.252, de 17 de novembro de 1904 – Suprime cadeiras da Escola Normal (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.253, de 28 de novembro de 1904 – Aprova e manda observar o Regimento Interno dos Grupos Escolares (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.259, de 9 de janeiro de 1905 – Dispõe sobre prática de ensino de alunos diplomados nas escolas complementares (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.281, de 24 de abril de 1905 – Aprova e manda observar o Programa de Ensino para a escola modelo e para os Grupos Escolares (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.431, de 10 de janeiro de 1907 – Autoriza abertura de crédito para pagamento de dívida com um professor (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.518, de 31 de outubro de 1907 – Abre crédito suplementar para financiamento das despesas com exames preparatórios da segunda época do ano de 1907 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.564, de 22 de janeiro de 1908 – Trata do pagamento dos vencimentos do auxiliar de diretor da “Escola Normal” (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.577, de 21 de fevereiro de 1908 – Cria, anexa à “Escola Normal”, escola modelo a servir de padrão para as escolas isoladas (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.578, de 21 de fevereiro de 1908 – Cria um curso suplementar na “Escola Normal” (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.585-A, de 25 de março de 1908 – Abre crédito para pagamento de uma professora (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.846, de 19 de março de 1910 – Traz instruções para a prática de ensino de alunos diplomados pelas escolas complementares (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.882, de 6 de junho de 1910 – Estabelece datas para início e encerramento de trabalhos escolares (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.883, de 6 de junho de 1910 – Reorganiza a Inspeção Geral do Ensino Primário (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 1.998, de 4 de fevereiro de 1911 – Dispõe sobre as escolas normais de Itapetininga e São Carlos (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 2.004, de 13 de fevereiro de 1911 – Aprova o Regimento Interno das Escolas Modelos Isoladas, anexas à Escola Normal de São Paulo (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 2.005, de 13 de fevereiro de 1911 – Aprova e manda observar o programa de ensino para as escolas isoladas do Estado (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 2.025, de 29 de março de 1911 – Converte escolas complementares do Estado em escolas normais primárias e dá-lhes no regulamento (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 2.072, de 10 de julho de 1911 – Anexa escolas normais primárias a grupos escolares (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 2.088, de 7 de agosto de 1911 – Abre crédito para conversão de escola complementar em escola normal primária (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 2.089, de 7 de agosto de 1911 - Abre crédito para conversão de escola complementar em escola normal primária (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 2.090, de 7 de agosto de 1911 - Abre crédito para conversão de escola complementar em escola normal primária (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 2.207, de 19 de fevereiro de 1912 – Anexa escola normal a grupo escolar (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912 – Manda observar a Consolidação das Leis, Decretos e Decisões sobre o ensino primário e escolas normais (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 2.274, de 6 de setembro de 1912 – Trata de pagamento de professora por decisão judicial (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 2.367, de 14 de abril de 1913 – Aprova Regulamento das escolas normais de curso secundário e escolas anexas (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 2.389, de 9 de junho de 1913 – Estabelece alterações para o período de férias da Escola Normal de Casa Branca, considerando a data de sua instalação (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 2.405, de 29 de julho de 1913 – Anexa Grupo Escolar à Escola Normal do Braz (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 2.458, de 29 de dezembro de 1913 – Abre crédito para a instalação de escolas normais primárias (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 2.476, de 20 de março de 1914 – Anexa grupo escolar à Escola Normal de casa Branca (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 2.590, de 2 de agosto de 1915- Trata da Escola Preliminar Operária Noturna para menores (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 2.595, de 30 de agosto de 1915 – Cria uma Escola Preliminar Operária noturna no Instituto Disciplinar da Capital (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 2.944, de 8 de agosto de 1918 – Traz Regulamento com disposições sobre a instrução pública do Estado (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 3.205, de 29 de abril de 1920 – Dispõe sobre organização do ensino, regulamentando a Lei n. 1.710, de 27 de dezembro de 1919 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 3.206, de 29 de abril de 1920 – Eleva número de inspetores do ensino e dá outras providências (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 3.256, de 16 de outubro de 1920 – Autoriza a abertura de crédito especial para as despesas com o recenseamento da população infantil, em idade escolar (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 3.303, de 10 de janeiro de 1921 – Abre crédito para cobrir despesas com as Delegacias Regionais de Ensino, Inspetorias Distritais e Secretarias das Delegacias Regionais (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 3.332, de 28 de março de 1921 – Abre crédito para reorganização de escolas normais complementares (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 3.346, de 30 de abril de 1921 – Abre crédito para a aquisição de material escolar (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921 – Dispõe sobre reforma da instrução pública, regulamentando a Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 3.467, de 1 de julho de 1922 – Institui o pavilhão escolar para ser usado nas escolas públicas do Estado de São Paulo (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 3.458, de 26 de maio de 1922 – Abre crédito especial para a aquisição de material escolar (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 3.508, de 20 de setembro de 1922 – Abre crédito especial para aquisição de material escolar (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 3.623, de 19 de julho de 1923 – Abre crédito especial para aquisição de material escolar (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 3.669, de 20 de dezembro de 1923 - Abre crédito especial para aquisição de material escolar (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 3.708, de 30 de abril de 1924 – Aprova Regimento Interno das Escolas Maternais (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 3.847, de 14 de maio de 1925 – Aprova Regulamento das Escolas Maternais (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 3.858, de 11 de junho de 1925 - Dispõe sobre atribuições da Diretoria Geral da Instrução Pública (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 3.865, de 3 de julho de 1925 – Abre crédito para a Reforma da Instrução Pública (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 3.991, de 11 de janeiro de 1926 – Abre crédito para pagamento de auxílio de aluguel de sala aos professores de Escolas Urbanas da Capital (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 4.008, de 10 de fevereiro de 1926 – Abre crédito especial para auxílio das obras de construção do Lyceu Franco Brasileiro, em São Paulo (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).



SÃO PAULO. Decreto n. 4.014, de 26 de fevereiro de 1926 – Abre crédito especial destinado a cobrir despesas de diárias e condução aos auxiliares dos inspetores especiais de música, ginástica, desenho e trabalhos manuais (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 4.021, de 4 de março de 1926 – Transfere crédito para cobrir despesas com a Reforma da Instrução Pública (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 4.089, de 17 de agosto de 1926 – Manda observar o regulamento do Curso de Educadores Sanitários (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 4.101, de 14 de dezembro de 1926 – Aprova modificações na Reforma da Instrução Pública do Estado. Regulamenta a Lei n. 2.095, de 24 de dezembro de 1925 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 4.170-D, de 14 de janeiro de 1927 – Abre crédito especial para pagamento de auxílio para a continuação da publicação da “História Geral das Bandeiras Paulistas” (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 4.562, de 27 de fevereiro de 1929 – Manda observar as tabelas provisórias organizadas para pagamento do aumento de vencimentos do professorado e do funcionalismo público do Estado e dá outras providências (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 4.780, de 28 de novembro de 1930 – Exonera todos os professores interinos leigos do Estado (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 4.787, de 03 de dezembro de 1930 – Dispõe sobre professores públicos nos estabelecimentos de ensino privado (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 4.794, de 17 de dezembro de 1930 – Estabelece novas condições para a equiparação das escolas normais livres (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

SÃO PAULO. Decreto n. 4.795, de 17 de dezembro de 1930 – Reorganiza a Diretoria Geral da Instrução Pública (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP).

