

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

**AS LETRAS DA LEI X AS LEIS DAS LETRAS:  
Exames de Capacidade Profissional e a  
Instrução Pública na Província do Ceará (1856-  
1888).**  
**ELZA ALVES DANTAS**

FORTALEZA – CE

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

**AS LETRAS DA LEI X AS LEIS DAS LETRAS:  
Exames de Capacidade Profissional e a  
Instrução Pública na Província do Ceará (1856-  
1888).**

**ELZA ALVES DANTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Federal do Ceará, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em História Social, sob a orientação do Prof. Dr. João Ernani Furtado Filho.

FORTALEZA – CE

2010

*“Liber, libertas.”*

Tamanho da ficha – 7,5 x 12,5

Ficha Catalográfica elaborada por:

Laninelvia Mesquita de Deus Peixoto – Bibliotecária – CRB-3/794

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

lanededeus@ufc.br

D211 Dantas, Elza Alves

As letras da lei x as leis das letras [manuscrito]: exame de capacidade profissional e a instrução pública na província do Ceará (1856-1888) / por Elza Alves Dantas. – 2010.

140 f. : il. ; 30 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em História Social, Fortaleza (CE), 2010.

Orientação: Prof. Dr. João Ernani Furtado Filho.

Inclui bibliografia.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

**AS LETRAS DA LEI X AS LEIS DAS LETRAS:  
Exames de Capacidade Profissional e a  
Instrução Pública na Província do Ceará (1856-  
1888).**

**ELZA ALVES DANTAS**

Esta dissertação foi julgada e aprovada, em sua forma final, no dia 17 de dezembro de 2010, pelo orientador e membros da banca examinadora, compostas pelos professores:

---

Prof. Dr. João Ernani Furtado Filho/ UFC (Orientador)

---

Prof. Dr. Francisco Régis Lopes Ramos/ UFC

---

Prof. Dr. Gleudson Passos Cardoso/ UECE

---

Prof. Dra. Meize Regina de Lucena Lucas/ UFC (Suplente)

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, agradeço ao meu filho Caio, que mesmo sem compreender e não poucas vezes sem querer, caminhou ao meu lado durante toda essa jornada.

Ao Rubinho, por compartilhar sua vida comigo.

À minha mãe, por sempre me desejar o melhor.

À minha prima e amiga Najla, por sempre estar comigo.

À minha família, pelo encorajamento e apoio contínuo.

À Raquel, sem seu apoio eu realmente não teria conseguido.

Aos amigos do mestrado, em especial, Jorge, Walter, Débora, Keile e João Paulo, companheiros das descobertas e angústias.

Aos estimados amigos do Arquivo Público, Henrique, Osmarzinho e Sílvio, primeiramente pelo carinho, mas também por todo o suporte, humano e material, que me ofereceram dentro do Arquivo. Enfim, pelos dias agradáveis que me proporcionaram. Agradeço ao Paulo e ao professor André sempre dispostos a ajudar.

Ao professor Ernani Furtado, pela atenção e dedicação no acompanhamento deste trabalho desde quando tudo era apenas uma idéia. Lembrando que nenhuma responsabilidade carrega das fragilidades e limitações deste trabalho.

Ao professor Régis Lopes e à professora Meize Lucas, pelas contribuições na Banca de Qualificação.

À Nágila, secretária da Pós-Graduação, pela humanidade, atenção e prontidão em solucionar os problemas.

A Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo apoio financeiro.

## **Resumo**

As letras da lei x a lei das letras: Exames de Capacidade Profissional e a Instrução Pública na Província do Ceará (1856-1888).

Este trabalho investiga, a partir dos exames de Capacidade Profissional, diversas temáticas pertinentes ao ensino primário. Iniciando por compreender o próprio ensino primário, seus mestres bem como os meandros do processo de seleção do magistério público. Discutindo a construção dos conteúdos e as formas como os mestres se expressavam em seus exames. Ressaltando problemáticas da escrita da História no século XIX, o ensino em sua relação com as esferas da moral e religião, bem como os castigos no ambiente escolar.

Palavras - chaves: Instrução Pública – Exames – Século XIX.

## **Abstract**

The letters of the law X The laws of the letters: Exams of Professional Capacity and the Public Instruction of the Province Ceará (1856-1888).

This work investigates, through the exams of Professional Capacity, different subject matters relevant to primary teaching. It has been begun for understanding the primary teaching, the teachers and the ways of the process of selection of the public teaching. It has discussing the construction of the contents as the forms as the teachers expressed themselves in their exams. It has pointed the problems out of the writing of the History in the XIX century, the teaching in your relation with sphere of moral and religion, and the punishment of the school.

Key words: Public instruction – Exams – XIX Century.

## Sumário

Apresentação.....	8
Capítulo 1 – O Ensino Primário na Província do Ceará.....	10
1.1 O “ABCedário” e outros saberes.....	10
1.2 O exame de Capacidade Profissional.....	27
1.3 Fronteiras e interseções: a relação entre o sagrado e o profano.....	36
Capítulo 2 – Lentes da mestra da vida.....	62
2.1 Algumas Lições de História.....	62
2.2 A busca das origens.....	72
2.3 Aos brancos à civilização, aos índios à barbárie, aos negros o silêncio.....	86
Capítulo 3 – A História viva.....	98
3.1 A retórica da enrolação.....	98
3.2 Uma polêmica: os castigos escolares.....	106
3.3 Caminhos para o professorado: concurso ou nomeação?.....	121
Considerações Finais.....	128
Fontes.....	132
Referências Bibliográficas.....	134



## **Apresentação**

Como se constrói um objeto de estudo? É certo que não há uma única maneira, um só caminho. Esta pesquisa foi iniciada tendo como ponto de partida os casos de alguns professores primários que se submeteram ao exame de Capacidade Profissional (titulação necessária para o exercício do magistério). Neste trabalho foi utilizado o termo lentes como sinônimo para professores, embora se tenha conhecimento da distinção feita por Circe Bittencourt, que esclareceu que o termo estava relacionado aos professores do ensino secundário. Entretanto, se conservou o termo pela sua polissemia.

A investigação documental teve seu início em 2007 no Arquivo Público do Estado do Ceará - APEC. E no transcorrer desses anos a maior dificuldade foi continuar a pesquisa com o “Fundo Instrução Pública”, em processo de reorganização. Pois o mapeamento e localização das fontes foram perdidos, já que a organização e nomenclatura foram alteradas. Assim, o trabalho de pesquisa teve que ser iniciado novamente, uma vez que todas as referências anotadas não eram mais válidas.

Com o avanço na investigação dos documentos, foram identificadas diversas problemáticas a serem exploradas. Os exames eram diversos: Gramática, Aritmética, Latim, Francês, História, Geografia, teorias e métodos escolares, disciplinamento dos alunos, conduta e papel dos mestres, religião e questionamentos sobre temáticas então contemporâneas. Estes exames datavam de 1856 a 1888, por isso o recorte cronológico deste trabalho, uma vez que, os exames de Capacidade Profissional são as fontes principais desta pesquisa. Entretanto, ao longo do trabalho a pesquisa exige por vezes um recuo ou um avanço temporal para uma melhor compreensão.

Os exames que integravam a Capacidade Profissional foram trabalhados ao longo de toda a dissertação. O trabalho foi iniciado com a preocupação de esclarecer o que foi o Ensino Primário e como o mesmo era organizado e estruturado na Província do Ceará, abordando as competências deste ensino e pondo-as em confronto com as experiências narradas pelos mestres em seus exames. O Ensino Primário foi fortemente marcado pela influência religiosa e moral,

a idéia de que a formação do espírito era preferível à formação intelectual era amplamente difundida e repetida pelos professores primários em seus exames.

No segundo capítulo, os exames de História, fontes até este momento inéditas, foram de extrema relevância, uma vez que possibilitaram a construção de diversas problemáticas: a questão do entrelaçamento entre a História e a Geografia, os discursos sobre a História e os discursos da História, bem como algumas implicações desse ensino nas últimas décadas do período imperial, a questão da construção do herói, do papel social do historiador, da formação do cidadão e do compromisso com a Pátria, os meandros da colonização do Ceará e a visão acerca do branco, do negro e do índio.

No terceiro capítulo falou-se do que livremente foi nomeado de retórica da enrolação, são discussões elaboradas a partir da forma e da estrutura desses exames, problematizando sua construção sob a ótica da hierarquia no magistério. A polêmica dos castigos escolares, que variavam da palmatória à reclusão em quarto escuro. E por último a dificuldade nos caminhos do magistério público, o debate sobre concursos ou nomeações e os desmandos políticos na Província do Ceará.

Este trabalho se insere numa perspectiva interdisciplinar. Pois, o que de início parecia ser terreno próprio de outras áreas do conhecimento, ao longo da pesquisa se buscou demonstrar que o historiador também pode discutir essas temáticas. O que para muitos é entendido como trabalho de pedagogo, aqui foi possível apresentar um diálogo entre a História e a Educação.

Quanto ao trabalho com os exames de Capacidade Profissional, que são fontes manuscritas, é importante ressaltar os obstáculos próprios dessa documentação; como os furos, borrados de tinta, rasuras, rasgões e passagens ilegíveis. Onde se encontrou essa situação, foi sinalizada a incompreensão do trecho ou fragmento através de reticências entre parênteses – (...).

## Capítulo I - O Ensino Primário na Província do Ceará.

### 1.1 O “ABCedário” e outros saberes.

O ensino de primeiras letras ou ensino primário não era o mesmo para todas as províncias, como apontou a historiadora Circe Bittencourt<sup>1</sup>. Em busca de compreender a estrutura e funcionamento do ensino primário, âmbito de trabalho dos professores aqui apresentados, se investigaram alguns regulamentos.

O ensino primário era dividido em dois graus: a instrução primária elementar ou ensino primário de primeiro grau e a instrução média ou ensino primário de segundo grau.

Ao abordar a escola primária no Império, Bittencourt também apresenta uma estrutura escolar dividida em dois graus, a escola primária elementar e a escola primária complementar. Entretanto, chama a atenção para as singularidades dos programas escolares, que não seguiam um padrão para todo o Império, podiam variar de acordo com a Província. Bem como a quantidade de anos de estudos para o ensino de primeiras letras, que também era muito variável, poderia oscilar de três a cinco anos, mas sempre seguindo a divisão em graus.<sup>2</sup>

Através de algumas fontes se explanará o que era pensado para o ensino primário. No caso dos regulamentos e regimentos, é fundamental ressaltar que entre a lei e a sala de aula havia um grande percurso. Ressalva que não descarta a relevância dessas fontes oficiais.

Por vezes, a própria nomenclatura pertinente ao ensino primário provoca estranheza e confusão. No Regulamento de 1833, sancionado pelo presidente Francisco Xavier Paes Barreto, foi exposto: “Art. 13. O ensino primario será dividido em dous grãos. No primeiro se dará a instrucção primaria elementar; no segundo a instrucção média.”<sup>3</sup> No Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da

---

<sup>1</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 61. “Os programas não eram os mesmos para todas as províncias do Império e assim prosseguiram após o regime republicano. O número de anos de estudos fornecido pela escola primária foi muito variável – de 3 a 5 anos, divididos em graus –, variando também o aprofundamento de determinados conteúdos na ‘escola de primeiras letras’ ou escola primária elementar ou escola primária complementar.”

<sup>2</sup> Idem, *Ibidem*, p. 61.

<sup>3</sup> *DOCUMENTOS*. Revista do Arquivo Público do Estado do Ceará: história e educação. n.º. Fortaleza: Arquivo Público do Estado do Ceará, 2006, p. 128.

Província do Ceará de 1881, a letra da lei diz: “Art. 283 – Fica suprimido a escola primaria do 2º gráo desta Capital.”<sup>4</sup> É possível conjecturar que a divisão em dois graus para o ensino primário foi empregada durante significativa parte do século XIX.

Já no Regimento Interno das Escolas Primárias da Província do Ceará, também do ano de 1881, assinado pelo inspetor José Pompeu de Amaro Cavalcante, leu-se:

“§ 3.º – Haverá duas secções distinctas de alumnos na escolha – os «primarios e os grammatico», os quaes, á bom juizo do professor, se subdividirão em tantas classes, quantas exigir o bom serviço e a escala ascendente das materias do ensino.”<sup>5</sup>

É presumível que tenha havido uma supressão de terminologias, pois como se percebe, a lógica da divisão permaneceu, podendo ainda ser majorada. Independente das nomenclaturas, a estrutura do programa escolar permaneceu inalterada.

No Regulamento de 1833:

“O ensino de primeiro gráo comprehende:  
 § 1. A instrucção moral e religiosa.  
 A leitura e escripta.  
 As noções essenciaes da grammatica nacional.  
 Principio de arithmetica com a pratica das quatro operações em numeros inteiros, quebrados, decimaes e complexos, até proporções inclusive.  
 Systema usual de pesos e medidas da provincia e império.  
 § 2. O ensino primário do segundo gráo comprehende:  
 As matérias precedentes.  
 Grammatica nacional.  
 Elementos de geometria plana.  
 Noções de geographia e historia principalmente do Brasil.  
 A leitura explicada dos evangelhos e noticia da historia sagrada.  
 O governo sob proposta do director geral, poderá ampliar esse programma, com o ensino da musica e desenho linear, em alguma ou algumas escolas e se fôr ampliado o programa com criação de cadeiras, será submettido á approvação da assembléa.  
 Art. 14. Nas escolas do sexo feminino se ensinarão as matérias do § 1 do art. 13, excepto complexos e quebrados ordinários, e alem disso obras de agulha e mais prendas proprias do sexo.

<sup>4</sup> VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Orgs.). *Documentos de política educacional no Ceará: Império e República*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. A citação encontra-se no vol. 3, p. 75.

<sup>5</sup> Idem, p. 79.

O presidente da província sob proposta do director poderá ampliar em algumas escolas este programma.<sup>6</sup>

Para o ano de 1856, Thomaz Pompeo de Souza Brasil, apresentou um Regimento provisório, no qual se pode ler:

“Art. 8. Para simplicidade da escripturação, considerão-se divididas em cinco classes as materias do ensino prescriptas na Lei.

- |                         |   |                               |
|-------------------------|---|-------------------------------|
| 1. <sup>a</sup> Classe. | } | Leitura.                      |
|                         |   | } Noções grammaticaes.        |
| 2. <sup>a</sup> ”       | } | Escripta.                     |
|                         |   | } Orthographia pratica.       |
| 3. <sup>a</sup> ”       | } | Arithmetica.                  |
|                         |   | } Systema de pesos e medidas. |
| 4. <sup>a</sup> ”       | } | Religião.                     |
| 5. <sup>a</sup> ”       | } | Geographia.                   |
|                         |   | } Historia.                   |

Esta ultima classe pertence sómente ás escolas de segundo gráo.

Nas escolas do sexo feminino a quinta classe será de costuras.

Art. 9. As matérias destas classes subdividem-se em periodos pela maneira seguinte:

- |                         |     |   |
|-------------------------|-----|---|
|                         | 1.º | Conhecimento das letras.                  |
| 1. <sup>a</sup> Classe. | 2.º | Soletramento.                             |
|                         | 3.º | Leitura corrente.                         |
|                         | 4.º | Noções grammaticaes.                      |
|                         | 1.º | Linhas e letras.                          |
| 2. <sup>a</sup> ”       | 2.º | Bastardo.                                 |
|                         | 3.º | Bastardinho.                              |
|                         | 4.º | Cursivo.                                  |
|                         | 1.º | Numeração.                                |
| 3. <sup>a</sup> ”       | 2.º | Sommar.                                   |
|                         | 3.º | Diminuir.                                 |
|                         | 4.º | Multiplicar                               |
|                         | 5.º | Dividir.                                  |
|                         | 6.º | Fracções e complexos.                     |
|                         | 7.º | Proporções e systema de peso s e medidas. |
|                         | 1.º | Principaes orações.                       |
| 4. <sup>a</sup> ”       | 2.º | Cathecismo.                               |
|                         | 3.º | Explicação da Doutrina.                   |
|                         | 4.º | Historia Sagrada.                         |
|                         | 1.º | Geographia geral.                         |
| 5. <sup>a</sup> ”       | 2.º | ” do Brasil.                              |
|                         | 3.º | Historia geral.                           |
|                         | 4.º | ” do Brasil.                              |

Para o sexo feminino

- |                   |     |                       |
|-------------------|-----|-----------------------|
|                   | 1.º | Principio de costura. |
| 6. <sup>a</sup> ” | 2.º | Costura chã.          |
|                   | 3.º | Bordado e labyrintho. |
|                   | 4.º | Marca.” <sup>7</sup>  |

<sup>6</sup> DOCUMENTOS. Op.cit. p. 128.

<sup>7</sup> OLIVEIRA, Almir leal e BARBOSA, Ivone Cordeiro (Orgs). *Leis Provinciais: Estado e Cidadania (1835-1861)*. Compilação das Leis Provinciais do Ceará – compreendendo os annos de 1835 a 1861 pelo Dr. José Liberato Barroso. Edição Fac-similar. Fortaleza: INESP, 2009, p.96-97 (Tomo III).

O Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará de 1881 ao falar “Do Ensino Primario em geral” descreveu:

- “Art. 38 – O ensino primario comprehende:
- § 1. Instrucção moral.
  - § 2. Instrucção civica pelo conhecimento dos primeiros direitos e deveres do cidadão brasileiro estabelecidos na Constituição Publica do Imperio.
  - § 3. Leitura.
  - § 4. Escripta.
  - § 5. Noções essenciaes de grammatica portugueza.
  - § 7. Systema legal de pezos e medidas.
  - § 8. Noções de geographia do Brazil, especialmente da provincia do Ceará.
  - § 9. Noções de historia do Brazil e os principaes factos da historia do Ceará.
  - § 10. Noções usuaes de geometria plena e de desenho linear.
  - § 11. Costura simples (para as meninas).”<sup>8</sup>

Pode-se perceber que de 1833 a 1881 a estrutura curricular do ensino primário permaneceu praticamente a mesma. O diferencial é o detalhamento gradual dos conteúdos. E, diferentemente do Regulamento de 1833, o de 1881 não declarou que o ensino feminino se restringia ao primeiro grau do ensino primário.

Ao observar os conteúdos de História e Geografia pode-se perceber que com o passar dos anos eles foram se particularizando. Ou seja, o que antes era unicamente História, num sentido que aspirava ao universal, tornou-se História de um país e em seguida de uma província. O saber foi se especializando.

Nos Regulamentos de 1833 e 1856 o ensino para as meninas se restringia a ler, escrever, contar e à formação do espírito (princípios morais e religiosos). Em detrimento do ensino da História e da Geografia era oferecido às meninas o trabalho com agulhas. Este saber era entendido como próprio do sexo feminino. Esta diferenciação no programa escolar feminino pode ser compreendida a partir do papel social desempenhado pela maioria das mulheres no século XIX. A mulher era educada para o casamento, para ser uma boa esposa e mãe.

Como o Regulamento de 1881 não expressou nenhuma proibição do ensino primário de segundo grau para o sexo feminino, talvez tenha possibilitado o acesso ao ensino primário completo para as alunas, anteriormente preterido por lei. Quanto

---

<sup>8</sup> VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Orgs). Op. cit. p. 48-49.

ao ensino secundário, que não é a mesma coisa do ensino primário de segundo grau, na verdade é o nível seguinte; esse era barrado às moças através da inexistência das lições de geometria.

Também se localizou uma tabela que apresentou de forma detalhada uma proposta de organização, uma dinâmica para as aulas. Dispôs os conteúdos, horários e métodos. A tabela foi retirada do “Regimento interno provisório sobre a divisão dos alunos em classes, e distribuição dos trabalhos.”<sup>9</sup>, do ano de 1856:

---

<sup>9</sup> OLIVEIRA, Almir leal e BARBOSA, Ivone Cordeiro (Orgs). Op. Cit, p.95.

**TABELLA da distribuição do tempo e das materias do ensino pelas diversas classes de instrução primaria do primeiro gráo.**

Tempo	% de hora	Classes	Tres quartas de hora.— Primeiro processo—Escripta.	Uma e meia hora.—Segundo processo—Leitura.	Meia hora
Abertura dos trabalhos e distribuição dos attentivos para o processo de escripta e recitação da oração.		1.ª	Formação de linhas rectas e curvas.	Leitura do alphabeto seguido e saltado em diversos caracteres.	Terminação dos trabalhos, chamada dos alumnos, recitação da oração final, saída por grupos.
		2.ª	Escripta em papel do alphabeto ligado em letra minuscula por cima de traslados.	Leitura syllabica enuncjada a syllaba em uma só prolação de voz.	
		3.ª	Escripta do alphabeto ligado em letra minuscula e maiuscula.	Leitura de palavras de duas, tres e mais syllabas, e exercicio na decomposição dellas.	
		4.ª	Escripta do alphabeto desligado em letras maiusculas.	Leitura de fabulas, ou pequenos contos.	
		5.ª	Bastardo copiado do respectivo traslado.	Leitura mais corrente de fabulas ou pequenos contos.	
		6.ª	Bastardinho copiado do traslado.	Leitura corrente de lição decorada de grammatica (principios da etymologia até a conjugação dos verbos.)	
		7.ª	Cursivo largo dictado nas quartas e sabbados, e copiado nos mais dias.	Leitura da historia do Brasil por—lição decorada de grammatica (continuação da etymologia e regras de orthographia.)	
		8.ª	Themas dictados nas segundas, quartas e sextas feiras, devendo os alumnos nos mais dias corrigir os erros orthographicos nas dos outros.	Leitura poetica. Grammatica decorada, syntaxe, prosodia e analyse grammatical, e lições de periodos dictados alternadamente pelos alumnos.	
Distribuição dos attentivos para o processo de conta.		1.ª	Uma hora.—Primeiro processo—Contas.	Tres quartas de hora.—Segundo processo—Lições lidas e decoradas.	
		2.ª	Conhecimento e formação dos numeros digitos e seus valores.	Leitura do alphabeto, etc., como de manhã.	
		3.ª	Leitura e formação dos numeros compostos e tabuada de sommar.	Leitura syllabica, etc., como de manhã.	
		4.ª	Continuação da tabuada de sommar, e exercicios praticos desta operação.	Leitura de palavras de duas, tres e mais syllabas, etc., como de manhã.	
		5.ª	A somma de maior numero de parcelas, prova desta operação e tabuada de multiplicar.	Leitura de fabulas, etc., como de manhã.	
		6.ª	Subtração e multiplicação com suas provas.	Lições decoradas do cathecismo de Fleury, traduzido por Silveira, nas segundas, quartas e sabbados. Da arithmetica nas terças e sextas.	
		7.ª	Divisão dos numeros inteiros, somma, subtração, multiplicação e divisão dos decimaes e suas provas.	Continuação das lições da classe precedente com argumentação as quartas e sabbados.	
		8.ª	Operações praticas dos quebrados ordinarios, redução destes em decimaes e vice-versa.	Idem idem idem e leitura de manuscritos.	
		8.ª	Aplicação das operações arithmeticas em resolução de problemas mais communs aos usos da vida.	Idem.	



O primeiro grau do ensino primário compreendia o ensino mais básico, como pode ser observado nos programas de ensino, de maneira que preparasse os alunos para demandas cotidianas. Primeiramente ser um homem de princípios e valores cristãos. Ser minimamente capaz de ler, escrever e contar. E por fim, o domínio do sistema de pesos e medidas que eram da maior utilidade para as transações econômicas diárias. Mas, certamente o sistema ensinado não era percebido sem resistências, visto que, em 1874, ocorreu a “Revolta do Quebra-quilos” envolvendo Pernambuco, Paraíba, Alagoas e Rio Grande do Norte, que consistiu na contestação e resistência ao sistema métrico decimal. Salientando que o *Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará de 1881* também previa o sistema de pesos e medidas, entretanto, anunciava claramente qual era o sistema: “Systema legal de pezos e medidas.”<sup>10</sup>

O diretor geral da Instrução Pública possuía o poder de ampliar as cadeiras do ensino primário, entretanto, na letra da lei necessitava da aprovação da assembléia. Contudo, Primitivo Moacyr, responsável por uma admirável compilação de leis referentes à Instrução Pública, ao relatar sobre o ano de 1836, apontou alguns indícios de que a burocracia não impediu a criação de novas cadeiras:

“No relatório do presidente da província José Martiniano de Alencar, se lê que ha 24 cadeiras de primeiras letras com 919 alunos. Ainda: das 4 cadeiras de estudos intermediarios, só a de francês está provida, as demais, de filosofia, retórica, geometria sem provimento. Ha seis aulas de gramática latina na província, três apenas em exercício, com 46 estudantes.”<sup>11</sup>

As cadeiras de francês, filosofia, retórica e gramática latina não constavam nos programas de ensino, foram criadas seguindo a proposta de ampliação do ensino primário. Após ser vencida a burocracia, surgiu a dificuldade quanto ao provimento das cadeiras. Está posto que mesmo com a criação das cadeiras a maioria delas estava sem mestres. O programa de ensino para o primário foi ampliado, entretanto, a criação de novas cadeiras nem sempre vinha acompanhada pelo provimento das mesmas.

---

<sup>10</sup> VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Orgs). Op.Cit. p. 48.

<sup>11</sup> MOACYR, Primitivo. *A Instrução e as províncias*. Subsídios para a história de educação no Brasil (1834-1889). 1º volume – Das Amazonas às Alagoas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939, p.308.

Os “estudos intermediários” aludidos por Moacyr correspondem ao segundo grau das primeiras letras, as nomenclaturas eram variáveis.

Comparando a estrutura do ensino primário através dos Regulamentos de 1833, 1856 e 1881, percebe-se que a supressão do primário de segundo grau não acarretou nenhuma alteração significativa. Como foi possível observar, não houve rupturas no eixo central do programa de ensino da Instrução Pública. No entanto, se deve ter atenção ao aprofundamento das questões contidas no Regimento Interno das Escolas Primárias da Província do Ceará de 1881: pode-se notar com o estudo tanto do Regulamento como do Regimento a presença de propostas mais verticalizadas para o ensino.

Percebeu-se que os regulamentos anteriores ao de 1881 apresentavam tão somente os conteúdos, já este se aprimorou tanto nos conteúdos como nos métodos e procedimentos com os alunos. Ao longo do texto do Regulamento de 1881 é visível a preocupação com o fazer em sala-de-aula, com os métodos que seriam adotados pelos professores. Assim, é possível inferir que o Regulamento de 1881 não se detinha somente no que seria ensinado, a questão era como esse conteúdo devia ser transmitido.

Em 1833, o ensino primário de primeiro grau pressupunha a leitura e a escrita, mas não caracterizou ou definiu as implicações das mesmas. O Regulamento de 1856 foi mais detalhado quanto às matérias de ensino. O ensino primário era posto como auto-explicativo, algo evidente. Já o Regimento de 1881 definia passo a passo os estágios desse ensino:

“§ 1.º – «LER». – Nunca deve o menino ler ou falar, sem entender o objecto da lição; toda instrução seja dada por modo explicativo ou de applicação; nada de dogmatismo no ensino elementar. Só se aprende bem aquilo que bem se comprehende;

§ 2.º – Deve o menino ler ou fallar sempre em voz clara e andivel, de modo que pronuncie todas as syllabas das palavras e dê occasião para ser corrigido em seus defeitos. O systema de ensinar a ler aos principiantes por soletração deve ser abandonado; o menino deve começar a ler (depois de bem conhecer as letras do alphabeto) por syllabas ou pequenas palavras, representando logo um objecto, um todo. No principio lerá palavras das mais curtas, como «boi, pai, mãe, eu, sim»; e segundo seu adiantamento, passará a ler sentenças faceis, formadas das palavras aprendidas, e assim progressivamente. O professor terá cuidado de

começar suas lições pelos nomes de cousas, as mais communs e conhecidas do menino.”<sup>12</sup>

O Regimento propunha que a leitura não era somente o ato de decifrar o código da norma culta, mas apontou como imprescindível a compreensão do conteúdo da leitura, por isso a lei recomendou que o ensino partisse do real, do que era conhecido pelo aluno. O Regimento enfatizou claramente a preocupação com os métodos de ensino, afirmando qual o método mais adequado para o ensino da leitura. Esse desvelo em explicitar os significados e implicações de palavras como ler, escrever e falar, pode ser compreendido como um projeto de orientação e intervenção no cotidiano escolar.

“§ 3º – «ESCREVER» – Desde que o alumno saiba escrever «cursivo», deverá o professor dar-lhe para objecto de escripta normas de cartas e officios, exposições sobre um objecto ou factio conhecido, pedaços de autores classicos, enfim tudo que o leve á ir applicando sua instrução aos uzos da vida. Bôa e commoda posição, de modo a poder mover a mão e o braço em qualquer direcção, é requisito essencial para escrever-se «bem» e com «facilidade». – Emquanto o menino não souber formar todas as letras com a precisa exactidão, seja preferivel o ensino á lapis.

§ 4º – «FALAR». – O professor mandará o menino descorrer sobre as qualidades, quantidades, applicação, etc., de um objecto conhecido e presente (real ou figurado), e emquanto elle naturalmente descrever o que entende ou descobre a respeito, o professor, já por si proprio, irá corrigindo a pronuncia, a expressão má ou a construcção defeituosa da phrase. E’ este um modo por que se inicia a «dicção as cousas».”<sup>13</sup>

Cabe ressaltar que nas orientações que foram fornecidas ao professor para a realização do trabalho na escola, foram apontadas as habilidades para a obtenção do êxito dos discípulos.

“§ 5º – «CONTAR». – Para os principiantes a lição dos numeros seja sempre dada em concreto, isto é, por meio de bagos, contas, etc., etc., com as quaes o alumno facilmente adquire o valor dos numeros e o conhecimento das operações arithmeticas.”<sup>14</sup>

E assim o Regimento prosseguiu com todas as outras matérias do ensino primário (Aritmética, Gramática, Geometria plana, Desenho linear – “Desenho á vita”, Desenho de régua e compasso, História e Geografia, e Instrução cívica), explicitando em que consistia a disciplina, os seus objetivos e como proceder metodologicamente.

<sup>12</sup> VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Orgs). Op.Cit. p. 81.

<sup>13</sup> Idem, ibidem. p. 81.

<sup>14</sup> Id, ibd, p.81

A organização do ano letivo também era divulgada através dos Regulamentos. Com a leitura dos Regulamentos que foram localizados (1833, 1856, 1874, 1881) observou-se a manutenção de sua estrutura:

“Do tempo de trabalho e ferias

Art. 74 – O ensino, nas escolas publicas, continuará a ser dado em uma só secção diaria, das nove horas da manhã até duas da tarde, interrompendo-se os trabalhos de meio dia a ½ hora para o recreio dos alumnos.

§ único – Para os alumnos menores de 10 annos deverão os trabalhos escolares terminar ao meio dia.

Art. 75 – Serão feriados:

§ 1. Os domingos e dias santos de guarda.

§ 2. Os dias de festa nacional.

§ 3. O dia da abertura da Assembléa Provincial.

§ 4. Os de entrudo desde 2ª feira até 4ª feira de cinzas.

§ 5. A semana santa.

§ 6. O dia de finados.

§ 7. Os que decorrerem de 8 de dezembro a 15 de janeiro.

§ 8. As quintas feiras das semanas em que não houver feriado.”<sup>15</sup>

A média da faixa etária dos alunos do ensino primário era de 6 a 14 anos. Eram excluídas do ensino público primário as crianças com qualquer impedimento físico ou moral (crianças com alguma deficiência corporal ou mental), portadores de doenças contagiosas, os indigentes, os escravos e aqueles que recebiam instrução particular ou no próprio domicílio.

Oficialmente o cotidiano escolar deveria seguir uma rotina de segunda a sábado, não havendo aula na quinta-feira e no domingo. A rotina foi designada pelo Regimento Interno das Escolas Primárias da Província do Ceará (1881), mas poderia ser permutada quando necessário. A organização se dava desta forma:

“§ 5º – Em cada secção as horas do trabalho serão distribuidas deste modo:

Para os «primarios» –

Das 9 horas ás 10, leitura;

Das 10 horas ás 11, escripta e «lição das cousas»;

Das 11 horas ás 12, catechismo e moral evangelica;

Das 12 ás 1/2 hora, – RECREIO;

De 1/2 hora ás 2 da tarde, – exercicios de arithmetica e systema de pesos e medidas.

– Para os «grammaticos» –

Das 9 horas ás 10 1/2 , estudo de historia e geographia, e leitura;

Das 10 1/2 horas ás 11 1/2, escripta e arithmetica;

Das 11 1/2 ás 12, geometria e dezenho linear.

Das 12 á 1/2 hora. – RECREIO;

<sup>15</sup> Id, ibd, p. 81.

De 1/2 hora ás 2 da tarde, grammatica e instrucção civica.”<sup>16</sup>

Além de propor a distribuição das disciplinas para as aulas primárias, o Regimento fez a seguinte observação:

“§ 6.º – As lições das varias materias, em regra, s erão curtas, não só afim de bem accomodar-se ao horário escolar estabelecido, como tambem para serem melhor estudadas e sabidas. Demais: a condição do menino é um estado de crescimento corporeo, desenvolvimento e transformação physiologica á todo momento, circumstancias, que o privão de deter-se ou de prestar real atenção ao mesmo objecto por longo tempo; elle, pois, precisa mudar de posição e tarefa frequentemente em accordo com as condições naturaes;”<sup>17</sup>

A fonte evidenciou algumas preocupações com as características próprias da idade escolar e a necessidade do ensino se adequar aos alunos.

O ensino primário no século XIX, a despeito de todos esses regulamentos, orientações e leis funcionou de maneira bastante precária. Nesse período, se falava em aulas, cadeiras; o espaço físico “escola” não era como se conhece hoje. Numa mesma sala se reuniam alunos em diferentes fases de aprendizagem, muitas vezes esse ambiente era um cômodo da casa do professor ou uma sala alugada em outro lugar.

No Regimento de 1881, há uma descrição do ambiente escolar:

“Art. 3º – O material da escola deve comprehender:  
 1 Mesa de seis palmos com gavetas, estrado e escrivaninha;  
 1 Cadeira de braços para o professor;  
 4 Ditas <<comuns>> para as pessoas, que visitarem a escola. – Bancos com tinteiros fixos em numero sufficiente;  
 1 Relogio, 1 Armario e 1 Quadro de madeira, pintado de prêto, e montado sobre cavalte;  
 1 Collecção de traslados para escripta;  
 1 Dita de estampas de systema metrico decimal, de cartas geographicas, e finalmente, reguas, cabides para chapeus, jarras e copos para agua e o mais que fôr julgado indispensável ao serviço do ensino ou ao commodo do professor e alumnos.  
 Nas escolas do sexo femenino haverá tambem o material necessario para o ensino da costura e mais misteres, sendo permittido para ás alumnas levar para a escola objectos proprios, ouvida a professora a respeito.”<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Id, ibd. p. 79.

<sup>17</sup> Id, ibd. p. 79.

<sup>18</sup> Id, ibd. p. 76.

O Regimento de 1881 se deteve exclusivamente no material físico utilizado nas aulas, enquanto em um Regulamento anterior, o de 1856, os dois primeiros materiais recomendados foram: “1. Um quadro do Senhor Crucificado. 2. O retrato de Sua Magestade o Imperador.”<sup>19</sup> E depois, prosseguia com os demais utensílios escolares. Essa ausência simbólica teria algum significado real?

As recomendações descritas acima apresentam as condições que deveriam caracterizar as escolas no século XIX. Mas nunca é demais advertir que a lei é uma situação ideal, de tal modo, a descrição deve ser tomada como mais um indício para se pensar a realidade escolar no período oitocentista.

Outros vestígios são os relatos dos professores sobre o estado de suas aulas e da Instrução Pública. Ao que tudo indica, essas descrições se referem ao tirocínio, que era um estágio obrigatório para a obtenção do título de Capacidade Profissional. Assim, o professor tinha que assumir uma aula primária pelo período determinado, sob a supervisão do professor da mesma.

O primeiro relato é da professora Maria Fidelina Ferreira Gomes, candidata à cadeira do ensino primário do sexo feminino da povoação de Pacatuba, o exame data do ano de 1861:

“Discurso sobre o estado de uma aula  
III.<sup>mo</sup> Senr.

Tendo assumido o exercicio de minha aula, é do meu dever levar ao conhecimento de V. S.<sup>a</sup>, as necessidade de que ella se recente. Muito poucas alumnas tem freqüentado, e estas estão bastante atrasadas. Demais, se acha falta de todo o necessario, isto é, assentos, bancos de escriptas, compendios etc. Por tanto peço a V. S.<sup>a</sup> que dê as necessarias providencias, a fim de serem providos estes objectos; atendendo não somente a sua falta absoluta, como a necessidade de ser uma aula provida no seu começo.”<sup>20</sup>

A professora não deixa dúvidas quanto à precariedade das aulas, mesmo os mais básicos materiais não eram providos. Ao que parece, além do mestre e seus alunos, pouco havia nas cadeiras do ensino primário.

<sup>19</sup> OLIVEIRA, Almir leal e BARBOSA, Ivone Cordeiro (Orgs). Op. Cit, p.105.

<sup>20</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1856-1869). Data crônica: 1860-1864.

A exposição da professora Marianna Bevilaqua, candidata à cadeira primária de Vila Viçosa, também oferece muitos indícios sobre a situação da instrução pública:

“Agora, que alguns mezes de exercicio de minhas funções me tem fornecido algum conhecimento do estado desta aula, tanto em relação ao gráo de adiantamento das discipulas, como a respeito do seo material, vou levar a V. S. a seguinte sucinta exposição a cerca deste mister.