### *Outros<sup>389</sup>*

SÃO PAULO. Regulamento da Escola Normal de São Paulo de 14 de Junho de 1890 (Documento localizado na Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo).

### *Portugal<sup>390</sup>*

#### *Leis*

PORTUGAL. Carta de Lei de 02 de maio de 1878 – Dispõe sobre organização do ensino primário (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

---

<sup>389</sup> Documento avulso, sem especificação quanto a procedência, se lei, decreto, resolução....

<sup>390</sup> Em Portugal foram consultados os seguintes acervos: Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa; Arquivo Histórico do Ministério da Educação; Instituto de História da Educação do Ministério da Educação; Biblioteca da Reitoria da Universidade de Lisboa; Arquivo Nacional Torre do Tombo e Biblioteca Nacional.

- PORTUGAL. Lei de 11 de junho de 1880 – Reforma a Nova Organização da Instrução Primária (Vinculada à Lei da reforma e Reorganização do Ensino Primário de 2 de maio de 1878) (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Lei de 18 de julho de 1885 - Reforma Administrativa do Município de Lisboa (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação).
- PORTUGAL. Lei de 9 de agosto de 1888 – Dispõe sobre a instrução primária (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Lei de 18 de março de 1897 – Reorganiza os serviços de instrução primária (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Lei de 19 de setembro de 1900 – Cria escola de habilitação para o magistério (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Lei de 1 de outubro de 1900 – Cria escola de habilitação para o magistério em Beja (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Lei de 5 de junho de 1903 – Permite a adoção, nas escolas de ensino primário, do método de leitura de João de Deus, compreendendo os livros “Cartilha Maternal” e “Deveres dos Filhos” (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Lei de 29 de março de 1911 – Trata de Reforma do Ensino Infantil, Primário e Normal (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Lei de 21 de maio de 1911 – Cria Escolas Normais Superiores (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Lei de 19 de fevereiro de 1913 – Dispõe sobre matrícula nas escolas normais e de habilitação para o magistério primário (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei de 3 de junho de 1913 – Dispõe sobre provimento de cadeiras de escolas primárias masculinas (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei de 3 de junho de 1913 – Dispõe sobre provimento de escolas de ensino primário (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 11, de 7 de julho de 1913 – Dispõe sobre provimento dos lugares de guardas e serventes de escolas de ensino profissional feminino (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 12, de 7 de julho de 1913 – Cria o Ministério da Instrução Pública (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 39 – Trata de nomeação de professores provisórios (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 52, de 15 de julho de 1913 – Trata de transferência de um professor e de uma professora, independentemente de concurso (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

- PORTUGAL. Lei n. 138, de 14 de abril de 1914 – Trata de gratificação pela regência de escolas (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 226, de 30 de junho de 1914 – Lei Orçamental (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 233, de 7 de julho de 1914 – Cria as escolas normais de Lisboa, Coimbra e Porto (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 411, de 9 de setembro de 1915 – Dispõe sobre exames nas escolas normais (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 449, de 18 de setembro de 1915 – Dispõe sobre quadro de pessoal docente das escolas primárias e infantis (Lei revogada pela Lei n. 584, de 9 de junho de 1916) - (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 543, de 19 de maio de 1916 – Dispõe sobre exames de instrução primária elementar e complementar (1º e 2º graus) - (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 563, de 6 de junho de 1916 – Trata do Fundo das Construções Escolares (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 583, de 9 de junho de 1916 – Dispõe sobre provimento de escolas de ensino primário (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 584, de 9 de junho de 1916 – Dispõe sobre nomeação de professores (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 650, de 6 de fevereiro de 1917 – Dá aos cônjuges preferência na ocupação de vagas em concursos (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 723, de 30 de junho de 1917 – Altera conteúdo do Decreto n. 2.887, de 5 de dezembro de 1916 (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 732, de 7 de julho de 1917 – Trata das despesas referentes aos exames de 1º e 2º grau (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 748, de 25 de julho de 1917 – Dispõe sobre vencimentos dos professores do ensino primário (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 757, de 3 de agosto de 1917 – Dispõe sobre Montepio Oficial do professorado primário (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 781, de 22 de agosto de 1917 – Suspende por tempo determinado a execução da lei n. 233, de 7 de julho de 1914, que reorganizou o ensino normal primário (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 826, de 15 de setembro de 1917 – Dispõe sobre preferência para cônjuges na ocupação de vagas em concursos (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Lei n. 961, de 7 de março de 1920 – Dispõe sobre aposentadoria dos professores primários (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Lei n. 978, de 31 de maio de 1920 – Dispõe sobre aposentadoria (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Lei n. 1.029, de 23 de agosto de 1920 – Dispõe sobre nomeação de professores para escolas convertidas em oficiais e exige fidelidade à República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Lei n. 1.031, de 23 de agosto de 1920 – “Complementa” a Lei n. 971, de 17 de maio de 1920 (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Lei n. 1.044, de 31 de agosto de 1920 – Estabelece equiparação de vencimentos dos funcionários públicos, incluindo os professores (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Lei n. 1.047, de 4 de setembro de 1920 – Aprova época extraordinária para exames dos alunos das escolas normais primárias (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

### ***Decretos***

PORTUGAL. Decreto de 17 de novembro de 1884 – Regulamento do Conselho Superior de Instrução Pública (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação).

PORTUGAL. Decreto de 29 de dezembro de 1886 – Estabelece aumento salarial por bom e efectivo exercício (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação).

PORTUGAL. Decreto de 27 de fevereiro de 1890 – Altera regulamento da instrução primária de 1881 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Decreto de 5 de abril de 1890 – Cria Ministério de Instrução Pública e Bellas Artes (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Decreto de 22 de agosto de 1890. Aprova organização da Secretaria d’Estado dos Negócios de Instrução Pública e Bellas Artes (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Decreto de 10 de setembro de 1890 – Aprova a reorganização do Conselho Superior de Instrução Pública (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Decreto de 25 de setembro de 1890 – Aprova Regulamento do Conselho Superior de Instrução Pública e Bellas Artes (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Decreto de 3 de setembro de 1892 – Aprova Regulamento do Conselho Superior de Instrução Pública (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Decretos n. 1 e n. 2 de 22 de dezembro de 1894 – Reforma da Instrução Primária e Secundária (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Decreto de 18 de junho de 1896 – Aprova Regulamento Geral do Ensino Primário (Parte 1) (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