Achei em geral as alumnas atrasadas não attribuo senão a falta de livros, que ha, pois a minha antecessora a quem não faltão habilitações, e gosto pelo magisterio, não poupou esforços para conseguir o adiantamento de suas educandas. Não existe mobilia nesta aula, pelo que as meninas, ou atrasarem assento de casa, ou a coserem em esteiras, o que acho num estabelecimento publico. Não ha tambem utensilios; algum, que existe não merece esse nome tal é o seo máo estado!

A vista disto eu m dirijo a V. S. pidindo, que se digne lançar suas vistas para esta cadeira de modos a ser supprida dos moveis indispensaveis assim como de utensilios, que todos os annos se destrebuem pelas aulas publicas da Provincia.

Lyceo do Ceará 27 de Setembro de 1859.

Marianna Bevilaqua.”<sup>21</sup>

As duas professoras citadas ressaltaram o atraso de suas alunas. Mas a professora Marianna Bevilaqua foi contundente em eximir a culpa de sua antecessora. O fracasso do ensino, segundo a professora, se devia à pouca estrutura oferecida pela Instrução Pública.

A professora Senhorinha Perpetua Pacheco, candidatou-se por duas vezes ao magistério público primário. A primeira vez foi para cadeira do ensino primário do sexo feminino na cidade de Fortaleza. Desta experiência, se localizou o relatório do seu tirocínio:

“Illm.º Snr.

Tendo regido interinamente no empedimento da proprietaria a 1ª cadeira da Instrução primaria desta Capital, é de meu dever expor a V. S.<sup>a</sup> o estado da aula quanto ao seu movimento moral e material, com relação ao gráo d’adiantamento das meninas, conducta dellas e aceio f., faltando-me porem os conhecimentos precisos para esse fim, conhecimentos que senão adquirem com o tirocinio d’um mez, mas com a pratica e estudo de longos annos ja vê V.S.<sup>a</sup> que não pode satisfazer em todas as cousas.

Achavão-se matriculada noventa e tantas meninas, erão frequentes oitenta e tantas, tratavão-se com soffrivel aceio e decencia necessária: quanto ao gráo d’adiantamento senão estavão naquelle pe que fora para desejar era com tudo satisfactorio; graças aos infastigaveis esforços da digna Professora effectiva.

<sup>21</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1856-1869). Data crônica: 1856-1869.

Eis em resumo o que me occorre dizer sobre o estado da aula que interinamente regi: peço a V.S.<sup>a</sup> que me desculpe senão satisfiz o fim a que me propoz.

Deos Guarde a V.S.<sup>a</sup>. Lyceo 5 de Setembro de 1859.

Ill.mo Snr.o D.o Manoel Soares Bezerra D. Director Interino da Instrução Publica.

Senhorinha Perpetua Pacheco.<sup>22</sup>

O segundo relato referente ao tirocínio foi quando se candidatou à cadeira do ensino primário do sexo feminino da cidade de Aracati.

“Um relatório do estado da instrução primaria confiada a seu cargo.

Ill.<sup>mo</sup> Snr. Director.

Tendo eu entrado em exercicio em o dia... do mez ... relato a V. S.<sup>a</sup> o estado de minha aula, os objectos que nella encontrei, e os que faltão de primeira necessidade.

Quanto ao estado d'aula achão-se matriculados... meninas, algumas mais ou menos adiantadas, com noção grammaticaes, cathecismo decorado f. têm-se portado bem, e tratão com soffrivel asseio.

Quanto aos objectos pertencentes á aula, apenas encontrei uma banca em máu estado, um banco e duas talhas pequenas. Julgando porem como indispensavel para poder continuar nos trabalhos escolares um quadro do Senhor crucificado, bancos propios de escrever, um relógio, reguas, pedras, lapis e vasos de louça, para o ensino, e cartas de abc, compendios, papel, e tinta para a classe desvalida: faltas estas que me têm embaraçado sobre maneira; porem confiando no zelo e actividade de V. S.<sup>a</sup> pela instrução publica, espero que muito breve ellas serão prehenchidas.

D. G. a V. S.<sup>a</sup>

Lyceo 29 d'Abril de 1865.

Ill.<sup>mo</sup> e R.<sup>mo</sup> Snr. Hyppolito Gomes Brazil.

Senhorinha Perpetua Pacheco.<sup>23</sup>

Em seus relatórios a professora chamou atenção para o pouco asseio de suas alunas, quanto à aprendizagem declarou ser satisfatória e ressaltou o comprometimento da professora efetiva da cidade de Fortaleza. E logo no início do primeiro relatório deixou claro que o tirocínio de um mês não era suficiente para a complexidade da prática docente.

Através das fontes citadas, é possível inferir que a questão do fracasso escolar era entendida como fruto do desprovimento material das escolas, que ia dos

<sup>22</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1856-1869). Data crônica: 1859-1869.

<sup>23</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1856-1869). Data crônica: 1859-1869.



livros aos bancos para sentar. Ou seria esse um meio de denunciar o estado precário das aulas no Ceará?

Durante a seleção para o magistério público primário os professores eram argüidos sobre suas experiências reais em sala (o tirocínio) e também foram convidados a expor como implementariam uma “aula nova”. Pela leitura desses exames, fica evidente a tônica nas necessidades materiais e físicas. O “novo” não era entendido no sentido de inovação – como questão de método – mas como correção das precariedades materiais.

Como apontou o professor interino da povoação de Mulungu:

“Precisão de uma escola nova

O que é necessário para uma escola nova, é ter todos os utensilios que ella exige para o seu exercicio. Uma casa que tenha commodo sufficiente para o estado dos meninos durante o tempo do exercicio, meza, bancos, tinteiros, e penas f.

Existe ainda um objecto que sem elle estes não podem produzir fructos muito agradáveis ao progresso da instrucção; que é um professor que tenha um cuidado continuo no comprimento de seus deveres, finalmente com as habilitações exigidas.

Salla do Liceo 30 de Agosto de 1867.  
Antonio Augusto Peixoto de Alencar.”<sup>24</sup>

Descrever os materiais necessários para uma escola no século XIX não parece ser uma tarefa complexa. Entretanto, esse tipo de pergunta talvez seja um indício da obrigação de se reforçar a necessidade desses materiais, que mesmo sendo poucos em quantidade eram escassos nas escolas.

Nos exames dos professores primários as semelhanças são constantes, na organização das provas, no capricho na escrita do alfabeto, nas formas de tratamento aos superiores entre outras características. Contudo, foram identificados dois exames idênticos:

“Sobre as precisões de uma escola nova

Encarando-se esse delicado assumpto pelo lado moral esta além de minhas forças desenvolvê-lo com acerto e precisão com tudo aventurarei o que poder.

Uma escola nova deve attrahir affeição publica por arduo trabalho, e por uma moralidade exemplar.

Pelo material deve dar-se-lhe todos os utensilios precisos para a sua bôa marcha, e collocado n’um edificio arejado e commodo.

<sup>24</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1869.

Sala do Lyceu do Ceará, em 30 de Agosto de 1867.  
João Ferreira Gomes.”<sup>25</sup>

“Necessidade de uma escola nova

Encarando-se este delicado assumpto pelo lado moral, esta alem de minhas forsas a desenvolvello com acerto e precisão com tudo aventurarei o que puder.

Uma escola nova, deve attrair a feição publica por um arduo trabalho, e por uma moralidade exemplar. Pelo material, deve dar-se-lhe todos utensillios, preciso para sua bôa marcha, e collocada n’um edificio arejado e commodo.

Lycêo 22 de Novembro de 1867.

João Marcellino Moreira.”<sup>26</sup>

Neste caso, são dois professores que realizaram o exame em dias diferentes, mas o que salta aos olhos é a similaridade entre as duas provas. Não é intrigante que haja de certo modo um modelo de resposta, mas neste caso os exames são idênticos na sua forma escrita. Levando em consideração que os exames não foram realizados na mesma data, o que exclui a possibilidade de uma “pesca” mal feita, uma explicação possível é que talvez, os candidatos estudassem por um mesmo manual ou regulamento assim decoravam e reproduziam nos exames.

Quanto à avaliação dos alunos encontrou-se um modelo:

---

<sup>25</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1874.

<sup>26</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1874.



Este modelo encontra-se no Regulamento de 1856<sup>27</sup>, neste mapa avaliativo é interessante que se observe a presença da categoria índole. Cabia ao professor analisar o caráter do aluno, mas quais seriam os parâmetros dessa avaliação? O que caracterizava uma criança de boa índole? A índole era entendida como inata ou era fruto de um aprendizado?

## **1.2 O exame de Capacidade Profissional.**

Abordadas as questões da Instrução Pública bem como as características do ensino primário, expor-se-ão as condições de ser professor primário no século XIX, dando ênfase à principal fonte deste estudo, os exames.

A instalação do Liceu do Ceará foi em 19 de outubro de 1845, criado pela lei provincial nº 304, de 15 de julho de 1844, possuía as seguintes cadeiras: latim, francês, inglês, filosofia, geometria, geografia e retórica.<sup>28</sup>

O Liceu do Ceará foi a instituição responsável pela elaboração e execução dos exames de Capacidade Profissional (título exigido para o exercício do magistério público primário), uma vez que a Escola Normal constava somente na letra da lei. E como se sabe, a Escola Normal foi fundada em 1884, desta maneira o Liceu do Ceará desempenhou por muitos anos a função de habilitar os professores primários ao magistério público.

Cabe ressaltar que o Liceu sofria interferência direta das situações políticas da província, o próprio Tomaz Pompeu de Sousa Brasil com a ascensão dos conservadores à estrutura de poder foi exonerado da direção do Liceu porque era do partido liberal. Com a subida dos liberais, voltou à direção da instituição. Há também o caso do Rodolfo Teófilo, que foi removido da sua cadeira no Liceu por pura conveniência e interesses pessoais de quem estava no poder.

Para candidatar-se ao magistério eram necessárias algumas condições, como provar ser livre de pena e culpa através da folha corrida, maioria legal, moralidade pelo atestado do pároco ou de alguma pessoa ilustre da localidade e

---

<sup>27</sup> OLIVEIRA, Almir leal e BARBOSA, Ivone Cordeiro (Orgs). Op. Cit, p.99.

<sup>28</sup> STUDART, Guilherme (Barão). Datas e factos para a História do Ceará (1896). Fortaleza: FWA, fac-símile, 2001, Tomo II, 2001, p. 128.

atestado médico provando não possuir nenhuma doença ou problema físico incompatível com o exercício do magistério.

Quanto aos requisitos pedagógicos, estes eram realizados em três momentos, de acordo com os diversos regulamentos consultados – Regulamento da Instrução Pública de 1833, Reforma da Instrução Pública da Província do Ceará (1873 a 1874), Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará de 1881: o primeiro deles era o tirocínio, um estudo da prática de ensino do professor, o período era variável de um mês a cinco meses, o candidato devia acompanhar o andamento de uma aula primária e depois apresentar um pequeno relatório sobre o estado da aula. O Regulamento de 1856 não abordou esse assunto.

Os dois outros momentos eram os exames escrito e oral:

“Art. 7 – O exame constará de provas – escripta e oral, e começará sempre pela escripta, que consistirá em dissertação sobre o ponto que for dictado, de conformidade com o programma annualmente adoptado pelo conselho litterario”<sup>29</sup>

As provas escritas citadas acima são os exames utilizados como fonte ao longo deste trabalho. As provas escritas abordavam variados temas: aritmética, português, história, geografia, métodos disciplinares, economia doméstica, valores morais, religiosos, patrióticos, entre outros temas que aos poucos serão apresentados.

Após todos esses requisitos preenchidos, o candidato tinha que comprovar sua boa caligrafia:

“Art. 8 – Além desta prova o examinando levará mais uma hora com o bastardo, bastardinho e cursivo, constando este de um periodo dictado por um dos examinadores designado pelo director geral, e escripto em folha de papel distincta, na qual fará a analyse lógica e grammatical do mesmo periodo”<sup>30</sup>

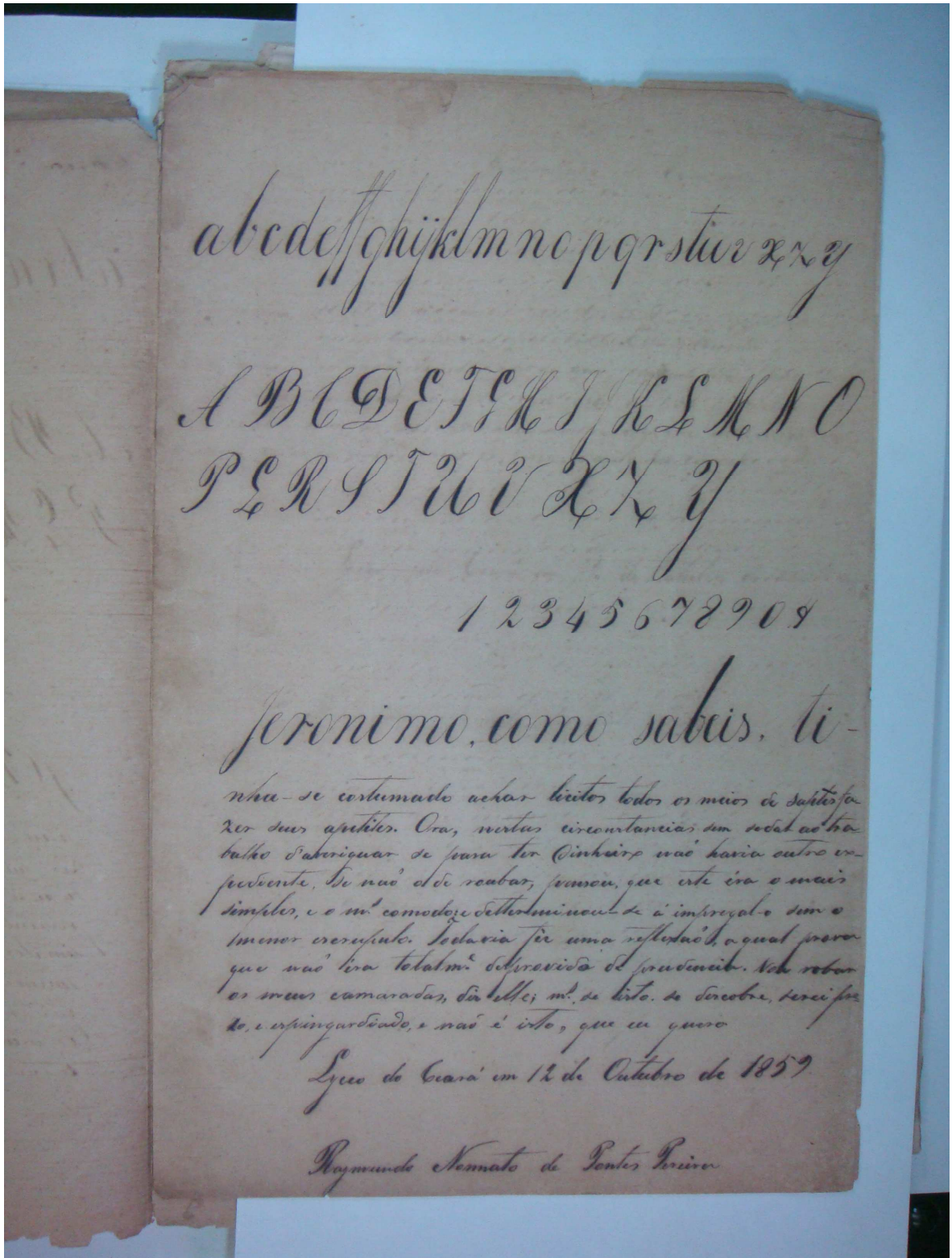
Até que ponto forma e conteúdo estão separados? Esta é uma questão intrigante quando se reflete sobre a caligrafia. Em todos os exames de caligrafia é notável o esforço dos candidatos. A forma, ou seja, a boa letra era um requisito

<sup>29</sup> REFORMA DA INSTRUÇÃO PUBLICA DA PROVINCIA DO CEARÁ (1873 a 1874). Fortaleza: Typographia Constitucional, 1874, p. 4.

<sup>30</sup> Ibidem, p. 5.

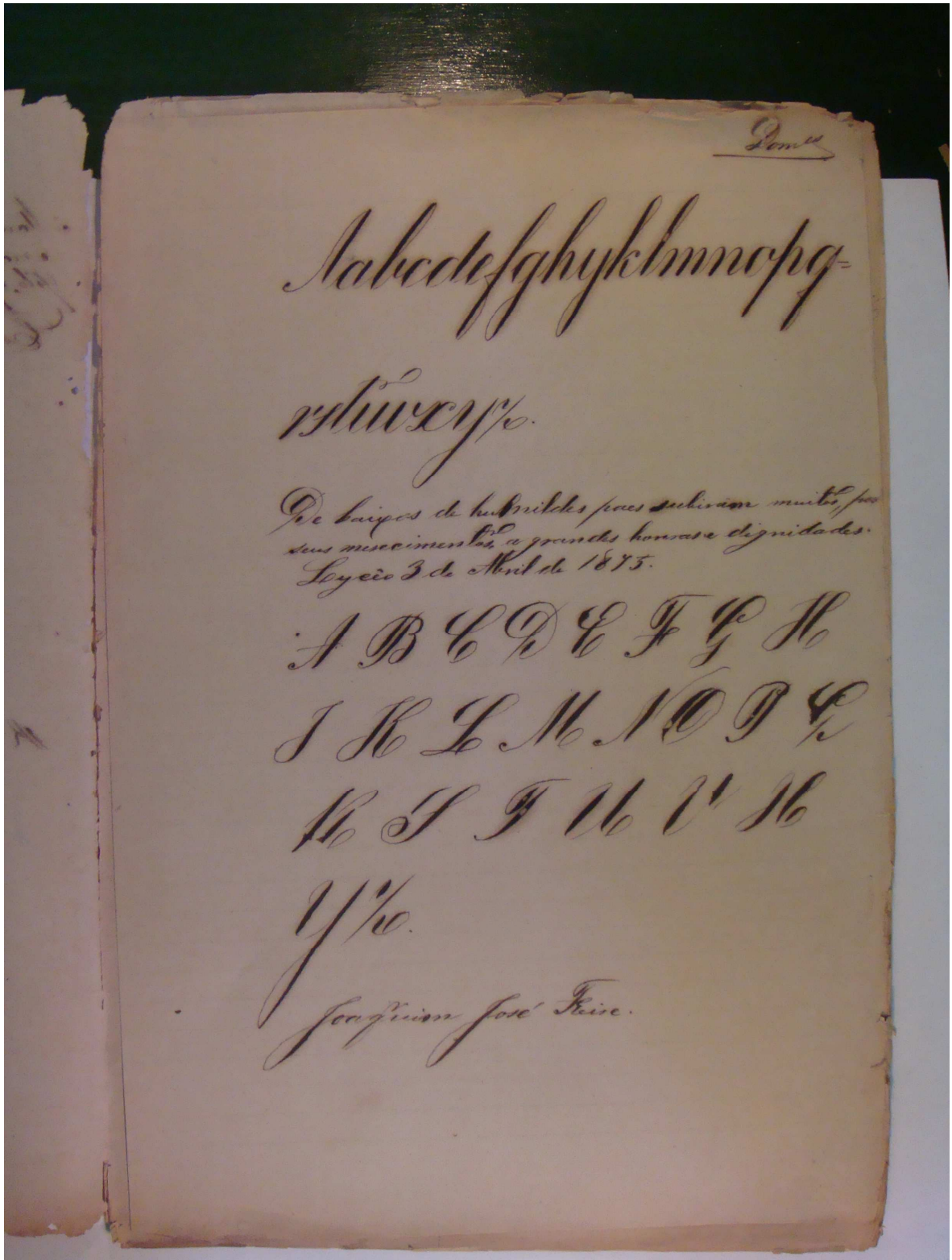
exigido. Então, também não seria a forma um veículo de anunciar o bom conteúdo que seria apresentado pelo candidato? Um modo de agradar aos examinadores?

A preocupação com a boa caligrafia parece ser uma constante nos exames, assim os professores tinham esmero com esse exame, como mostram algumas belas provas:



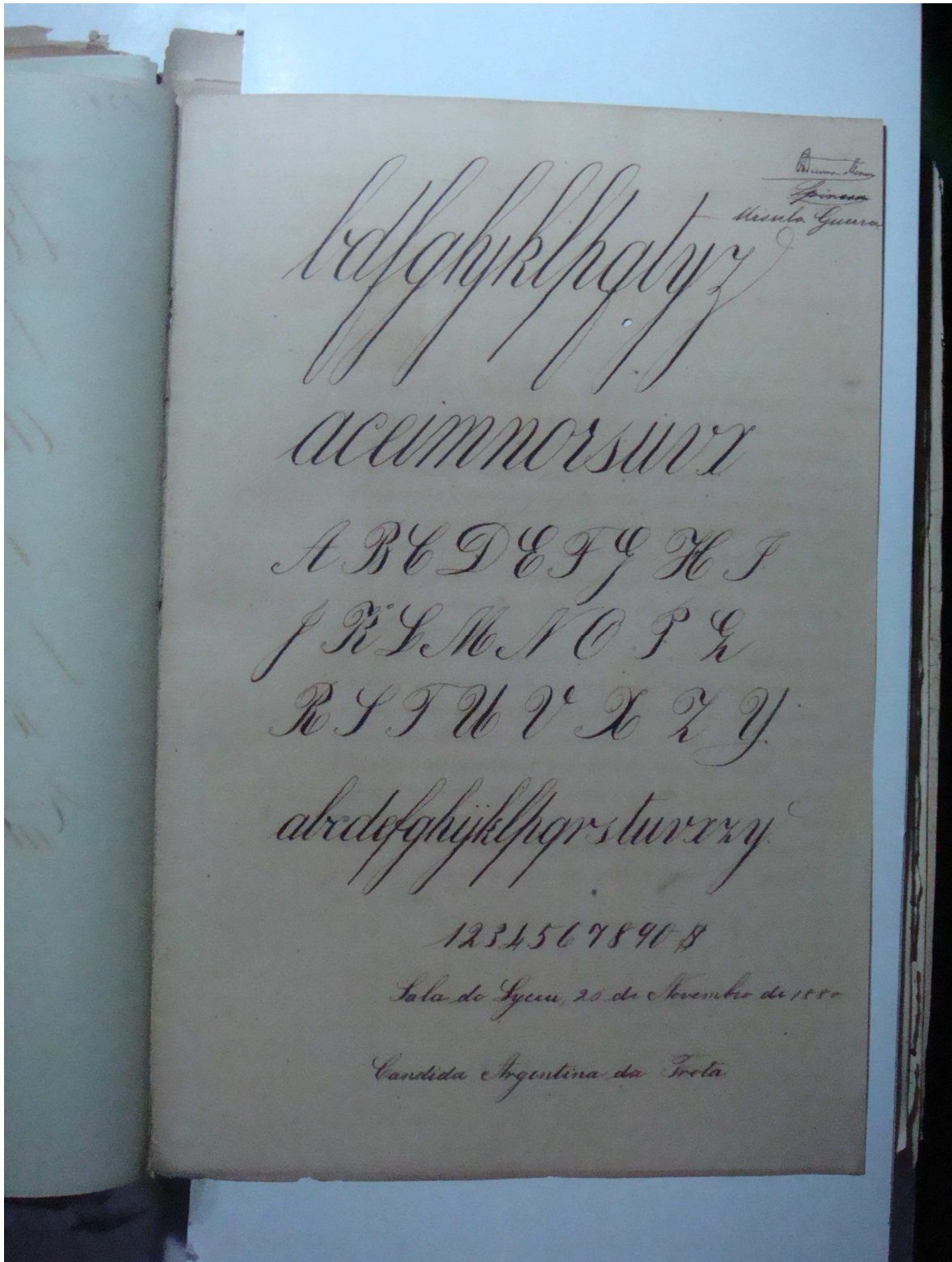
APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1856-1869). Data crônica: 1859-1869.





APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1871-1884). Data crônica: 1875.



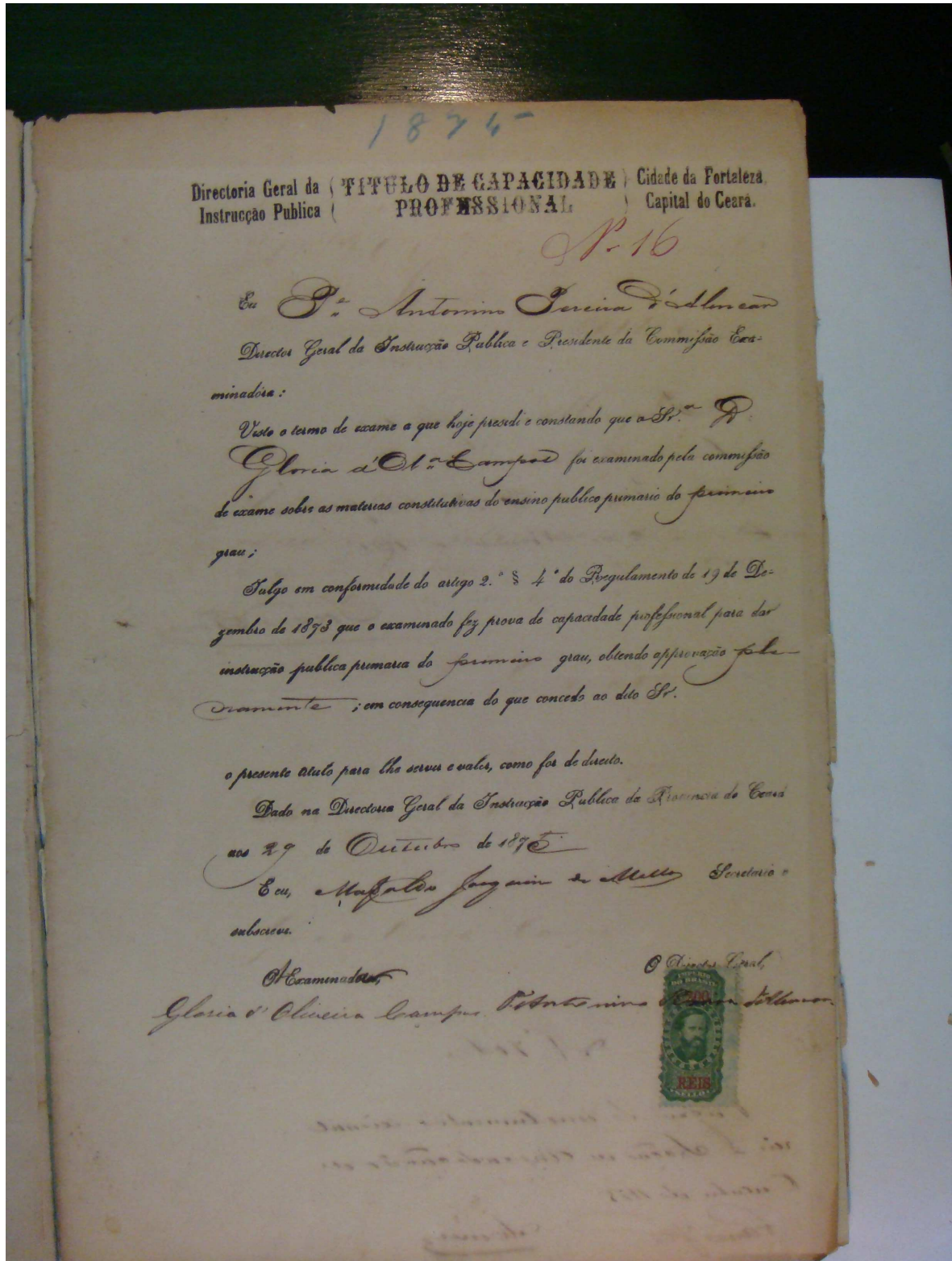


APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1880-1885). Data crônica: 1880.

De acordo com os regulamentos da Instrução Pública, os professores tinham que passar por todos esses exames para, então, receber o título de Capacidade

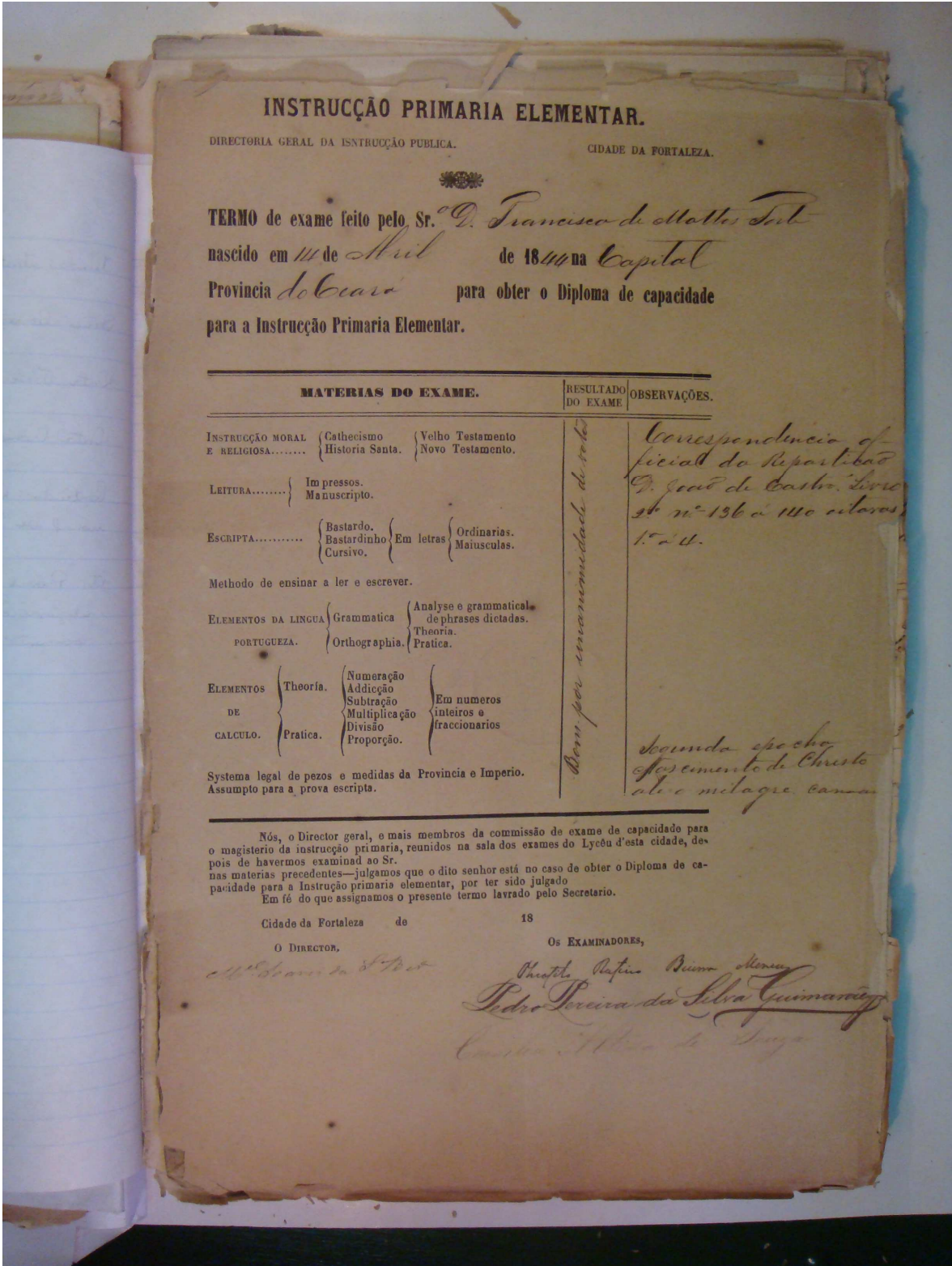
Profissional. Na prática todos os candidatos cumpriam essas condições? Algumas foram documentadas, e com essas fontes a pesquisa foi possível. Quanto ao dilema entre teoria e prática, será abordado noutra oportunidade do trabalho.

Mesmo com algumas dúvidas sobre qual caminho os professores trilharam para conseguir seus títulos, estes foram fartamente documentados. A título de apresentação seguem-se dois:



APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1871-1884). Data crônica: 1875.





**INSTRUÇÃO PRIMARIA ELEMENTAR.**

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PUBLICA.

CIDADE DA FORTALEZA.

**TERMO** de exame feito pelo Sr. *Francisco de Mattos Sobrinho*  
nascido em *14* de *Abril* de *1868* na *Capital*  
Provincia *do Ceara* para obter o Diploma de capacidade  
para a Instrução Primaria Elemental.

MATERIAS DO EXAME.		RESULTADO DO EXAME	OBSERVAÇÕES.
INSTRUÇÃO MORAL E RELIGIOSA.....	{ Cathecismo { Historia Santa.	{ Velho Testamento { Novo Testamento.	<i>Bem por unanimidade de votos</i>
LEITURA.....	{ Im pressos. { Manuscrito.		
ESCRIPTA.....	{ Bastardo. { Bastardinho { Cursivo.	{ Em letras { Ordinarios. { Matusculos.	<i>Correspondencia official da Repartição de João de Castro, Direção nº 136 a 140 datas 1.º e 4.º</i>
Methodo de ensinar a ler e escrever.			
ELEMENTOS DA LINGUA PORTUGUEZA.	{ Grammatica { Orthographia.	{ Analyse e grammatical- de phrases dictadas. Theoria. Prática.	
ELEMENTOS DE CALCULO.	{ Theoria. { Prática.	{ Numeração { Adição { Subtração { Multiplicação { Divisão { Proporção. { Em numeros inteiros e fraccionarios	
Systema legal de pesos e medidas da Provincia e Imperio. Assumpto para a prova escripta.			<i>segunda epocha do ensino de Christo o que melhora a alma</i>

Nós, o Director geral, e mais membros da commissão de exame de capacidade para o magisterio da instrução primaria, reunidos na sala dos exames do Lycéu d'esta cidade, depois de havermos examinado ao Sr. nas materias precedentes—julgamos que o dito senhor está no caso de obter o Diploma de capacidade para a Instrução primaria elemental, por ter sido julgado Em fé do que assignamos o presente termo lavrado pelo Secretario.

Cidade da Fortaleza de

18

O DIRECTOR,

OS EXAMINADORES,

*M. de Mattos Sobrinho*

*Francisco de Mattos Sobrinho*  
*Pedro Pereira da Silva Guimarães*  
*Carlos Alberto da Silva*

APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1869-1882.

### 1.3 Fronteiras e interseções: a relação entre o sagrado e o profano.

“O cristianismo é uma religião de historiadores”

Marc Bloch<sup>31</sup>

A Constituição Política do Império do Brasil de 1824, em seu artigo 5º dizia: “A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fôrma alguma exterior do Templo.”<sup>32</sup> D. Pedro I ao ratificar o catolicismo como religião oficial do Império Brasileiro não proscreveu as outras religiões. Entretanto, era vetado a estas outras manifestações religiosas a publicização de suas crenças e cultos.

Essa diretriz é fartamente reafirmada junto aos professores primários. Ao longo de toda a segunda metade do século XIX as arguições realizadas pelo Liceu do Ceará para a seleção dos professores primários, ou seja, os exames de Capacidade Profissional<sup>33</sup>, apresentaram questionamentos sobre o catolicismo e os valores cristãos.

É fundamental ressaltar que o ensino primário era formalmente comprometido com a formação moral e religiosa. No Regulamento da Instrução Pública da Província do Ceará do ano de 1833<sup>34</sup>, no capítulo “Do ensino primário e methodo”, encontra-se em seu primeiro parágrafo “A instrucção moral e religiosa”. A formação do espírito era o alicerce para os outros saberes, deveria ser o primeiro a se cultivar. Tal hierarquia pode ser observada nas arguições de instrução moral e religiosa, das professoras Maria Leopoldina de Almeida e Anna Celestina de Carvalho.

<sup>31</sup> LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003, p.64.

<sup>32</sup> Ver [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm).

<sup>33</sup> O que era um exame de Capacidade Profissional? Este exame era um dos requisitos a ser preenchido por aqueles que almejavam o ingresso no magistério público primário: constava de arguição oral e escrita, realizada pelo diretor geral do Liceu e examinadores e era a titulação necessária para o exercício legal do magistério. Entretanto, este não era o único requisito necessário para se fazer professor, havia outros atributos obrigatórios para aqueles que almejavam o magistério. Ser cidadão brasileiro e provar legalmente: maioridade legal, moralidade, isenção de pena e culpa, não sofrer enfermidade ou defeito físico incompatíveis com as funções do magistério e a Capacidade profissional. E somada a essas condições, o candidato deveria estudar o método prático ou tirocínio, esta exigência era válida para o período anterior à Escola Normal (1884), quando era o Liceu que realizava todo o processo seletivo e expedia o exame de Capacidade Profissional.

<sup>34</sup> *Documentos*. Revista do Arquivo Público do Estado do Ceará: história e educação nº 2. Fortaleza: Arquivo Público do Estado do Ceará, 2006, p.128.

Maria Leopoldina de Almeida, casada com Manoel Felício de Almeida, de próprio punho solicitou ao diretor da Instrução Pública habilitar-se a uma cadeira de primeiras letras do sexo feminino, localizada na vila de Tauá. Solicitar habilitação significava candidatar-se à vaga. E para tal, em manuscrito assinado em 18 de setembro de 1863 requereu que fosse designado o local do tirocínio. Em igual data a Diretoria Geral da Instrução Pública atendeu à professora e determinou que seu tirocínio fosse realizado na aula da professora Perpetua Carolina de Moraes.