- PORTUGAL. Decreto de 18 de junho de 1896 - Aprova Regulamento Geral do Ensino Primário (Parte 2) (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Decreto de 18 de junho de 1896 - Aprova Regulamento Geral do Ensino Primário (Parte 3) (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Decreto n. 2, de 24 de dezembro de 1901 – Dispõe sobre reorganização da Direção Geral da Instrução Pública (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Decreto n. 8, de 24 de dezembro de 1901 – Constitui o Conselho Superior de Instrução Pública (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Decreto n. 8, de 24 de dezembro de 1901 – Dispõe sobre reforma do ensino (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Decreto n. 4, de 19 de setembro de 1902 – Aprova regulamento da instrução pública (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Decreto de 4 de dezembro de 1902 – Dispõe sobre programas e horários para as escolas normais (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação).
- PORTUGAL. Decreto de 31 de janeiro de 1906 – Aprova organização do Lyceu Maria Pia, em Lisboa (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Decreto de 19 de agosto de 1907 – Reorganiza os serviços superiores da instrução pública (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Decreto de 30 de setembro de 1907 – Aprova o regulamento do Conselho Superior de Instrução Pública (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Decreto de 27 de fevereiro de 1910 – Esclarece dúvidas sobre aplicação de alguns artigos do Regulamento da Instrução Secundária (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Decreto de 16 de abril de 1910 – Dispõe sobre questões dos Lyceus (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Decreto de 22 de outubro de 1910 – Extingue o ensino da doutrina cristã nas escolas primárias e normais primárias (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Decreto de 26 de julho de 1911 – Aprova Regulamento do Ensino Primário (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- PORTUGAL. Decreto de 23 de agosto de 1911 – Aprova Regulamento das Escolas Normais (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Decreto de 23 de agosto de 1911 – Aprova programa para as Escolas Infantis (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Decreto de 23 de agosto de 1911 – Aprova Regulamento para a fiscalização do ensino (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Decreto de 23 de fevereiro de 1912 – Dispõe sobre exames de admissão nas escolas normais (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto de 1º de março de 1912 – Dispõe sobre regras para nomeação de professores (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto de 13 de abril de 1912 – Estabelece condições restritivas para exercício do magistério (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto de 7 de maio de 1912 – Nomeação de professores interinos (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto de 8 de maio de 1912 – Trata de indulto e comutação de penas (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto de 13 de maio de 1912 – Nomeia comissão de inquérito e fiscalização de donativos escolares (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto de 21 de maio de 1912 – Estabelece a rotação, por escala de regência, das diversas classes de ensino (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto de 20 de julho de 1912 – Trata da posse de professores concursados (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto de 22 de julho de 1912 – Transfere professoras nomeadas para escolas primárias do sexo masculino para escolas primárias do sexo feminino (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto de 14 de agosto de 1912 – Dispõe sobre escolha de regente de escola (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto de 5 de setembro de 1912 – Regulamenta a admissão às escolas normais e de habilitação ao magistério primário (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto de 13 de setembro de 1912 – Regulamenta licenças médicas, atestados, faltas, etc. (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto de 23 de dezembro de 1912 – Trata de admissão às escolas normais e de habilitação ao magistério (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto de fevereiro de 1913 – Regulamento Disciplinar dos Funcionários Civis (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto de 11 de fevereiro de 1913 – Trata da instalação definitiva das escolas normais de Lisboa (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

- PORTUGAL. Decreto de 22 de fevereiro de 1913 – Trata do Regulamento Disciplinar dos Funcionários Civis (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto de 3 de junho de 1913 – Dispõe sobre provimento de escolas de ensino primário (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto de 7 de junho de 1913 – Regulamenta a parte relativa ao encerramento do ano letivo e do serviço de exames de 1º e 2º grau (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 29, de 8 de julho de 1913 – Dispõe sobre aposentadoria (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 92, de 26 de agosto de 1913 – Dispõe sobre competência disciplinar do Conselho Superior de Instrução Pública (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 129, de 10 de setembro de 1913 – Regulamenta os vários diplomas reguladores da classe dos professores de instrução primária (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 132, de 9 de setembro de 1913 – Trata do Regulamento Disciplinar dos Professores Primários (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 134, de 15 de setembro de 1913 – Trata da criação de escolas primárias e atribuições das Câmaras Municipais (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 146, de 22 de setembro de 1913 – Nomeação de professores (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 149, de 23 de setembro de 1913 – Nomeação de regente de escola primária (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 153, de 29 de setembro de 1913 – Determina as formalidades necessárias para a criação de lugares de professor nas escolas em que, pela sua freqüência, se tornassem necessários (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 159, de 13 de outubro de 1913 – Dispõe sobre organização e atribuições do Ministério da Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 172, de 16 de outubro de 1913 – Dispõe sobre portarias de louvor aos beneméritos da instrução e aos professores (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 193, de 29 de outubro de 1913 – Trata do regulamento do Ministério da Instrução Pública (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto de 29 de outubro de 1913 – Traz retificações do Decreto n. 193 (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 213, de 11 de novembro de 1913 – Trata do Instituto Feminino de Educação e Trabalho e do Instituto dos pupilos do Exército de Terra e Mar (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 214, de 11 de novembro de 1913 – Dispõe sobre comprovação de habilitação moral (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 388, de 26 de março de 1914 – Regulamenta a restituição à efetividade do serviço de professores primários aposentados (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 389, de 26 de março de 1914 – Trata da inspeção escolar (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 433, de 15 de abril de 1914 – Dispõe sobre atribuições das Câmaras Municipais no que diz respeito aos professores primários (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 434, de 15 de abril de 1914 – Dispõe sobre entrega de inscrição para concurso ao magistério primário (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 815, de 31 de agosto de 1914 – Dispõe sobre serviços de inspeção escolar (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 831, de 4 de setembro de 1914 – Trata da classificação dada pelos inspetores dos círculos aos serviços dos professores das escolas primárias (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 832, de 4 de setembro de 1914 – Trata do Regulamento para provimento das escolas de instrução primária (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 853, de 10 de setembro de 1914 – Trata do exame e matrícula nas escolas de ensino normal e de habilitação para o magistério primário (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 935, de 8 de outubro de 1914 – Trata de nomeação de professores para as escolas primárias (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 994, de 29 de outubro de 1914 – Dispõe sobre critérios para graduar os candidatos à regência interina das escolas primárias (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 1.302, de 5 de dezembro de 1914 – Trata da organização do Conselho de Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 1.288, de 20 de janeiro de 1915 – Dispõe sobre exames de admissão às escolas normais e de habilitação para o magistério primário (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 1.378, de 3 de março de 1915 – Dispõe sobre concursos para provimento de lugares de professor nas escolas do sexo masculino (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 1.468, de 30 de março de 1915 – Trata de nomeação de inspetores de circunscrição (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 1.503, de 14 de abril de 1915 – Trata de penas disciplinares envolvendo professores (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).



- PORTUGAL. Decreto n. 1.528, de 26 de abril de 1915 – Trata de recrutamento de professores interinos (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 1.844, de 17 de julho de 1915 – Trata do provimento de escolas de instrução primária (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 1.792, de 5 de agosto de 1915 – Trata da promoção de classe dos professores de instrução primária (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 1.802, de 7 de agosto de 1915 – Aprova Regulamento do Curso Especial de Educação Feminina, criado no Liceu Maria Pia, em Lisboa (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 1.819, de 7 de agosto de 1915 – Dispõe sobre matrícula nos cursos de habilitação ao magistério primário superior (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 1.843, de 20 de agosto de 1915 – Dispõe sobre atribuições financeiras das Câmaras Municipais, relativas ao ensino primário (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 1.905, de 22 de setembro de 1915 – Dispõe sobre matrícula nas escolas normais (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 1.927, de 2 de outubro de 1915 – Cria quadros privativos de professores das escolas primárias e infantis nas escolas de Lisboa e Porto (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 1.979, de 20 de outubro de 1915 – Estabelece número de alunos para as classes das escolas normais (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 1.980, de 20 de outubro de 1915 – Aprova quadro de horários e disciplinas das escolas e dispõe sobre trabalhos manuais (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.020, de 23 de outubro de 1915 – Estabelece competências para a 1ª Repartição de Instrução Primária e Normal (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.067, de 13 de novembro de 1915 – Dispõe sobre recrutamento e nomeação de professores interinos para escolas de ensino normal (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.079, de 24 de novembro de 1915 – Aprova os Estatutos do Instituto do Professorado Primário Oficial Português (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.080, de 20 de novembro de 1915 – Dispõe sobre provimento das escolas primárias (Conteúdo alterado pelo Decreto n. 2.778, de 11 de novembro de 1916) (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.124, de 7 de dezembro de 1915 – Dispõe sobre provimento das escolas primárias (Conteúdo alterado pelo Decreto n. 2.778, de 11 de novembro de 1916) - (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.213, de 10 de fevereiro de 1916 – Aprova Regulamento das Escolas Normais e Programa a ser adotado por estas (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

- PORTUGAL. Decreto n. 2.214, de 10 de fevereiro de 1916 – Nomeia professores para o ensino primário (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.333, de 14 de abril de 1916 – Aprova escala de valores dos diplomas de habilitação para o magistério primário (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.387, de 12 de maio de 1916 – Reúne todas as disposições legais em vigor sobre a instrução primária (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.449, de 16 de junho de 1916 – Trata de exames de instrução primária (Conteúdo alterado pelo Decreto n. 3.234, de 7 de julho de 1917) - (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.455, de 17 de junho de 1916 – Dispõe sobre admissão para as escolas normais (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.517, de 18 de junho de 1916 – Dispõe sobre admissão para as escolas normais (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.549, de 2 de agosto de 1916 – Dispõe sobre inspeção de Sanidade Escolar (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.603, de 1 de setembro de 1916 – Dispõe sobre apreciação de livros escolares (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.640, de 21 de setembro de 1916 – Aprova escala de valores dos vários regimes de instrução primária e normal (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.649, de 27 de setembro de 1916 – Aprova “Livro de Leitura” (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.652, de 28 de setembro de 1916 – Reúne as disposições reguladoras da nomeação dos professores interinos das antigas escolas de ensino normal (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.684, de 21 de outubro de 1916 – Trata da nomeação de professores para as escolas normais (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.716, de 30 de outubro de 1916 – Trata da nomeação de professores para as escolas normais (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.778, de 11 de novembro de 1916 – Trata da nomeação de professores interinos para as escolas anexas às escolas normais (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.887, de 5 de dezembro de 1916 – Faz compilação das disposições em vigor na legislação do ensino infantil, primário e normal (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.946, de 20 de janeiro de 1917 – Traz Regulamento do Ministério da Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 2.947, de 20 de janeiro de 1917 – Aprova provisoriamente as normas técnicas, higiênicas e pedagógicas a que deveriam satisfazer todos os novos edifícios destinados ao ensino

infantil e primário, elementar e complementar (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 3.035, de 15 de março de 1917 – Trata da nomeação de professores (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 3.089, de 16 de abril de 1917 – Aprova o Regulamento provisório do Instituto do Professorado Primário Oficial Português (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 3.108, de 18 de abril de 1917 – Aprova a Organização do Conselho de Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 3.196, de 19 de junho de 1917 – Normatiza acerca da residência dos professores e seus cônjuges (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 3.212, de 27 de junho de 1917 – Trata do funcionamento do Conselho de Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 3.234, de 7 de julho de 1917 – Dispõe sobre exames de 1º e 2º grau (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 3.314, de 24 de agosto de 1917 – Dispõe sobre exames de admissão às escolas normais (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 3.472, de 20 de outubro de 1917 – Define clientela para os cursos oficiais do Instituto Feminino de Educação e Trabalho (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 3.543, de 12 de novembro de 1917 – Dispõe sobre entendimento acerca de efetivo exercício (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 3.700, de 24 de dezembro de 1917 – Dispõe sobre ensino de trabalhos manuais para ambos os sexos (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 3.710, de 27 de dezembro de 1917 – Dispõe sobre diárias para professores e funcionários do Ministério de Instrução Pública, em missão de serviço fora da cidade (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 3.767, de 5 de janeiro de 1918 – Dispõe sobre nomeação de diretores (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 3.755, de 10 de janeiro de 1918 – Trata da anulação de licenças concedidas aos professores do ensino primário para duplicação do serviço nas escolas primárias oficiais (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 3.756, de 10 de janeiro de 1918 – Dispõe sobre provimento do lugar de vigilante nas escolas infantis (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 3.853, de 9 de fevereiro de 1918 – Aprova eleição anual para regentes das escolas primárias (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 3.863, de 20 de fevereiro de 1918 – Trata de alterações na remuneração dos professores (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 3.885, de 28 de fevereiro de 1918 – Trata de alterações na carga horária de trabalho dos professores das escolas normais (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 3.993, de 20 de março de 1918 – Trata da remuneração dos professores (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 4.002, de 28 de março de 1918 – Trata da remuneração dos professores (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 4.105, de 16 de abril de 1918 – Cria uma escola agrícola elementar destinada à educação doméstica e profissional de indivíduos do sexo feminino (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 4.463, de 23 de junho de 1918 – Dispõe sobre o Instituto do Professorado Primário (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 4.594, de 12 de julho de 1918 – Dispõe sobre a administração dos serviços de instrução primária (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 4.595, de 12 de julho de 1918 – Dispõe sobre as habilitações e modo de recrutamento dos inspetores das circunscrições escolares (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 4.596, de 12 de julho de 1918 – Cria e dispõe sobre um mensário de propaganda pedagógica, intitulado “A Escola Primária” (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 4.675, de 14 de julho de 1918 – Transforma o Ministério da Instrução Pública em Secretaria de Estado da Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 4.695, de 14 de julho de 1918 – Remodela os serviços de Sanidade Escolar (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 4.786, de 5 de setembro de 1918 – Aprova o Regulamento da Secretaria de Estado da Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 5.203, de 5 de março de 1919 – Dispõe sobre apuração de atos do funcionalismo público durante insurreição monárquica (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 5.267, de 13 de março de 1919 – Reorganiza os serviços das Repartições do Ministério da Instrução Pública (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 5.287, de 13 de março de 1919 – Dispõe sobre concurso para inspetores (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 5.280, de 15 de março de 1919 – Regulamenta a nomeação de professores para as escolas anexas à Escola Normal Primária de Lisboa (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 5.278, de 18 de março de 1919 – Aprova o Regulamento do Instituto do Professorado Primário (Há três publicações diferentes deste mesmo Decreto; duas delas têm a mesma data.) - (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