Passados quase dois meses, em 10 de novembro de 1863, a professora Perpetua Carolina de Moraes, que assinava como a primeira professora de primeiras letras, registrou em forma de atestado que Maria Leopoldina de Almeida cumpriu o tempo determinado por lei, que era de um mês, e se encontrava apta para o desempenho dos deveres escolares.

Na documentação do processo de habilitação da professora Maria Leopoldina de Almeida constam somente dois exames, ambos realizados em 1º de dezembro de 1863, no Liceu do Ceará. O exame da escrita, no qual apresentou sua caligrafia, tendo escrito o alfabeto em maiúsculas e minúsculas, os algarismos e reproduzido uma frase. E o segundo exame foi:

“A prudência do ensino religioso e christão ao litterario.

O homem foi criado para amar e servir a Deus nesta vida e depois ir gosal-o na outra: o ensino religioso e christão prehenche este fim de um modo principal, e o litterario, de um modo acessorio, por consequinte, deve aquelle precedir a este, como o principal ao acessorio.”<sup>35</sup>

A professora primária Maria Leopoldina de Almeida em poucas palavras sintetizava o lugar de cada saber na hierarquia do conhecimento. Primeiramente, defendeu que a formação fundamental do homem seria a espiritual, embasada nas doutrinas cristãs. E em segundo lugar, vinha a formação literária ou intelectual.

Anna Celestina de Carvalho, filha de João Alves de Carvalho, apresentou atestado de batismo bem como de boa conduta moral, civil e religiosa, todos assinados pelo vigário Miguel Francisco. A professora candidatou-se à cadeira do sexo feminino do ensino primário elementar da povoação de Tabatinga. E lhe foi destinada para o tirocínio a escola da terceira cadeira da capital para o sexo

---

<sup>35</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1856-1869). Data crônica: 1860-1864.

feminino, lecionada pela professora Francisca X. B. d'Albuquerque. Em 7 de outubro de 1867, a candidata ao professorado se submeteu aos exames de escrita, de instrução moral e religiosa e elementos de cálculo. E segundo José Lourenço de Castro e Silva, o então diretor geral da Instrução Pública, a professora também havia realizado os exames de leitura, elementos de gramática, sistemas de pesos e medidas, métodos de ensino e obras de agulhas. Sobre estas últimas nada se encontrou, algumas por sua natureza de execução oral ou demonstração visual não deixaram rastros documentais.

O exame de instrução moral e religiosa de Anna Celestina de Carvalho, de 1867 dizia:

“Necessidade e utilidade da Religião  
O que a escultura é para o marmore, é a educação para o homem.  
A primeira e melhor educação é a Religião, porque ella nos dirige o coração.  
Um dos erros mais notaveis para a mocidade é tratar-se mais de polir-lhe o espírito do que dirigir-lhe o coração.  
A Religião [Christã] é, pois necessaria e útil, porque basta saber-se que não é concepção do espirito e nem é ao acaso que se deve a sua fundação.”<sup>36</sup>

Corroborando com a idéia de que o ensinamento religioso seria primordial e todos os outros secundários, a professora Anna Celestina de Carvalho estabeleceu uma interessante comparação. Assim como a escultura dá forma ao mármore, a educação religiosa moldaria o homem. Essas metáforas eram recorrentes nos textos dos professores.

O ato da transcrição, mesmo quando conservadas a pontuação e grafia de época, de alguma forma não reproduz fielmente o documento. Como no caso de uma escrita posterior, o acréscimo de uma palavra no texto, aquela idéia que às vezes só chega quando a prova finda, ou mesmo um lapso na escrita. Esse conserto ou emenda escapa à transcrição, já que o padrão da escrita no computador é um só, linear e organizado, é linha após linha. Este foi o caso da professora Anna Celestina, que esqueceu no último parágrafo da sua narrativa a palavra “Christã”, mas logo tratou de remediar o pensamento, acrescentando a palavra no espaço onde dava. Longe de ser banal, o emendo da professora nos faz perceber a

---

<sup>36</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1869.

obrigatoriedade e supremacia do catolicismo, afinal não poderia ser qualquer religião.

Em 26 de outubro de 1867, Balduino de Almeida Cabral e Silveira, nascido em 25 de junho de 1846 na cidade de Fortaleza, capital da província candidatou-se ao professorado, tendo sido argüido pela comissão de exames sobre a instrução moral e religiosa, leitura e escrita, elementos de cálculo e gramática, sistema de pesos e medidas e métodos de ensino. Também apresentou atestado de boa conduta moral, civil e religiosa, bem como de batismo, no qual constava a confirmação de sua filiação, Antônio de Almeida Cabral e Anna de Ponte Cabral, todos assinados pelo vigário Miguel Francisco. E realizou seu tirocínio com o professor Joaquim Alves de Carvalho.

Em seu exame intitulado “A utilidade e necessidade da religião” escreveu: “A religião é tão necessária a alma como o alimento ao corpo” <sup>37</sup>. A religião era entendida como uma condição à existência humana.

Não bastava simplesmente uma formação moral e religiosa, uma vez que esta formação não poderia ser fundamentada em qualquer crença. A religião católica era a hegemônica. Os examinadores da Instrução Pública recorrentemente ofereciam aos candidatos o ponto “Necessidade da Religião em geral e vantagens do Catholicismo” como tema para as dissertações nos exames de Capacidade Profissional. Pode-se apresentar, nesse sentido, o exame de Miguel Soares e Silva realizado em 1864:

“Necessidade da Relegião em geral e vantagens do Catholicismo.

Para demonstrar a necessidade da relegião basta lançar as vistas para os paizes aonde ella é legalmente estabelecida, ali nós vemos a união, base fundamental de qualquer relegião. As vantagens do Catholicismo são imenças, n’elle, não está só a união Religioza em geral está a fraternidade, a paz, o amor e temor do Deus verdadeiro, santificado nos mandamentos dados pelo mesmo Deus, ao homem, sua criatura: mas sobre todas estas vantagens, está a promessa de uma vida eterna e bem aventurada.”<sup>38</sup>

De Miguel Soares e Silva só constam as provas de escrita, a anteriormente citada e as de caligrafia. Os benefícios ou vantagens do catolicismo não se reduziam

<sup>37</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1874.

<sup>38</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1856-1869). Data crônica: 1864-1867.



ao âmbito religioso. Mas não se pode esquecer uma questão fundamental, que como disse o professor é a maior das vantagens, “a promessa de uma vida eterna e bem aventurada”, o catolicismo oferece aos seus seguidores uma considerável recompensa após a vida terrena, que é felicidade eterna do espírito.

Mas como pensar a formação do bom cidadão aliado aos princípios da religião católica? Não seria uma contradição? Afinal, a vida terrena é apenas uma passagem, já que o mais importante são os deleites da vida eterna. Então, como fortalecer os princípios de cidadania, que são, em suma, os de preocupações com a vida terrena?

Essa dicotomia possui sua matriz na passagem bíblica “Daí a César o que é de César e a Deus o que é de Deus”, que se refere à resposta de Jesus ao ser interpelado sobre a “Questão dos tributos”.

Jean Jacques Rousseau, em *O Contrato Social*, abordou o tema da religião civil. O grande problema é a separação entre o mundo de César e o de Deus. Primeiramente, é importante reter a associação entre as divisões dos Estados Nacionais com o politeísmo, a intolerância e daí, as guerras. Para esse filósofo, o cristianismo é uma religião preocupada com as coisas divinas, desta maneira a pátria do católico não pertence ao mundo terreno.

Então, como compreender todo esse empenho para a formação do cidadão prestimoso dentro da visão cristã dos dois mundos? Para que tanto esforço e dedicação se a vida terrena é transitória?

O catolicismo prega o sofrimento e a provação no mundo terreno para que se alcance a paz na vida eterna. A finalidade do homem é ser merecedor das graças da vida eterna, e a esse pensamento que aborda os fins últimos dos homens denomina-se escatologia.

A partir do exame de Raymundo Eugenio de Souza, candidato a professor na povoação de Pentecoste no ano de 1867, pode-se entender que o domínio do sagrado – a religião e a formação espiritual dos indivíduos – também estabelece relações com uma História profana.

A Religião, dando paciência ao homem para soffrer seus males; e caridade para supportar seus semelhantes, torna-os felizes. E finalmente sem Religião não poderão subsistir os Reinos nem os Imperios.”<sup>39</sup>

Os reis, os imperadores, e todos os que participavam do mundo do poder e da política não poderiam prescindir da formação religiosa. Ou seja, nada escapava à influência da religião, neste caso, a religião católica, pois a sociedade, como totalidade, estava imbricada ao catolicismo.

Pode-se observar a partir dos exames até então apresentados que a proposta do ensino primário estava fundamentada em uma prevalência do ensinamento religioso.<sup>40</sup>

“Da necessidade e utilidade da religião

Os povos ainda os mais barbaros e selvagens, teem tido necessidade da religião. A historia nos ensina que elles reconhecem a existência de seres superiores a humanidade, promptos a encher-a de benefícios quando está satisfeita de sua conducta e a castigal-o quando o não está. Na historia de nossa cara patria, quando descoberta pelo immortal Cabral habitada por indigenas selvagens e antropophagos, vemos que elles tinham o seu Tupan, a quem rendiam suas oblações. Os povos civilizados teem tambem suas religiões, oriundas da religião catholica apostolica romana, esta religião de perfeições, de graça e de misericordia (á que tenho a gloria de pertencer) é, por isso, a que é necessaria, é a que é utilissima.”<sup>41</sup>

A arguição acima citada é de João Dias da Silva que nasceu em 14 de agosto de 1848 e faleceu em 6 de dezembro de 1878, em Fortaleza, capital da província. Coursou o Liceu do Ceará, mas não se sabe exatamente quanto tempo, dedicou-se à tipografia até 1867, quando se candidatou à cadeira das primeiras letras na povoação do Mucuripe, concurso em que obteve êxito. Foi deslocado do Mucuripe em 1873 para lecionar na povoação de Assunção da Imperatriz, acontecimento que foi decisivo para sua abdicação do professorado e retorno aos trabalhos tipográficos. Nas palavras do Barão de Studart, João Dias da Silva era um “homem de muito

<sup>39</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1874.

<sup>40</sup> “O ensino de História, pelos primeiros projetos educacionais, era necessidade social e política, devendo estar presente nas escolas elementares e de nível médio. Para a escola elementar, nos seus primórdios, entretanto, as propostas curriculares tiveram um cunho mais conciliatório com a Igreja, estabelecendo-se uma História civil subordinada à moral religiosa.” BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, São Paulo: v. 13, nº 25/26, setembro 1992/agosto 1993. p. 195.

<sup>41</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1869.

talento, mas sem cultura”.<sup>42</sup> Mas como um homem sem cultura havia se tornado professor? O que significa cultura nas palavras do ilustre intelectual cearense? Seria uma vasta erudição que estava para além dos saberes requisitados aos professores primários?

A construção da narrativa do professor esboça um objetivo central, que é comprovar a impossibilidade de se viver sem uma religião. Neste exame, cuja indagação propunha um tema religioso, o professor construiu sua narrativa com argumentos da História sagrada em diálogo com uma História civil, encarregada dos fatos e feitos dos homens, uma História profana.

O tema norteador do exame é a religião, entretanto, para explicar a questão, o professor fez uso da História secular. Primeiramente, identifica-se uma classificação hierárquica dos povos, os “civilizados” e os “barbaros e selvagens”. Entretanto, a religião é vista como algo tão fundamental e intrínseco ao ser humano, que seria inerente a qualquer povo, independente da sua posição na escada da civilização. Para o professor João Dias da Silva, os índios acreditavam em uma divindade superior, o “Tupan”. E através da construção narrativa do professor tornam-se manifestas algumas questões: uma, é a proposição da inferioridade indígena, “Os povos ainda os mais barbaros e selvagens, teem tido necessidade da religião.”; a outra, é a feição atemporal da obrigatoriedade da crença em um ser superior.

Mesmo com a brevidade da escrita de João Dias da Silva não são poucos os problemas que podem ser postos a partir de sua narrativa. Quando o professor afirmou a irrefutabilidade da existência de seres superiores, não o fez unicamente por ser sua opinião. Mas porque tal afirmação era fundamentada nos ensinamentos da História. Da História sagrada? Da História das civilizações? Estes seriam realmente saberes apartados nos meados da década de 1870? Ou essa dissociação estava em construção?

A História ensinava que os “seres superiores a humanidade” (é interessante que se atente para a expressão que está no plural) estavam “...promptos a encher-a de benefícios quando está satisfeita de sua conducta e a castigal-o quando o não

---

<sup>42</sup> STUDART, Guilherme (Barão de Studart). *Diccionario Bio-bibliographico cearense*. Vol. 2. Fortaleza: Typo-Lithographia a vapor, 1913, p. 455.

está.” Embora não se fale em um único ser superior, o que faz o Tupã não ser a mesma entidade transcendental que o Deus cristão, a diferenciação dá-se somente ao nível da nomenclatura, para os índios era o Tupã e para os civilizados era Deus. Entretanto, a relação entre esses seres superiores e os homens, fossem eles entendidos como civilizados ou não, em nada divergia para o professor João Dias da Silva. É a antiga idéia da recompensa ao trigo e do castigo ao joio.

As implicações do conceito de “descobrimento” também devem ser estudadas. O termo descobrimento implica em um não-reconhecimento dos índios como povos, como civilizações, que por sua vez, habitavam a terra anteriormente à chegada do europeu, neste caso Pedro Álvares Cabral; que por seu feito foi considerado “immortal”. Quanto aos gentis, eram “índigenas selvagens e antropofagos”. Esta perspectiva que rejeita a herança indígena pode ser compreendida como um esforço para se filiar a uma matriz européia.<sup>43</sup>

Assim, entendendo que a religião é inerente a qualquer povo, o professor João Dias da Silva deixava explícito que não seria útil e necessária qualquer religião; como professor primário, expressava o seu contentamento em ser seguidor do catolicismo. Uma vez que esta seria a religião dos povos civilizados. Evidentemente não era ingênua a afirmação do professor, fosse ele católico ou não, qualquer candidato ao magistério público primário sabia qual era a resposta esperada pela banca examinadora. Essa questão do conhecimento antecipado dos pontos da argüição pode ter ocorrido através da própria oralidade, com os primeiros candidatos informando os seguintes acerca das questões. Sem esquecer que os professores poderiam se orientar pelo próprio programa de ensino que constava no Regulamento da Instrução Pública.

Nas décadas de 1850-1860, as argüições que abordavam a temática religiosa sempre indagavam sobre a necessidade ou utilidade da religião e acerca das vantagens do catolicismo. Eram sempre perguntas afirmativas, o candidato devia apenas argumentar sobre a positividade da religião católica. Em meados da década

---

<sup>43</sup> GUIMARÃES, Manuel Luis Salgado. “Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional”. *Revista Estudos Históricas*. Rio de Janeiro. Nº 1, 1988, p. 6. Como expõe Guimarães: “No movimento de definir-se o Brasil define-se também o ‘outro’ em relação a esse Brasil. Num processo muito próprio ao caso brasileiro, a construção da idéia de Nação não se assenta sobre uma oposição à antiga metrópole portuguesa; muito ao contrário, a nova Nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa.”

de 1870, as argüições, porém, assumiram outro tom. Como pode-se observar no exame de Jacob Wagner Belino Barros, candidato à cadeira do curso primário da povoação de Santa Cruz da Uruburetama:

“Pode-se dispensar a religião do ensino? No caso affirmativo, quaes os effeitos mais directos sobre a educação?

Sendo o ensino a chave que nos abre as portas ás artes e sciencias, e, sendo o homem sem ella quase inútil na sociedade e igual ao ente irracional incapás de conhecer ao seu Creador, Objecto de sua felicidade, é claro que religião do ensino é tão necessaria ao homem, como o é a religião Christã, por que, esta de accordo com o ensino dirigindo-lhe o coração representa a vida celeste e ensina-lhe a conhecer, amar e temer a DEOS, do que lhe provem a eterna felicidade.

É quanto na permitem diser o meo acanhamento natural, e o que sinto diante da importante Comissão, e em intelligencia tão illustrada, que ora me examina.

Lycêo do Ceará, 28 de março de 1874

Jacob Wagner Belino Barros”<sup>44</sup>

Neste exame, percebe-se que há a hipótese da separação entre religião e ensino. Por mais que tal separação não fosse largamente aceita, dá margem para que se possa inferir que, independente da expressividade da proposta, o debate existia. O indício deste debate está na pergunta do exame do professor Jacob Wagner Belino Barros, embora sua argumentação seja declaradamente favorável à permanência da religião no ensino.

Quanto aos regulamentos da Instrução Pública ao longo do século XIX foram localizados o Regulamento de 1833, sancionado pelo presidente Francisco Xavier Paes Barreto através da lei n. 743 de 22 de outubro de 1833.<sup>45</sup> Há um outro, intitulado Regulamento Geral das Escolas Primárias, elaborado pelo então Diretor Geral da Instrução Pública, Thomaz Pompeo de Souza Brasil, datado de 11 de abril de 1856.<sup>46</sup> Há a Reforma da Instrução Pública da Província do Ceará, de 1874.<sup>47</sup> Em

<sup>44</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1874.

<sup>45</sup> *Documentos*. Revista do Arquivo Público do Estado do Ceará: história e educação nº 2. Fortaleza: Arquivo Público do Estado do Ceará, 2006.

<sup>46</sup> OLIVEIRA, Almir leal e BARBOSA, Ivone Cordeiro (Orgs). *Leis Provinciais: Estado e Cidadania (1835-1861)*. Compilação das Leis Provinciais do Ceará – compreendendo os anos de 1835 a 1861 pelo Dr. José Liberato Barroso. Edição Fac-similar. Fortaleza: INESP, 2009, p. 105 (Tomo III).

<sup>47</sup> REFORMA DA INSTRUCÇÃO PUBLICA DA PROVINCIA DO CEARÁ (1873 a 1874). Fortaleza: Typographia Constitucional, 1874.

10 de julho de 1881, entrou em vigor o Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará.<sup>48</sup>

Cada regulamento possui suas particularidades, entretanto, aqui irá se apresentar de uma maneira geral sobre o que eles dispunham. Informavam sobre a estrutura e o funcionamento das aulas e escolas, os conteúdos e métodos de ensino, os meios disciplinares, as condições para o ingresso no magistério, dos deveres dos professores, tratavam da idade para o início dos estudos, os horários e calendário da escola, do espaço físico e mobílias, dos compêndios e objetos para o ensino, da higiene, dos prêmios e recompensas, dos exames, dos inspetores escolares, do ensino particular, da matrícula, entre outras atribuições.

No ano de 1881, entrou em vigor o Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará. E ao falar “Do Ensino Primario em geral” designou no primeiro parágrafo do Art. 38 que compreendia ao ensino primário a “Instrucção moral”<sup>49</sup>. Não mais a instrução moral e religiosa, como era no Regulamento de 1833<sup>50</sup> e 1856<sup>51</sup>. Outra recomendação que foi retirada do Regulamento de 1881, no tocante às matérias do ensino primário, e que constava nos outros dois anteriores é a “Leitura explicada dos evangelhos e noticia da historia sagrada”. Isto quer dizer que todas as indicações referentes à religião foram extraídas do Regulamento de 1881. Como explicar esta mudança?

Há que se ter argúcia para não tomar a lei como realidade. A lei é um fato; todavia, isto não implica que a partir da determinação da lei mudou-se automaticamente a prática dos professores primários.

Poucos anos antes do Regulamento de 1881, o exame do professor Jacob Wagner Belino Barros, como foi observado, expunha uma opinião favorável à presença da religião no ensino. As mentalidades e as convicções não se modificam instantaneamente. Desta maneira, não se pode simplesmente crer que após a determinação do Regulamento os professores baniram as lições religiosas do ensino.

---

<sup>48</sup> VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Orgs.). *Documentos de política educacional no Ceará: Império e República*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. A citação encontra-se no vol. 3, p. 40.

<sup>49</sup> Idem, ibidem. p. 48.

<sup>50</sup> *Documentos*. Op. Cit. p. 123.

<sup>51</sup> OLIVEIRA, Almir leal e BARBOSA, Ivone Cordeiro (Orgs.). Op. Cit. p. 105 (Tomo III).

Das realidades nas salas de aula do ensino primário, infelizmente, pouco é possível afirmar. Contudo, com o enfrentamento desses documentos pode-se concluir que havia uma discussão em torno da união ou separação da religião, nesse caso, a católica, e o ensino.

Sobre a questão da educação no Ceará, disputavam duas vertentes de pensamento para o século XIX, uma dita “tradicionalista” e outra tida como “moderna”.<sup>52</sup> Essas duas correntes de pensamento, a despeito de suas divergências sobre as questões pedagógicas, possuíam a mesma convicção sobre a necessidade de uma formação religiosa e moral, que não poderia deixar de compor o programa de ensino da Instrução Pública.<sup>53</sup>

Amaro Cavalcante, advogado e professor de Latim, realizou uma viagem de observação financiada pelo erário público aos Estados Unidos da América, a finalidade era analisar a estrutura e organização do ensino primário. A idéia era estudar uma experiência bem sucedida, para que se pudesse aperfeiçoar a instrução no Ceará. Esta pesquisa embasou a escrita do seu Relatório sobre a instrução, de 1881.

Essa questão, da importação de modelos para sanar os problemas aqui existentes, já foi largamente criticada, sendo entendida como uma transposição mecânica, uma cópia de modelos, e que nunca foram levadas em consideração as particularidades de cada realidade histórica. Entretanto, é indispensável o desvelo com essas considerações.<sup>54</sup> Sendo certamente mais interessante entender essas questões pelo viés da apropriação, como propõe Heloisa de Oliveira Santos Villela.

---

<sup>52</sup> OLINDA, Ercília Maria Braga de. *Formação Integral do Educando nos Discursos e nas Práticas Pedagógicas Renovadoras: A Experiência da Escola de Aplicação (1884 - 1940)*. 2002. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará. A discussão sobre as vertentes tradicionalista e moderna encontra-se no primeiro capítulo.

<sup>53</sup> Idem, *ibidem*. p. 56. “As divergências entre tradicionalistas e modernos também se estreitavam quando se tratava de definir um sentido religioso e moralizante para o ensino”.

<sup>54</sup> VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. “Do Artesanato à Profissão”: Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 110. “Em primeiro lugar, é necessário redimensionar o que se chamou de ‘importação de modelos’. Esses ‘modelos’ circulavam entre vários países, eram divulgados nas exposições internacionais, apareciam descritos tanto em jornais pedagógicos quanto na imprensa comum. Alguns já eram experimentados em instituições privadas brasileiras, como as escolas americanas protestantes e os colégios de Abílio Borges. Se apareciam aqui ou ali em determinados contextos significava que havia grupos interessados e articulados em torno daquelas idéias. A forma como elas foram apropriadas é uma outra questão interessante, que merece ser analisada. Em

Na análise de Ercília Olinda, Amaro Cavalcante foi inserido na tradição moderna do pensamento educacional. Como já se apresentou através dos exames da Capacidade Profissional e corroborando com Olinda, realmente não há discordância quanto à necessidade do ensino religioso pelos professores primários.

É intrigante o fato de que no Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará de 1881, elaborado por José de Barcellos, não haja uma só referência ao ensino religioso.<sup>55</sup> O Regulamento falava da “Instrução moral”. Algumas hipóteses são possíveis: pode ter havido um rompimento meramente legal entre instrução pública e religião, decisão que nunca saiu do papel; ou o termo “moral” também poderia comportar as dimensões religiosas do ensino, sendo conceituações tão aproximadas que resultaria em redundância o acréscimo do termo religioso. Pode-se supor, ainda, que por se tratar de um regulamento destinado ao ensino público e particular, a inserção da religião, que era a católica, corria o risco de não contemplar alguma instituição privada de outro segmento religioso.

Neste momento é relevante lembrar a chamada questão religiosa, fato que desgastou bastante a relação entre a Coroa e a Igreja Católica. A Constituição de 1824 estabelecia o catolicismo como religião oficial do Império. Assim sendo, ao contrário de hoje, em que temos um Estado laico, até 1889 existia uma relação formal entre a Igreja e a Coroa, que era interessante para as duas partes. O imperador, por exemplo, possuía o direito ao padroado (direito de indicar pessoas para os cargos eclesiásticos mais importantes) e ao beneplácito (aprovação das ordens e bulas papais para que fossem cumpridas, ou não, em território nacional). Os próprios sacerdotes eram tratados como funcionários públicos, recebendo salários da Coroa.

Com a bula papal "Syllabus" (1864), condenando os princípios maçônicos e proibindo os membros do clero de se filiarem às lojas maçônicas e o Concílio Vaticano I (1869-1870) consagrou-se a doutrina do ultramontanismo, defendida pelo

---

relação à Escola de Niterói, foi possível confirmar que entre o modelo de formação institucionalizada e as apropriações que foram feitas, vários fatores entraram em ação, como as tensões entre grupos que participavam do poder, a cultura dos professores que trabalhavam com as disciplinas, as expectativas da comunidade.”

<sup>55</sup> Surpreende a inexistência de qualquer menção ao ensino religioso, pois segundo Ercília Olinda, o Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará de 1881, teria sofrido influência do relatório de Amaro Cavalcante.



papa Pio IX. Essa doutrina postulava a infalibilidade do papa e combatia as idéias e instituições que defendiam a secularização e o anticlericalismo. Esse era o caso, por exemplo, da Maçonaria. Contudo, no caso brasileiro, havia inúmeros clérigos maçons.

Em linhas gerais, o conflito iniciou quando o bispo do Rio de Janeiro, Dom Pedro Maria de Lacerda, que era um dos adeptos do ultramontanismo, em abril de 1872, suspendeu o padre Almeida Martins, que, no mês anterior, numa festa em comemoração à Lei do Ventre Livre, havia pronunciado um discurso em homenagem ao Visconde de Rio Branco, maçom de grande prestígio.

Em março, o Bispo do Pará, Antônio de Macedo Costa, já tinha atacado violentamente os maçons, ameaçando os religiosos ligados à Maçonaria de não poderem continuar participando das atividades religiosas. Contudo, após a punição do Padre Almeida Martins, clérigos maçons divulgaram um manifesto em que reafirmavam a compatibilidade entre a atividade religiosa e a Maçonaria.

Em dezembro de 1872, foi o Bispo de Olinda, Vital Maria, quem procurou aplicar o ultramontanismo. Sem obter êxitos ao incentivar os católicos a abandonarem a Maçonaria, o Bispo determinou que as irmandades expulsassem seus membros maçons. Porém, não sendo atendido, passou a ameaçar de excomunhão os que tivessem ligações com a Maçonaria.

Nos dois casos, os perseguidos recorreram ao governo provincial, que encaminhou o recurso à Corte. Tanto Antônio de Macedo quanto Vital Maria foram declarados incompetentes para punir as irmandades, papel que caberia ao imperador, Dom Pedro II. Enquanto o bispo de Olinda continuou sustentando sua decisão, o bispo do Pará assumiu uma postura mais contundente. Macedo não reconheceu a autoridade do Império para censurá-lo. E no início de 1874, Antônio de Macedo e Vital Maria foram condenados a quatro anos de prisão.

A resolução do impasse só ocorreu em 1875, quando o papa Pio IX e o imperador chegaram a um consenso. D. Pedro concedeu anistia aos bispos presos e o papa suspendeu as punições contra as irmandades do Pará e de Olinda.

Este episódio é importante para compreender como andava frágil a relação entre a Igreja e o Estado, bem como se contestavam os dogmas católicos. Mas a Província do Ceará, em 1876, período seguinte ao episódio narrado, vivenciou a

fundação de um partido católico que evidentemente seria para apoiar a Igreja nesse momento turbulento.<sup>56</sup>

Quanto a José de Barcellos, natural de Baturité, foi professor das escolas públicas de Fortaleza. Em 1862 foi à Europa para estudar na Escola Agrícola de Grinon, mas retornou no mesmo ano por problemas de saúde. Publicou no jornal “Cearense” vários artigos acerca do estado do ensino público no ano de 1864. Um fato interessante é que José de Barcellos, assim como Amaro Cavalcante, se dedicou ao estudo de outras experiências educacionais. Primeiro, foi à Bahia em 1866 examinar a Escola Normal, e em 1881 foi à Europa, em comissão do governo, estudar os métodos e procedimentos do ensino primário para que fosse trazido o que melhor aprovesse à província do Ceará. E em 1885 foi nomeado diretor da Escola Normal.<sup>57</sup>

Levando em consideração esse costume de enviar estudiosos a outros países para a observação e pesquisa do ensino público, apresentar-se-á uma obra francesa de grande relevância no âmbito educacional. A obra *Cinco memórias sobre a instrução pública*, de Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, o marquês de Condorcet, datada de 1791, é um documento valioso. As idéias contidas no livro apresentam as transformações que estavam sendo propostas para a instrução, dentro do contexto da Revolução Francesa e da irradiação das luzes.

Sabendo que os intelectuais cearenses estavam atentos e interessados às novidades referentes à instrução pública, pode ser interessante analisar as proposições do filósofo francês.

Primeiramente, as discussões apontadas acerca do ensino religioso e moral na esfera do ensino primário, investigando como essas idéias foram apropriadas na Província do Ceará.

Para Condorcet:

“... a educação, se a considerarmos em toda a sua extensão, não se limita apenas à instrução positiva, ao ensino das verdades de fato e de

<sup>56</sup> PINHEIRO, Francisco José. “O Processo de Romanização do Ceará” In: *História do Ceará*. SOUZA, Simone de. (Org.) Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 1995, p. 203. “O partido católico fundado no Ceará em setembro de 1876, período de crise aguda nas relações da Igreja com o Estado Monárquico, e recriado em 1890 o ano em que a crise entre o Estado Republicano e a Igreja atingem o seu período mais crítico. O partido e a imprensa católica apresentam-se como órgãos de defesa da ‘fé’.”

<sup>57</sup> STUDART, Guilherme (Barão de Studart). Op. Cit. p. 98-102.

cálculo, mas abarca todas as opiniões políticas, morais e religiosas. Ora, a liberdade dessas opiniões não seria senão ilusória se a sociedade se apropriasse das gerações nascentes para lhes ditar aquilo em que devem acreditar. Aquele que, ao entrar na sociedade, carrega as opiniões que lhe foram dadas pela educação não é mais um homem livre; é escravo de seus mestres, e suas correntes são tanto mais difíceis de romper quanto elas se lhe tornaram insensíveis, de modo que se crê obedecer à sua razão, quando não se faz senão submetê-la à de um outro.”<sup>58</sup>

Condorcet diferenciou educação de instrução. A educação contemplava a formação do indivíduo como um todo: o intelectual, o político, moral e religioso; já a instrução restringia-se ao ensinamento da leitura, escrita, contagem, das ciências, do conhecimento das leis as quais estão submetidos. Em sua argumentação, primeiramente, ele indagou se: “A educação pública deve limitar-se à instrução?”<sup>59</sup> para, após algumas páginas, responder: “É preciso, portanto, que o poder público se limite a regular a instrução, deixando às famílias o resto da educação.”<sup>60</sup>

Anna Eponina de Lima Sobreira, professora primária, que se submeteu à argüição intitulada “O mestre também educa?”, em 13 de setembro de 1882, também explanou em seu exame a diferença conceitual entre educar e instruir, entretanto, chegando a conclusões divergentes às de Condorcet:

“O mestre também educa, porque alguns pais por seus affaseres diurnos, algumas mães por cauza de seus coidados; uns por não poderem, outros por se recusarem, têm abdicado em tudo, ou em parte este dever sagrado e natural, chamando um mestre em seu auxilio para o duplo fim de educar e instruir, como porque o mestre na escola tratasse somente de instruir esta seria negativa vindo desacompanhada da educação.”<sup>61</sup>

Para Anna Eponina de Lima Sobreira, a instrução era sinônima do ensinamento formal, dos saberes escolares, que eram da competência dos mestres; a educação compreenderia os ensinamentos para a vida, empenhada na construção dos bons valores e da moral. A instrução e a educação em um plano ideal deveriam caminhar juntas, entretanto, se tal situação não fosse possível, a professora era categórica em sua opinião: “Antes moral sem muito saber, que muito saber sem

<sup>58</sup> CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de, 1743-1794. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: Editora UNESP, 2008, p. 44-45.

<sup>59</sup> Idem, ibidem. p. 41.

<sup>60</sup> Id, Ibid. p. 47.

<sup>61</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1882-1885.

moral.”<sup>62</sup>. O primordial era a construção do cidadão prestimoso, possuidor de bons valores e da moral cristã, a formação intelectual seria secundária.

Em seguida, elencou os sete preceitos da educação. Esses preceitos são como mandamentos para a boa educação. O número um: “Fallar de Deus aos meninos explicar a unidade de sua essência sua personalidade trina, suas qualidades eternas, a beleza de sua doutrina e o amor que devemos tributar”<sup>63</sup>. Não é por acaso, que o preceito número um compreende uma explanação sobre o divino, sobre Deus; afinal, o primeiro mandamento das leis sagradas é: Adorar a Deus e amá-lo sobre todas as coisas. Asseverar as “qualidades eternas” de Deus é enquadrá-lo em uma esfera para além da História, sendo somente esse, um ente perfeito e imortal. E tais propriedades, incompatíveis ao homem, fortalecem as crenças e os temores católicos.

Número dois: “Observar na educação em geral as leis, que segue sobre a natureza no desenvolvimento entellectual do homem a não querer o ensino de cousas, que estejam fora de seu conhecimento, de sua compreensão e discernimento.”<sup>64</sup> Aqui, se aproxima do antigo conselho: ser temente a Deus. O homem não deve se intrometer em tudo aquilo que não consegue explicar, há que resignar-se e aceitar a sacralidade do que supostamente está para além do conhecimento humano.

Número três: “Conduzir por meio de bom exemplo, portando-se de modo, que haja desejo de emitir-se seu procedimento, sua gravidade e suas maneiras.”<sup>65</sup> O professor é como um espelho para o aluno, portanto, o professor tinha como obrigação a exemplaridade de sua conduta. Devendo sempre estar bem apresentado, se expressando corretamente, sempre bem vestido e com bom asseio. Não à toa, vigorava a perfeita correlação entre os termos aluno e discípulo.

Além disso, a professora primária reafirmou a importância dos valores morais, falou da necessidade do rigor na relação com os alunos, para que não se cedesse a

<sup>62</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1882-1885.

<sup>63</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1882-1885.

<sup>64</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1882-1885.

<sup>65</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1882-1885.

qualquer capricho, é o que Anna Eponina Lima Sobreira nomeava de “severidade paternal”. O preceito número seis apontou o meio utilizado para manter a ordem e a disciplina: “Reprimir em presença dos meninos as acções feias, os gestos (...), não consentindo que o menino usem de mentiras palavras triviaes e termos baixos.”<sup>66</sup>. O estudante era repreendido em público, na presença dos outros colegas, para que desta forma o castigo ou a lição atingisse a todos. A punição pública castigava o discípulo errante, bem como advertia aos outros, incutindo o temor de também ser castigado.

O último preceito: “Animal-os constantemente despertando a cada instante sua atenção, chamando ao cumprimento de seus deveres com meiguices e meios emulatórios.”<sup>67</sup>. O professor devia ser rígido, agindo com “severidade paternal”, mas também atuando com brandura a fim de estimular seus discípulos. Segundo os preceitos da professora primária, se esperava do professor uma prática que equilibrasse rigidez e brandura, disciplina e incentivo. O professor ideal era o que alcançava esse meio termo.

Condorcet foi radicalmente contra o ensino religioso e instrução pública. Para o filósofo, o doutrinamento, o cultivo de determinada opção como uma verdade absoluta, fazia do homem um escravo. Sendo, então, aconselhável atribuir essa formação à família. As divergências e afastamentos propostos por Condorcet, entre educação e instrução, ensino religioso e instrução pública, moral e religião, não foram dominantes.

Embora os intelectuais cearenses estivessem dispostos a conhecer as modernas propostas para a educação, isto não significava que tudo seria aceito e implantado. Aqui é pertinente a tese da apropriação proposta por Villela, em detrimento da mera reprodução de saberes e modelos. Dessa tradição aceitou-se a inserção das ciências nos programas do ensino primário, sobrepujando a tríade ler,

---

<sup>66</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1882-1885.

<sup>67</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1882-1885.

escrever e contar. Todavia, o rompimento entre religião e instrução pública foi avidamente negado durante todo o período imperial.<sup>68</sup>

Já foi mencionada a questão da inexistência do termo religião no Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará de 1881. Entretanto, o Regimento Interno das Escolas Primárias da Província do Ceará, também de 1881, elaborado por Amaro Cavalcante, à época inspetor geral da Instrução Pública, trazia em suas “Disposições Geraes”, no primeiro parágrafo do Art. 28: “O ensino moral e religioso será dado pela leitura do catechismo e explicação da moral evangelica”<sup>69</sup>. Pode-se entender que as palavras moral e religião são utilizadas indistintamente, dando subsídios para se reforçar que a inexistência do termo religião no Regulamento de 1881 se deveu ao fato desses dois termos compartilharem um só significado. A religião propagada era a cristã, bem como a sua moral.

Outra distinção pertinente, elaborada por Condorcet, refere-se aos conceitos de moral e religião:

“O poder público não tem o direito de associar o ensino da moral ao ensino da religião.