- PORTUGAL. Decreto n. 5.278, de 21 de março de 1919 – Nova publicação do Regulamento do Instituto do Professorado Primário (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.279, de 18 de março de 1919 – Fixa quadro e tabela de vencimentos do pessoal do Instituto do Professorado Primário (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.322, de 22 de março de 1919 – Dispõe sobre promoções internas na carreira docente, vencimentos e aposentadoria (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.368, de 8 de abril de 1919 – Oficializa exigência de fidelidade dos funcionários públicos à República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.371, de 4 de abril de 1919 – Reorganiza a Repartição de Sanidade Escolar do Ministério da Instrução Pública (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.372, de 4 de abril de 1919 – Cria vagas para médicos escolares. Traz justificativa (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.410, de 17 de abril de 1919 – Traz tabela de vencimentos dos funcionários do Ministério da Instrução Pública (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.504, de 5 de maio de 1919 – Transforma escolas normais em escolas normais superiores (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.505, de 5 de maio de 1919 – Cria três novas escolas normais superiores (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.595, de 10 de maio de 1919 – Concede vantagens aos médicos escolares (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.596, de 10 de maio de 1919 – Trata da criação de curso prático de Psicologia Experimental em escolas normais (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.597, de 10 de maio de 1919 – Restitui ao governo o direito de escolha dos regentes das escolas primárias (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.675, de 10 de maio de 1919 – Autoriza os alunos da Escola Normal Superior, mobilizados na guerra européia, a prestarem as provas de exame de Estado em nova data (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.677, de 10 de maio de 1919 – Dispõe sobre o Conselho Superior de Instrução Pública (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.678, de 10 de maio de 1919 – Equipara aos professores dos cursos teóricos os professores práticos das Escolas Normais Primárias (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

- PORTUGAL. Decreto n. 5.680, de 10 de maio de 1919 – Trata da equivalência entre escolas normais primárias e escolas normais superiores (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.681, de 10 de maio de 1919 – Decide situação de uma professora que havia sido afastada (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.682, de 10 de maio de 1919 – Trata da nomeação de professores para as escolas anexas as novas escolas normais do Porto e de Coimbra (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.752, de 10 de maio de 1919 – Concede autonomia administrativa às escolas normais primárias (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.771, de 10 de maio de 1919 – Cria uma terceira Escola Normal Superior em Lisboa (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.787-A, de 10 de maio de 1919 – Reorganiza o ensino primário (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.787-B, de 10 de maio de 1919 – Traz Regulamento das escolas primárias superiores (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.787-6J, de 10 de maio de 1919 – Estabelece critérios para ingresso nas escolas primárias superiores (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.617, de 10 de maio de 1919 – Traz Regulamento do Ministério da Instrução Pública (existem três publicações diferentes) - (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.909, de 26 de junho de 1919 – Dispõe sobre contagem do serviço militar como tempo de serviço (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 5.924, de 28 de junho de 1919 – Dispõe sobre o serviço de fiscalização dos alunos das escolas normais primárias (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 6.031, de 16 de agosto de 1919 – Dispõe sobre vencimentos de professores das escolas normais superiores (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 6.032, de 16 de agosto de 1919 – Dispõe sobre ingresso no magistério (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 6.128, de 25 de setembro de 1919 – Define pela aprovação “protocolar” de alunos em função das perturbações da ordem pública, “provocadas pelos especuladores monárquicos” (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 6.137, de 29 de setembro de 1919 – Trata do Regulamento do Ensino Primário e Normal (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Decreto n. 6.157, de 4 de outubro de 1919 – Trata do regulamento dos cursos de aperfeiçoamento das escolas normais primárias, para professores primários diplomados pelas antigas

escolas de ensino normal (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 6.190, de 31 de outubro de 1919 – Trata do Regulamento do Conselho Superior de Instrução Pública (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 6.203, de 7 de novembro de 1919 – Aprova programas do ensino primário geral, do ensino primário superior, do ensino normal primário e do exame de admissão às escolas normais primárias (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 6.351, de 16 de janeiro de 1920 – Trata do Regulamento Interno da Escola Normal Primária de Lisboa (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 6.369, de 20 de janeiro de 1920 – Dispõe sobre o Boletim do Ministério da Instrução Pública (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 6.411, de 21 de fevereiro de 1920 – Dispõe sobre concessão de “diuturnidade” (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 6.504, de 1º de abril de 1920 – Dispõe sobre concessão de subsídios de residência e de renda de casa para professoras de labores e trabalhos manuais, de confecção de roupa branca e de confecção de vestidos e chapéus do Instituto do Professorado Primário (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 6.759, de 5 de julho de 1920 – Dispõe sobre regulamento dos cursos de aperfeiçoamento das escolas normais primárias, destinados aos professores oficiais efetivos de ensino infantil e primário (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 6.732, de 8 de julho de 1920 – Dispõe sobre regulamento dos cursos de aperfeiçoamento das escolas normais primárias, destinados aos professores oficiais efetivos de ensino infantil e primário (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 6.754, de 15 de julho de 1920 – Dispõe sobre captação de recursos por parte das Câmaras Municipais, para pagamento das despesas com o ensino infantil e primário (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 6.755, de 10 de julho de 1920 – Dispõe sobre nomeação de professoras para escolas de um só lugar (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 6.820, de 18 de julho de 1920 – Estende a todas as professoras do ensino primário e normal a concessão de licença para professoras casadas parturientes (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 6.829, de 16 de agosto de 1920 – Dispõe sobre posse dos professores por transferência (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 6.849, de 21 de agosto de 1920 – Dispõe sobre organização de juntas médicas para concessão de licenças aos professores (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 6.851, de 23 de agosto de 1920 – Dispõe sobre concessão de licenças aos professores do ensino primário (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 6.874, de 1º de setembro de 1920 – Dispõe sobre direito dos professores das escolas normais primárias ao subsídio de residência e renda de casa (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 6.983, de 28 de setembro de 1920 – Dispõe sobre idade para admissão a concurso e escolas de ensino primário geral (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 7.187, de 29 de novembro de 1920 – Cria a Escola Normal de Braga e estabelece requisitos para ingresso (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 8.056, de 9 de março de 1922 – Dá preferência aos cônjuges no preenchimento de vagas do ensino primário infantil e geral (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Decreto n. 8.057, de 9 de março de 1922 – Dispõe sobre provimento de vagas (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

### *Portarias*

PORTUGAL. Portaria e Instruções de 8 de agosto de 1881 – Nomeação de professores das escolas de ensino elementar e complementar (Documento localizado na Biblioteca da Reitoria da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Portaria de 20 de setembro de 1882 – Instruções a serem observadas pelos inspetores de instrução primária nas visitas de inspeção (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Portaria de 4 de dezembro de 1886 – Trata das condições de trabalho dos professores: moradia, edifício escolar e utensílios destinados ao exercício do trabalho docente, etc. (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação).

PORTUGAL. Portaria de 25 de julho de 1887 – Programas para o ensino de instrução primária complementar (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação).

PORTUGAL. Portaria de 21 de outubro de 1905 – Manda adotar nas escolas de ensino normal primário o método de ginástica sueca (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Portaria de 10 de abril de 1913 – Nomeia Comissão Organizadora de um “livro patriótico” para as escolas primárias (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Portaria de 1 de maio de 1913 – Altera a composição da Comissão Organizadora de um “livro patriótico” para as escolas primárias (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Portaria de 3 de junho de 1913 – Louvor (existem duas portarias com a mesma data) (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Portaria n. 108, de 14 de fevereiro de 1914 – Trata do Conselho Superior de Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).



- PORTUGAL. Portaria de 5 de janeiro de 1915 – Trata da nomeação de comissão destinada a regulamentar a lei de criação das escolas normais (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Portaria de 18 de fevereiro de 1915 – Nomeia comissão para elaborar regulamento do ensino primário e rever seu regulamento de fiscalização (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Portaria de 18 de fevereiro de 1915 – Nomeia comissão para elaborar projeto de criação de um estabelecimento destinado à educação de filhas de professores primários (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Portaria de 25 de março de 1915 – Aprova sindicância na Escola Normal de Lisboa (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Portaria de 5 de maio de 1915 – Louvor (existem duas Portarias com a mesma data) (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Portaria de 3 de julho de 1915 – Trata-se de inquérito na Escola Normal de Vila Real (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Portaria n. 526, de 17 de novembro de 1915 – Dispõe sobre o Curso Especial de Educação Feminina (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Portaria n. 1.243, de 4 de março de 1918 – Dispõe acerca de inclusão nos programas das últimas classes do ensino primário de trabalhos manuais e práticos (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Portaria de 15 de março de 1919 – Trata da nomeação de inspetor para proceder inquérito aos atos de professores primários (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Portaria de 24 de março de 1919 – Trata de inquérito aos atos de professores primários (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Portaria de 5 de abril de 1919 – Nomeia comissão para reorganização dos serviços de ensino primário (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Portaria de 5 de abril de 1919 – Louvor (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Portaria de 14 de maio de 1919 – Nomeia comissão para estudar os processos resultantes das suspensões feitas por motivos de ordem política (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Portaria de 15 de maio de 1919 – Nomeia comissão encarregada de completar a regulamentação do ensino (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Portarias de 17 de junho de 1919 – São cinco Portarias de Condecoração e Louvor, uma delas concedida a Irineu Marinho, pela propaganda de Portugal feita no Brasil (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Portaria de 23 de junho de 1919 – Nomeia membro do governo português para, junto ao Estado brasileiro, buscar formas de estreitar as relações intelectuais luso-brasileiras (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Portaria de 22 de julho de 1919 – Nomeia comissão para proceder à confecção dos programas das escolas primárias superiores (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Portaria n. 2.028, de 18 de outubro de 1919 – Nomeia professores interinos para as escolas primárias gerais (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Portaria n. 2.034, de 21 de outubro de 1919 – Define acerca do número de professores que poderiam freqüentar os cursos de aperfeiçoamento instituídos junto às escolas normais primárias (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Portaria n. 2.051, de 6 de novembro de 1919 – Dispõe sobre número de alunos que poderiam ser admitidos à matrícula nos cursos de aperfeiçoamento das escolas normais primárias de Lisboa, Coimbra e Porto (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Portaria de 5 de janeiro de 1920 – Nomeia professor do ensino primário geral e aluno do curso de aperfeiçoamento para estudar na Itália (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Portaria de 5 de janeiro de 1920 – Nomeia professora para estudar métodos e processos de ensino (não informa onde) (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

### *Circulares*

PORTUGAL. Circular de 11 de dezembro de 1880 – Criação de “Asylos de Educação” (Documento localizado na Biblioteca da Reitoria da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Circular de 21 de dezembro de 1880 – Criação de escola-modelo de instrução primária (Documento localizado na Biblioteca da Reitoria da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Circular n. 1, de 17 de maio de 1915 – Informa sobre o triunfo do Movimento Constitucional (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Circular n. 2, de 19 de maio de 1915 – Dispõe sobre neutralidade do ensino (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Circular n. 3, de 22 de maio de 1915 – Dispõe sobre fidelidade à República (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Circular n. 4, de 27 de maio de 1915 – Dispõe sobre Educação Cívica (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

### *Outros<sup>391</sup>*

PORTUGAL. Acto de 28 de julho de 1880 – Regulamento referente às leis de Reforma do Ensino de 1878 e 1880 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Instruções para execução das Leis da Instrução Primária, de 6 de dezembro de 1880 (vinculada à Lei da Reforma e Reorganização do Ensino Primário, de 2 de maio de 1878) -

---

<sup>391</sup> Documentos avulso, sem especificação quanto à procedência, se lei, decreto, resolução....

(Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Instruções para execução das Leis da Instrução Primária, de 19 de abril de 1881 (vinculada à Lei da Reforma e Reorganização do Ensino Primário, de 2 de maio de 1878, e da Lei de 11 de julho de 1880) – Dispõe sobre atribuições das Câmaras Municipais e das “Juntas de Parochia” (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Acto de 28 de julho de 1881 – Aprova o regulamento para execução das leis de 2 de maio de 1878 e 11 de junho de 1880 (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Acto de 8 de abril de 1882 – Programas provisórios para o ensino das disciplinas que constituem o primeiro grau de instrução primária (ensino complementar) (Documento localizado na Biblioteca da Reitoria da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Acto de 23 de maio de 1884 – Criação de um Conselho Superior de Instrução Pública e Extinção da Junta Consultiva de Instrução Pública (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Offício de 3 de junho de 1884 – Trata de debate acerca de pedido de demissão de uma professora acusada de “maus tratos” (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação).

PORTUGAL. Acto de 22 de outubro de 1886 - Regulamento provisório para o ensino profissional na oficina de labores femininos da escola “Marques de Pombal”, em Alcântara (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Ofício de 27 de novembro de 1886 – Multa a professores por ausência nas Conferências Pedagógicas (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação).

PORTUGAL. Projecto de Decreto de 29 de dezembro de 1886 – Propõe alterações no Diário do Governo (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação).

PORTUGAL. Acto de 27 de dezembro de 1888 – Instruções regulamentares para execução da Lei de 9 de agosto de 1888, na parte relativa à instrução primária (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Acto de 27 de junho de 1895 – Dispõe sobre aposentadoria dos profissionais do ensino (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação).

PORTUGAL. Acto de 22 de outubro de 1896 – Estabelece divisão da matéria dos Programas do Ensino Primário pelas quatro classes das Escolas Centraes e Parochiaes (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação).

PORTUGAL. Acto de 4 de dezembro de 1900 – Dispõe sobre adoção de livros destinados à instrução secundária (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Acto de 18 de outubro de 1902 – Dispõe sobre programas das disciplinas que constituem o ensino primário em cada uma das diferentes classes (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Acto de 21 de outubro de 1907 – Regulamenta a atuação das Direções Gerais da Instrução Pública e das Comissões Consultivas de Instrução Primária e Secundária (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Acto de 8 de setembro de 1909 – Define interpretação acerca da expressão “sede de escola” e traz outras informações (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Acto de 27 de fevereiro de 1910 – Esclarece dúvidas sobre aplicação de alguns artigos do Regulamento da Instrução Primária (Documento localizado na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

PORTUGAL. Acto de 21 de janeiro de 1911 – Autoriza mudança de sobrenome de alunas da escola normal (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação).