A esse respeito, sua ação não deve ser arbitrária nem universal. Já vimos que as opiniões religiosas não podem fazer parte da instrução comum, já que, devendo ser a escolha de uma consciência independente, nenhuma autoridade tem o direito de preferir uma à outra, e disto resulta a necessidade de que o ensino da moral seja rigorosamente independente de tais opiniões”<sup>70</sup>

Para Condorcet, os ensinamentos religiosos não deveriam sequer constar no programa do ensino primário. Fazer desses dois termos sinônimos era uma violação da liberdade dos indivíduos. A moral, para o filósofo francês, estava relacionada à questão da piedade, de fazer o bem tanto aos homens como aos animais. Não estava envolvida com as opções religiosas, era um valor a ser cultivado nos indivíduos como seres humanos.

<sup>68</sup> OLINDA, Ercília Maria Braga de. Op. Cit. p. 68. “A inserção de rudimentos de ciências no currículo primário, superando as aulas de abecedário, caligrafia e contas, foi estimulada pelos princípios positivistas e enciclopedistas, mas não acompanhou o sentido anticlerical desses movimentos. A classe dominante brasileira, profundamente ligada à Igreja Católica, sempre vinculou a disseminação das luzes do conhecimento científico ao direcionamento de uma visão religiosa do mundo. Educar mentes e corações, garantir o conhecimento e a obediência, eis o sentido do projeto iluminista, racionalista que se operacionalizou no Ceará”.

<sup>69</sup> VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Orgs). Op.Cit. p. 86.

<sup>70</sup> CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de, 1743-1794. Op. Cit. p. 47.

As apropriações das discussões sobre a instrução pública operacionalizadas na Província do Ceará fundamentam a precariedade do discurso da importação de modelos. Mostrando que as novidades mundo afora não possuíam pronta aceitação, as propostas eram argutamente estudadas, só vingando aquilo que estava em harmonia com o percurso almejado.

Desta forma, há que se apresentar também os pontos de convergência das proposições de Condorcet na estrutura e organização da Instrução Pública. Ressaltando que convergir não implica reproduzir, a intenção é mapear algumas idéias do filósofo que serviram de orientação, de inspiração, sabendo-se que teoria e prática são esferas nem sempre correspondentes.

A instrução pública como obrigação do Estado era uma proposta presente na obra do filósofo francês, que por sua vez, não era entendida sob o aspecto organizacional. Quer dizer, a demanda da instrução pública não se tratava simplesmente de estruturar séries, conteúdos e métodos, para além disso, a instrução pública tinha que ser percebida como uma questão política.

No Brasil, a Constituição Política do Império Brasileiro de 1824, possui um único artigo, o Art. 179, que contempla a temática da educação, composto de dois parágrafos. No Art. 179, § 32 menciona-se que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”<sup>71</sup>. Condorcet também defendia a necessidade de uma “instrução comum”:

“O primeiro grau de instrução comum tem a finalidade de colocar todos os habitantes de um país em condições de conhecer seus direitos e seus deveres, a fim de poder exercer uns e cumprir os outros, sem serem obrigados a recorrer a uma razão alheia.”<sup>72</sup>

Essa idéia de uma “instrução comum” se coaduna com a correspondência entre conhecimento e liberdade, premissa característica da obra em questão. Pois o indivíduo que não tivesse acesso à “instrução comum” não seria livre, mas sim um escravo por não possuir a ciência dos seus direitos e deveres. Dentro desta perspectiva faz sentido o fato de os escravos serem impedidos formalmente de se matricularem nas aulas primárias. Assim, entende-se o porquê da indicação do ensino da Constituição na instrução pública por Condorcet:

---

<sup>71</sup> VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Orgs). Op.Cit. p. 13. (Vol. I)

<sup>72</sup> CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de, 1743-1794. Op. Cit. p. 71.

“Já se disse que o ensino da constituição de cada país deveria fazer parte da instrução nacional. Isso é verdade, sem dúvida, se falamos disso como de um fato, se nos contentamos em explicá-la e desenvolvê-la e se, ao ensiná-la, limitamo-nos a dizer: esta é a constituição estabelecida pelo Estado e à qual todos os cidadãos devem submeter-se. Mas, se por isso entendemos que se deva ensiná-la como uma doutrina conforme aos princípios da razão universal, ou se despertamos em seu favor um entusiasmo cego que torna os cidadãos incapazes de julgá-la; se lhes dizemos: *eis o que deveis adorar e crer*, então se trata de uma religião política que se quer criar, uma cadeia preparada para os espíritos, e viola-se a liberdade em seus direitos mais sagrados, sob pretexto de ensinar a amá-la. O fim da instrução não é fazer que os homens admirem uma legislação pronta, mas torná-los capazes de avaliá-la e corrigi-la.”<sup>73</sup>

Se a condição para a cidadania era uma formação comum básica que possibilitasse a qualquer indivíduo o gozo dos seus direitos e o cumprimento dos seus deveres, sem a necessidade de intermédios era de fato fundamental que se recomendasse a constituição do país como um livro de estudo para a instrução pública.

Condorcet propunha a gratuidade juntamente com a acessibilidade universal à instrução básica. A Constituição Brasileira de 1824 expunha a gratuidade do ensino primário a todos os cidadãos. Desta forma, já estavam excluídos os escravos por não serem cidadãos. A idéia de uma instrução básica às expensas do erário público vingou; entretanto, sua acessibilidade a todos não foi posta em prática.

A educação nestes solos possuía um caráter de distinção social, que reforçava as hierarquias sócio-econômicas, em nada aludia aos propósitos de uma igualdade de direitos e deveres.

Quanto ao problema da acessibilidade à instrução pode-se expor o Regulamento de 1881, ao abordar a obrigatoriedade do ensino primário para meninos de 7 a 14 anos e meninas de 6 a 12 anos:

“Art. 45 – Esta obrigação só prevalece para os que residem nas cidades e até onde chegar o pagamento da decima urbana, fora d’alhi n’um raio de um e meio kilometro a partir da escola de meninos, e de um kilometro da de meninas.

Art. 46 – São exceptuados da obrigação do ensino:

§ 1 Os meninos que tiverem algum impedimento physico ou moral.

§ 2 Os que por indigentes não possam frequentar a escola.

§ 3 Os que receberem o ensino em escola particular ou em suas casas.”<sup>74</sup>

<sup>73</sup> Idem, ibidem. p. 53.

<sup>74</sup> VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Orgs). Op.Cit. p. 49. (Vol. III)



O primeiro entrave quanto ao acesso à instrução pública primária pode-se notar que era de ordem territorial, o problema da distância. Pois a instrução só era obrigatória para aquelas crianças que residiam dentro do perímetro estipulado pelo regulamento. Assim, nas localidades mais afastadas, o direito à instrução pública primária era negado por lei. Estavam abandonadas também as crianças com qualquer espécie de limitação.

A décima urbana foi um tributo criado por D. João, em 1808, era uma taxa no valor de 10% do imóvel cobrada dos proprietários de prédios urbanos. Esse tributo começou sendo cobrado no Rio de Janeiro e em outras cidades de maior expressividade do reino. Com o passar do tempo, a décima urbana foi assumida pelos governos provinciais, e atualmente é conhecido como IPTU, Imposto Sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana.

Thomaz Pompeu de Souza Brasil, foi padre, bacharel e senador pela Província do Ceará, foi diretor do Liceu do Ceará e também professor das cadeiras de História e Geografia. Em sua obra intitulada *Ensaio Estatístico da Província do Ceará*, de 1863, apresentou algumas informações sobre o ensino primário. Os dados a seguir remetem aos anos de 1861 e tratam das escolas públicas primárias:

	“ Do sexo masculino	Do feminino
Providas effectivamente.....	54	19
Providas interinamente.....	23	11
Vagas.....	<u>5</u>	<u>2</u>
	82	32 <sup>75</sup>

Quanto às escolas particulares, para o ano de 1860, somavam 24 para o sexo masculino e 8 para o sexo feminino. Entretanto, a freqüência dessas escolas era pouco conhecida, segundo o senador Pompeu só sabia-se da freqüência de 6 das 24 escolas, que era de 103 alunos. Com esses dados, desenvolveu um cálculo proporcional do número de alunos de ambos os sexos que freqüentavam as escolas particulares, e chegou ao número de 550 alunos, e somou aos 5.404 das escolas públicas, arredondando a somatória para 6.000 alunos na Província do Ceará. O Dr. Thomaz Pompeu estimou a população do Ceará em 500.000 habitantes, sendo um sétimo da população em idade escolar, de 6 a 15 anos. Chegou à conclusão que

<sup>75</sup> BRASIL, Thomaz Pompeo de Sousa Brasil. *Ensaio Estatístico da Província do Ceará*. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 1997, p. 813.

das 71.428 crianças em idade escolar, subtraída as 6.000 que estavam nas escolas e os 5.000 que eram escravos, aproximadamente 60.000 crianças não recebiam instrução.<sup>76</sup> O ensino primário era gratuito, constava na lei, mas sua oferta não alcançava todos. Herdou-se a idéia de gratuidade da instrução primária, entretanto, não foi pensada a sua acessibilidade.

Outra consonância com as propostas de Condorcet foi o uso do texto constitucional como material de ensino nas escolas primárias. Para o filósofo francês o conhecimento da Constituição do país permitia a consolidação do cidadão, uma vez que este era um saber basilar para que os sujeitos se apropriassem dos seus direitos e deveres. E estando aliado a uma “instrução comum” era o caminho para a formação de indivíduos livres.

Encontrou-se a Constituição integrando as matérias do ensino primário no Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará, de 1881. Eis o que diz o regulamento: “Art. 38 - § 2. Instrução civica pelo conhecimento dos primeiros direitos e deveres do cidadão brasileiro estabelecidos na Constituição Publica do Imperio.”<sup>77</sup>

O Regimento Interno das Escolas Primárias da Província do Ceará, também de 1881, ao expor as recomendações aos professores sobre as matérias do ensino primário afirmava:

“Art. 22 - § 4º - Instrução Civica – É este ensino , dado pelo estudo da Constituição Publica do Brazil. Mas não suponha o professor que seu proveito consiste em mandar o menino decora varios artigos da mesma; --- sua maior utilidade resultará das explicações claras, que o professor sobre o governo e sua necessidade, sobre os direitos e deveres dos cidadãos, e a vantagem incomparavel de observar, respeitar e obedecer-os. É ocasião oportuna de infundir no espírito dos alumnos as idéas de ordem, garantia e justiça social.”<sup>78</sup>

Como se pode observar a congruência entre as propostas se reduzia à indicação do estudo do texto constitucional, pois as sugestões quanto aos procedimentos de ensino dos mesmos são marcadamente divergentes.

---

<sup>76</sup> Idem, ibidem, p. 813.

<sup>77</sup> VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Orgs). Op.Cit. p. 48. (Vol. III)

<sup>78</sup> Idem, ibidem. p. 83.

No caso da Província do Ceará, o texto do regulamento era bem claro: a proposta vinculava-se à idéia de uma utilidade deste ensino; que seria a explicação da Constituição bem como dos direitos e deveres dos cidadãos, para que estes pudessem respeitar e obedecer à lei. Afinal, não se poderia respeitar aquilo que não fosse conhecido. Portanto, a Instrução cívica tinha o papel de abrandar os espíritos, de promover a ordem e a obediência.

Foi encontrada a indicação do estudo da Constituição para o ensino primário em 1881, entretanto, nos exames de Capacidade Profissional para a admissão ao magistério público primário, os candidatos, desde o ano de 1850, eram argüidos com questões relativas à pátria e à religião.

Em 1859, o candidato à cadeira do ensino primário de Riacho do Sangue, José Raimundo Cavalcante, em um trecho de sua prova escrita intitulada “Amor da Patria” disse: “O amor da Patria, que é o maior bem publico, é o meio mais efficaz, que nós devemos empregar para ensinarmos aos cidadãos a serem bons e religiosos.”<sup>79</sup> O patriotismo era entendido como um grande bem do país, que servia à formação do cidadão prestimoso. Pode-se perceber a fusão entre o âmbito civil e religioso, seria como uma religião da pátria. Uma relação de pertencimento estabelecida entre o cidadão e sua pátria.

De acordo com os professores que se submeteram ao exame de Capacidade Profissional, o patriotismo se fundamentava na seguinte premissa: amor e devoção à terra de nascimento. Como aponta o candidato ao concurso da primeira cadeira da cidade de Aracati, Celso Ferreira Lima-Verde:

“O amor da patria

O amor da patria é um sentimento nobre, que nos une de tal sorte ao paiz que nos viu nascer, que por elle tudo devemos sacrificar.

O primeiro dever do homem, depois do de amar e servira D., é tambem o de amar a sua patria, unindo-se a todos os seus concidadãos para fazer o engrandecimento d’ella, e sacrificando-lhe os seus interesses particulares, repouso, fortuna e finalmente a propria vida .

Fortaleza, 30 de novembro de 1861.”<sup>80</sup>

<sup>79</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1856-1869). Data crônica: 1859-1869.

<sup>80</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1856-1869). Data crônica: 1860-1864. Obs.: A abreviação está reproduzida de acordo com o manuscrito original.

Para Ernesto Candido de Lima Beserra, o “O amor da patria” era próprio do homem, não importava qual fosse a pátria:

“De todos os instintos, que D.s gravou no coração humano, um dos m.s bellos, e m.mo mais moraes é o amor da pátria: é por este generoso sentimento que o homem prefere a terra de seu berço, não obstante um clima excessivamente abrazador, ou glacial, as m.s bellas regiões das mas temperadas, onde a natureza, a (...) de seu clima ameno e saudável, se desenvolve maravilhosa e incantadora, unida aos primores d’arte. Isto é um phenomeno humano, incontestavelmente provado por milhares de fatos; e, se, em vez de elle não fora, as regiões estereis e insalúbres d’Africa, assim como as geladas da Islandia, estariam completamente desertas. Porém todas são patrias, e, como patrias, ensinam mil motivos de amor e encantos.

Este sentimento, por demasiado, causou grandes crimes na antiguid.e, por que homens de então faziam do amor da patria seu dever exclusivo, e sacrificaram á sua gloria o resto do mundo; o Christianismo, porem veiu, não extinguil-o, mas dar-lhe os verdadeiros limites, insinuando ao homem q. se, por m.tas razões, deve amar e servir ao resto da humanidade; pois q. todos os homens provem do m.mo principio, e sam destinados ao m.mo fim q. è: amar a D. sobre tudo, e ao proximo como a si m.mo por amor de D.

Fortaleza 18 de março de 1864.”<sup>81</sup>

Para este professor o patriotismo era um instinto divino, que ao unir-se ao cristianismo adquiriu os limites necessários para um melhor convívio entre os homens. A palavra instinto é bastante intrigante, oferece subsídios para que se pense que o sentimento de amor à pátria era inato ao homem e não fruto de um aprendizado. O patriotismo era entendido como inato ao homem, no entanto, esse inatismo possuía um toque divino.

Outra questão é a relação estabelecida entre patriotismo e sacrifício. A privação vai da abdicação dos bens materiais e da calma do cotidiano, como se viu no exame de Celso Ferreira Lima-Verde, à renúncia da própria vida como mostrava o professor Manoel Jorge Vieira, da povoação de Santa Cruz de Acaraú:

“O amor da patria

O amor da pátria era antigamente o amor do bem publico.

A historia nos lega factos, que denomina-se heroismo.

Presentemente o amor da patria é esse lugar onde onde vimos a luz do mundo: os proprios animaes nutrem esse sentimento generoso.

Muitas vezes preferimos uma morte certa, do que deixarmos, esse lugar de nossa infancia.

Lycêo do Ceará em 2 de maio de 1864.”<sup>82</sup>

<sup>81</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1856-1869). Data crônica: 1864-1867. Obs.: A abreviação está reproduzida de acordo com o manuscrito original.

Sacrifício, heroísmo e patriotismo formavam essa mescla de conduta e sentimento que era propagada pela Instrução Pública, esse pensamento era exigido dos professores. A finalidade era que fosse repassado e disseminado entre os alunos, futuros cidadãos da pátria. O esforço em inculcar o patriotismo nas décadas de 1850 e 1860 também se pode relacionar com o ambiente beligerante da época. Foi o período da Guerra do Prata (1851 – 1852) e da Guerra do Paraguai (1864 – 1870).

Através do exame de Joaquim de Andrade Pessoa, professor primário da Vila de Santa Quitéria, apresenta-se a relação estabelecida entre cidadania e patriotismo:

“Amor da Pátria,  
O amor da Pátria é um bello sentimento, que enobrece o coração que o acata.  
Aquelle que não reconhece como um pacto dever e amor á sua patria, que por ella não se expõe, não se sacrifica mesmo nos dias de infortunio, é indigno ao nome de homem, não merece o titulo honroso de cidadão, é um mau filho.  
Quanto porem é respeitavel aquelle, que, procedendo differentemente, é todo amor e dedicação pela terra que o viu nascer!  
Lyceu 8 de julho de 1864”<sup>83</sup>

O professor deixa explícito que o patriotismo é condição primeira para ser homem, ser cidadão. A pátria por vezes é descrita simbolicamente como uma mãe suprema, que identifica os bons e os maus filhos. O professor José Carlos da Silva Jatahy, em seu exame datado de 1º de outubro de 1866, escreveu: “o verdadeiro patriota ama mais a Pátria do que a seus pais.”<sup>84</sup> Assim como a religião exigia determinados sacrifícios e renúncias, ser cidadão também possuía suas condições e provações.

Apesar dos conflitos entre a Igreja e o Estado, das artimanhas dos regulamentos e regimentos, pode-se entender através dos exames de Capacidade

---

<sup>82</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1856-1869). Data crônica: 1864-1867. Obs.: A repetição de palavras está reproduzida de acordo com o manuscrito original.

<sup>83</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1856-1869). Data crônica: 1864-1867.

<sup>84</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1856-1869). Data crônica: 1864-1867.

Profissional a influência da religião católica no ensino primário. Afinal, eram esses mestres, com essas idéias e crenças que ministravam as aulas primárias.

Tendo investigado a seleção dos professores primários para o ingresso no magistério público, se pode identificar uma preocupação com as habilidades dos mestres, tanto quanto ao conteúdo como aos procedimentos em aula e métodos de ensino. No entanto, ao mesmo tempo se percebeu o reforço de um ideário religioso, através da valorização de atributos como: dom, vocação, missão, predestinação. Se essas características já eram inerentes ao professorado qual seria a relevância de se discutirem métodos de ensino, de uma preparação, ou seja, se o mestre possui o dom de ensinar qual o sentido da formação dos professores? Ele não já estaria preparado?

## **Capítulo 2 - Lentes da mestra da vida.**

### **2.1 Algumas Lições de História.**

#### **A estreita relação entre a História e a Geografia.**

A História e a Geografia durante o século XIX, ora caminharam juntas, ora separadas. Primitivo Moacyr, que realizou um extraordinário trabalho de compilação de dados referentes à Instrução Pública, a partir da investigação dos relatórios dos presidentes de província, apresentou sobre a Província do Ceará, para o ano de 1880, a seguinte situação: “Fica separado, diz um decreto legislativo, o ensino da história do de geografia no Liceu, constituindo cada uma dessas disciplinas uma cadeira especial. O lente optará por qualquer das cadeiras, sendo a outra provida mediante concurso.”<sup>1</sup> Fica latente a congruência dessas duas disciplinas, e que talvez no momento da divisão estivessem sendo forçadas as fronteiras e delimitações de cada um desses saberes, que anteriormente à década de 1880 eram indistintas. É interessante observar que o lente que ministrava a disciplina quando fosse conjunta, poderia optar por qualquer uma das duas, sem que se fale na necessidade de uma nova habilitação ou preparação que aponte de fato para alguma diferenciação entre as duas disciplinas.

Para o ano de 1882, se encontrou a seguinte situação: “... estão reunidas as cadeiras de geografia e história. É verdade que uma resolução legislativa já autorizou a separação desta última cadeira, ainda sem execução.”<sup>2</sup> E para o ano de 1886 persiste a mesma questão: “É indispensável a divisão do curso de geografia e história, da aritmética, álgebra, geometria e trigonometria...”<sup>3</sup> Primeiramente, se bem observada a estrutura da primeira citação, é a história que irá se separar da geografia. Mas, infelizmente, ainda não foi encontrada qualquer documentação que oferecesse mais subsídios para o aprofundamento dessa questão. Em seguida, pode-se inferir que o tema da delimitação das fronteiras de cada saber estava sendo pensado também por outras áreas do conhecimento.

A questão mais intrigante é a afirmação de que, até 1886, as disciplinas de História e Geografia continuaram juntas. Entretanto, não há especificação quanto à

---

<sup>1</sup> MOACYR, Primitivo. Op. Cit. p. 368.

<sup>2</sup> Idem, ibidem p. 375.

localização das disciplinas que se encontram unificadas, se é para o ensino primário ou se é no Liceu. A questão é conflituosa porque, em 1882, a professora primária Anna Eponina de Lima Sobreira, ao ter se submetido à habilitação segundo o Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará de 1881, foi submetida a duas provas distintas, uma de Geografia e outra de História.

E assim como a professora Anna Eponina de Lima Sobreira, encontram-se outros professores, para o período de 1880 até 1888, que se submeteram ao exame de Capacidade Profissional ou apenas à habilitação segundo o novo regulamento em vigência. Todos os professores dentro desse período pesquisado realizaram dois exames, um de História e outro de Geografia. Quanto aos exames de História percebe-se que uma organização do conhecimento histórico se colocava claramente nas sugestões temáticas das argüições, as temáticas eram divididas em História do Brasil e História do Ceará.

Essa questão da separação da História e da Geografia é bastante confusa. Não fica claro em que realmente consiste essa idéia de separação ou união, uma vez que nos exames sempre são encontradas argüições diferenciadas ao mesmo tempo em que algumas fontes oficiais (os relatórios de presidentes de província citados por Primitivo Moacyr) afirmam que se encontram unidas e falam da necessidade da separação. Seriam então as disciplinas de História e Geografia separadas somente no momento da seleção dos professores primários? E no cotidiano das escolas primárias, seriam as duas disciplinas ministradas em conjunto? Ou a critério de cada professor?

Outra fonte oficial que também corrobora com as contradições desse assunto é o Regimento Interno das Escolas Primárias da Província do Ceará de 1881, assinado por Amaro Cavalcante, que apresentou as disciplinas em um único parágrafo do artigo 22:

“§ 3º - HISTORIA E GEOGRAFIA – O ensino destas materias é todo elementar. Entretanto é todo de primeira importancia, que a geographia seja ensinada, não para deixar no espirito do alumno uma simples collecção de factos sem mutua relação ou dependencia. O alumno deve aprender a considerar a terra, como a morada do homem; a sua superficie, como scenario da vida vegetal e animal; o oceano como grande estrada do Universo; as povoações, villas e cidades, como centros de vida e

---

<sup>3</sup> Id, *ibid.* p. 377.



desenvolvimento social etc., etc. O estudo da geographia por este modo é não só mais proveitoso e interessante, como deleitavel. Em vez de começar por definições ou lições geraes sobre a forma da terra e suas divisões do globo, o alumno deve ser levado do conhecido para o não conhecido, isto é, deve partir estudando, por exemplo, sua cidade, sua provincia, seu paiz e d'aqui passar aos outros paizes que o cercão.

Este ensino deve ser dado, sobre tudo, por meio de mappas ou de globo.

O fim principal do estudo de historia patria é que o alumno aprenda a origem, o character, a vida e as condições de paz da nação, de que faz parte, afim de que os bons exemplos praticos o extimulem á vir á ser oportunamente um cidadão prestimoso. O sobre-carregar a memoria do menino --- com uma multidão de factos e datas diversas é de bem pouco resultado. Dividida a historia em ephocas, e confiadas á memoria as datas dos successos mais notaveis, o methodo mais proveitoso será o estudo de factos ou caracteres singulares da maior gloria, celebridade e importancia para o bem publico ou vida nacional.”<sup>4</sup>

Quando o Regimento qualifica o ensino da História e Geografia como elementar, esta adjetivação pode ser entendida de duas maneiras. O termo elementar pode ter sido utilizado para explicitar que os ensinamentos de História e Geografia para o ensino primário eram caracterizados por um nível de saber mais simplificado. Ou, a palavra elementar estava querendo afirmar que esses saberes eram fundamentais na formação dos alunos, que a História e a Geografia seriam os saberes basilares na construção do “cidadão prestimoso”?

Embora cada parágrafo discorra em separado sobre as atribuições de cada disciplina, se verifica que as delimitações são bastante tênues, em “...é todo de primeira importancia, que a geographia seja ensinada, não para deixar no espirito do alumno uma simples collecção de factos sem mutua relação ou dependencia”, aqui também não se applicaria ao ensino da História? História que no século XIX era caracterizada pelas narrativas dos fatos notáveis, que por sua vez ao serem ensinados estabeleciam o elo entre presente e passado.

Quanto à História, é interessante que duas questões sejam observadas. A primeira surge a partir da ênfase de que “O fim principal do estudo de historia patria é que o alumno aprenda a origem, o character, a vida e as condições de paz da nação, de que faz parte, afim de que os bons exemplos praticos o extimulem á vir á ser oportunamente um cidadão prestimoso”. Aqui se deve atentar para a conceituação da História, definida pela relação entre o presente, o passado e o

---

<sup>4</sup> VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Orgs). Op.Cit. p. 82-83.

futuro, a possibilidade de aprender com o passado para que não mais se erre no futuro, a História é exemplar. Desta forma se compreende a necessidade do “...estudo de factos ou caracteres singulares da maior gloria, celebridade e importancia para o bem publico ou vida nacional”, pois, se o presente pode aprender com o passado, deve-se inspirar nos grandes homens e nos grandes fatos para se projetar um futuro glorioso para a nação.

A História e a Geografia, estando juntas ou separadas, durante o século XIX, essas disciplinas são caracterizadas pela sua estreita relação.<sup>5</sup> Outra característica a ser ressaltada é que o ensino da História e da Geografia nas escolas antecede à criação dos cursos superiores no Brasil. Os professores, portanto, adquiriam sua formação nos círculos de letrados e a partir destas experiências submetiam-se aos exames de Capacidade Profissional.

### **As Lições da Mestra da Vida.**

A expressão *Historia magistra vitae* norteou por muitos séculos a escrita da História. E como podia a História servir ao presente e ao futuro? Como longínquos episódios históricos serviam para capacitar e aprimorar os homens em seus desafios cotidianos e porvindouros?

Reinhart Koselleck ao investigar a *Historia magistra vitae* explicou que essa concepção só seria possível se houvesse uma semelhança de pressupostos das experiências históricas entre hodiernos e seus futuros.<sup>6</sup> Sendo esta premissa atendida, a História seria uma mestra da vida mesmo com o passar do tempo, mas

---

<sup>5</sup> GUIMARÃES, Manuel Luis Salgado. “A disputa pelo passado na cultura histórica oitocentista no Brasil”. In: *Nação e cidadania no Império: novos horizontes*. Organização de José Murilo de Carvalho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 106. Como diz Guimarães: “Vemos que não apenas os acontecimentos políticos são dignos desse relato, mas também a narrativa das marcas naturais deve compor os quadros dessa história nacional, definindo para a geografia um papel importante para a escrita da história.”

<sup>6</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006, p. 43. “Até o século XVIII, o emprego de nossa expressão permanece como índice inquestionável da constância da natureza humana, cujas histórias são instrumentos recorrentes apropriados para comprovar doutrinas morais, teológicas, jurídicas ou políticas. Mas, da mesma forma, a perpetuação de nosso *topos* aludia a uma constância efetiva das premissas e pressupostos, fato que tornava possível uma semelhança potencial entre os eventos terrenos. E, quando uma transformação social ocorria, era de modo tão lento e em prazo tão longo, que os exemplos do passado continuavam a ser proveitosos. A estrutura temporal da história passada delimitava um espaço contínuo no qual acontecia toda a experimentação possível.”

somente se esse tempo fosse pautado por um ritmo suficientemente cadenciado e extenso.

Buscou-se refletir sobre a História como mestra da vida, pois se identificou nos exames de Capacidade Profissional uma escrita tributária dessa concepção. Os professores primários ou mestres tinham uma responsabilidade com seus alunos que ia além das questões do saber. O mestre era um exemplo a ser seguido e imitado, por isso sua conduta devia ser a mais correta possível. Assim, a formação se dava pelos bons exemplos.

A professora primária Josefa Aguida de Oliveira expressou esse compromisso em sua argüição:

“Alem de ter os conhecimentos descriptos no Regulamento Geral da Instrucção Pública, e indispensaveis para transmittil-os com efficacia aos alumnos, que lhe são confiados, deve o professor empregar todo o zelo em cultivar-lhes a intelligencia reprehendendo-os e corregindos seus defeitos com moderação; guial-os ao caminho da virtude, dando-lhes exemplo de conducta irreprehensivel.  
Lycêo 29 de Outubro de 1869.”<sup>7</sup>

Tristão de Alencar Araripe, nascido em Icó, interior do Ceará, em 7 de outubro de 1821, foi historiador, magistrado e político. Em 7 de fevereiro de 1876, proferiu uma conferência na cidade do Rio de Janeiro, na Sociedade Promotora da Instrucção Pública, intitulada *Como cumpre escrever a História Pátria*, e apontou os caminhos para que a História contribuísse com a construção da nação.<sup>8</sup>

Nas páginas iniciais diz:

“Ninguem duvida da utilidade da historia, a que um illustre escriptor antigo denominou *luz da verdade, e mestra da vida*.  
Nestas palavras está o elogio da historia, que não constitui uma sciencia de mero deleite e recreação, mas uma escola de proveitosa lição para o homem, e para a sociedade.”<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Fundo: Instrucção Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1865-1882). Data crônica: 1869-1882.

<sup>8</sup> SILVA, Ítala Byanca Morais da Silva. *Tristão de Alencar Araripe e a História do Ceará*. Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, 2006, p. 52. “...Araripe já demonstra qual a função que a história deveria exercer socialmente. Esta deveria ter uma função utilitária, instruindo, educando e civilizando.”

<sup>9</sup> ARARIPE, Tristão de Alencar. *Como cumpre escrever a História Pátria*. Rio de Janeiro: Typ. Imp. e Const. de J. C. de Villeneuve & C, 1876, p.6.

Araripe apresentou várias facetas em sua escrita. Se lembrarmos a *História da Província do Ceará*, no prefácio da obra observa-se que o historiador cearense filiou-se à concepção de História como mestra da vida<sup>10</sup>:

“Nada excita tanto o esforço do homem para o bem como a recordação das nobres ações dos seus maiores. Suprima-se o exemplo do passado, e teremos a humanidade sempre no berço da infância, sempre nos jogos pueris, falta do poderosíssimo auxílio da experiência<sup>11</sup>”

Já o conteúdo propriamente da *História da Província do Ceará*, entende-se que está relacionado com a idéia iluminista de progresso. E dentro desta perspectiva, Araripe buscou escrever uma História ascendente para a Província do Ceará. O historiador cearense se pautou nos ideais de progresso e civilização para pensar o Ceará. Na visão de Araripe, esses ideais seriam possíveis através do governo português e da Igreja Católica. Já os colonos e os índios são apontados como empecilhos, culpados pelo declínio material e moral. O primeiro é condenado por sua cobiça e busca descomedida pelos bens materiais, o segundo é censurado pelo seu desapego ao trabalho e às questões materiais.

Esta visão da História do Brasil como extensão da História portuguesa, como apresentou Araripe se coaduna com a perspectiva de Karl Friedrich Philipp Von Martius, que será discutida nas próximas páginas.

Por almejar o progresso e a civilização, Araripe defendeu que era primordial que o historiador brasileiro narrasse uma História repleta de bons exemplos das mais diversas esferas da vida, a fim de cultivar a adoração aos heróis da pátria.<sup>12</sup>

O historiador inglês Thomas Carlyle, em uma série de conferências proferidas em maio de 1840, assegurou que a história universal nada mais seria que a coleção das biografias de seus homens célebres, gênios e heróis e afirmou, na conferência

<sup>10</sup> SILVA, Ítala Byanca Morais da Silva. Op. Cit., p. 53. “Comparando as considerações feitas sobre a obra de Plutarco e o projeto que Araripe intentou assumir com o seu livro *História da Província do Ceará*, pelo menos em seu prefácio, observamos um fim utilitário e pedagógico para a história. Ela seria a portadora de um saber que teria a função de elevar os grandes heróis da nação, para que estes servissem de exemplo às próximas gerações. Podemos observar assim um claro exemplo da história *magistra vitae*, topos cunhado pelo historiador romano Cícero, onde o passado emergia como modelar para as ações do presente.”

<sup>11</sup> ARARIPE, Tristão de Alencar. *História da Província do Ceará: desde os tempos primitivos até 1850*. 2ª edição. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1958, p.13.

<sup>12</sup> SILVA, Ítala Byanca Morais da Silva. Op. Cit., p.53-54. “A obra do autor acompanha teoricamente a historiografia romântica, não apenas na pedagogia voltada para a formação moral dos indivíduos, mas também na construção de uma nacionalidade.”

sobre “o rei” que: “Enquanto o homem for homem, o termo necessário de qualquer sansculotismo é qualquer Cromwell ou qualquer Napoleão.”<sup>13</sup>

Ernest Lavisse, em um manual sobre L’Enseignement de L’histoire à l’école primaire, de 1912, avaliou que o professor teria desperdiçado o seu tempo se o aluno não se transformasse “em um cidadão imbuído de seus deveres, e um soldado que ama o seu rifle”.<sup>14</sup>

O aspecto inovador na escrita de Araripe estava relacionado à sua visão do herói, diferente das apresentadas por Carlyle e Lavisse.

“A historia moderna tem os heróes da paz, aquelles que no silencio dos gabinetes regem com sabedoria os povos, e aqueles que nos milagres da industria melhorão a condição dos homens, sanctificando assim os esforços do trabalho e da moral.

...os escriptores antigos celebravão as devastações e os morticínios; os escriptores modernos applaudem as conquistas da industria, a confraternidade dos povos, e o triumpho dos são costumes.”<sup>15</sup>

Araripe sustentou que a seleção dos heróis da pátria não estava mais relacionada à figura do guerreiro. Ao contrário, o guerreiro foi entendido por Araripe como prejudicial e desnecessário: “dispensão-se os guerreiros, que antes são flagellos do que bens, e ambicionão-se os estadistas, os sábios e os industriosos.”<sup>16</sup> Esses eram os bons arquétipos que nutririam os espíritos da pátria.

Os heróis que com o passar do tempo figuraram na História, foram frutos de uma seleção que implicou em escolhas e renúncias. “Póde o historiador ser bemfeitor da patria, se souber no manejo da penna escolher assumptos e figurar os grandes moldes, em que deve fundir-se o patriotismo brasileiro”<sup>17</sup> De acordo com as escolhas operacionalizadas pelo historiador poderá ou não cumprir a tão importante função social apregoada por Araripe. Para o êxito da nação, entendido como progresso e civilização, as escolhas do historiador eram primordiais. O ato de selecionar é próprio da escrita da História. Com o processo de institucionalização do saber histórico através da fundação dos institutos, dos arquivos e dos museus foram estabelecidas as matrizes de pensamento e idéias norteadoras desses espaços, o

<sup>13</sup> CARLYLE, Thomas. *Os Heróis* [1840]. Lisboa: Guimarães Editora, 2002, p.188.

<sup>14</sup> Apud. GAY, Peter. *O Coração Desvelado*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 242.

<sup>15</sup> ARARIPE, Tristão de Alencar. (1876) Op. Cit., p. 9.

<sup>16</sup> Idem, *Ibidem*. p. 10.

<sup>17</sup> Ide, *ibid*. p.7.

que implicou na exclusão de outros modos de pensar a História. Pois, toda escolha implica em inúmeras renúncias.

A História não era mais entendida como uma série de anedotas, utilizadas para exemplificar as elaborações da Oratória e da Retórica. Com a institucionalização do saber histórico durante o século XIX foi-se delimitando o que era a História. O historiador possuía um pacto com o seu leitor no tocante à veracidade de sua narrativa, por isso o recurso às notas de rodapé e aos documentos. Diferentemente do pacto entre o romancista e o seu leitor, que se fundamentava no entretenimento.

Quanto à função e dever do historiador Araripe argumentou:

“Expondo os acontecimentos, que nos precederão, deve o historiador ter por intuito duas cousas: premiar o merito dos bemfeitores do genero humano, aos quaes a prudencia dos seculos denomina heróes, e excitar nobres estimulos de imitação dos grandes modelos de patriotismo, desse sentimento sublimado e generoso, que dignifica o homem ante a propria consciencia, e infunde-lhe valor para as mais altas empresas, que o homem póde commetter.

Se o historiador não tiver nos seus intuitos conseguir estes dous fins supremos da lição da historia, não comprehenderá por certo o destino da mesma historia, nem poderá portanto ser o seu fiel interprete.”<sup>18</sup>

A concepção de História mestra da vida foi primeiramente entendida como a própria repetição das ações, dos gestos. Depois passou a significar a apreensão e reprodução dos valores. Para Araripe, o historiador devia enaltecer os heróis e impulsionar a repetição desses comportamentos exemplares em benefício da pátria. E reforçou ao longo do texto a importância dos exemplos, que eram entendidos como ensinamentos para o aperfeiçoamento contínuo da pátria.

O já citado “Regimento Interno das Escolas Primárias da Província do Ceará, de 1881”, que contém a descrição das competências das disciplinas e algumas recomendações de ensino, não deixou dúvidas quanto ao conceito e papel social da História:

“O fim principal do estudo de historia patria é que o alumno aprenda a origem, o character, a vida e as condições de paz da nação, de que faz parte, afim de que os bons exemplos praticos o extimulem á vir á ser oportunamente um cidadão prestimoso. O sobre-carregar a memoria do menino --- com uma multidão de factos e datas diversas é de bem pouco resultado. Dividida a historia em ephocas, e confiadas á memoria as datas

---

<sup>18</sup> Ide, Ibid. p.6.

dos sucessos mais notáveis, o methodo mais proveitoso será o estudo de factos ou caracteres singulares da maior gloria, celebridade e importancia para o bem publico ou vida nacional.”<sup>19</sup>

Esta proposta de ensino da História se coaduna com o conceito de História mestra da vida. Ou seja, cabe ao ensino da História selecionar os bons exemplos para contribuir na formação do aluno, do cidadão. Quanto ao método de memorização, este caracterizou o ensino no século XIX.<sup>20</sup> Memorização era sinônimo de aprendizagem, principalmente, no estudo da História; daí entende-se porque a disciplina de História ficou marcada como uma “matéria decorativa”.

Retomando as demandas da História mestra da vida, Koselleck em sua análise desta concepção de História, ressaltou que nesta perspectiva caberia ao historiador formar o cidadão tendo como instrumento a História exemplar.<sup>21</sup>

Quanto às temáticas da subjetividade e imparcialidade na escrita da História disse Araripe:

“O historiador narra á sua feição, e julga ao seu capricho. D’aqui resulta que o leitor, na ausencia das fontes, não póde criticar o escriptor, moderando-lhe a severidade, ou corrigindo-lhe a bonhomia.

Convém, pois, ao historiador, não descer ás minudencias da chronica, mas narrar com amplidão sufficiente para fundamentar o seu juizo sobre os factos e seus autores, de maneira que o leitor dos seculus futuros encontre elementos de critica, e possa assegurar-se da exactidão da censura, ou do merecimento do louvor.”<sup>22</sup>

A História para Tristão de Alencar Araripe era moralizante e comprometida com o engrandecimento da pátria. Assim pode-se inferir que o escritor preocupava-se com a força ou brandura aplicadas por sua pena. A escrita do historiador não correspondia à verdade literal dos fatos, por isso, tinha por obrigação apresentar ao leitor em que se fundamentavam suas teorias. Os documentos e as notas de rodapé eram recursos de legitimação da obra histórica.

Prosseguiu Araripe:

<sup>19</sup> VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Orgs). Op.Cit. p. 82-83.

<sup>20</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 203. “A memorização era tônica do processo de aprendizado e era esta a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar.”

<sup>21</sup> KOSELLECK, Reinhart. Op. Cit. p. 56. “Integra a conjuntura da *Historia Magistra* o fato de que o historiador não apenas instrua, mas também profira sentenças e juízos, sendo também obrigado a julgar.”

<sup>22</sup> ARARIPE, Tristão de Alencar. Op. Cit. p. 28.

“Daqui nasce a necessidade hoje reconhecida de documentar a história, de maneira que o historiador não pareça arbitro das reputações, mas juiz imparcial, embora severo.

Eis o que desejava praticado pelos nossos futuros historiadores.

Quizera, que elles, sem deixar essa desejável sobriedade do escriptor sensato, fizessem a exposição dos assumptos com extensão tal, que ao leitor ministrasse occasião de chamar ao tribunal da sua consciência os homens benemeritos, e os máos cidadãos, para por si julgal-os.

Assim a justiça historica seria uma opinião universal, mas não a censura do escriptor.

Por mais isenção de animo que possa ter o escriptor, em relação aos odios particulares, nem sempre está livre do espirito de seita, ou do influxo de idéas políticas e religiosas.”<sup>23</sup>

O ilustre cearense defendeu a possibilidade de uma escrita pautada na justiça, para tal empreendimento era necessário que o historiador documentasse suas teses, que foi possível com o processo de institucionalização do saber histórico durante o século XIX. Araripe dava ao leitor a função de juiz, sendo a História um tribunal. Essa imparcialidade era sustentada pelo compromisso moral com a pátria e pela retidão que devia caracterizar o historiador. Esses protocolos de escrita recomendados por Araripe serviam para construir a credibilidade da escrita da História.

A imparcialidade descrita por Araripe estava muito mais relacionada com um senso de justiça e retidão na escrita da História, do que mesmo com uma crença ferrenha na objetividade. Já que no último parágrafo Araripe conclui que, apesar do esforço de se desvencilhar de contendas particulares, o homem sempre será marcado por suas experiências.

A institucionalização da disciplina de História esteve profundamente imbricada com o Estado Imperial Brasileiro. Era associada e financiada pelo Estado e pelas classes abastadas, assim a produção historiográfica do século XIX buscou atender às necessidades de constituição e consolidação desta nação.<sup>24</sup> No caso de Araripe, que foi político e funcionário do governo imperial, sua escrita foi comprometida com os propósitos e demandas do Estado.

---

<sup>23</sup> Idem, *ibidem*. p. 28-29.

<sup>24</sup> SILVA, Ítala Byanca Morais da Silva. Op. Cit., p. 50. “A consolidação do Estado brasileiro e o saber historiográfico andaram lado a lado para promover a criação de mitos fundadores, grandes heróis e estadistas, através de uma história pedagógica e patriótica, que instruisse os homens e que despertasse o sentimento nacionalista. Saber e poder reunidos no IHGB sob a orientação do imperador, este era o contexto da produção da história no Brasil durante o século XIX.”



Sob os aplausos dos presentes na conferência intitulada *Como cumprir escrever a História Pátria*, Araripe concluiu:

“Peço-vos, pois, que desculpeis a exigüidade de quem aqui veio sem outro intento além do cumprimento de um dever de consciência, que me incita a não poupar esforços para que a idéa da instrução publica se propague, e dê os sazonados fructos que todos nós devemos desejar.”<sup>25</sup>

*Como cumprir escrever a História Pátria* foi um pronunciamento com a intenção de cultivar e promover a instrução aliado às contribuições que a História podia oferecer a esse projeto.

## 2.2 A busca das origens.

O problema do “ídolo das origens”<sup>26</sup>, muito bem posto por Marc Bloch, pode ser identificado em alguns debates nos exames de Capacidade Profissional. Argumentações que vão desde a origem do mundo, passando pelo “descobrimento” do Brasil até os primeiros anos da colonização do Ceará. Entretanto, a marca que costura todas elas é a preocupação com um início, com as causas primeiras ou como e com quem tudo começou. Foi para tal problemática que Bloch alertou os historiadores, há que se ter acuidade com os riscos e as ambigüidades dessa “obsessão embriogênica”<sup>27</sup>.

A questão das origens foi basilar para a legitimação da História como disciplina acadêmica e escolar. Uma vez que o século XIX muito prezou pela “genealogia da nação” associada à “ideologia do progresso”, e foi a ciência da História que se propôs a tal empreendimento. A História como disciplina não se reduzia mais a um curso, literatura ou público específico, ela a partir de então, estava comprometida com a formação de todos os cidadãos.<sup>28</sup> Este papel desempenhado pela ciência da História foi apropriado por movimentos e ideais de cunho nacionalista, em sua busca por instituir um sentimento nacional, fosse nas glórias do passado ou nas expectativas de um futuro promissor

<sup>25</sup> ARARIPE, Tristão de Alencar. (1876) Op. Cit., p. 32.

<sup>26</sup> BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da História, ou, O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 56-60.

<sup>27</sup> Idem, ibidem. p. 56-60.

<sup>28</sup> FURET, François. O nascimento da história In: *A Oficina da História*. Lisboa: Gradira, s.d., p. 131. Furet afirmou para o caso francês: “A sua ‘matéria’ já não se reduz ao comentário da grande literatura greco-romana, como nos colégios jesuítas, ou à análise dos tratados e das guerras, como na tradição da Escola Militar. Já não prepara para uma carreira especial. Forma, em cada um dos franceses, o cidadão.”

Pedro Pereira da Silva Guimarães Junior, candidato ao concurso da cadeira do ensino primário de Fortaleza, no ano de 1864, é assaz pertinente para a discussão das origens:

“A historia da criação do mundo

Nada sei da criação do mundo senão, pelo o que diz o livro Genesis do Velho Testamento. Isto é que Deus o creara e tudo quanto n'elle tem de grande e bello, no espaço de seis dias. Tendo creado ceo, terra, luz, trevas, dia, noite, mar, plantas, peixes e animais de todas especies, creou o homem e a mulher (...) disse crecei e multiplicaí, santificando o setimo dia (...) o descanso. Deus impoz o preceito de Adão e Eva (...) tocarem no fructo da arvore da Sciencia do bem (...) mal, mas estes desobedecerão, e fôrão punidos: Adão a trabalhar para se manter com o pão ganho pelo suor de seu rosto, e Eva a parir com dores e estar sujeita (...) homem, desta desobediencia foi proveio o pecado original. É o quanto pode dizer o conhecimento de m. apoucada e enfraquecida intelligencia.

Licêo do Ceará 7 de junho de 1864.”<sup>29</sup>

É notável que a fonte utilizada para a argumentação da questão tenha sido a Bíblia. Fato que indica o status de verdade e validade das escrituras. A narrativa descreve o mundo em sua origem como perfeito e belo, mas com o pecado do homem, a humanidade fora castigada e impossibilitada de viver no paraíso, devendo procurar trilhar o caminho da salvação, suportando todas as provações e se mostrando digna de salvação, para o advento do fim dos tempos na terra.<sup>30</sup> O que se segue aos últimos dias é o paraíso, a prosperidade, e isso quer dizer que o objetivo dos fins últimos é de alguma forma um retorno às origens, quando tudo era harmonia.<sup>31</sup>

O exame de Maria Carolina Pereira Ibiapina, de 1867, apresenta subsídios para que se discuta o alcance da influência da religião, mais propriamente do catolicismo.

“A necessidade e utilidade da religião

<sup>29</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1856-1869). Data crônica: 1864-1867. Obs.: O parêntese com o ponto de interrogação significa que a passagem do documento é ilegível ou encontra-se danificada.

<sup>30</sup> LÖWITZ, Karl. *O sentido da História*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977, p. 185. “Esse ‘intervalo’, isto é, toda a história, não é nem um período vazio em que nada acontece, nem um período activo em que tudo pode acontecer, mas o tempo decisivo de experiência e discriminação final entre o trigo e o joio.”

<sup>31</sup> LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003, p.329. “Finalmente, como a escatologia se constrói muitas vezes por referência às origens, implícita ou explicitamente (como o fim dos tempos, aparece muitas vezes como um retorno à origem dos tempos; como o fim do mundo, é relacionado à criação do mundo), a escatologia mantém também relações estritas como o mito.”

A religião é necessaria porque sem ella o homem não reconhecendo um ente supremo a si, não tendo a ideia de um Deus autor de toda a criação, seria semelhante aos irracionaes, perverso que desconhecendo o seu Creador ignoraria o fim para que tinha sido creado.

É útil porque por meio della vivem os homens em sociedade, respeitando uns aos outros e refrescando as paixões próprias, e sendo o homem formado para viver em sociedade, sem que esta tivesse por base da religião, seria impossivel a sua existencia”

Fortaleza 5 de julho de 1867.<sup>32</sup>

O fato de não professar uma religião, não compartilhar “a ideia de um Deus autor de toda a criação”, significava a negação da condição de ser humano e da vida em sociedade. A religião era a condição de existência da sociedade. E para Antônio Jaime d’Alencar Araripe, candidato à cadeira do ensino primário da povoação de Boa Viagem, ao dissertar em 1864 sobre “A historia da criação do mundo” afirmou que a “A historia da criação do mundo é a historia da nossa religião”<sup>33</sup>. Desta maneira entendia-se que tudo havia se iniciado com a “nossa religião”, ou seja, a católica.

É interessante que se observe que na escrita desses professores identifica-se a idéia da criação do mundo a partir de Adão e Eva. Para eles a explicação da constituição do universo estava em Gênesis, no texto bíblico. Contudo como poderia ser pensada a questão dos povos precedentes à cronologia do povo eleito por Deus, dos hebreus? Como o caso dos egípcios, dos caldeus ou dos chineses? O conhecimento dessas outras cronologias, no decurso do século XVII, desarmonizou a teoria divina e desencadeou as teses do pré-adamismo, ou seja, a proposição que Adão não havia sido o primeiro homem. Com estas controvérsias no decorrer do século XIX, desenvolveu-se a sinologia, com um estatuto de ciência auxiliar, que tratava do estudo dos temas chineses. E assim vigorou o fascínio dos estudos de egiptologia e os arqueológicos.

Como apresentou Paolo Rossi em “Os sinais do tempo”, a partir do século XVII a questão da cronologia bíblica e a antiguidade dos povos foram temas de acirrado debate. E através da exposição e cotejo das hipóteses de vários pensadores Rossi expôs alguns grandes dilemas.

<sup>32</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1874.

<sup>33</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1856-1869). Data crônica: 1864-1867.

Como a contestação do isolamento do povo hebreu em favor de uma transmissão cultural dos egípcios aos hebreus.<sup>34</sup> O povo hebraico era apresentado como obscurecido frente à sabedoria da cultura egípcia, dando como exemplo o fato de Moisés, o líder dos hebreus, ter sido educado no Egito. Tendo sido posta esta dúvida, estava em questão a autoridade do texto bíblico, e sua não legitimidade resultava em um entendimento das escrituras sagradas como uma fábula, entre tantas outras da história da humanidade.

Os debates travados giravam em torno da temática da “prioridade cronológica”. O surgimento de hipóteses de histórias mais antigas que as histórias sagradas implicava em uma negação do princípio do mundo segundo a versão bíblica. E isto foi feito pela comparação cronológica entre os hebreus e os caldeus, os mexicanos, os peruanos, os chineses, entre outros; de tal modo que se reivindicou a maior antiguidade desses últimos em detrimento do povo hebreu.

Um dos pensadores citados por Rossi foi Isaac Lapeyrère, que em 1655 sustentou a existência dos pré-adâmicos, ou seja, a crença na presença de homens na terra antes de Adão. E de acordo com Lapeyrère sua hipótese do pré-adamismo encontra-se fundamentada na Bíblia.<sup>35</sup> O grande problema decorrente desta hipótese é a perda do caráter de história universal do texto sagrado, que passaria a ser tão somente a história de um povo, do povo hebreu.

Desse modo, a idéia de que o mundo havia sido povoado exclusivamente pela prole de Adão e em seis mil anos se tornava cada vez mais fragilizada. A tese da antiguidade do mundo, da sua anterioridade a Adão, foi tratada por vários autores do século XVII e XVIII, cada um com seus próprios argumentos. É interessante observar que os argumentos em boa parte são fundamentados na própria Bíblia, em passagens dúbias, pouco objetivas ou muito alegóricas como cita Rossi.

Esse intenso debate acerca do tempo histórico, da cronologia do mundo e da antiguidade dos povos, segundo Rossi, também deixa margem para que alguns autores entendam essa problemática como uma questão de vaidade dos povos; que

---

<sup>34</sup> ROSSI, Paolo. *Os sinais do tempo: História da Terra e história das nações de Hooke a Vico*. Tradução: Julia Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 162. “Do Egito provinham não somente as crenças idolátricas dos hebreus mas também a maior parte de suas regras, de seus costumes e de seus cultos.”

<sup>35</sup> Idem, *ibidem*, p. 172.

com o desejo de possuírem uma linhagem mais briosa, deslocaram cada vez mais para o passado suas origens; ou também era compreendida como fruto do amor pelo próprio país e sua gente.

Como essas idéias chegaram ao ambiente intelectual cearense? Destarte, como um professor do período oitocentista harmonizaria esse dilema? Como falar de cultura e povos mais antigos que o surgimento do mundo segundo a versão bíblica? Quem sabe, essas dúvidas e debates não tiveram grande repercussão nestas terras? Pois como se mostrou, no exame acerca da criação do mundo, a fonte de referência é o texto bíblico. E como a prova de Pedro Pereira da Silva Guimarães Junior há outras, que apresentam a mesma narrativa baseada no livro do Gênesis da Bíblia.

Nos exames de História, também se identificou a questão da preocupação com as origens. É notável observar que o vocábulo “origem”, como conceito, foi tomado de empréstimo à Biologia. Juntas vieram as idéias de reprodução e germinação, fazendo da Europa o pólo ativo desse esquema, relegando todos os outros povos à condição passiva.

Os fragmentos dos exames selecionados abordam os caminhos e descaminhos da colonização no Ceará e a temática do “descobrimento” do Brasil. Ou seja, são as origens do Brasil e do Ceará a partir da escrita de algumas professoras primárias.

As obras de referência disponíveis para o estudo desses temas eram: *História Geral do Brasil* (1854-1857) de Francisco Adolfo de Varnhagen; *Corografia Brasílica* (1817) de Manuel Aires de Casal; *História da Província do Ceará* (1867) de Tristão de Alencar Araripe; *Esboço Histórico sobre a Província do Ceará* (1869/ 1895) de Pedro Théberge; *História da Província de Santa Cruz* (1576) de Pero de Magalhães Gândavo; e *História do Brasil* (1810-1819) de Robert Southey. Estas duas últimas, junto com as obras Frei Vicente Salvador, Gottfried Heinrich Handelmann e Gabriel Soares, eram mais eruditas e restritas.

A narrativa que tratou da saída de Pero Coelho do Ceará é bastante elaborada, no sentido de apresentar o fato pelo viés que destaca o sofrimento humano e a tragédia de um empreendimento colonizador sem êxitos.

A professora Julia Bomilcar foi aluna da Escola Normal e candidatou-se à cadeira do sexo feminino na povoação de Conceição. Este exame foi em 11 de agosto de 1887, intitulado “Historia do Ceara. Pedro Coelho. Martins Soares Moreno. Dominio Holandez no Ceara” escreveu:

“Em críticas situações, achavam os infelizes exploradores, então pediram a Pedro Coelho para passar para mais perto de terra povoada, isto é Rio-Grande do Norte. Passaram então para margem direita do Jaguaribe e dahi foram embora, deixando Coelho nestas plagas inhospitas, sem bote, nem jagada nem meio de construil-a, Pedro Coelho vendo neste estado de penuria partiu tambem com mulher e filhos e o pouco que lhe restava. Não podia ser mais horrivel a viagem deste infeliz explorador, morreram-lhes filhos e este chegou extenuado ao Rio Grande do Norte morrendo poucos dias depois.”<sup>36</sup> (sic)

Symphronia de Medeiros de Paula Barros, também diplomada pela Escola Normal e candidata à cadeira da povoação de Conceição, em 1887, disse:

Pero Coelho achando-se só retirou-se para o Rio Grande do Norte. Poz os filhos adiante, elle e sua mulher seguiram com alguns índios. Dous dias depois teve de carregar os filhos q. não podiam m. seguir pelo areial ardente. O primeiro q. se enterrou foi um (...). A fome e a sede dizimava a mizera caravana. Os q. não podiam m. andar supplicam ao capitão q. os deixi fnar pois que com a morte se acabariam os trabalhos. D. Thomazia mulher do capitão-mor, pede-lhe q. se salves e os deixe ali morrer com os filhos Coelho os anima. Pouco, depois cai outra victima de fome.

Chegando as Salinas passa um barco acenam m. não conseguem ser vistos. Atravessam uns mangues com lodo até a cintura encontram alguns caranguejos que comem mesmos crus. Por essa circumstancia providencial puderam chegar no Rio Grande do Norte desfigurado como cadaveres, pouco, depois o capitão-mor deu a alma o creador.”<sup>37</sup>

A partir desses dois fragmentos dos exames das professoras primárias pode-se entender que essas escritas se inserem dentro de uma tensão historiográfica cujo objetivo era estabelecer uma origem para a província do Ceará. Para a intelectualidade oitocentista, esse marco fundador era sinônimo da chegada do europeu aos areais do Ceará, cabia decidir se com Pero Coelho ou Martins Soares Moreno.

Tristão de Alencar Araripe, autor da primeira História do Ceará, foi categórico:

<sup>36</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1884-1888.

<sup>37</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1884-1888.

“É Martins Soares Moreno o verdadeiro fundador do Ceará, que deve honra à memória dêsse varão prestante como lançador da primeira pedra da grandeza futura do torrão cearense.

Antes dêle Pero Coelho viera em correria: nada estável criou.”<sup>38</sup>

Discordando da *Corografia Brasílica*, de Aires de Casal, que estabeleceu como marco fundador a incursão de Pero Coelho, Alencar Araripe identificou-se com a proposta de Francisco Adolfo de Varnhagen, que elegeu Martins Soares Moreno o verdadeiro conquistador do Ceará.<sup>39</sup>

Nos exames das professoras primárias identifica-se a repercussão e aceitação das palavras de Alencar Araripe. “A primeira tentativa de colonização do Ceará foi em 1603 por Pedro Coelho de Souza”<sup>40</sup>, assim se iniciou o exame de Felismina Theobaldo. Suas palavras são bem claras, a participação de Pero Coelho na História do Ceará não passou de uma tentativa. Experiência essa sem nenhum sucesso alcançado. E prosseguia a professora: “De volta com a família não encontrou mais Simão Nunes com os companheiros que havia deixado, facto que obrigou-o a regressar a patria sem nada augmentar no sentido de colonisação.”<sup>41</sup> Ou seja, apesar da perseverança de Pero Coelho, este pouco contribuíra para a efetiva colonização do Ceará.

Conforme a professora Julia Bomilcar, a glória da colonização do Ceará chegou anos depois: “Pode-se dizer que Martins Soares Moreno foi o fundador do Ceará porque graças a elle foi que as povoações mantiveram e progrediram”<sup>42</sup>.

Dr. Pedro Théberge, nasceu em Marcé, França, em 1811. Formado em Medicina pela Universidade de Paris, em 1837. No ano subsequente, Dr. Théberge mudou-se para o Recife, com sua esposa Maria Elisa Soulé Théberge e seu filho Henrique Théberge. Em 1841 ajudou a fundar a sociedade de Medicina de Pernambuco e em 1845 passou a residir em Icó, Ceará. Em 1862, concluiu o seu

<sup>38</sup> ARARIPE, Tristão de Alencar. *História da Província do Ceará: desde os tempos primitivos até 1850*. 2ª edição. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1958, p.124.

<sup>39</sup> RAMOS, Francisco Régis Lopes. *Passado Sedutor: A história do Ceará entre o fato e a fábula*. In: *Em Tempo: História, Memória, Educação*. (Org.) RIOS, Kenia Sousa Rios; FURTADO FILHO, João Ernani. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008.

<sup>40</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1884-1888.

<sup>41</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1884-1888.

<sup>42</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1884-1888.

primeiro volume do livro “Esboço histórico sobre a Província do Ceará”, livro que só foi publicado em 1869 por seu filho Henrique Theberge (1838-1905). Esta obra foi a segunda tentativa de síntese da História do Ceará, sendo a primeira de Tristão de Alencar Araripe.

Para o Dr. Pedro Théberge, Pedro Coelho “foi forçado a retirar-se fugitivamente” da província do Ceará.<sup>43</sup> A fuga seria resultado de uma coação e não de uma escolha, e tal atitude em nada se harmonizava com a idéia de um herói ou desbravador.

Além de Pedro Coelho ter apenas passado pelo Ceará, da sua calamitosa retirada, outro grande nó em sua trajetória foi sua relação com os índios:

“Pedro Coelho achava-se dominador de quasi toda a chapada da Serra da Ibiapaba, povoada por grande numero de Indios; mas Montbille soube excitar a desconfiança dos indigenas e conseguiu armar contra elle o grande chefe *Juripariquassú* ‘grande demonio’, e com tanta maior facilidade, por quanto já se achavam todos indignados de ver a falsidade com que elle tratava os seus companheiros Indios, captivando e vendendo como escravos não só os que fazia prisioneiros, como os próprios que trouxera em sua companhia da Parahyba e das costas do Ceará.”<sup>44</sup>

O cerne da questão foi que Pedro Coelho aprisionou, escravizou e exterminou índios que eram seus aliados e companheiros. Um mito de fundação não pode ser inspirado em experiências malogradas, assim como a traição não se coadunava ao espírito do heroísmo.

Já Martins Soares Moreno, segundo o Dr. Pedro Théberge, construiu uma trajetória mais ilustre. Primeiramente Moreno:

“...chegou com feliz viagem ao Ceará, onde, depois de segurar a sua subsistência, e sendo auxiliado pelo seu amigo Jacaúna, levantou uma casa de oração dedicada á Nossa Senhora do Amparo, que tomou por protectora, e n’ella estabeleceu o capellão que trouxera com os competente paramentos, que lhe fôram dados pelo governador D. Diogo de Menezes, tratando também de edificar para logo um forte: tudo isto no lugar onde se acha hoje a cidade...”<sup>45</sup>

Segundo Théberge, a sua vinda já se iniciou com distinção. A narrativa supracitada se empenhou em demonstrar o comprometimento de Martins Soares

<sup>43</sup> THÉBERGE, Pedro. *Esboço Histórico sobre a província do Ceará*. Fortaleza: Typographia Brasileira, 1869, p.18.

<sup>44</sup> Idem, *ibidem*. p.18.

<sup>45</sup> Id, *Ibid*. p.22.



Moreno com o empreendimento colonizador. E prosseguiu relatando, que após ter garantido sua sobrevivência, tratou da construção de uma igreja e um forte. Essa atitude é por demais representativa da simbologia da colonização, a cruz e o canhão. E não se pode esquecer que Martins Soares Moreno “tinha sabido grangear a amizade e a confiança dos Índios”<sup>46</sup>, ao contrário de Pero Coelho.

Como já foi apontada, a origem do Ceará era reconhecida na chegada do europeu a estes solos, em detrimento da presença antecedente dos índios. A discussão como se apresentou, polemizava entre a aceitação de Pero Coelho ou de Martins Soares Moreno. A historiografia cearense, representada por Tristão de Alencar Araripe e Pedro Théberge, que publicaram suas obras na década de sessenta do século XIX, datação que antecede as provas de História citadas, se filiou ao marco estabelecido pelo célebre historiador Francisco Adolfo de Varnhagem, que elegeu Martins Soares Moreno o colonizador do Ceará.

Para melhor entender a imagem de Martins Soares Moreno, apresentar-se-ão trechos de uma carta de Tristão de Alencar Araripe ao Dr. Guilherme Studart, então diretor da Revista do Instituto do Ceará. A carta foi escrita no Rio de Janeiro, em 8 de setembro de 1895, e tratava da idéia de modificar o nome da capital cearense:

“Pela exposição, que no folheto precede os documentos, vejo que ahi levantou-se a idea de mudar o nome da capital do nosso Estado, trocando a denominação de *Fortaleza* pelo nome de *Iracema*, de formação indigena. Não me agradam essas mudanças de nomes antigos e conhecidos por denominações novas, quando motivos ponderosos as não autorizam, por isso penso com o meo amigo, e não aplaudo a tentativa, para a qual não descubro justificação. Admito e aprecio vocabulos indigenas para situações ou condições novas; e isto quando se trate de nomes mal soantes ou despertadores de equivocções; e n’este cazo considero os nomes proprios de pessoas dados a qualquer localidade. Ahi, por exemplo, tínhamos a vila de Maria-Pereira, que foi crismada com o nome de Benjamim-Constant.

Substituiu-se o nome de uma mulher obscura e desconhecida pelo de um varão eminente; mas não fôra melhor ter aproveitado a ocasião para formar do nome do inclito Brasileiro uma denominação derivada, que recordasse a sua memoria e ao mesmo tempo não suscitasse equivocção entre o homem e a localidade?”

O nome de pessoas posto em povoações ou outros sitios geograficos traz confuzão, que cumpre evitar. Sei bem, que, com a impozição de nomes proprios de pessoas a vilas e cidades, busca-se ordinariamente onrar os feitos de varões notaveis; mas n’este cazo formem-se as denominações com dezinencias, que conservem o nome do

---

<sup>46</sup> Id, Ibid. p.22.

éroe, a quem se tributa homenagem, ou com a adjunção final de algum termo apropriado e significativo da qualidade do sitio denominando.<sup>47</sup>

Na carta não ficou claro de quem é a proposta de alterar o nome da capital do Ceará, Alencar Araripe se referiu a um folheto que divulgava a idéia. Mas deixou evidente que era contra a mudança do nome de Fortaleza para Iracema, que segundo o historiador cearense não se devia ao fato de a alcunha ser indígena, mas por não haver motivos para tal atitude. Todavia, em se tratando de nomear lugares considerou mais apropriado que fossem acrescentadas as desinências ao nome do sujeito homenageado. E continuava a carta citando exemplos de designações de cidades de alguns países: a Alemanha (Marienburg, Nurenberg), a França (Luizville, Filipeville) e a Inglaterra (Georgetown, Capetown). Desta maneira, buscou demonstrar a viabilidade da composição nas nomeações dos lugares em detrimento do uso do nome próprio.

De tal modo se pergunta:

“Porque não imitaremos esse uso? Se assim procedessemos, não teríamos Amazonas, rio, Amazonas, região e Estado, nem nos equivocariamos com as famozas guerreiras das margens do Termodonte da antiguidade. Já o padre Aires do Casal na sua Corografia Brazilica ensaiára esse metodo de denominações geograficas; e assim a região banhada pelo rio Xingú, ele denominou Xingutania; ao paiz abitado pelos Mondrucús deo o apelido de Mondrucania. As denominações formadas por dezinencias são singelas e eufonicas, e por isso de melhor aceitação do que o emprego dos nomes de pessoas.”<sup>48</sup>

Tendo esclarecido o seu pensamento quanto à composição dos nomes, na penúltima página da carta apresentou sua perspectiva:

“Quando por ventura tivéssemos de mudar o nome da capital do nosso Ceará eu preferiria o vosso alvitre, isto é, antes queriria que *Fortaleza* se tranformasse em *Morenopolis* do que em *Iracema*; pois d’este modo significariamos a nossa gratidão aos serviços do primeiro colonizador da nossa terra, o que constituiria motivo para a alteração. Em verdade Iracema é um nome indígena e melifluo, mas não tem valor historico á nossa cidade capital.”<sup>49</sup>

Neste trecho, Alencar Araripe tornou clara a dinâmica do debate. Ou seja, o folheto que anunciou a proposta da mudança do nome da capital cearense lhe foi enviado pelo Barão de Studart, para que exprimisse sua opinião quanto à questão.

---

<sup>47</sup> Revista Trimensal do Instituto do Ceará. Anno X/ Tomo X. Fortaleza: Typographia Studart, 2º Trimestre de 1896, p. 130.

Portanto, ao expor que “preferiria o vosso alvitre” Alencar Araripe se pôs em acordo e tornou claro que a designação Morenopolis não havia sido criação sua e sim do seu conterrâneo, Dr. Guilherme Studart. E justificava a opção tomada argumentando que, por referir-se a Martins Soares Moreno, consagrado como conquistador do Ceará e por isso personagem de precioso valor histórico, assim tal escolha possuía uma explicação sustentável para mudança dos nomes. Ao contrário de Iracema, que para Alencar Araripe não detinha nenhum valor histórico.

E então concluiu a questão com a seguinte proposta:

“Se tivéssemos aliás de restaurar e vila de Soure, ou dar-lhe nova categoria, então caberia suprimir o titulo portuguez, e fazer preito ao povoador do Ceará conferindo á antiga Caucaia a denominação de Morenopolis. Devemos a Martin Soares Moreno a comemoração do seo merito; mas não é justo arrancar da nossa capital o seo qualificativo Fortaleza que sempre lembrará o dever de justificarmos o nobre e expressivo apelido, ja naturalizado na nossa istoria local. Soure offerece bom ensejo para satisfação da nossa divida. Na barra do rio Ceará começou o distinto colonizador a obra do nosso povoamento; ahi consagremos o nosso tributo de gratidão.”<sup>50</sup>

Para o caso da História do Brasil, apresentar-se-á o exame de Anna Eponina de Lima Sobreira, professora pública primária vitalícia da povoação de Pendencia, termo de Baturité. Ela submeteu-se aos exames para mostrar-se habilitada ao Regulamento Orgânico da Instrução Pública de 1881, especificamente parágrafos segundo, terceiro e quarto do artigo 121. Estes se referiam às matérias de Aritmética, Geometria, Desenho linear, História, Geografia e Pedagogia.<sup>51</sup> O exame é datado de 11 de setembro de 1882 e foi intitulado “Descobrimento do Brasil”:

“O Brasil foi descoberto em 1500, pelo almirante portuguez Pedro Alvares Cabral; o seu descobrimento, foi effeito do acaso. Navegava Cabral para as Indias, e querendo evitar as calmarias das costas d’Africa e affastou-se tanto della, que chegou avistar ao lado do Ocidente uma terra desconhecida, que deu o nome de Vera Cruz, mais tarde o de Santa Cruz, que foi substituído pelo actual de Brasil. Este nome tirou origem da grande abundancia de pao Brasil, que havia na terra.

Cabral avistando o monte Paschoal, fondeou no Porto-Seguro, onde demorou-se alguns dias e seguio para as Indias.

Cabral tomando posse da terra para a coroa de Portugal, o Guardiãõ Frei Henrique de Coimbra celebrou no Domingo Paschoalla disse a primeira que disse-se no Brasil.

<sup>48</sup> Ibidem. p. 131.

<sup>49</sup> Ibid. p. 132.

<sup>50</sup> Ibid. p. 132.

<sup>51</sup> VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Orgs). Op.Cit. p. 56.

Os povos que habitaram no Brasil eram os Tupis, que ocupavam grande parte do litoral e dividia-se em grande numero de tribus selvagens, das quaes se notavam o Tamóios no Rio de Janeiro, os Carijós em Santos e Rio Grande do Sul Tupinambás e Tupiniquins na Bahia, os Cahetés e Tabajaras em Pernambuco, os Pitagoares na Parahiba e Rio Grande do Norte.”<sup>52</sup>

Nesta narrativa sobre o “descobrimento” foram apontados os dois elementos considerados essenciais para a construção de um mito fundador, da origem do Brasil.

O primeiro era o advento do europeu, o “almirante portuguez Pedro Alvares Cabral”. Pois como se mostrou, a origem do Brasil não era reconhecida nos índios. Para Martius, o português era o: “...descobridor, conquistador e senhor, poderosamente influiu naquele desenvolvimento”. Martius estava referindo-se ao desenvolvimento da História do Brasil; pois, para ele, foi “o português que deu as condições e garantias morais e físicas para um reino independente; que o português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor.”<sup>53</sup>

Quanto ao conceito de “descobrimento”, que implicava em um não-reconhecimento dos índios como povos, que por sua vez, habitavam a terra anteriormente à chegada do europeu, neste caso Pedro Álvares Cabral. E essa visão depreciativa dos índios, a negação de uma ligação com esse passado pode ser entendida dentro da perspectiva de inserir-se como um prolongamento da História da Europa.<sup>54</sup>

Desta maneira, a História do Brasil sempre começa fora do Brasil, começa com a expansão marítima portuguesa.<sup>55</sup> E assim, a incipiente nação brasileira estaria iniciando com muita glória sua história, como herdeira da sociedade portadora dos valores da civilização.

A escrita da professora Anna Eponina de Lima Sobreira, embora um pouco confusa em seu terceiro parágrafo, possivelmente pela situação de estar sendo avaliada, acabou por esquecer algumas palavras no texto. Mas pode-se

<sup>52</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1880-1885). Data crônica: 1882-1885.

<sup>53</sup> VON MARTIUS, Karl Friedrich Phillipp. *Como se deve escrever a História do Brasil*. Rio de Janeiro: IHGB, 1991, p. 31-32.

<sup>54</sup> GUIMARÃES, Manuel Luis Salgado. Op. Cit. p. 6.

<sup>55</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (2004) Op. cit. p. 81.

compreender que ela estava fazendo referência à primeira missa celebrada no Brasil. Essa preocupação em narrar os fatos representativos da religião católica em relação com grandes fatos da história pátria pode ser entendida como uma tensão característica da escrita da história no século XIX, que se deu entre a História Sagrada e a História Profana.<sup>56</sup>

Assim, o segundo elemento do mito fundador é a religião católica. A professora Anna Eponina de Lima Sobreira relata que: “Cabral tomando posse da terra para a coroa de Portugal” foi, então, celebrada a primeira missa em Vera Cruz. É fundamental que se observe que a posse da terra se deu através de um rito católico, o que aponta a influência política da igreja.

Quanto ao rápido mapeamento feito pela professora primária para a distribuição dos índios no território brasileiro, é interessante que se observem algumas questões referentes ao estudo das consideradas “tribus selvagens”. Para Guimarães, o interesse de se investigar os índios permeou os intelectuais do IHGB; entretanto, há que se indagar sobre as implicações e interesses desses estudos.<sup>57</sup> Estes estudos estavam empenhados em demonstrar através da pesquisa científica como a nação brasileira no século XIX havia ascendido na escala da civilização, pois cada vez mais se reconhecia nas nações européias e não nos indígenas.

Assim, as investigações sobre o elemento indígena, pensadas pelos intelectuais oitocentistas possuíam objetivos políticos, bem como historiográficos. Era necessário traçar a linha evolutiva da História do Brasil, demonstrar cientificamente, por meio dos estudos e pesquisas, como a nossa história tomou um rumo ascendente com a chegada dos portugueses. E, principalmente, ao se construir a imagem do índio, fazê-lo de modo a causar estranhamento, uma vez que a identidade nacional que se almejava era aquela em que o povo brasileiro se reconhecesse no colonizador, que propiciou a aceleração da marcha da nossa história, o elemento civilizador. Afinal, não era nada interessante que uma nação em

---

<sup>56</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (1993). Op. Cit.