PORTUGAL. Acto de 17 de janeiro de 1912 – Dispõe sobre matrícula na Escola Normal (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 20 de janeiro de 1912 - Dispõe sobre matrícula na Escola Normal (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 15 de fevereiro de 1912 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 7 de maio de 1912 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 1º de junho de 1912 – Dispõe sobre exames de instrução primária (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 15 de junho de 1912 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Despacho de 15 de junho de 1912 – Traz Despacho dado ao recurso impetrado por um professor primário (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 7 de agosto de 1912 – Trata de sindicância na Direção Geral da Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 14 de agosto de 1912 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. 20 de dezembro de 1912 - Projeto de regulamento provisório para os concursos aos lugares do magistério do Instituto Feminino de Educação e Trabalho (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 11 de fevereiro de 1913 – Louvor (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação) .

PORTUGAL. Acto de 11 de fevereiro de 1913 – Louvor (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação).

PORTUGAL. Acto de 12 de fevereiro de 1913 – Louvor (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação).

PORTUGAL. Despacho de 14 de março de 1913 – Repreensão disciplinar (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação).

PORTUGAL. Acto de 14 de março de 1913 – Nomeia representante do governo para o 4º Congresso Internacional de Educação Popular (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 27 de junho de 1913 - Dispõe sobre idade para exames do 1º e 2º grau (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 16 de agosto de 1913 – Louvor (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 25 de agosto de 1913 – Aplica pena de transferência de professor (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 13 de setembro de 1913 – Louvor (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 13 de setembro de 1913 – Louvor (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 3 de outubro de 1913 – Dispõe sobre matrículas para escola normal e de habilitação para o magistério (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 8 de novembro de 1913 – Sindicância (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 10 de novembro de 1913 – Aplica pena por infidelidade à República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 13 de dezembro de 1913 – Trata de inspeção ao serviço de instrução primária e normal (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 26 de dezembro de 1913 – Trata de afastamento de professor em decorrência de processo disciplinar (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Documento de 3 de janeiro de 1914 – Quadro de professores nas condições da lei (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Documento de 3 de janeiro de 1914 – Dispõe sobre o Conselho Disciplinar do Ministério de Instrução Pública (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 21 de janeiro de 1914 – Trata de cântico intitulado Viva a República (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 24 de janeiro de 1914 – Trata e Processo Disciplinar instaurado contra o diretor da Escola Normal de Viana do Castelo (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 3 de fevereiro de 1914 – Caracteriza as três seções do Boletim Oficial da Instrução Pública, a ser publicado pelo Ministério da Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 20 de agosto de 1914 – Trata de nomeação interina para a repartição de Instrução Primária e Normal (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 18 de setembro de 1914 – Aplica pena de transferência a professor por fanatismo religioso (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 26 de dezembro de 1914 – Trata da instalação de escolas normais (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 28 de dezembro de 1914 – Anula decretos que aplicaram penas a inspetores (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 16 de janeiro de 1915 – Dispõe sobre aulas livres (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 5 de fevereiro de 1915 – Louvor (existem dois Actos com a mesma data) (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Despacho de 9 de fevereiro de 1915 – Aprova modelo de carteira escolar (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Despacho de 18 de fevereiro de 1915 – Aplica penas de repreensão a professor primário (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 23 de fevereiro de 1915 – Dispõe sobre Conselho Disciplinar (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 15 de junho de 1915 – Relação dos alunos aprovados nos exames finais das escolas normais, no ano letivo de 1913-1914 (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 5 de agosto de 1915 – Nova publicação do Artigo 1º do Decreto n. 1.792 (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 14 de agosto de 1915 – Nomeia membro para o Conselho de Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 14 de agosto de 1915 – Nomeia membro para o Conselho de Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 9 de outubro de 1915 – Nomeia membros do Conselho do Ensino Primário (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 20 de novembro de 1915 – Nomeia diretora do Instituto do Professorado Primário Oficial Português (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 20 de novembro de 1915 – Nomeia subdiretora do Instituto do Professorado Primário Oficial português (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 29 de novembro de 1915 - Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 3 de dezembro de 1915 – Dispõe sobre inspeção escolar (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 4 de dezembro de 1915 – Processo disciplinar envolvendo professora primária (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 10 de dezembro de 1915 – Estabelece pena de repreensão a um professor primário (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 27 de dezembro de 1915 – Nomeia comissão para codificar a legislação existente sobre educação feminina e propor alterações (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 18 de janeiro de 1916 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 18 de janeiro de 1916 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 4 de fevereiro de 1916 – Abre concurso para escolha de livro no qual se encontrem sintetizadas e coordenadas as “modernas noções de educação cívica”, a ser utilizado nas escolas de instrução primária e normal. Traz programa a ser contemplado em tal livro (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 5 de fevereiro de 1916 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 7 de fevereiro de 1916 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 16 de fevereiro de 1916 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Relatório de 21 de fevereiro de 1916 – Resultado de sindicância à Escola Normal de Lisboa (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 28 de fevereiro de 1916 – Dispõe sobre matrícula nos cursos de habilitação ao magistério primário superior (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 4 de março de 1916 – Instalação de novas escolas normais (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 24 de março de 1916 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 27 de abril de 1916 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 10 de maio de 1916 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 18 de maio de 1916 – Reintegra professores e funcionários do Ministério da Instrução Pública (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 8 de junho de 1916 – Trata de processo disciplinar instaurado contra professor primário (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 15 de julho de 1916 – Revisão de processo disciplinar instaurado contra o professor e diretor da Escola Normal de Viana do Castelo (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 15 de agosto de 1916 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 19 de setembro de 1916 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 4 de janeiro de 1917 – Traz relação de alunos aprovados no exame final do curso das escolas normais no ano letivo de 1915-1916, com as respectivas classificações (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 9 de janeiro de 1917 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 16 de janeiro de 1917 – Nomeia Fernando Kemp Serrão para estudar as condições em que se exerce o ensino primário oficial na cidade de Lisboa (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 24 de janeiro de 1917 – Traz relação de alunos aprovados no exame de admissão às escolas normais para o ano letivo de 1916-1917 (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 26 de janeiro de 1917 – Estabelece pena a professor acusado de aplicar castigos corporais (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 28 de fevereiro de 1917 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 28 de fevereiro de 1917 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 7 de março de 1917 – Estabelece substituição de pena de demissão por pena de suspensão (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 19 de março de 1917 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 7 de abril de 1917 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 23 de abril de 1917 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 26 de abril de 1917 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 29 de maio de 1917 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 20 de junho de 1917 – Aprova livros de educação cívica (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 9 de julho de 1917 – Trata de Processo Disciplinar instaurado contra professor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 13 de julho de 1917 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 30 de julho de 1917 – Trata de Processo Disciplinar instaurado contra professora do ensino primário (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 6 de agosto de 1917 – Trata de Processo Disciplinar instaurado contra professora do ensino primário (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 11 de setembro de 1917 – Aprova adoção provisória do livro “Moral Prática Elementar” nas escolas oficiais (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).

PORTUGAL. Acto de 29 de setembro de 1917 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).