<sup>57</sup> GUIMARÃES, Manuel Luis Salgado. Op. Cit. p. 11. “A perspectiva de englobar na instituição estudos de natureza etnográfica, arqueológica e relativos às línguas dos indígenas brasileiros pode ser explicada a partir da própria concepção de escrita da história compartilhada pelos intelectuais que a integravam. Presos ainda à concepção herdada do iluminismo, de tratar a história enquanto um processo linear e marcado pela noção de progresso...Neste sentido, lançar mão dos conhecimentos arqueológicos, lingüísticos e etnográficos seria a forma de se ter acesso a uma cultura estranha – a

gestação se reconhecesse em “tribus selvagens”, as quais não portavam os valores tão caros às sociedades civilizadas.

Ao contrário dos índios, que segundo Varnhagen, só possuíam por crença o espírito de vingança, os europeus traziam a civilização e a religião.

Varnhagen prossegue: “Se eram, porém, tão favorecidos nos dotes do corpo e nos sentidos, outro tanto não sucedia com os do espírito. Eram falsos e infiéis; inconstantes e ingratos, e bastante desconfiados.”<sup>58</sup> Para este historiador os índios não possuíam nenhuma virtude moral.

Após a chegada dos europeus ao Brasil, muitas histórias surgiram acerca do então novo mundo. Como, por exemplo, a perspectiva edênica. Os portugueses acreditavam haver “descoberto” um novo mundo, desprovido de nação ou qualquer sentimento de união nacional, e sem uma religião. Ou seja, era o paraíso terrestre, devido à sua pureza e à ausência dos elementos característicos das sociedades européias.

Mas, Varnhagen claramente não compartilhava dessa opinião, e expunha que: “À vista do esboço que traçamos, sem nada carregar as cores, não sabemos como haja ainda poetas, e até filósofos, que vejam no estado selvagem a maior felicidade do homem”<sup>59</sup>. Primeiramente, o historiador asseverou a imparcialidade de sua escrita, para em seguida externar sua incompreensão diante da leitura positiva do modo de vida dos índios. E concluiu: “Desgraçadamente o estudo profundo da barbárie humana, em todos os países, prova que, sem os vínculos das leis e da religião, o triste mortal propende tanto à ferocidade, que quase se metamorfoseia em fera...”<sup>60</sup>.

Nesse caso, a construção de um mito fundador não seguiu a idéia pela obstinação no recuo temporal, mas de um marco que significasse grandeza, glória. Afinal, “nossa” origem se deu com a colonização e não com os indígenas. Como se pode perceber, as professoras Julia Bomilcar e Symphronia de Medeiros, que

---

dos indígenas existentes no território –, cuja inferioridade em relação à ‘civilização branca’ poderia ser, através de uma argumentação científica, como pretendia explicitada.”

<sup>58</sup> VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História Geral do Brasil*: antes da sua separação e independência de Portugal. Tomos primeiro e segundo. 7ª Edição Integral. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962, p. 51.

<sup>59</sup> Idem, *ibidem*, p. 52.

realizaram seus exames na década de oitenta do século XIX, corroboravam com a historiografia proclamada por Varnhagen, Pedro Théberge e Tristão de Alencar Araripe.

### **2.3 Aos brancos à civilização, aos índios à barbárie, aos negros o silêncio.**

Alguns anos após a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), foi promovido um concurso de dissertações acerca dos parâmetros da escrita da História do Brasil. O vencedor foi o alemão Karl Friedrich Philipp Von Martius, com a dissertação *Como se deve escrever a História do Brasil*, escrita em 1843, publicada em 1844 na revista do IHGB e premiada em 1847.

Martius foi muito perspicaz ao entender o Brasil como um caso particular, idéia esta que foi afirmada insistentemente ao longo da obra. Esta particularidade deveu-se à formação miscigenada do povo brasileiro. Em escala de importância e preponderância, para o estudioso alemão, em primeiro lugar estava o português, em seguida os índios, e por fim, os negros.

Embora o naturalista alemão aconselhasse: “Apreciar o homem segundo o seu verdadeiro valor, como a mais sublime obra do Criador, e abstraindo da sua côr ou seu desenvolvimento anterior, é hoje em dia uma *conditio sine qua non* para o verdadeiro historiador”<sup>61</sup> ou “...será tanto mais rico em resultados históricos e filosóficos, quanto mais afoito e desprevenido o historiador lançar suas vistas sôbre os aborígenes da América...”<sup>62</sup>, seu texto não consegue perseverar nesse caminho, tendo uma escrita marcada por conflitos. Essa imparcialidade diante da questão racial posta por Martius é uma idéia por demais ousada para sua época. Talvez, por isso, não tenha sido possível cumprir seus próprios objetivos manifestados nesta obra em análise.

O fim do século XIX foi marcadamente permeado pelas discussões acerca das raças e das implicações e conseqüências da miscigenação. No panorama intelectual figuravam múltiplas leituras da origem e desenvolvimento do homem: o monogenismo e o poligenismo, o evolucionismo, os determinismos geográficos e raciais. As interpretações das conseqüências da miscigenação oscilavam entre duas

---

<sup>60</sup> Idem, ibidem. p. 52.

<sup>61</sup> VON MARTIUS, Karl Friedrich Phillipp. Op. Cit. p. 32.

<sup>62</sup> Idem, ibidem. p. 37.

perspectivas: uma acreditava que o cruzamento das raças era degenerativo, uma vez que nesse processo somente os caracteres considerados ruins seriam herdados; já outros pensavam que a miscigenação poderia ser um caminho para o aperfeiçoamento das raças, cabendo à raça branca, eleita superior, aprimorar as demais raças inferiores através do branqueamento.<sup>63</sup>

No caso do Brasil, não seria interessante o acolhimento de idéias que detrassem o cruzamento entre as raças. Como se pode observar através do caminho construído pelos Institutos Históricos e Geográficos do Rio de Janeiro, Pernambuco e São Paulo para a questão da miscigenação, que aliaram as idéias deterministas e raciais ao pensamento monogenista e aos axiomas cristãos. O resultado dessa fusão de idéias é o entendimento da miscigenação como algo que podia ser positivo para o desenvolvimento da nação brasileira.<sup>64</sup>

A premiação da dissertação de Martius deu-se em 1847, quando se tinha muito mais dúvidas que direcionamentos para se pensar a questão das raças e as conseqüências da miscigenação. Martius expunha a necessidade de contemplar as três raças na escrita da História do Brasil, entretanto, esta tríade formadora obedecia a uma hierarquia.

Em primeiro lugar, estaria a hegemonia do colonizador: “O sangue português em um poderoso rio deverá absorver os pequenos afluentes das raças índia e etiópica.”<sup>65</sup> Essa diminuta metáfora deixa manifesta a participação desigual e escalonada das três raças.

Pensando o caso do Ceará, abordar-se-á o modo como foram apresentados os índios e os portugueses. A escolha desses dois motes justifica-se pelas características das fontes (os exames). Como se sabe, toda argüição possui uma seleção de temas a ser considerada. Os três exames selecionados abordam os caminhos e descaminhos da colonização no Ceará, trajetória que se iniciou no

---

<sup>63</sup> SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

<sup>64</sup> Idem, *ibidem*, p. 137. “Longe do pessimismo dos médicos baianos, do ceticismo dos professores da Escola de Recife e do cientificismo dos naturalistas dos museus etnológicos, os diferentes institutos persistiam na interpretação positiva da realidade. O futuro era insofismavelmente branco, previsível e seguro. Em meio a um ambiente tomado pela insegurança no porvir e por diagnósticos nada encorajadores, os institutos históricos significaram uma grande exceção.”

<sup>65</sup> VON MARTIUS, Karl Friedrich Phillipp. Op. Cit. p. 31.



século XVII, isso explica o porquê da ausência dos negros. Estes só vieram em um número significativo décadas depois, para a exploração da região do Cariri.

As fontes são três exames de História realizados no ano de 1887 pelas professoras primárias Felismina Theobaldo, Julia Bomilcar e Symphronia de Medeiros de Paula Barros, que concorriam a uma cadeira do ensino primário do sexo feminino da povoação de Conceição, na Província do Ceará. As candidatas eram todas formadas pela Escola Normal, que a essa data contava três anos de fundação.

Quanto aos exames, é importante salientar que não compreende o escopo deste trabalho averiguar a veracidade das datas e fatos elencados pelas professoras. O intuito aqui é o de investigar e problematizar como essas narrativas foram construídas.

Conta a professora Julia Bomilcar que:

“Em 1603 Pedro Coelho de Souza encarregou-se da dificultosa empresa colonizar o Ceará. Auxiliado, este, pelo governador Diogo Botelho partiu, Coelho em Junho daquele mesmo anno com 200 indios as ordens de seus principais, Mandioca-puba, Caraguatinga e Batatan, e com 60 soldados, commandado por Martins Soares Moreno, Manuel Miranda e outro Simão Nunes Correia.”<sup>66</sup>

A professora primária em sua narrativa compreendia a colonização como um empreendimento que não foi de fácil realização, desta maneira prezava em adjetivar os fatos. E pôs o português num patamar heróico, como dotado de coragem para enfrentar tão “dificultosa empresa”.

Ao expor os meandros dos acontecimentos construiu uma narrativa que intercalou a intrepidez e o infortúnio dos portugueses no novo mundo. Ainda no exame de Julia Bomilcar:

“Houve varios ferimentos e Coelho perdeu 17 pessoas. Contudo não desanimaram os exploradores; no outro dia foram mais felizes tomaram duas cercas uma ao chefe Jeroporuassu (diabo grande) outra ao chefe Mel-redondo (Irapuan), nesta ultima prenderam 10 francezes e enviaram preso para Parahyba.”<sup>67</sup>

<sup>66</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1884-1888.

<sup>67</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1884-1888.

Ao relatar o conflito, a professora salientava que mesmo com as dificuldades e baixas do embate, não “desanimaram os exploradores” frente aos desafios da colonização do Ceará.

A questão da adjetivação na escrita é algo que não se pode ignorar. Afinal, designar um adjetivo implica obrigatoriamente em fazer um julgamento. Assim, entende-se que as qualificações fixadas aos sujeitos históricos nas narrativas das professoras primárias, constituem indícios para se pensar sobre as leituras e entendimentos acerca dos sujeitos, neste caso, os índios.

Conforme Felismina Theobaldo:

“Pedro Coelho partiu em junho do mesmo anno com 200 indios dirigidos pelos seus chefes Batantan, Mandiocapuba e Caraguatin, e com 75 soldados commandados por Martina Soares Moreno, Simão Nunes Correia e Manoel de Miranda.”<sup>68</sup>

A professora narra uma situação em que portugueses e índios se encontravam aliados, estavam combatendo juntos. Mas não somente, o fato de a narrativa contemplar nominalmente os três chefes dos índios é muito significativo. Pode-se pensar que havia uma relação que não era pautada unicamente na dominação, pela utilização das armas e de outros artifícios de guerra da cultura branca. Mas quem sabe, alianças circunstanciais que fossem interessantes para ambos?

Além de citarem os chefes indígenas nominalmente, dizia-se que a tropa era composta tão somente por índios. O que isso quer dizer? Se a presença de adjetivos constitui indícios para uma investigação, a ausência deles também é uma pista. Eles poderiam ser designados como “ruínas de povos” ou representantes da “mais bruta degeneração”, como fez Martius. Entretanto, para a professora Felismina Theobaldo eram somente índios.

De acordo com Julia Bomilcar:

“Chegaram em janeiro de 1604 á foz do Jaguaribe onde encontraram trez barcos com munições que havia despachado da Parahyba Diogo Botelho. Ahi fez as pazes com os indios vizinhos que se propuzeram acompanhá-lo ate a Ibiapaba e com sua tropa assim acrescida foi ao Camucim (pote) e no dia seguinte, 19 de janeiro, internou-se com

<sup>68</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1884-1888.

sua gente para a serra da Ibiapaba, onde, foram recebidos pelos francezes com frechadas e com tiros de masquetes.”<sup>69</sup>

Essas “pazes” são de caráter duvidoso, devido às circunstâncias nada amistosas em que elas foram estabelecidas. Com três barcos repletos de munições à disposição dos portugueses, é possível imaginar o porquê das pazes. Neste trecho, a narrativa da professora não supõe nenhum conflito entre portugueses e índios para o estabelecimento de uma aliança. Os índios teriam, livremente, se proposto a somar-se às tropas portuguesas.

O acontecimento narrado por Felismina Theobaldo propicia a suposição de uma aliança. Já o fragmento citado do exame de Julia Bomilcar não deixa dúvidas quanto aos acordos estabelecidos sob o jugo das armas dos colonizadores, ou seja, a coação. Desta maneira, o índio dominado e feito aliado pelo uso da força, não havia mais a necessidade de adjetivações negativas, como degenerado ou bárbaro.

Quando o índio era um fiel aliado portava distintos epítetos. Como mostra Felismina Theobaldo: “Partio em 1607 trazendo em sua companhia, alem de outras pessoas, o chefe Jacauna, irmão do celebre Camarão, que lhe prestou grande serviço.”<sup>70</sup>

Quando os índios aliavam-se a outros povos o entendimento não era o mesmo. Como narra Symphronia de Medeiros:

“Os holandezes determinando a conquista do Ceará mandaram dois barcus de guerra para o occuparem.

Chegando alli, pozeram em terra 4 indios que tinham apanhado nas mattas do rio Grande do Norte e educados em Amesterdam.

Estes selvagens educados na lingua batava tinham a propriedade de attrahir a cauza Hollandeza os indios do Ceará. Veiga Cabral pode prender dois destes indios e mandou-os enforcar como trahidores.”<sup>71</sup>

É muito interessante a construção narrativa da professora: “Estes selvagens educados na lingua batava”, quer dizer, neste caso, mesmo os índios dominando uma educação de matriz européia, ainda assim eram denominados selvagens. O que demonstra a aceitação da matriz portuguesa em detrimento da holandesa.

<sup>69</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1884-1888.

<sup>70</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1884-1888.

<sup>71</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1884-1888.

Quanto aos índios, identificaram-se duas leituras. 1) Os dóceis, submissos ou aliados aos portugueses. 2) Aqueles que não se submetiam ao jugo do colonizador português ou combatiam ao lado de outros, fossem os franceses ou holandeses, eram os selvagens e bárbaros.

Outra abordagem intrigante é acerca da dominação dos índios. A tônica é uníssona: “... os selvagens resolveram entregar-se aos holandeses;”<sup>72</sup> diz Felismina Theobaldo; “... se propuzeram acompanhá-lo...”<sup>73</sup> ou “Os índios do Ceará delegaram ao príncipe João Mauricio de Nassau convidando a fazer a conquista no Ceará”<sup>74</sup> escreve Julia Bomilcar; “os índios resolveram sujeitar-se ao domínio holandês”<sup>75</sup> afirma Symphronia de Medeiros. Todos esses fragmentos apontam para uma suposta espontaneidade do índio em submeter-se ao jugo dos colonizadores, ou advogam a proposta de um contato não violento.

Francisco Adolfo de Varnhagen, o Visconde de Porto Seguro, remetendo-se aos índios:

“Nos selvagens não existe o sublime desvelo, que chamamos patriotismo, que não é tanto o apego a um pedaço de terra ou bairrismo, que nem sequer eles como nômades tinham bairro seu, como um sentimento elevado que nos impele a sacrificar o bem-estar e até a existência pelos compatriotas, ou pela glória da pátria. Nem poderiam possuir instintos de amor de pátria que, como nômades, a não tinham, e que limitavam a tão curtos horizontes a ideia da sociabilidade, que geralmente a não estendiam além dos da sua tribo ou *maloca*, a qual não dominava mais território que o dos contornos do distrito que provisoriamente ocupavam. Essas gentes vagabundas que, guerreando sempre, povoavam o terreno que hoje é do Brasil, eram pela maior parte verdadeiras emanações de uma só raça ou grande nação; isto é, procediam de uma origem comum, e falavam dialectos da mesma língua, que os primeiros colonos do Brasil chamaram geral, e era a mais espalhada das principais de todo este continente.”<sup>76</sup>

Nesta explanação, os índios eram definidos como selvagens ou seres que não portavam os requisitos essenciais para a composição do mito fundador. Para Varnhagen, já não bastasse o empecilho de serem nômades, ainda se “limitavam a

<sup>72</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1884-1888.

<sup>73</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1884-1888.

<sup>74</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1884-1888.

<sup>75</sup> Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1 (1880-1885). Data crônica: 1884-1888.

<sup>76</sup> VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. Op. cit. p. 24.

tão curtos horizontes a ideia da sociabilidade”. E prosseguia o historiador: “Podemos dizer que a única crença forte e radicada que tinham era a da obrigação de se vingarem dos estranhos que ofendiam a qualquer de sua alcateia. Este espírito de vingança levado ao excesso constituía a sua verdadeira fé.”<sup>77</sup>

Entretanto, um dos aspectos mais interessantes na escrita de Varnhagen é quando diz: “Essas gentes vagabundas que, guerreando sempre, povoavam o terreno que hoje é do Brasil”. Nesta passagem, pode-se inferir que o historiador sorocabano, compreendia o Brasil apartado dos indígenas. Estes habitavam a terra que posteriormente, com a chegada do europeu, seria o Brasil; ou seja, o Brasil era como se fosse independente do índio.

E prosseguiu Varnhagen exprimindo-se sobre os índios: “De tais povos na infância não há história: há só etnografia”<sup>78</sup>. Assim, acerca dos índios, somente era possível descrever seus modos de vida e filiações genealógicas. Pois, por se encontrarem na infância da civilização, em estado selvagem, não possuíam História.

Para Varnhagen, a História era produzida com documentos, prioritariamente, os escritos. Como os índios não possuíam uma escrita, tal característica impele para que se pense que o Visconde de Porto Seguro compreendia os nativos simplesmente como costume, mas não como cultura.

A respeito do cruzamento entre índios e portugueses, afirma Varnhagen:

“A abundância que havia de mestiços e mamelucos, que, segundo os jesuítas, eram os autores de tantas invasões de índios indómitos no sertão, vem em auxílio dos que cremos que o tipo índio desapareceu, mais em virtude de cruzamentos sucessivos que de verdadeiro e cruel extermínio.”<sup>79</sup>

Talvez, esse fosse de fato o desejo de Varnhagen. Mas, como se disse anteriormente, esse desejo estava longe de ser exclusivo do Visconde de Porto Seguro. Ao contrário, o afã do branqueamento ou europeização do povo brasileiro, era compartilhado por outros intelectuais do século XIX.

---

<sup>77</sup> Idem, ibidem. p. 43.

<sup>78</sup> Id, Ibid. p. 30.

<sup>79</sup> Id, Ibid. p. 215.

O interesse de se investigar os índios permeou os intelectuais do IHGB, entretanto, há que se indagar sobre as implicações e interesses desses estudos.<sup>80</sup> Estavam empenhados em demonstrar, através da pesquisa científica, como a nação brasileira no século XIX havia ascendido na escala da civilização, pois cada vez mais se reconhecia nas nações européias e não nos indígenas.

Martius apresentava de maneira clara quais eram as questões que deveriam nortear o historiador brasileiro em sua investigação. Para os índios, dever-se-ia pensar em questões como: “Quais as causas que os reduziram a esta dissolução moral e civil, que nêles não reconhecemos senão *ruínas de povos*?”<sup>81</sup>. Como se pode perceber em outras passagens dessa obra, a idéia formada quanto aos índios era que num passado ainda desconhecido esses aborígenes haviam sido um grande povo, entretanto, não se sabia como esse povo “de um estado florescente de civilização, decaiu para o atual estado de degradação e dissolução”.<sup>82</sup>

A escrita da História do Brasil tinha que demonstrar o rumo ascendente com a chegada dos colonizadores, que representavam o elemento civilizador, portanto, não havia lugar para o indígena nesse ideário de sociedade civilizada.

E foi assim que Martius iniciou seu capítulo destinado aos negros:

“Não há dúvida que o Brasil teria tido um desenvolvimento muito diferente sem a introdução dos escravos negros. Se para o melhor ou para o pior, êste problema se resolverá para o historiador, depois de ter tido ocasião de ponderar todas as influências, que tiveram os escravos africanos no desenvolvimento civil, moral e político da presente população.”<sup>83</sup>

Principiou cogitando como seria o Brasil sem a herança negra. Entretanto, se limitou a concluir que seria diferente, se eximindo de proferir declaradamente qualquer juízo de valor. A escrita de Martius é excessivamente conflituosa, desta maneira tem que ser entendida dentro de um horizonte de incertezas, fomentado

---

<sup>80</sup> GUIMARÃES, Manuel Luis Salgado. Op. Cit. p. 11. “A perspectiva de englobar na instituição estudos de natureza etnográfica, arqueológica e relativos às línguas dos indígenas brasileiros pode ser explicada a partir da própria concepção de escrita da história compartilhada pelos intelectuais que a integravam. Presos ainda à concepção herdada do iluminismo, de tratar a história enquanto um processo linear e marcado pela noção de progresso...Neste sentido, lançar mão dos conhecimentos arqueológicos, lingüísticos e etnográficos seria a forma de se ter acesso a uma cultura estranha – a dos indígenas existentes no território –, cuja inferioridade em relação à ‘civilização branca’ poderia ser, através de uma argumentação científica, como pretendia explicitada.”

<sup>81</sup> VON MARTIUS, Karl Friedrich Phillip. Op. Cit. p. 34. O grifo original é do autor.

<sup>82</sup> Idem, ibidem, p. 36.

pelas várias teorias raciais do século XIX. Muitas teorias especulavam sobre as conseqüências do cruzamento entre raças e as conseqüências da mestiçagem.

Martius não destinou mais que duas páginas em suas considerações sobre os negros, e conclui com uma lição:

“Nunca portanto o historiador da Terra de Santa Cruz há de perder de vista que a sua tarefa abrange os mais grandiosos elementos; que não lhe compete tão somente descrever o desenvolvimento de um só povo, circunscrito em estreitos limites, mas sim de uma nação cuja crise e mescla atuais pertencem à história universal, que ainda se acha no meio de seu desenvolvimento superior. Possa ele não reconhecer em tão singular conjunção de diferentes elementos algum acontecimento desfavorável, mas sim a conjuntura mais feliz e mais importante no sentido da mais pura filantropia. Nos pontos principais a história do Brasil será sempre a história de um ramo de portugueses; mas se ela aspirar a ser completa e merecer o nome de uma história pragmática, jamais poderão ser excluídas as suas relações para com as raças etiópica e índia”<sup>84</sup>

Para Martius, a sociedade brasileira encontrava-se em um estágio de desenvolvimento. Todavia, mesmo incluindo os negros e os índios, a História do Brasil sempre seria tributária do elemento português.

Assim como Martius, Varnhagen também cogitou uma História do Brasil sem a vinda dos negros:

“Se o uso e as leis tivessem continuado a permitir que a cobiça dos colonos bem encaminhada arrebanhassem os selvagens do Brasil, sujeitando-os primeiro, não se teria ido aquela exercitar, além dos mares, buscando nos porões dos navios, e entre os ferros do mais atroz cativo, colonos de nações igualmente bárbaras e mais supersticiosas, essencialmente intolerantes, inimigas de toda liberdade, e que como que ostentam a raia da separação com que se extremam dos índios e dos seus civilizadores.”<sup>85</sup>

Varnhagen insiste na possibilidade de se ter persistido no emprego da mão-de-obra indígena, em detrimento da busca aos braços negros. Pois para ele, o grande problema era o negro e não a escravidão. De tal argumentação, pode-se depreender que para este historiador, entre os negros e os índios, eram preferíveis os últimos. Então, “se os usos e as leis tivessem continuado a permitir que a cobiça dos colonos bem encaminhada arrebanhassem os selvagens do Brasil” não teria

<sup>83</sup> Idem, ibidem. p. 49.

<sup>84</sup> Idem, ibidem. p. 50.

<sup>85</sup> VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. Op. Cit. p. 221.

havido a necessidade da escravidão negra, e empregar-se-iam os índios. Idéia que soava mais aprazível para Varnhagen.

A questão fundamental é que a escravidão estava sendo justificada por uma condenação racial. Mas nem todos pensavam assim, Joaquim Nabuco, oriundo de família escravocrata, o pai foi senador do Império, tinha tudo para perpetuar o ideário da escravidão. No entanto, em 1883, na cidade de Londres publicou *O Abolicionismo*, no qual avaliava que:

“Em primeiro lugar, o mau elemento da população não foi a raça negra, mas essa raça reduzida ao cativo; em segundo lugar, nada prova que a raça branca, sobretudo as raças meridionais, tão cruzadas de sangue mouro e negro, não possam existir e desenvolver-se nos trópicos”.<sup>86</sup>

Há um claro contraste entre as opiniões de dois filhos das elites oitocentistas, Varnhagen e Nabuco: em um, aparece a condenação de cor; no outro, se deslinda o juízo de pôr qualquer problema de atraso no regime da escravidão.

O historiador sorocabano se empenhou em traçar os negros como supersticiosos, intolerantes e “inimigos da liberdade”. Este perfil narrado por Varnhagen se enquadra com perfeição em uma argumentação em defesa da escravidão. Afinal, se um ser é contrário à liberdade deve ser aprisionado. Mas em que se fundamentou a hipótese do negro ser inimigo da liberdade? Este é um problema ético, o jugo do homem pelo homem. Varnhagen optou pela defesa da cobiça e da escravidão como motor do empreendimento colonizador, além do seu explícito combate aos negros.

Sobre o elemento negro na História do Brasil, Varnhagen assinalou:

“Como a colonização africana, distinta principalmente pela sua cor, veio para o diante a ter tão grande entrada no Brasil, que se pode considerar hoje como um dos três elementos de sua população, julgamos do nosso dever consagrar algumas linhas neste lugar a tratar da origem desta gente, a cujo vigoroso braço deve o Brasil principalmente os trabalhos do fabrico do açúcar, e modernamente os da cultura do café; mas fazemos votos para que chegue um dia em que as cores de tal modo se combinem que venham a desaparecer totalmente do nosso povo os característicos da origem africana, e por conseguinte a acusação da precedência de uma geração, cujos troncos no Brasil vieram conduzidos em ferros do continente fronteiro, e sofreram os grilhões de escravidão,

<sup>86</sup> NABUCO, Joaquim. *O Abolicionismo*. (1883). Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar; Coleção Intérpretes do Brasil, Vol. I, 2002, p.97.



embora talvez com mais suavidade do que em nenhum outro país da América, começando pelos Estados Unidos do Norte, onde o anátema acompanha não só a condição e a cor como todas as suas gradações”<sup>87</sup>

Devido à significativa quantidade de negros na população brasileira, Varnhagen entendeu que tinha por obrigação, como historiador do Brasil, dedicar “algumas linhas” a estes povos. A narrativa demonstra que o elemento negro possuía exígua relevância na escrita do historiador sorocabano, sobretudo, quando é sabido que sua *História Geral do Brasil* se pretendia monumental. Assim, tinha por ambição dar conta de uma totalidade, não sendo razoável que descartasse ou considerasse de menor importância a contribuição dos negros em nossa História.

Além de mapear com menoscabo a inserção do elemento negro na História do Brasil, o faz exclusivamente por causa da função econômica que desempenhou. Varnhagen não faz nenhuma alusão aos modos de vida ou às trocas culturais do elemento negro, como enumerou em outras páginas a respeito dos índios.

E prosseguiu: “mas fazemos votos para que chegue um dia em que as cores de tal modo se combinem que venham a desaparecer totalmente do nosso povo os característicos da origem africana”. É explícito que a miscigenação era entendida como um fator positivo em nossa História. Pois, viria para ofuscar a herança negra e escrava da História pátria.

Varnhagen propôs a tese de uma escravidão suavizada, para o caso do Brasil. E foi além:

“E o certo é que, passando à América, ainda em cativo, não só melhoravam de sorte, como se melhoravam socialmente, em contato com gente mais polida, e com a civilização do cristianismo. Assim a raça africana tem na América produzido mais homens prestimosos, e até notáveis, do que no Continente donde é oriunda.”<sup>88</sup>

E apresentou um argumento que qualificou a escravidão dos negros. Uma vez que, tendo o negro mantido contato com o colonizador, com a religião cristã estava através dessa relação aperfeiçoando seu ser. Portanto, a idéia construída por Varnhagen também tratava de apresentar os supostos benefícios da escravidão aos negros.

<sup>87</sup> VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. Op. Cit. p. 223.

<sup>88</sup> Idem, ibidem. p. 224.

Com essas considerações buscou-se mostrar como a historiografia, especificamente no tocante ao colonizador, ao índio e ao negro, caracterizou esses sujeitos e seus papéis sociais. E também como os professores primários se apropriaram dessas idéias e as trabalharam em seus exames.

## Capítulo III – A História viva.

### 3.1. A retórica da enrolação.

Como já foram discutidas algumas temáticas a partir dos exames, ou seja, problemáticas geradas na investigação do conteúdo das provas, há que se dar relevância à forma e à estrutura desses exames, problematizando sua construção.

Ao pensar na forma dos exames e como os professores estruturavam suas respostas, se notou um fato bastante interessante: a hierarquia dentro do magistério.<sup>1</sup> Eram argumentações que por vezes iniciavam as resoluções das argüições, ou frases que repentinamente irrompiam no texto, desculpando-se do diminuto conhecimento perante a ilustração da banca examinadora, justificativas e argumentos que reforçavam os graus das hierarquias do conhecimento.

O contexto dos fragmentos que serão citados é um só: ser avaliado. Todos os candidatos que se submeteram às argüições dos examinadores do Liceu do Ceará pleiteavam uma vaga no magistério público primário, e diante da importância da situação várias estratégias foram identificadas nos exames.

Anna Joaquina d'Arruda Parente, candidata à cadeira do ensino primário do sexo feminino da cidade de Sobral, foi argüida sobre as “necessidades de uma aula nova”, entretanto iniciou da seguinte maneira:

“Conhecendo a esterelidade de minha intelligencia, a inhabilidade de m. pessoa, e a perturbação que n'esta hora sinto em minhas ideias, tendo isso m'inibido de fazer uma pequena dissertação de um modo convincente e sobre o ponto que por sorte me coube; mas confiada na indulgente bondade do Ex<sup>mo</sup> Senr Director e de meus illustres examinadores, q. saberão desculpar as innumeradas faltas, q'eu commetter e cumprindo a lei q' é imposta aos examinandos, vais dizer dessas palavras sem conexão.”<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 178. “Para o caso do ensino secundário, a situação do magistério diferenciava-se. Assim como havia uma nítida separação entre a escola elementar e a escola secundária, havia uma distinção entre professores secundários e primários. Existiam os *professores* com hierarquias internas: lentes, interinos; e havia os *mestres* de primeiras letras, também separados hierarquicamente: os das escolas públicas e os das particulares, os das escolas dos povoados e os das grandes cidades, os adjuntos e os interinos.”

<sup>2</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1874.

Ora, a pequena introdução escrita pela candidata começa por desqualificar a si mesma, pois como uma pessoa sem habilidades e inteligência poderia conquistar um cargo de professora. Quanto à perturbação, ou seja, o nervosismo é compreensível. Mas para a professora Anna Joaquina d'Arruda Parente, suas “palavras sem conexão” contrariam com a complacência dos examinadores. Desta forma, prosseguiu:

“Necessidades de uma aula nova

Uma aula nova necessita pelo lado moral um professor inteligente, zeloso no seu magistério, q' saiba estabelecer um methodo conveniente p. o bom aproveitamento de seus alumnos.

Pelo lado material, necessita uma boa caza com a mobilia conveniente p. o professor e seus alumnos p. haver a bôa ordem nas classes e precizo (...) os compendios, cathecismo as adaptações pelo Ex.<sup>mo</sup> Conselho Director.”<sup>3</sup>

Pode-se observar que a professora resolveu a questão proposta. O contraditório é que ao responder a professora afirmou a necessidade de um professor inteligente, qualidade que linhas atrás afirmou não possuir. O exame da candidata não destoia dos demais encontrados, era esse o perfil das respostas, breves dissertações, que em sua maioria não passavam de três parágrafos. Então qual era o propósito deste tipo de argumentação?

A explicação através do gênero, ou seja, por ser uma professora, talvez a candidata se pusesse de maneira inferior perante a banca examinadora. Essa hipótese não se sustenta, visto que na ata de aprovação de Anna Joaquina d'Arruda Parente, entre os examinadores havia uma mulher.

O ensino primário durante o século XIX não era trabalho exclusivo para mulheres, ao contrário, como se mostrou, boa parte dos exames era de professores. O magistério primário passa a se tornar área de preponderância da atuação feminina em meados da década de 1880.

E também se observou que professores utilizaram os mesmos argumentos. Como Manoel C. de Carvalho, candidato à cadeira do ensino primário de Aracati, em um de seus exames dissertou sobre a importância da educação e teve como

---

<sup>3</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1874.

examinador deste, Peixoto d'Alencar. O texto foi estruturado em três breves parágrafos, cujo primeiro dizia:

“A fraqueza de minha intelligencia, e a perturbação de que me acho possuido, erão motivos bastantes para me fazer (...) diante do presente discurso, porem tendo de ser julgado por VSS<sup>as</sup>, que sabem conhecer a fraquesa humana, ousou dizer o que me suggeriu, minha, além de fraca perturbada intelligencia, esperando obter desculpa.”<sup>4</sup>

Ser avaliado, argüido e julgado apto ou não, é sem dúvida uma situação tensa. Suponha que o candidato se julgue preparado para a sabatina, mas mesmo assim ainda se sinta em uma posição desconfortável, então ele recorre a alguns elogios, ou mesmo bajulações. Até tal ponto é compreensível. Entretanto, como um candidato ao cargo de professor se desculpava pela fraqueza de sua inteligênciã? Como é possível que tenha maculado seu instrumento principal de trabalho?

Seria esse um artifício corriqueiro e sem qualquer relevância quanto à aprovação ou não do candidato? Seria uma demonstração de respeito? Uma forma de reconhecer a ilustração dos examinadores?

Esses prólogos presentes em alguns exames, por vezes tinham por objetivo pedir indulto sobre algo específico, como foi o caso de Luis Felix de Sá:

“Elogio ao alumno que mais se distinguir

Poucos são os meus conhecimentos, e pouca pratica tenho do magisterio, por isso não posso por certo apresentar um trabalho sattsifatório, mas como me corre a obrigação de o apresentar, o farei. O Professor depois de chamar atençaõ os alumnos, dirá ao Senr. Fulano muito bem tem comprehendido seus deveres, se faz por isso digno de meus elogios, e de um premio. Espero se d'ora em diante continuar a grangia-los , dar-lhe um lugar de preferencia entre os seus condicipulos. É limitada minha intelligencia, por isso espero de V. S. desculpa de os não satisfazer como desejo.

Lyceu do Ceará em 3 de Agosto de 1860. ”<sup>5</sup>

Primeiro o candidato reconheceu seu diminuto conhecimento, que era a regra geral para os que optavam por essas ressalvas, em seguida revelou sua precária experiência no magistério. Assim, a inexperiência docente foi o elemento objetivo pelo qual o candidato solicitou as desculpas aos examinadores, entretanto, a conclusão foi feita com a reafirmação das restrições do seu intellecto.

<sup>4</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1856-1869). Data crônica: 1860-1864.

<sup>5</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1856-1869). Data crônica: 1856-1869.

Tendo recorrido ao mesmo elemento, à inexperiência no magistério, a candidata à cadeira primária do sexo feminino da povoação de Pacatuba, Helena Maria Lima respondeu:

“Elogio a uma alunna  
São limitados os meus conhecimentos, e de mais nenhuma pratica tenho do magisterio para descrever sobre esta materia, porem com tudo o farei como permite minha fraca intelligencia.”<sup>6</sup>

Após ter escrito esta ressalva, prosseguiu com a resolução do exame. Foi observado que os candidatos conseguiram resolver os exames de modo satisfatório, então por qual razão os mesmos escreviam essas ressalvas em suas arguições?

Como se apontou, essas desculpas eram como uma “malandragem”, num linguajar bem coloquial é o conhecido “se colar colou” ou “se num fizer bem, mal não faz”. Eram como uma retórica da enrolação. E como se mostrou não eram exclusivas do sexo feminino, embora a questão do gênero pudesse ser utilizada com tal propósito.

Como fez Candida Amelia Baptista, professora da cadeira de meninas da Villa da União:

“Deveres do Cidadão para com a Patria  
No curto espaço, que que se me concede para este trabalho, e no acanhamento natural as pressões de meu sexo, que não dispõem, da illustração necessaria para fallar de prompto, qualquer materia, encontrará a illustre Comissão, meio seguro para me conceder sua indulgencia.  
O cidadão deve promover tudo o, que concorre para a prosperidade de sua Patria, procurando engrandecel-a quer seja com os meios que lhe forma sua intelligencia, quer com seu valor e riquezas, despresando tudo o, que se oponha e sacrificando-lhe até a propria vida.  
Lycêo do Ceará 20 de março de 1862.”<sup>7</sup>

A professora recorreu ao suposto desfavorecimento próprio do sexo feminino. É interessante a guinada feita pela professora, ao invés de ser prejudicada pelo “acanhamento natural” do seu gênero, usa essa fragilidade ao seu favor. Pois sua estreita ilustração não era por sua culpa própria, mas limitações naturais do gênero feminino e cabia aos examinadores “conceder sua indulgencia”.

<sup>6</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1856-1869). Data crônica: 1860-1864.

<sup>7</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1869.

É complexo asseverar até onde ia essa fragilidade intelectual, visto que as mulheres participavam de ambos os lados, tanto como candidatas ao magistério público primário, como examinadoras nas bancas do Liceu. Elas eram avaliadas e também avaliavam, não é demais ressaltar que as examinadoras davam parecer para professores e professoras. É fato que a maioria das mulheres foi encontrada se candidatando a uma vaga como professora primária, na função de examinadoras elas eram exceção.

A “costura simples” integrava as matérias do ensino primário, sendo exclusiva para as meninas. Assim, se poderia alegar que as examinadoras participavam das bancas somente para avaliar os dotes de coser das candidatas. Afirmção facilmente refutada. Nos exames e nas atas de aprovação dos candidatos, constam as assinaturas dos examinadores.

Portanto, se pode afirmar que as examinadoras não estavam no Liceu exclusivamente para avaliar dotes e prendas, podiam também desempenhar essa função, mas suas assinaturas estavam em diversos exames, inclusive de História. Como foi o caso do exame da candidata Balbina Rolina Vianna Arraes, intitulado “Duarte da Costa, segundo governador”, que possui a assinatura de dois examinadores, e um deles era Izabel Vieira Theofilo.<sup>8</sup>

Esse jogo de elogios, reforço das hierarquias entre professores primários e lentes do Liceu, por ora nomeado de retórica da enrolação, nem sempre salvava o candidato. Não bastava somente bajular. Caso o candidato não conseguisse escrever nada satisfatório sobre a argüição proposta de nada adiantavam os elogios, pedidos de desculpas ou coisas do tipo.

Esse foi o caso do candidato Manoel Pereira da Costa:

“Thema  
Breve noticia sobre a cidade de Fortaleza.  
O Ceará é uma das Provincias do Brazil, que contem grande numero de habitantes, e gosa de um bom clima, de uma grande planicie.  
(...) Província, que contem grandes terrenos.  
Em quanto ao seu Commercio e lavoura, é abundantissimo.  
Não posso mais continuar porque faltão-me as espressões, espero que a nobre commissão fará justiça.

---

<sup>8</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1880-1885). Data crônica: 1882-1885.

Ceará 29 de Dezembro de 1874.”<sup>9</sup>

Pode-se observar que o candidato até tentou enrolar respondendo à questão de forma bem geral, escreveu, mas não respondeu nada. E de fato a solicitação final de Manoel Pereira da Costa foi prontamente atendida, sendo justamente reprovado pelo examinador Paulino Nogueira.

Os argumentos característicos da retórica da enrolação encontrados nos exames pareciam não causar nenhum estranhamento. Entretanto, as semelhanças na estrutura e uso de determinadas palavras não passaram despercebidas nesta pesquisa:

Gil Thomaz Lourenço, candidato à cadeira primária de Tucunduba, ao ser argüido em 15 de outubro de 1860, iniciou da forma seguinte sua resposta:

“Um elogio ao aluno que mais se distinguir  
Muito desejava satisfazer os meus dignos examinadores; mas vejo que não o faço não só por minha diminuta capacidade, mas por ser a occasião bastante desconveniente, assim pois lhe peço desculpa, e entrarei no tema que me foi pedido.”<sup>10</sup>

Para que se possa comparar apresentar-se-á o exame de João Baptista H. de Jordão, professor primário da povoação da Meruoca, datado de 2 de outubro de 1860:

“O elogio ao bom discípulo  
Prezada é por certo a commissão, de que hoje me encarrego, não só por me ver obrigado, como também porque a occasião é assas importuna. Devo pois confessar, Il.<sup>mos</sup> Senr.<sup>es</sup>, que receio bastante não satisfazer aos meus mui dignos examinadores, porem confiado de q. hão de relevar as minhas grandes faltas, entrarei no assumpto, q. me foi pedido.”<sup>11</sup>

Ambos responderam a mesma argüição, mas não é este o motivo das similaridades, poderia ter sido qualquer outro tema. Os professores começaram por elogiar a própria banca examinadora, empregaram o mesmo adjetivo (digno), recorreram à situação tensa de ser avaliado, expressaram a pouca capacidade intelectual, solicitaram desculpas e só então responderam ao exame.

<sup>9</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1871-1884). Data crônica: 1874-1882.

<sup>10</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1856-1869). Data crônica: 1860-1864.

<sup>11</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1856-1869). Data crônica: 1860-1864.



Diante do exposto, o que pensar sobre a, livremente intitulada, retórica da enrolação? Eram protocolos ou procedimentos de tratamento próprios das hierarquias do ensino no século XIX? Ou será que essa escrita era irrelevante e aceitável, já que não se encontrou nenhuma observação sobre as mesmas? Ou então, eram lidas sem qualquer surpresa e interpretadas como fruto do nervosismo da situação?

Encontrou-se também quem recorresse a motivos de saúde:

“Em que ordem devem ser ensinadas as materias aos alumnos, e qual o sistema preferivel para ensinar a ler e a escrever.

Achando-me assas incommodada, e não podendo dissertar sobre qualquer assumpto, rogo a illustrada commissão, que me examina dignese aceitar estas linhas como dissertação.

Com effeito, si dissertar é difficillimo para um examinando, que esteja em seu estado habitual; como não será impossivel a mim que além de muito acanhada, estou soffrendo horrivelmente da cabeça e dos dentes?

Espero portanto ser attendida.

Lyceu do Ceará, 1º de Agosto de 1868.

Quitéria Jeracina Lobo Lima.”<sup>12</sup>

Se as queixas da professora eram verídicas ou não, jamais se saberá, o fato é que suas desculpas foram aceitas. A candidata não pleiteava o professorado público, através dos exames almejava uma autorização que a habilitasse para o ensino particular, que também era função do Liceu do Ceará. Objetivo alcançado por meio do inspetor literário Eugênio Gomes B., que atestou de próprio punho ter examinado e comprovado seus atributos morais e intelectuais.

Além do exame citado, consta somente mais um exame, que é de caligrafia, no qual a candidata escreveu o alfabeto em maiúsculo, minúsculo, números e uma frase em letra cursiva. Constatando que a professora Quitéria Jeracina Lobo Lima não respondeu à primeira argüição, se pode inferir que o seu pedido foi aceito, ou seja, foi compreendido o seu debilitado estado de saúde.

Entretanto, havia quem discordasse da prática da retórica da enrolação. Como o professor e tipógrafo João Dias da Silva<sup>13</sup>, já apresentado algumas páginas

<sup>12</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 2-4. (1859-1882). Data crônica: 1865-1868.

<sup>13</sup> STUDART, Guilherme (Barão de Studart). Op. cit. p. 455. “Nasceu a 14 de Agosto de 1848 e falleceu a 6 de dezembro de 1878 em Fortaleza. Tendo cursado por algum tempo as aulas do Lyceu, dedicou-se á arte typographica até 1867, quando oppoz-se ao concurso da cadeira de 1.<sup>as</sup> do

atrás. No processo de admissão deste professor, constam quatro exames (caligrafia, “Da necessidade e utilidade da religião”, matemática e “Utilidade do concurso para o professorado”). Após as quatro páginas de exames foi encontrado este texto:

“Fosse os prologos um antecipado remedio aos achaques dos livros, porque andam sempre em companhia os erros e as desculpas. Eu, por ora, me desvio do caminho trilhado, não quero pedir perdão de nada, quem achar que dizer não me perdôe nem será necessário encommendalo. Si me notarem o livro de revisão não negarão que é breve, e escripto em lingua portugueza, que tantos engenhos modernos ou terreno ou desprezam como filhos ingratos ao primeiro leite, servindo-se de vozes estrangeiras, por onde passaram como hospedes, sem respeito áquellas veneráveis como a ancianidade moderna de nossa linguagem antiga.

Fortaleza 8 de novembro de 1867.

João Dias da Silva”<sup>14</sup>

Esse sucinto texto supracitado escapa aos moldes dos exames investigados, o seu conteúdo difere de todas as provas encontradas. Ou seja, a temática abordada não foi localizada em nenhum outro exame. Os pontos de argüição dos exames de Capacidade Profissional se repetiram por décadas, e em nenhum deles se apresentou uma narrativa desse tipo.

O manuscrito não parece se tratar de um dos exames para a obtenção do diploma de Capacidade Profissional. Observou-se que o candidato intitulou todos os outros quatro exames, porém, essa narrativa citada nenhum título possui, mas parece uma epístola.

Afinal, sobre o que escreveu o professor João Dias da Silva?

É bem difícil saber ao certo do que se tratava. Talvez fosse um desabafo, por discordar da recorrente retórica da enrolação, então disse: “Eu, por ora, me desvio do caminho trilhado, não quero pedir perdão de nada, quem achar que dizer não me perdôe nem será necessário encommendalo.” Ou quiçá estaria se referindo a alguma de suas produções, posteriormente referenciadas sem nenhum elogio pelo senhor Barão de Studart em seu reconhecido Dicionário.

---

Mocuripe, em que foi provido e da qual em 1873 foi removido para a da povoação da Assumpção da Imperatriz, o que levou-o a abandonar o magistério e a voltar á vida de typographo. João Dias tem varias de suas producções transcriptas na *Illustração Luso-Brasileira* e no *Correio do Recife*. Homem de muito talento, mas sem cultura, escreveu em vários jornaes da terra, sendo que muito dos seus artigos eram compostos na caixa typographica sem o respectivo manuscrito, verdadeiros improvisos, segundo ouvi de um de seus contemporaneos.”

<sup>14</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1869.

Ao relatar sobre os prólogos, o livro de revisão em língua portuguesa, a crítica ao estrangeirismo e ao aludir a uma encomenda faz com que se pense tratar de uma obra. João Dias da Silva, como tipógrafo, pode ter produzido algum material de cunho didático e submetido à avaliação da Instrução Pública.

Apesar de todas as ambigüidades o testemunho do professor não deixou dúvidas que o seu posicionamento era atípico, quando afirmou “me desvio do caminho trilhado, não quero pedir perdão de nada”. Para ele, os prefácios sempre repletos de desculpas de nada adiantavam como também não entendia tal atitude como louvável. Seria a compreensão das limitações, da historicidade de toda e qualquer escrita?

### **3.2 Uma polêmica: os castigos escolares.**

Diante de diversas argüições foi possível observar algumas preocupações dos examinadores. O domínio do conteúdo não era mais suficiente, o professor tinha que ter métodos para estimular os bons e punir os maus discípulos. Tinha que ter clareza do seu papel, vislumbrando a educação como o meio para se atingir a civilidade e o progresso dos homens. Sem esquecer que a instrução deveria sempre estar em harmonia com a religião, pois para nada servia um homem ilustrado que não fosse guiado pelos bons e verdadeiros princípios morais e religiosos. Esses preceitos estiveram insistentemente presentes nos exames investigados. E uma outra questão recorrente nos exames de Capacidade Profissional foi a dos castigos e repreensões.

Antes de expor a questão do disciplinamento, é conveniente que se fale das crianças no século XIX. Primeiramente, é basilar que se entenda que o modo como distinguimos e dividimos o ciclo da vida é histórico e social.

A infância no século XIX se definiu na sua relação com a escola. É realmente significativa a divisão etária proposta nos vários regulamentos, para as primeiras letras a idade oscilava aproximadamente dos 7 aos 14 anos. Dos 14 aos 25 anos se

dava outra etapa, a juventude ou mocidade<sup>15</sup>, correspondendo a outro nível de instrução. E nessa relação entre a escola e a infância se construiu “uma nova maneira de as crianças se estabelecerem no mundo: como alunos(as).”<sup>16</sup>

Anteriormente à escola, a criança construía sua identidade primordialmente na relação com a família. Entretanto, no século XIX, quando a instrução passou a ser sistematizada pelo Estado, através da Instrução Pública, foi se definindo um corpo de saberes a ser ensinado, o comportamento adequado a se estimular nas crianças, a higiene e o bom asseio do corpo, a obediência, etc. Então, se estabeleceu um segundo elemento definidor da construção sócio-histórica da criança, a escola. Como também se passou a definir os indivíduos aptos e não aptos ao exercício do magistério. Desta forma, o professor primário foi o agente representante do Estado com a missão de cultivar e ensinar os valores pertinentes ao progresso e à civilização.

### **Na lei.**

Fez-se um mapeamento das leis referentes aos métodos disciplinares, enfatizando os castigos físicos e morais. É importante ressaltar que este levantamento não possui pretensão de esgotar a pesquisa de fontes sobre o tema.

A Lei nº 743, de 22 de Outubro de 1833, sancionada pelo presidente Francisco Xavier Paes Barreto, em seu Art. 27 tratava dos meios disciplinares:

“ Reprehensão.  
Tarefa de trabalho fora das horas regulares  
Palmatoadas, e outros castigos que excitem vexame, não excedendo as palmatoadas a mais de quatro em cada dia.  
Comunicação aos pais para castigos maiores.  
Expulsão da escola.  
A pena de expulsão só será aplicada aos incorrigíveis, que possam prejudicar os outros por seu exemplo, ou influencia, depois de esgotados os recursos do professor, da autoridade paterna, e precedendo autorização do inspector.  
No regimento interno das escolas se estabelecerão regras para execução dos meios disciplinares, exercício da aula, horas de lição, exame, etc.”<sup>17</sup>

<sup>15</sup> MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. In: PRIORE, Mary Del (org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

<sup>16</sup> VEIGA, Cynthia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação* – Sociedade Brasileira de História da Educação – Campinas-SP: Autores Associados, nº9, janeiro/ junho 2005, p. 78.

<sup>17</sup> DOCUMENTOS. Op. Cit. p. 131.

A lei nº 50, de 20 de setembro de 1836, sancionada pelo Presidente José Martiniano de Alencar, em seu Art. 10 permitia aos professores o castigo físico “...afim de se manter a ordem e promover o adiantamento, podendo desde já usar-se do castigo com palmatória, com tanto que se não exceda de quatro bolos diariamente, e nos argumentos de taboada o aluno dará um bolo no outro, cada vez que este errar.”<sup>18</sup> Ao sugerir que o castigo fosse promovido pelos próprios alunos, estava em questão a similitude dos termos competência e competição.

Pode-se observar que de 1833 para 1836 as diretrizes de como proceder com a indisciplina em aula permanecem as mesmas.

O Regulamento provisório nº 19, de 04 de junho de 1845, tratou em alguns dos seus artigos sobre a questão do disciplinamento.

Art. 79. As faltas cometidas nas aulas serão punidas pelo professor com as seguintes penas:

§1. Repreensão.

§2. Estar de pé.

§3. Perder o lugar de honra.

Art. 80. O professor da primeira cadeira poderá castigar os seus discípulos com palmatoadas, não excedendo de doze.

Art. 81. As penas serão sempre applicadas com proporção á gravidade das faltas.

Art. 82. O estudante incorrigivel será excluido do lycêo por ordem do presidente da província, a quem se dará parte.”<sup>19</sup>

Nos regulamentos pode-se notar um misto de castigos físicos com repreensões morais, cuja intenção era alertar o aluno, fazê-lo se envergonhar dos seus atos na frente de todos, através de uma repreensão ou pela aplicação da palmatória. Pode-se perceber que as legislações de 1833 e 1836 não apresentam dissonância quanto ao uso e à intensidade da palmatória, já em 1845 foi acrescentado o castigo de ficar de pé e houve um aumento na quantidade de palmadas permitidas, que foi elevada de quatro para doze “bolos”. Quanto ao castigo de “Estar de pé”, este se configurava tanto como um castigo físico como moral. Pois esta prática disciplinar almeja o cansaço físico, mas também expõe o indisciplinado diante dos colegas, com o intuito de envergonhá-lo.

<sup>18</sup> OLIVEIRA, Almir leal e BARBOSA, Ivone Cordeiro (Orgs). Op. Cit. p.96 (Tomo I).

<sup>19</sup> DOCUMENTOS. Op. Cit. p. 170.

Posteriormente, a Lei nº 507, de 24 de dezembro de 1849, sancionada pelo presidente Fausto Augusto de Aguiar, em seu artigo 26 dizia “Ficão abolidos os castigos phisicos; e para conseguir o adiantamento de seus discipulos empregará o professor os meios moraes.”<sup>20</sup>. Não compreende o escopo deste trabalho julgar, mensurar ou apontar o meio disciplinar mais adequado, mas apresentar e discutir como se deu esse debate.

Em seguida, a Lei nº 560, de 27 de setembro de 1851, que restabeleceu os castigos físicos, limitando-os a seis palmadas diárias.<sup>21</sup> Assim a proibição dos castigos físicos não perdurou por dois anos completos.

Em 1856, o Regulamento geral das escolas primárias, em seu capítulo VII tratava:

“Dos meios correccionaes e disciplinares.

Art. 29. O professor tratará seus discipulos com toda docilidade, e carinho paternal, tendo principalmente em vista, fazê-los comprehender e praticar seus deveres, antes por amor que pelo temor.

Art. 30. Os meios correccionaes, de que pôde usar o professor, são: Admoestação e reprehensão.

Tarefa de trabalho fóra das horas regulares.

Castigos moraes, de que adiante se fallará.

Outros castigos que excitem o vexame, de que se fallará.

Bolos até quatro.

Communicação aos paes para maior castigo.

Expulsão da escola.

Esta ultima pena só terá lugar nos casos graves de máo exemplo, com o consentimento do inspector, e com o recurso ao director, no caso de oppôr-se o inspector.

Art. 31. O professor deve evitar quanto for possivel de recorrer a castigos para corrigir seus discipulos; e para preveni-los, ou torna-los mais sensiveis, indicará ao menino delinquente, entre as maximas escriptas nos cartazes, a que elle houver violado, e lh'a fará ler em altas vozes.

Art. 32. O professor quando infligir castigo, deve evitar a colera, ou paixão, e nunca dará aos meninos nomes injuriosos: será severo, mas calmo.

Art. 33. A indisciplina, a inapplicação, o máo procedimento, serão punidos em todos os discipulos, e com maior severidade nos decuriões ou monitores que devem dar bom exemplo a seus companheiros.

Art. 34. Se a falta do alumno fôr de deveres escolares, deverá o professor adverti-lo em particular de sua falta, e aconselha-lo para que não recaia.

Art. 35. Se reincidir, além da admoestação, deverá o professor fazê-lo passar do lugar que occupava na classe, para outro inferior na mesma classe.

<sup>20</sup> OLIVEIRA, Almir leal e BARBOSA, Ivone Cordeiro (Orgs). Op. Cit. p.121 (Tomo II).

<sup>21</sup> CASTELO, Plácido Aderaldo. *História do ensino no Ceará*. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970, p. 64.

Art. 36. O alumno que se não corrigir por este meio, ou que tiver commettido uma falta maior, será reprehendido em voz alta pelo professor, que lhe marcará, se julgar conveniente, tarefa do trabalho fóra das horas regulares.

Art. 37. O nome do alumno, que durante dias successivos faltar as seus deveres, será escripto em letras grandes com designação da falta, no quadro competente.

Art. 38. O nome do alumno ficará assim escripto por mais ou menos tempo, conforme se mostrar elle arrependido, e corrigido da falta ou faltas commettidas.

Art. 39. Além destes castigos, poderá o professor, conforme a reincidencia, ou gravidade da falta do alumno, manda-lo pôr-se de pé ou de joelhos com os braços abertos, durante o tempo que julgar necessario para puni-lo, mas nunca excedendo a 15 minutos.

Art. 40. Se o delicto do alumno fôr de natureza que as penas supra pareção insufficientes, poderá o professor castiga-lo com bolos, até quatro de cada vez.

Art. 41. Quando não se emendar com esses meios, escreverá o professor ao pai do alumno incorrigivel, ou quem suas vezes fizer, para castiga-lo mais severamente.

Art. 42. O alumno inteiramente incorrigivel, ou que praticar uma falta tão grave, que sua presença na escola possa servir de máo exemplo, e desmoralisar o professor, será expulso, precedendo autorisação por escripto do director geral na capital, e do inspector n'outras localidades.<sup>22</sup>

É notória a diferença do regulamento de 1856. De início, já recomendava que a relação mestre e aluno tinha que ser mais afetuosa, assim como uma relação paternal. Ressaltando que a obediência e a disciplina deveriam ser fruto do amor, do respeito e não do medo. No entanto, entre os meios de se corrigir o aluno figura a possibilidade da aplicação de tarefas fora do horário das aulas, assim, o estudo era compreendido como uma penitência. O ato de estudar também poderia ser utilizado como uma maneira de castigar. A penitência era uma prática religiosa em que se acreditava que a expiação dos pecados se dava através do suplício do corpo.

E quanto ao castigo físico, este regulamento foi cauteloso no tocante à sua aplicação, primeiramente por recomendar que sua utilização fosse evitada e por oferecer outras alternativas disciplinares que o mestre poderia empregar antes de recorrer ao castigo físico. E advertiu que quando o professor fosse aplicar um castigo físico, que podia ser a palmada, ficar de pé, ficar de joelhos ou de pé com os braços abertos, entre outros castigos, o professor não deveria aplicá-los com seus sentimentos alterados, “será severo, mas calmo”.

---

<sup>22</sup> OLIVEIRA, Almir leal e BARBOSA, Ivone Cordeiro (Orgs). Op. Cit. p.110 – 111. (Tomo III).

Outro aspecto a ser destacado é o detalhamento deste regulamento, que discriminava uma recomendação disciplinar de acordo com a desobediência do aluno, das mais leves às mais graves, observava-se também a reincidência do mau comportamento.

A resolução nº 1381, de 23 de dezembro de 1870, sancionada pelo coronel Joaquim da Cunha Freire, 2º vice-presidente da Província do Ceará, reafirmou a punição física, “permittindo o castigo de bolos até doze, e o dobro na reincidencia, dados com força proporcional a idade do menino; mas depois de estudada a índole d’elle por conselhos, rephensões, penitencias, etc.”<sup>23</sup>. A resolução é bastante sucinta, prevê a utilização da palmatória após o uso dos outros meios disciplinares citados.

Em 1874 foi publicada outra reforma na Instrução Pública:

“Art. 50. – Os castigos disciplinares, a que ficão sujeitos os alumnos são:

1. Reprehensão.
2. Tarefa de trabalho fora das horas regulares.
3. Privação dos lugares de distincção.
4. Tudo que produz vexame moral e desperta emulação.
5. Communicação aos paes para castigos maiores.
6. Exclusão temporanea até um mez.
7. Exclusão definitiva.

Art. 51. – A pena de exclusão será applicada sómente aos incorregiveis pelo director geral na comarca da Capital e nas demais comarcas pelos inspectores litterarios, com recurso para o director geral.”<sup>24</sup>

Quanto ao regulamento de 1874, apesar de ser um texto conciso, de uma forma geral apresentou as mesmas questões dos regulamentos anteriores. O intrigante deste regulamento foi o fato de não se abordar a questão dos castigos físicos, não há nenhuma menção à sua permissão ou proibição. No tópico cinco se prevê a incumbência de os pais aplicarem castigos maiores, recomendação que já era uma constante nos regulamentos anteriores.

O Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará, datado de 1881, em seu capítulo II, na seção VII tratou do tema:

“Dos meios disciplinares

Art. 76 – Ficam absolutamente prohibidos os castigos corporaes nas escolas públicas, collegios e escolas particulares.

<sup>23</sup> VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Orgs). Op.Cit. p. 35. (Vol. 3)

<sup>24</sup> REFORMA DA INSTRUCÇÃO PUBLICA DA PROVINCIA DO CEARÁ (1873 a 1874). Op. Cit. p.15.



Art. 77 – Os professores públicos ou particulares, os directores de collegios que infringirem a disposição do art. Precedente, incorrerão nas penas comminadas pelo Codigo Criminal.

Art. 78 – Os meios disciplinares são:

§ 1. Admoestação particular.

§ 2. Repreensão na aula.

§ 3. Privação de recreio com trabalho ou sem elle.

§ 4. Privação do logar de distincção.

§ 5. Censura no boletim, que o professor deve mandar mensalmente ás familias, por falta de assiduidade, máo comportamento, pouca ou nenhuma applicação, pouco ou nenhum adiantamento.

§ 6. Communicação aos paes para maior castigos.

§ 7. Expulsão.

Art. 79 – A expulsão só poderá ser determinada pelo Inspector Geral, sem recurso algum, e pelos Inspectores de districtos escolares, com recurso para o Inspector Geral.”<sup>25</sup>

Ainda no regulamento de 1881, no capítulo V, seção VII era recomendado no “§ 9. Preferir os meios brandos e suasorios e só depois de havel os esgotados, empregar os castigos.” e no “§ 10. Recompensando ou punindo, nunca inspirar-se em sentimentos de participar affeição ou aversão.”<sup>26</sup>

Na letra da lei, o regulamento de 1881 punha um ponto final na utilização do castigo físico nas aulas públicas e particulares do Ceará. O que antes era um método disciplinar passou a ser um delito com punição prevista no Código Criminal.

E por último, o Regimento Interno das Escolas Primárias da Província do Ceará, também do ano de 1881, que apresentou algumas recomendações quanto aos meios disciplinares:

“Art. 23 – O primeiro preceito em materia de disciplina escolar é que o professor se deve antes de fazer amar do que temer; um louvor judicioso em tempo, uma expressão benévola é mais efficiente, do que uma compreensão sévra.

§ Único – Entretanto, assim como na escola não deve predominar o rigor exclusivo do castigo, assim também não se deve o professor guiar somente por uma benevolencia excessiva, que sem duvida diminuirá sua autoridade. O verdadeiro systema está na harmonia judiciosa dos dois meios.”<sup>27</sup>

Estes dois pontos supracitados tratam da conduta equilibrada que se esperava do professor. O Regimento seguia em consonância com o Regulamento de 1881 quanto à proibição dos castigos corporais e advertia no Art. 24:

<sup>25</sup> VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Orgs). Op.Cit. p. 52. (Vol. 3)

<sup>26</sup> Idem, ibidem. p. 69.

<sup>27</sup> Id, ibidem. p. 83.

“§ 2º - É expressamente proibido toda a especie de punição, que se expõe o menino, como objecto de ridículo, de mola ou desprezo aos olhos de seus collegas. O resultado é fazel-o perder o brio ou a nobreza de character, em vez de corrigir suas faltas.

§ 3º - A disciplina mais efficaz é sempre aquella que envolve um incentivo moral, um estímulo, um apelo aos sentimentos de honra e dever do menino.”<sup>28</sup>

Enquanto o Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará de 1881 pôs um fim legal aos castigos corporais, o Regimento Interno das Escolas Primárias da província do Ceará pôs fim aos castigos morais. Isso era o que dizia a lei, em seguida pensaremos a prática, a perspectiva dos professores sobre os castigos.

O tópico intitulado “Meios disciplinares - Recommendações” do regimento de 1881, do qual está se tratando, é bastante detalhado, trazendo muitas informações. Como ao tratar da ilegalidade dos castigos corporais, acaba por informar outras modalidades de castigos: “sustento de grandes pezos”, “detenção dos alumnos em quartos solitários ou escuros”.

É interessante salientar que o regimento de 1881 apresentou e condenou sutis violências em aula. Em suas “Recommendações” orientava: “No dirigir os vários movimentos ou posições do alumno, o professor não precisa agarrar-lhe ou mesmo tocar-lhe o corpo.”<sup>29</sup>; “Tons asperos de voz são desnecessarios e improprios.”<sup>30</sup> Com estas orientações pode-se compreender que estas medidas tinham por objetivo acabar com a prática dos empurrões, puxavantes, grosserias e gritarias por parte dos mestres. Fato que era de conhecimento público, uma vez que foi citado no regimento, entretanto, não era uma conduta legal como era a palmatória, ou seja, prevista na lei.

Assim, todo esse debate ao nível de legislação em torno do disciplinamento dos alunos na Província do Ceará, findou por concluir nos últimos anos do Império que o castigo, fosse físico ou moral, não deveria acarretar dor ou vexame público. De tal modo, o que há bem pouco tempo atrás era recomendado por lei passou a ser inaceitável e enquadrado como crime com penalidade prevista no Código Criminal.

---

<sup>28</sup> Id, ibid. p. 84.

<sup>29</sup> Id, ibid. p. 84.

<sup>30</sup> Id, Ibid. p. 84.

## Na prática.

Um dos exames, de José de Castro Barboza e Silva, candidato à cadeira de primeiras letras da cidade de Granja, discutiu sobre a temática do disciplinamento:

“Quaes são os castigos preferiveis phisicos ou moraes

Os moraes são preferiveis, porque a humanidade é irman da benevolencia, virtude esta que deve possuir todo o homem, que encarregue-se da derecção da infancia. Elle ha de soffrer muito para conter os movimentos rapidos da vossa natureza tão inclinados a repellir o mal com indignação, e colera; porem quando lhe faltar as forças, e sentir desfallecer a coragem lembre-se da mancição, sem a qual a derecção de uma escola seria impossivel. Os phisicos só deve ser applicados quando os moraes forem de todos frustados, porem deve ser com moderação, porque com moderação elles tornãose doces e obedientes. Os phisicos as vezes em lugar de emmenda são causa de obstinação no vicio, e em lugar de respeito, que os discípulos deve ter ao professor produzem as vezes um odio funesto, que se engendra e infelizmente cresce nos jovens espiritos. Com a moderação a obediencia apparece naturalmente, e um olhar, um gesto, ou mesmo uma palavra influirão fortemente nos jovens espiritos. E com a obediencia virá o respeito, e o amor.”

Lyceo 23 de outubro de 1869.<sup>31</sup>

O segundo exame é de João Bento dos Santos, que se candidatou ao ensino de primeiras letras na povoação de Cococy, para uma cadeira do sexo masculino:

“Quaes as vantagens dos castigos moraes sobre os castigos phisicos impostos aos alunos de uma aula?

Os castigos phisicos, ao meu ver, são mais vantajosos do que os morais; por que as crianças, não sendo dotadas de verdadeiro sentimento nenhum cazo fasem destes castigos morais; pelo contrario procuram tel-os para nelles gastarem grande parte de seu tempo. Ao passo que os castigos phisicos, sendo applicados, como se devem deixam muitos bons resultados; pois que tornam os meninos doces e obedientes a seus professores, e por temor deste mesmo castigo não perdem seu tempo. Por estas rasões entendo que seriam muito mais vantajosa a applicação do castigo phisico do que moral, segundo certas observações que, em meu tirocinio, fiz. Vi que os meninos nenhuma importancia davam a estes castigos, por mais que o professor se cansasse. Ha meninos tão incoriveis que não se podem corrigir com castigos morais; ao passo que com castigos phisicos facilmente se poderiam corrigir.

Lyceo 22 de maio de 1874”<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1869-1882.

<sup>32</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1871-1884). Data crônica: 1874.

Expostos esses dois métodos de como proceder em aula diante da desobediência dos alunos, entende-se que a questão dos castigos era controversa e não havia consenso entre os professores.

Em primeiro lugar as perguntas. No primeiro exame, percebe-se que a argüição era livre, ou seja, não havia um direcionamento que indicasse a resposta esperada pelos examinadores. Enquanto que no segundo exame, já estava subjacente na pergunta quais seriam os castigos preferíveis, visto que indagava a respeito das “vantagens dos castigos moraes sobre os castigos físicos”. Entretanto, mesmo estando expressa a opinião dos elaboradores da argüição, a resolução da questão foi formulada em sentido contrário à opinião dos mesmos e ao claro direcionamento da argüição.

Por que um candidato responderia algo antagônico às expectativas dos examinadores? Para tal inquietação é importante que se retome o que dizia a lei para o ano de 1874. Em 1870, o castigo dos “bolos” era recomendado por lei, podendo-se aplicar o dobro nas reincidências, já em 1874 a legislação nada falava sobre os castigos em sala.<sup>33</sup> Essa é uma lacuna bem intrigante, pois em todas as leis e regulamentos consultados no tópico referente aos meios disciplinares, em todos se identificou um posicionamento a favor ou contra a aplicação dos castigos corporais. Assim, a exceção foi o texto de 1874, que se absteve de qualquer posicionamento quanto ao uso ou desuso dos castigos físicos.

Talvez essa lacuna seja esclarecedora para compreender a enfática rejeição dos castigos em 1881, como se mostrou através do Regimento Interno das Escolas Primárias da Província do Ceará e do Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará. De 1874 a 1881 o castigo passou de método disciplinar a ato criminoso.

Então, diante dessa lacuna, talvez o candidato ao professorado não pudesse ser reprovado ao expressar sua opinião. João Bento dos Santos obteve o título da Capacidade Profissional; no entanto, com uma “aprovação simples”. Não seria arriscado entender que o conceito dado ao exame possui relação com a sua discordância com a diretriz da argüição.

---

<sup>33</sup> Ver mapeamento das leis no tópico anterior.

A escolha dos castigos físicos por João Bento dos Santos foi justificada afirmando a inexistência de um “verdadeiro sentimento” nas crianças. Como se deve compreender esta explicação? Poderia ser neste caso a percepção da infância como uma folha em branco. Que por sua pouca idade ainda não compartilhase dos valores e regras morais estabelecidos em sociedade. Desta forma, o professor entendia que os castigos morais, o vexame e a desmoralização em aula nada significavam para os discípulos. Ao contrário, João Bento dos Santos acreditava que os alunos procuravam ser punidos através dos castigos morais, a fim de desperdiçarem tempo, o tempo da aula.

E então, partia para a defesa dos castigos físicos, afirmando que esses “sendo aplicados, como se devem deixam muitos bons resultados”. O professor deixa evidente que há uma forma específica e correta de se aplicar o castigo físico para a obtenção dos resultados desejados, “meninos doces e obedientes”. Outro ponto interessante na argüição de João Bento dos Santos é que a sua argumentação é fundamentada em seu tirocínio, ou seja, na prática. O professor tem a clara intenção de dizer que a sua escolha não é somente uma opinião, mas uma conclusão “segundo certas observações que, em meu tirocinio, fiz”, ou seja, para ele seu argumento era fruto de uma verificação, era empírico.

E por fim, a última vantagem dos castigos físicos, segundo o professor primário, seria a sua facilidade e eficiência na correção das crianças. Uma hipótese levantada por Fernandes para entender o porquê da utilização dos castigos físicos é que “A profissão docente, no sexo masculino, foi em muitos casos no Portugal oitocentista um sucedâneo da profissão militar. É bem provável que o influxo da disciplina militar tenha contribuído para perpetuar na escola o recurso à violência física.”<sup>34</sup>

É necessário salientar que o castigo físico, durante esmagadora parte do período oitocentista, não era entendido como um ato de violência ou criminoso, como no sentido atual, de violar um direito da criança. Ao contrário, as punições físicas foram permitidas legalmente e aceitas socialmente, eram um recurso metodológico para o disciplinamento dos menores.

---

<sup>34</sup> FERNANDES, Rogério. Da palmatória à internet: uma revisitação da profissão docente. *Revista Brasileira de História da Educação* – Sociedade Brasileira de História da Educação – Campinas-SP: Autores Associados, n° 11, janeiro/ junho 2006, p. 20.

É fundamental que se entenda a punição física dentro da sua historicidade. A punição do corpo não rondava unicamente a esfera escolar. Se pensarmos na religião, se acreditava que através dos suplícios e privações corporais elevar-se-ia o espírito. No âmbito familiar, segundo João Brígido, era costumeiro o uso dos castigos corporais, sendo a escola continuadora da rotina dos castigos:

“A escola era frequentemente um ambiente desagradável, que metia medo à criançada; imperavam os mais absurdos métodos pedagógicos. A crueldade... estava associada a idéia de ensino. Esse ponto de vista começava no próprio lar, onde os pais seviciavam os filhos a chicote. Quando o mestre na escola, como segundo pai, recorria a processos violentos para corrigir a coleção de monstrosinhos enfileirados nos bancos, contava com a aprovação tácita e completa da família.”<sup>35</sup>

Desta maneira, se pode entender que os castigos físicos nas aulas eram uma extensão dos castigos empregados em casa. A punição física era prática corrente e compunha o cotidiano dos lares e aulas desde o período colonial. Sem esquecer outro fator de extrema relevância, o regime escravocrata então vigente. Uma das características do regime escravocrata é o que atribui ao senhor o direito de castigar fisicamente o escravo. A exploração da força de trabalho escrava demandava fundamentalmente mecanismos de coerção que garantissem a continuidade do trabalho. A relação entre senhor e escravo era, assim, marcada pela violência. Do ponto de vista da escravidão, o castigo do escravo era necessário e justo.

O diálogo entre os pais e os professores que tinha por escopo o disciplinamento do aluno, fica latente na Lei nº 743 de outubro de 1833,<sup>36</sup> em seu artigo 27 que tratava dos meios disciplinares, o qual discorria sobre a “*comunicação aos pais para castigos maiores*”. Essa recomendação foi encontrada em todos os regulamentos consultados, já listados anteriormente.

Retomando o primeiro exame, o de José de Castro Barboza e Silva, que ao ser interpelado sobre os meios disciplinares enumerou como preferíveis os castigos morais, mas explicitou a dificuldade de pôr em prática tal escolha, ao dizer que “ha de sofrer muito para conter os movimentos rápidos da vossa natureza tão inclinados

---

<sup>35</sup> Apud MENEZES, Djacir. A Educação no Ceará: Repasse histórico-social (das origens coloniais a 1930). In: MARTINS FILHO, Antônio & GIRÃO, Raimundo (Org.). *O Ceará*. Fortaleza: Instituto do Ceará, 3ª ed., 1966, p. 354.