- PORTUGAL. Acto de 19 de outubro de 1917 – Louvor (existem dois Actos com a mesma data) (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 24 de dezembro de 1917 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 10 de janeiro de 1918 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 21 de janeiro de 1918 – Nomeia Comissão para proceder a uma revisão a todos os graus e todos os serviços do ensino público (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 6 de fevereiro de 1918 – Dispõe sobre atribuições do Conselho Disciplinar (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 15 de fevereiro de 1918 – Reconhece como de utilidade pública a Sociedade de Estudos Pedagógicos e louva a Revista de Educação Geral e Técnica (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 18 de fevereiro de 1918 – Trata da composição da Comissão de revisão do ensino primário e normal (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 30 de março de 1918 – Trata do Instituto do Professorado Oficial Primário (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 14 de maio de 1918 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 5 de junho de 1918 – Louvor (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 4 de dezembro de 1918 – Trata da elaboração de um livro sobre os beneméritos da instrução pública (Documento localizado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 28 de maio de 1919 – Louvor (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 25 de junho de 1919 – Traz tabela dos subsídios de residência e de renda de casas dos professores de todos os graus de ensino primário e dos inspetores dos círculos escolares e de circunscrição (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 26 de julho de 1919 – Dissolução da comissão nomeada para estudar os processos resultantes das suspensões feitas por motivos de ordem política (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 26 de julho de 1919 – Louvor (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Documento de 29 de Julho de 1919 – Traz resultado de sindicância aos atos de uma professora (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 5 de agosto de 1919 – Louvor (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

- PORTUGAL. Documento de 13 de agosto de 1919 – Suspende pena imposta a professora (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acórdão do Conselho de Ministros de 16 de agosto de 1919 – Trata de recurso impetrado relativo à aplicação de penas (suspensão, transferência...) a inspetor e funcionários do ensino (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Despacho de 18 de agosto de 1919 – Trata de suspensão de pena aplicada a professor (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Despacho de 19 de agosto de 1919 – Traz classificação de professores acompanhada de dados sobre a vida profissional de cada um (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 25 de agosto de 1919 – Demite professor por infidelidade à República (trata-se do professor João de Deus Pereira de Figueiredo) (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 25 de agosto de 1919 – Aplica pena de suspensão a professora por prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 25 de agosto de 1919 – Anula pena de suspensão de professor, acusado de prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 25 de agosto de 1919 – Demite professor acusado de prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 26 de agosto de 1919 – Anula pena de suspensão de professora acusada de prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 26 de agosto de 1919 – Demite professor acusado de prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 27 de agosto de 1919 – Anula pena imposta a vários professores e professoras acusados de infidelidade à República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 28 de agosto de 1919 – Aplica pena de aposentadoria extraordinária a professor acusado de praticar atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 28 de agosto de 1919 – Aplica pena de inatividade por um ano, sem vencimentos, a um professor acusado de praticar atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 28 de agosto de 1919 – Demite e suspende casal de professores acusados da prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 28 de agosto de 1919 – Anula pena de suspensão aplicada contra uma professora acusada da prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

- PORTUGAL. Acto de 28 de agosto de 1919 – Aplica pena de suspensão contra professor acusado de praticar atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 28 de agosto de 1919 – Demite professor acusado da prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Despacho de 13 de setembro de 1919 – Aplica pena de suspensão contra professor acusado da prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Ato de 19 de setembro de 1919 – Suspende pensão de professor aposentado, acusado da prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Despacho de 20 de setembro de 1919 – Aplica pena de demissão contra professor acusado da prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Despacho de 22 de setembro de 1919 – Aplica pena de demissão contra professor acusado da prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Despacho de 24 de setembro de 1919 – Aplica pena de demissão contra professor acusado da prática de atos contra a República (somente neste dia são exarados quatro despachos com mesmo teor) - (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Despacho de 30 de setembro de 1919 – Anula pena de suspensão aplicada contra professor acusado da prática de atos contra a República (neste dia são dois os despachos com igual teor) (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Despacho de 2 de outubro de 1919 – Demite professora acusada da prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Despacho de 2 de outubro de 1919 – Demite professores acusados da prática de atos contra a República (neste dia foram publicados dois despachos com igual teor) (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Despacho de 2 de outubro de 1919 – Anula pena de suspensão aplicada a professora acusada da prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Despacho de 23 de outubro de 1919 – São dois despachos anulando penas de suspensão aplicadas a duas professoras acusadas da prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Despacho de 24 de outubro de 1919 – Anula acusação feita a vários professores acusados de infidelidade à República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Despacho de 24 de outubro de 1919 – Aplica pena de suspensão a professora acusada da prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Despacho de 25 de outubro de 1919 – Trata de processos instaurados contra professores acusados de infidelidade à República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

- PORTUGAL. Acto de 28 de outubro de 1919 – Anula pena de suspensão aplicada contra professora acusada da prática de atos de hostilidade à República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 31 de outubro de 1919 – Trata do arquivamento de processo instaurado contra professor (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 31 de outubro de 1919 – Atribui o nome de João de Deus à 4ª Escola Primária Superior de Lisboa (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 1º de novembro de 1919 – Louvor (existem dois atos com mesmo teor) - (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 1º de novembro de 1919 – Aplica pena de demissão a professor acusado da prática de atos contra a República (são dois atos com mesmo teor) - (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 1º de novembro de 1919 – Determina encaminhamento para aposentadoria de professora acusada da prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 2 de novembro de 1919 – Neste dia foram assinados vários atos aplicando penas a professores acusados da prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 3 de novembro de 1919 – Aplica pena de transferência a inspetor e instala inquérito por prática de atos contra a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 6 de novembro de 1919 – Anula pena de suspensão aplica contra professor acusado da prática de atos contrários a República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 11 de dezembro de 1919 – Traz nova publicação do Regulamento do Ensino Primário e Normal (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 19 de dezembro de 1919 – Encarrega capitão médico português de missão de estudos ao Brasil com o objetivo de conhecer “o desenvolvimento que ali têm tido os estudos de higiene e ciências sociais” (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 20 de dezembro de 1919 – Suspende pena aplicada a professor acusado da prática de atos contrários à República (existem quatro atos com igual teor) - (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acórdão de 20 de dezembro de 1919 – Anula pena aplicada a professor acusado da prática de atos contrários à República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 20 de dezembro de 1919 – Pune professor por prática de atos de infidelidade à República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 3 de fevereiro de 1920 – Trata de recurso impetrado por professora, referente a concurso para provimento de escola (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).

- PORTUGAL. Despacho de 14 de fevereiro de 1920 – Suspende pena aplicada a professor acusado da prática de atos e hostilidade à República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acórdão de 5 de fevereiro de 1920 – Refere-se a recurso impetrado por professor contra a aplicação de pena de demissão decorrente da acusação de prática de atos de hostilidade à República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acórdão de 18 de fevereiro de 1920 – Refere-se a recurso impetrado por professor contra a aplicação de pena de demissão decorrente da acusação de prática de atos de hostilidade à República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 24 de maio de 1920 – Aplica pena a professores acusados da prática de atos de hostilidade à República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Despacho de 1º de setembro de 1920 – Demite professor acusado de infidelidade à República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Despacho de 1 de setembro de 1920 – Substitui pena de demissão por pena de suspensão a professor acusado de infidelidade à República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Despacho de 3 de setembro de 1920 – Demite professor acusado de infidelidade à República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 8 de setembro de 1920 – Traz nominata da Comissão encarregada de estudar alterações na legislação do ensino primário (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).
- PORTUGAL. Acto de 11 de dezembro de 1920 – Aplica pena a professor acusado da prática de atos de hostilidade à República (Documento localizado no Instituto de História da Educação do Ministério da Educação de Portugal).