<sup>36</sup> *Documentos*. Op. Cit. p. 131.

a repellir o mal com indignação, e colera;”. Tal colocação evidenciava a recorrência dos castigos físicos, como algo natural e inerente ao homem, e expunha a dificuldade de se mudar tal comportamento. Desta maneira, o professor destacava a dificuldade, mas não a impossibilidade dessa mudança.

Para José de Castro Barboza e Silva, o professor tinha que primeiramente agir com os meios morais (repreensão, sermões e vexames durante a aula). Não obtendo êxito, utilizaria então as punições físicas, não obstante, fez a ressalva que essas deviam ser aplicadas com moderação. Pois, com moderação, os alunos se tornariam dóceis e obedientes. Fica bastante evidente que a estrutura argumentativa deste professor se remete ao regulamento de 1856, que como já se mostrou, foi um regulamento que ponderou o uso dos castigos corporais e incentivou uma prática mais afetuosa entre mestre e aluno.

Era comum o objetivo de ambos os professores primários: alunos dóceis e obedientes. E em conjunto com essa discussão dos meios disciplinares, se forjava uma nova identidade para a criança, a do bom aluno.

No exame de Miguel José Fernandes, candidato a professor primário na localidade de Sucatinga, em 24 de novembro de 1874, ao dissertar sobre os seus deveres como professor, disse:

“Cultivar a intelligencia dos discipulos, manter n’aula silencio, ordem, respeito, não concentir alteração, barulho, e acções indecentes, deve appresentar-se aos discipulos decentemente vestido, com porte grave e respeitoso, mas compatível com amor e brandura com que os deve tractar, regras que andem sempre assiados tanto no vestido como no corpo, não concentir que alles lêam com os livros muito perto dos olhos, nem escrevão muito debruçados sobre os bancos, nem que lêam n’aula compendios que não forem propriamente adaptados.”<sup>37</sup>

Em busca do comportamento exemplar, havia uma série de normas a serem inculcadas nos alunos. Mas na resposta de Miguel José Fernandes também se identificou a incorporação das orientações do regulamento de 1856, de uma mudança de comportamento por parte dos professores, quando diz que deviam proceder com “amor e brandura”.

---

<sup>37</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1871-1884). Data crônica: 1874.

A outra face do disciplinamento eram as premiações, que deveriam funcionar como estímulo e inspiração para aqueles alunos não tão abalizados. Eram medalhas, elogios, fitas distintivas, prêmios, lugares e quadros de honra. Recomendações constantes nos diversos regulamentos consultados.

Nos exames de Capacidade Profissional os professores também foram solicitados a se expressarem sobre como elogiar o bom aluno.

“Elogio ao alumno q mais se distinguir

Louvar o mérito, onde quer que exista, manda-o a justiça e aconselha a boa nação.

Este louvor dado aos bons é um estímulo para aquelles que não procurão distinguir-se, e ao mesmo tempo serve de compensação as lidas e cuidados, dos que s’applicarão, aproveitando seo tempo.

O meo alumno Pedro Romulo, entre todos os seos collegas é de todos que tem freqüentado a escola, em que leio, o que melhores provas tem apresentado de sua capacidade intellectual.

A sua conducta é, não digo de um infante, mas de um homem crescido em annos, prudente, moderado, affavel, respeitoso e grave e por isso sempre se faz credor não só da minha estima particular, como dos seus condiscipulos; e pois folga bastante de patentear em plena escola as optimas qualidades do Senhor Pedro Romulo, e aproveito a occasião para felicitar a seus dignos Paes pelo progresso litterario de seo filho e desejar que na continuação de seos estudos seja o espelho e o exemplo dos seos companheiros.

Cidade de Fortaleza 11 de Outubro de 1867  
Pedro Pereira da Silva Guimarães Junior.”<sup>38</sup>

O elogio assim como o castigo era aplicado de maneira a servir de exemplo aos outros alunos. É interessante que o professor Pedro Pereira da Silva Guimarães Junior ressaltou o mérito do aluno fundamentando-o no fato de seu comportamento ser condizente com o de um adulto e não o de uma criança. O que leva a presumir as particularidades no conceito de infância que se construía no século XIX.

Segue um fragmento de um exame sobre o elogio ao bom aluno:

“A Professora chamando a atenção as alumnas, dirá: A Senhora fulana se tem distinguido entre as suas condicipulas, já por sua conducta, já por sua applicação, já por sua afabilidade, eu a louvo por isso, e desde já lhe darei um lugar de preferencia entre as suas companheiras

Sala de exames 26 de Novembro de 1860  
Helena Maria Lima.”<sup>39</sup>

<sup>38</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1856-1869). Data crônica: 1864-1867.



O professor João Marcellino Moreira, que prestou diversas vezes os exames para a obtenção da Capacidade Profissional, pois foram observadas diferentes datas em seus exames, como também duas localidades distintas, Caiçara e Paço Imperial. As arguições não sofriram grandes alterações na sua estrutura, nos questionamentos, o fato interessante foi que este professor passou pelo mesmo exame por duas vezes.

No primeiro:

“O momento de mais prazer que sinto, é justamente naquelle, que tenha occasião de ellugiar, a alguns de vós, que por sua conducta e applicação se tem tornado digno de minha homenagem. O alumno F., pois muito me tem satisfeito, já por seo bom comportamento, já por applicação do estudo.

Salla do Lycêo 2 de Janeiro de 1868.”<sup>40</sup>

No segundo:

“Quaes as recompensas e distincões com que deve o professor premiar os bons discipulos.

Um professor que sabe comprehender verdadeiramente os deveres do árduo emprego que occupa, deve julgar aos discipulos de boa conducta e adiantamento nos seus estudos, independente de classe menos elevada, a que pertença, e lhe conceder por dignidade classes mais elevadas, premiando-os, elugiando-os perante a aula reunida, apresentando a seus companheiros para que igualmente possuão imital-o

Salla do Lycêo 18 de Novembro de 1868.”<sup>41</sup>

No primeiro exame prestado, o professor João Marcellino Moreira expressou sua satisfação em reconhecer o bom aluno. No segundo exame, ao falar em classes menos ou mais elevadas, o texto ficou dúbio, em um primeiro momento se cogitou a referência às classes sociais dos alunos. Mas quando escreveu “conceder por dignidade classes mais elevadas” ficou evidente que se tratava das aulas ou classes que eram divididas de acordo com o grau de adiantamentos dos alunos. O que não implicava em várias salas no sentido físico, mas várias aulas em uma mesma sala.

---

<sup>39</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1856-1869). Data crônica: 1860-1864.

<sup>40</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1869.

<sup>41</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1869.

A idéia do reconhecimento público, fosse da própria aula/escola ou das autoridades locais, era presença certa em todos os exames, bem como nos regulamentos; se esperava que ao engrandecer os bons alunos os maus pudessem almejar as mesmas honras conferidas, era um estímulo cujo resultado esperado era a imitação.

Assim, pode-se entender a questão do disciplinamento dos alunos não como algo exterior à sociedade; mas como foi dito, profundamente relacionado com a disciplina dos militares portugueses que se tornavam professores, com a ordem escravocrata, costumes familiares e práticas religiosas. Afinal, o ambiente escolar não é apartado da sociedade, ao contrário, compartilha as mesmas experiências sociais.

### **3.3. Caminhos para o professorado: concurso ou nomeação?**

Os questionamentos presentes nos exames de Capacidade Profissional não se restringiam aos conteúdos e modos de proceder nas aulas, através destes iam além, em busca de um maior conhecimento sobre os candidatos ao professorado. Indagações e especulações acerca de assuntos do tempo presente do professor e das experiências então contemporâneas eram feitas nos exames.

Todas as indagações demonstram confessadamente uma preocupação em saber quem eram esses professores. Além de saber dos conteúdos do ensino primário, os professores tinham que explicitar seus credos, posturas políticas, morais e éticas. Afinal, no caso do Brasil, a educação foi e ainda é entendida por muitos como uma panacéia, desta forma a sua realização não podia ficar ao encargo de qualquer sujeito. O que estava em questão era a formação da mocidade, os futuros cidadãos brasileiros.

Um dos exames bem recorrentes era o que pedia ao candidato que argumentasse sobre a utilidade do concurso para o magistério. É um tema bem polêmico, principalmente no cenário político do Ceará provincial, no qual se sabe

dos inapropriados costumes políticos, das práticas oligárquicas e apropriações indevidas do aparelho do Estado.

Um dos candidatos que respondeu a essa questão foi o já conhecido professor João Dias da Silva:

“Utilidade do concurso para o professorado

Importante é, por sem duvida, o papel que um professor publico tem a representar no cenario do mundo litterario. E para que não sejam indevidamente revestidos de tão importante missão qual a de educar a mocidade, indivíduos sem as necessarias habilitações, instituiu-se o concurso, por meio do qual os proponentes ao magisterio mostram se têm ou não capacidade para dirigir uma aula qualquer de ensino primario.

Fortaleza 8 de novembro de 1867.”<sup>42</sup>

Para o professor João Dias da Silva, o concurso possibilitava a escolha de bons professores. Pois o processo de seleção atestaria se as habilidades e competências dos candidatos eram satisfatórias.

Jacob Wagner Belino Barros, candidato à cadeira do curso primário da povoação de Santa Cruz da Uruburetama, professor outrora apresentado, por meio de outros exames, respondeu:

“Utilidade do concurso para o professorado

O Concurso para o professorado não pode deixar de ser util pois d'elle rezulta fazer-se uma melhor escolha de um Professor mais habilitado nas materias de sua Profissão, e que prove com documentos excellente conducta civil e moral. Nada ha mais perigozo do que dar-se a mocidade um máo mestre. É por certo grande a utilidade que resulta a juventude do acerto de bons mestres; e muito mais importante ainda o cuidado que os pais devem ter na sua lição pois d'ella procede o bom regulamento da conducta e progresso dos seos filhos.

(...) foi tão justo porque teve por mestre a (...).

Mais podia dizer, por causa da perturbação confunde-me as ideias: por isso findo aqui.

Lyceo 3 de junho de 1867.”<sup>43</sup>

O professor João Dias da Silva, bem como Jacob Wagner Belino Barros, ambos sustentaram a utilidade e preferência do concurso como meio mais credenciado para a escolha do candidato mais habilitado. Pois pelo concurso o

<sup>42</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1869.

<sup>43</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1874.

candidato tinha que comprovar sua aptidão moral e intelectual. A aptidão moral era comprovada por meio de atestados de párocos e outras autoridades locais, e a intelectual através das arguições. Como explicitou o professor primário Jacob Wagner Belino Barros o concurso se dava através de documentos, fato que o munia de autoridade e legitimidade.

Outra benfeitoria atribuída ao concurso público foi a questão da concorrência entre os candidatos:

“Utilidade do concurso para o Professorado

É sem duvida de summa vantagem a concurrencia dos pretendentes ao magistério publico, pois d'ella tira-se grandes vantagens, e até mesmo se faz necessaria essa concurrencia; porque os Professores não só estudão com mais esmero e dedicação para se apresentarem, mas tambem se conhece das habilitações d'aquelle, que mais se desinvolve. A concurrencia dos pretendentes é ainda vantajosa para a instrucção: porque se pode em consciencia escolher aquelle pretendente que mais der provas de sua capacidade

Ceará 20 de Junho de 1867

Leoncio da Costa Lôbo.”<sup>44</sup>

Segundo o professor Leoncio da Costa Lôbo, a concorrência proporcionada pelo concurso público incentivava os professores a se prepararem com mais afinco para se apresentarem cada vez melhor nas arguições.

Diante desses três exames se observou que os professores apontaram os benefícios do concurso público para o magistério, contudo, não explicitaram em suas dissertações a que o concurso se contrapunha, sobre qual outro método ele possuía as vantagens e utilidades defendidas. Estava subentendido que o concurso se contrapunha às nomeações.

Mas alguns candidatos foram mais explícitos e dissertaram abertamente sobre a questão:

“Utilidade do concurso para o professorado

Todas as nações civilizadas tem adoptado o systema do concurso para os diversos cargos de repartições, e com especialidade para o

---

<sup>44</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 2-4. (1859-1882). Data crônica: 1859-1882.

magisterio publico. D'essa adopção quase universal do concurso demonstra a grande utilidade que d'elle se tem colhido. Se estivesse ao arbitrio do governo nomear os professores, independente de concurso, poderia as veses, arrancar a illustração morigerada, que em mui limitado numero por ahi vive esquecida; mas pela maior parte veria-se obrigado por falsas informações, ou por espirito partidario, faser nomeações infelises, e d'ahi resultaria um pessoal, em sua totalidade ignorante e sem moralidade. Assim não acontece no concurso, porque o candidato tem de provar sua conducta, e ainda mais de exhibir seus conhecimentos professionaes. Se do concurso não sair um pessoal morigerado e illustrado, (...) o termo da nomeação arbitraria do governo. Assim fica bem patente que o concurso é de immensa utilidade para o professorado.

Salla do Lycêo do Ceará 20 de Julho de 1867

Thomaz Antonio de Carvalho.<sup>45</sup>

O candidato da cadeira primária da cidade de Icó, Thomaz Antonio de Carvalho, sem rodeios dissertou sobre o cerne da questão. O professor defendeu a prática do concurso público, e alegou que já era medida incontestável tomada pelas nações civilizadas. Assim, se a província do Ceará e num âmbito geral o Império Brasileiro almejavam se igualar às grandes sociedades representativas da civilização e do progresso, não podia consentir com tal prática, tão perigosa ao progresso da Instrução Pública.

Para Thomaz Antonio de Carvalho, as nomeações de cargos pelo governo, em sua maioria, não seriam inspiradas na habilitação intelectual e moral dos pretendentes, mas sim por causa partidária, favores e arranjos políticos.

Defendeu a mesma causa o professor Sabino Liberato Beserra Borges, candidato à cadeira de ensino primário de Aracaty-Assú:

“Utilidade do concurso para o professorado

Considerado em thése o provimento das cadeiras por concurso, é preferivel ao provimento, por nomeação do Governo, unico admittido.

Na habilitação para o concurso, o pretendente exhibe as provas precisas de sua conducta, no concurso as de sua sciencia, este poucas vesis não é exacto. A nomeação do Governo pode tirar do (...) um professor moral e instruido; porem o mais das vesis elle é trahido, e assim o que no concurso, é regular, nas nomeações, é excepcional, é por tanto mais util o sistema do concurso para o professorado.

Licêo 3 de Junho de 1857.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1874.

A dissertação do professor Sabino Liberato Beserra Borges, em suas duas primeiras frases se apresentou um pouco confusa, devido aos erros de pontuação. Sua resposta ofereceu indícios para que se pusesse em dúvida a credibilidade do concurso público para o magistério, ao ter se referido ao mesmo como hipotético. Quando o professor escreveu “unico admittido”, desconsiderando os erros de pontuação e a frase mal construída, deve-se entender que a citação se refere ao provimento através do concurso. E de acordo com os diversos regulamentos investigados, todos exigiam o diploma de Capacidade Profissional além de outros atributos, ou seja, o candidato tinha que possuir a aprovação do Liceu do Ceará, função que após 1884 passou a ser da Escola Normal.<sup>47</sup>

Entretanto, localizou-se em um regulamento de 1833, sancionado pelo presidente Francisco Xavier Paes Barreto, o seguinte texto: “Art. 37. O director propondrá ao governo d’entre os candidatos approvados, aquelle ou aquelles que lhe parecerem preferíveis, acompanhando a sua proposta as provas dos exames de todos os candidatos”<sup>48</sup>. Este regulamento precede em vinte e quatro anos a data do exame citado, entretanto, em nada impede supor que tal prática ainda existisse. Ou seja, não era suficiente o êxito nos exames, o candidato também era selecionado segundo as predileções do diretor.

E para corroborar com a hipótese apresentada, se identificou essa mesma brecha quarenta anos depois, na Reforma da Instrução Pública da Província do Ceará de 1873/1874: “Art. 92 – O director geral propondrá ao presidente da provincia, dentre os candidatos approvados, aquelles que lhe parecerem preferíveis, acompanhando á sua proposta as provas dos exames dos concurrentes, devidamente rubricadas.”<sup>49</sup>

Aberto esse precedente, até onde se respeitava a legitimidade do concurso para o professorado? Quem sabe as arguições sobre as vantagens e utilidades do concurso para o magistério não estavam justamente apontando para as desautorizações sofridas pelo Liceu do Ceará e seus examinadores? A própria pergunta do exame já disse muito, o concurso era o meio aceito pelo Liceu do

---

<sup>46</sup> APEC. Fundo: Instrução Pública. Código de referência: BR APEC, IP. CO, EXM. 1. (1865-1882). Data crônica: 1867-1874.

<sup>47</sup> VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Orgs). Op.Cit. p. 63.

<sup>48</sup> DOCUMENTOS. Op. Cit. p. 133.

<sup>49</sup> Reforma da Instrução Publica da Provincia do Ceará (1873 a 1874). Op. Cit. p. 22.

Ceará e o que se promovia com as argüições era o debate sobre os efeitos nefastos das arbitrárias nomeações pelo governo.

É extremamente oportuno que se relacione esses fatos com as denúncias apresentadas por Rodolfo Teófilo em *Violência: Lyceu do Ceará*, datado de 1905. Professor há vinte anos no Liceu do Ceará, Rodolfo Teófilo revelou as artimanhas e arranjos políticos travestidos em uma pseudo-reforma do Liceu do Ceará: “A actual reforma do Lyceu do Ceará não teve por fim melhorar o ensino, mas a collocação de parentes do sr. presidente do Estado e de seus filhos, o que me comprometto a provar.”<sup>50</sup>

A promessa foi cumprida a cada página de seu livro:

“A lei veda inteiramente a entrada para o Lyceu sem ser por concurso e tanto que especifica o caso da cadeira de desenho. Todas as outras cadeiras não poderão ser providas senão mediante concurso e tanto que autorisa o Director do Lyceu, uma vez verificada a vaga, mandar independente de ordem do Presidente do Estado, anunciar o concurso pela imprensa marcando para inscripção o praso de 60 dias.

Dirão, porque o Director não poz as cadeiras vagas em concurso?

Esta pergunta é ociosa para os que conhecem a engrenagem politica do Ceará. Aqui o funcionario de cathegoria a mais elevada, os proprios secretarios do Estado, são meros autômatos, são polias sem movimento autônomo.

O director do Lyceu, que também é roda, não se atreveria a mandar por em concurso as cadeiras vagas uma vez que se não lhe tinha ordernado que assim procedesse; e ainda mais sabendo que o governo ia provel-as por simples nomeação.”<sup>51</sup>

Dentro do próprio Liceu do Ceará, prestigiada entidade educacional, o Presidente da Província mandou e desmandou sob a fachada de sua reforma. Através da violência representada pelo abuso de poder, o Presidente da Província conseguiu a permuta de cadeiras, aposentadoria forçada, exoneração, supressão de cadeiras bem como a demissão de um professor vitalício, Rodolfo Teófilo. E tudo isso tendo como único critério as particulares necessidades da oligarquia Acioli em empregar seus parentes e afins.

---

<sup>50</sup> TEÓFILO, Rodolfo. *Violência: Lyceu do Ceará*. Ed. Fac-similar. Fortaleza: s.n., 1905, p. 4.

<sup>51</sup> Idem, ibidem. p. 11 e 12.

A denúncia de Teófilo data dos primeiros anos do século XX, e ficou evidente a fragilidade das instituições públicas perante os desmandos do governo. Este fato serve como parâmetro para que se possa indagar sobre os limites dos exames de Capacidade Profissional, pois para além destes, havia a máquina pública e seus velhos vícios.

Assim sendo, as arguições além de avaliarem os candidatos ao magistério também eram veículo de militância dos professores do Liceu do Ceará. Ao abordarem esse tema tão polêmico promoviam o debate e ao mesmo tempo o combate. Afinal como ratificou Rodolfo Teófilo: “A magistratura não é livre, está sujeita a vontade e caprichos do presidente do Estado.”<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Id, ibid. p. 52.



## Considerações Finais

O ensino primário no século XIX, não poucas vezes, foi caracterizado pelas suas precariedades. Tanto no âmbito material como pela qualidade do seu ensino. Neste trabalho buscou-se elaborar questões não a partir de pré-conceitos e idéias disseminadas, mas construindo este texto no diálogo com as fontes. Procurou-se sempre confrontar o que a lei punha e como os professores primários se expressavam em seus exames de Capacidade Profissional, a fim de compreender as tensões da relação entre teoria e prática.

O exame de Capacidade Profissional, instrumento de avaliação e seleção dos mestres para a admissão ao magistério público primário, foi uma fonte fundamental para perceber os conflitos deste ensino. A partir destas fontes foi possível construir várias das problemáticas desenvolvidas.

Esta pesquisa contemplou diversas localidades da Província do Ceará, as informações seguintes se referem ao ano de 1860: Tauá possuía 157 alunos em uma população estimada em 21.282 habitantes, Fortaleza contava com 940 alunos em uma população de 35.373 habitantes, Assunção de Imperatriz tinha 103 alunos em uma população de 26.105 habitantes, Aracati contava com 359 alunos em uma população de 19.667 habitantes, Baturité tinha 157 alunos em uma população de 25.364 habitantes, Sobral possuía 284 alunos em uma população de 19.633 habitantes, Granja tinha 99 alunos e uma população de 24.440 e Icó tinha 160 alunos em uma população de 13.445.<sup>1</sup> Em relação ao total da população, o número de alunos é bem reduzido, a instrução pública estava longe contemplar a maior parcela da sociedade.

A dupla ensino primário e ensino religioso foi a tônica nos exames, pois por mais que a lei nada dissesse ou não pusesse de forma tão enfática, a escrita dos mestres denunciou a expressividade desta relação. A formação moral e religiosa dos alunos foi entendida como obrigação primordial dos professores.

O magistério primário, não raras vezes, foi erroneamente intitulado como trabalho de mulher. Ao longo deste trabalho se apresentou fartamente exames de

---

<sup>1</sup> BRASIL, Thomaz Pompeo de Sousa Brasil. Op. cit. p. 814-825.

professores, pois se entende que a feminização do magistério não foi uma característica de todo o século XIX. Ao contrário, esse processo toma força nas duas últimas décadas do século XIX, vale recordar que a Escola Normal do Ceará (1884), em seu início, estava aberta para homens e mulheres, mas devido à inexistência da procura por vagas por parte dos homens foi determinado que a Escola Normal fosse exclusivamente para mulheres.

A História no século XIX, inicialmente imbricada com a Geografia foi território fundamental para as aspirações de progresso e civilização que caracterizavam os projetos nacionais. O papel do historiador foi compreendido dentro de uma perspectiva de obrigação, de missão com o engrandecimento de sua nação, afinal era através da sua escrita que se esperava a elaboração e consolidação dos mitos fundadores, dos heróis da pátria.

A existência de hierarquias nos lugares de saber não representa nenhuma novidade, o diferencial aqui apontado foi quanto às utilizações dessa forma de escrita. O recorrente reforço das hierarquias do conhecimento podia ser compreendido por diversos aspectos: a demarcação dos lugares do saber, uma tentativa de elogiar e demonstrar respeito aos examinadores ou mesmo a bajulação como estratégia de obter algum sucesso no exame.

Os castigos escolares são temas recursivos nos trabalhos sobre o ensino primário. No entanto, a visão predominante é que a utilização dos castigos físicos era incontestável. Este trabalho procurou apresentar as dissonâncias desse discurso, não para negar a utilização das punições físicas nas aulas primárias, mas para mostrar que essa forma de proceder com os alunos indisciplinados estava sendo discutida. O mais relevante desta questão foi mostrar que havia um debate entre mestres e Instrução Pública, ou seja, a problemática do recurso à violência nas aulas primárias não era assunto encerrado.

A questão da instrução no Brasil, ao nível do discurso, sempre foi posta como primordial. Nas *Falas do Trono*, compilação dos discursos de abertura e encerramento da sessão legislativa proferidos pelo imperador ou outro representante do poder imperial, se pode identificar a recorrência de orações que contemplavam a relevância da instrução.

Durante boa parte do Império o poder central chamou atenção para a causa da instrução, em 1867, alertou: “De não menor desvelo se torna digna a instrução pública”<sup>2</sup>. Em 1868, a mesma fala: “O desenvolvimento da educação e instrução pública deve ser um dos principais objetos de vosso desvelo”<sup>3</sup>

Após passarem um bom tempo salientando a importância da educação, surgiu nas falas do imperador, em 1873, a necessidade de se traçar um plano: “A educação popular e a difusão das luzes, necessárias a diferentes classes sociais, carecem de um plano mais largo e aperfeiçoado, que vos será proposto”<sup>4</sup>. E essa idéia de um plano, uma reforma, uma reorganização também persistiu, em 1888, foi dito:

“Reorganizar o ensino nos seus diversos graus e ramos, difundindo os conhecimentos mais úteis à vida prática e preparando com estudos sérios e bem dirigidos os aspirantes a carreiras que demandam superior cultura intelectual, é assunto que muito se recomenda à vossa patriótica solicitude”<sup>5</sup>

Assim, se passou todo o período imperial falando do desvelo que a educação merecia, entretanto, efetivamente pouco foi feito. Mas, por quê pouco se promoveu a instrução no Brasil?

Primitivo Moacyr apresentou informações relativas aos gastos com a instrução na Província do Ceará: “No triênio 1869 a 1871 o custeio da instrução foi de cerca de 510 contos, deduzidos dos 2.264 da despesa decretada para a província, nas leis orçamentárias”<sup>6</sup>; “A despesa com a instrução nos anos de 1881 a 1883 foi de cerca de 626 contos, tirados da quantia de 2.717 contos da despesa provincial no mesmo triênio”<sup>7</sup>. Segundo os dados apresentados, os gastos dispensados à instrução oscilavam entre 22% e 23%, ou seja, quase  $\frac{1}{4}$  do orçamento da província. Então, a desculpa de que não havia recursos deve ser repensada. Os recursos existiam, mas o que se faziam com eles? O tão alardeado interesse de promover a instrução se perdia nos jogos de poder, nas apropriações indevidas da coisa pública.

---

<sup>2</sup> *FALAS DO TRONO*. Desde os anos de 1823 até o ano de 1889. São Paulo: Edições Melhoramentos, p. 374.

<sup>3</sup> *Idem*, p.380.

<sup>4</sup> *Id.*, p. 415.

<sup>5</sup> *Id.*, p. 415.

<sup>6</sup> MOACYR, Primitivo. *Op. Cit.* p. 348.

<sup>7</sup> *Idem*, *ibidem*. p. 376.

Tendo apresentado as diversas legislações quanto ao ensino primário, sempre se teve clareza das limitações da lei em sua relação com a prática escolar. Como se apresentou, o próprio exame de Capacidade Profissional, que era o instrumento de seleção dos mestres, estava sujeito aos desmandos das práticas políticas da Província do Ceará. Assim, ao longo deste trabalho houve um esforço de confrontar os documentos, as legislações e as práticas dos sujeitos, para promover um melhor entendimento das situações apresentadas.

## Fontes

ARARIPE, Tristão de Alencar. *Como cumpre escrever a História Pátria*. Rio de Janeiro: Typ. Imp. e Const. de J. C. de Villeneuve & C, 1876.

ARARIPE, Tristão de Alencar. *História da Província do Ceará: desde os tempos primitivos até 1850*. 2ª ed. Fortaleza: Tipografia Minerva, 1958.

Arquivo Público do estado de Ceará (APEC)/ Fundo: Instrução Pública:

BR APEC, IP. CO, EXM.1 (1880 - 1885)

BR APEC, IP. CO, EXM.1 (1856-1869)

BR APEC, IP. CO, EXM.1 (1865-1882)

BR APEC, IP. CO, EXM.1 (1871-1884)

BR APEC, IP. CO, EXM.2-4 (1859-1882)

BARROSO, José Liberato. *Índice Alfabético da legislação provincial do Ceará: compreendendo os anos de 1835 a 1861 precedido de um resumo histórico das convocações e encerramento das sessões da Assembléa e seus trabalhos*. Ed. fac-sim. Fortaleza: FWA, 2009.

Boletim do Arquivo Público do Estado do Ceará. Vol. 5. Nºs. 9/10. Fortaleza: Arquivo Público do Estado do Ceará, 1986.

BRASIL, Thomaz Pompeo de Sousa Brasil. *Ensaio estatístico da província do Ceará*. Tomo I. Edição Fac-similar. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, p.800-825.

CASAL, Manuel Aires de. *Corografia brasílica ou Relação histórico-geográfica do Reino do Brasil*. Belo Horizonte: Ed Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1976, p. 283-290.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de, 1743-1794. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

*FALAS DO TRONO*. Desde os anos de 1823 até o ano de 1889. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1977.

VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Orgs.). *Documentos de política educacional no Ceará: Império e República*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

*DOCUMENTOS*. Revista do Arquivo Público do Estado do Ceará: história e educação. nº2. Fortaleza: Arquivo Público do Estado do Ceará, 2006.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e as Províncias. Subsídios para a História da Educação no Brasil, 1834-1889*. 1º Volume (Das Amazonas às Alagoas). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império. Subsídios para a História da Educação no Brasil, 1854-1889*. 3º Volume. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

OLIVEIRA, Almir leal e BARBOSA, Ivone Cordeiro (Orgs). *Leis Provinciais: Estado e Cidadania (1835-1861)*. Compilação das Leis Provinciais do Ceará – compreendendo os anos de 1835 a 1861 pelo Dr. José Liberato Barroso. Edição Fac-similar. Fortaleza: INESP, 2009.

OLIVEIRA, A. de Almeida. *O ensino público*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*.

TEÓFILO, Rodolfo. *Violência: Lyceu do Ceará/ Rodolpho Theophilo*. Ed.Fac-similar. Fortaleza: s.n., 1905.

THÉBERGE, Pedro. *Esboço Histórico sobre a província do Ceará*. Fortaleza: Typographia Brasileira, 1869.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História Geral do Brasil: antes da sua separação e independência de Portugal*. Tomos primeiro e segundo. 7ª Edição integral. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962, p. 23-58/ p. 212-231.

VON MARTIUS. Karl Friedrich Philipp. *Como se deve escrever a História do Brasil*. Rio de Janeiro: IHGB, 1991.

DIDEROT e D'ALEMBERT. *Enciclopédia: ou dicionário raciocinado das ciências das artes e dos ofícios por uma sociedade de letrados*. Edição Bilingüe. Tradutora Fúlvia Maria Luiza Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 1989, p. 115-121.

## Referências Bibliográficas

ADERALDO, Mozart Soriano. *O Liceu do meu tempo*. In: RIC. Fortaleza: Tomo XCI, 1977, p.98-118.

ALVES, Joaquim. *O ensino primário na primeira metade do século XX*. In: MARTINS FILHO, Antônio & GIRÃO, Raimundo (Org.). *O Ceará*. Fortaleza: Instituto do Ceará, 3ª ed., 1966, p.361-368.

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1982. p. 165-166.

ARAUJO, José Carlos Souza e Gatti Júnior, Décio (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. – (Coleção memória da educação).

BANN, Stephen. *As invenções da História: ensaios sobre a representação do passado*. Tradução Flávia Villas-Boas. São Paulo: Editora Unesp, 1994, p. 27-50.

BARREIRA, Dolor. *História do Ceará: história da literatura cearense*. Edição Fac-similar. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1986, p. 83-178.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Maria; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria (Orgs.). *Ensino de história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. In: *Revista Brasileira de História*. – Órgão da Associação Nacional dos Professores Universitários de História – São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, São Paulo: v. 13, nº25/26, sete mbro 1992/agosto 1993.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da História, ou, O ofício de historiador*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

BRÍGIDO, João. *Ceará (Homens e Fatos)*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 255-260.

CARBONELL, Charles-Olivier. *Historiografia*. Lisboa: Teorema, 1981.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A construção da escola pública no Rio de Janeiro imperial. In: *Revista Brasileira de História da Educação – Dossiê: O Público e o Privado na Educação Brasileira*. Sociedade Brasileira de História da Educação – Campinas-SP: Autores Associados, nº5, janeiro/ junho 2003.

CARVALHO, José Murilo. Unificação da elite: uma ilha de letrados. In: *A construção da Ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: UFRJ, Relume Dumará, 1996.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. In: *Revista Brasileira de História da Educação – Sociedade Brasileira de História da Educação – Campinas-SP: Autores Associados*, nº 11, janeiro/junho 2006.

CASTANHO, Sérgio E. M. A Educação Escolar Pública e a Formação de Professores no Império Brasileiro. In: *Fontes, história e historiografia da educação*. LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. – Coleção Memória da Educação.

CASTELO, Plácido Aderaldo. *História do ensino no Ceará*. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970.

CATANI, Denice Barbara e BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Educação em Revista – A Imprensa Periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CATROGA, Fernando. *Nação, mito e rito: religião civil e comemoracionismo (EUA, França e Portugal)*. Fortaleza: Edições NUDOC/ Museu do Ceará, 2005.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia e BEZERRA, José Arimatea Barros (Orgs.). *Biografias, instituições, idéias, experiências e políticas educacionais*. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; [Et. Al.]. *História e memória da educação no Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

CERTEAU, Michel de. A cultura e a escola. In: CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papyrus, 1995. – Coleção Travessia do século.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CLAVAL, Paul. *História da Geografia*. Tradução José Braga Costa. Lisboa: Edições 70, 2006, p. 59-102.

COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista*; seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. – Coleção Os Pensadores.

COMTE, Auguste. *Reorganizar a sociedade*. São Paulo: Editora Escala. – Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal.



CORBIN, Alain. *Saberes e Odores: o olfato e o imaginário social nos séculos XVIII e XIX*. Tradução Lígia Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 118-206.

*DOCUMENTOS*. Revista do Arquivo Público do Estado do Ceará: história e educação. n.º2. Fortaleza: Arquivo Público do Estado do Ceará, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de & VIDAL, Diana Gonçalves. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Rogério. Da palmatória à internet. Uma revisitação da profissão docente. In: *Revista Brasileira de História da Educação – Sociedade Brasileira de História da Educação – Campinas-SP: Autores Associados*, n.º 11, janeiro/ junho 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Perfis e trajetórias dos professores universitários do curso de História no Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de (Org.). *Universidade e lugares de memória*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fórum de Ciência e de Cultura, Sistema de Bibliotecas e Informação, 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível. O negro na historiografia educacional brasileira. In: *Revista Brasileira de História da Educação – Sociedade Brasileira de História da Educação – Campinas-SP: Autores Associados*, n.º 13, janeiro/ abril 2007.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. História cultural e história da educação na América portuguesa. In: *Revista Brasileira de História da Educação – Sociedade Brasileira de História da Educação – Campinas-SP: Autores Associados*, n.º 12, julho/ dezembro 2006.

FONTANA, Josep. *A história dos homens*. Tradução Heloisa Jochims Reichel e Marcelo Fernando da Costa. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

FRAGO, Antonio Viñao & ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História Social da infância no Brasil*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

FREYRE, Gilberto. Em torno da situação dos professores no Brasil. In: *Páginas Repatriadas*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.

FURET, François. O nascimento da história In: *A Oficina da História*. Lisboa: Gradira, s.d., p. 109-135.

GARDINER, Patrick. *Teorias da História*. Tradução e prefácio Vítor Matos e Sá. 6ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GARDNER, George. Ceará. In: *Viagens ao Interior do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia/ EDUSP, 1975, p. 79-108.

GAY, Peter. *O Coração desvelado*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 168-243.

GELLNER, Ernest. *Nações e Nacionalismos*. Lisboa: Gradiva, 1993, p. 65-98.

GIRÃO, Raimundo. Educandários do Ceará. In: MARTINS FILHO, Antônio & GIRÃO, Raimundo (Org.). *O Ceará*. Fortaleza: Instituto do Ceará, 3ª ed., 1966, p.385-394.

GOUVEIA, Maria Cristina. Mestre: Profissão Professor(a). Processo de profissionalização docente na Província Mineira no Período Imperial. In: *Revista Brasileira de História da Educação – Sociedade Brasileira de História da Educação – Campinas-SP: Autores Associados, nº2, julho/ dezembro 2001*.

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. *Da escola palatina ao silogeu*: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1889-1938). Rio de Janeiro: Museu da República, 2007. – Coleção Memória Social.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. *Nação e Civilização nos Trópicos*: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. n 1, 1988. p. 5-27.

GUIMARÃES, Manuel Luis Salgado (org.). *Estudos sobre a escrita da história*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

GUIMARÃES, Manuel Luis Salgado. A disputa pelo passado na cultura histórica oitocentista no Brasil. In: *Nação e cidadania no Império: novos horizontes*. CARVALHO, José Murilo de (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GUIMARÃES, Manuel Luis Salgado. Entre amadorismo e profissionalismo: as tensões da prática histórica no século XIX. In: *Topoi*. Revista de História. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em História Social da UFRJ/ 7 Letras, set. 2002, n. 5, p. 184-200.

GUIMARÃES, Manuel Luis Salgado. Escrever a história, domesticar o passado. In: *História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*. LOPES, Antonio Herculano. VELLOSO, Monica Pimenta. PESAVENTO, Sandra Jatahy (orgs.). Riode Janeiro: 7 Letras, 2006.

GUIMARÃES, Manuel Luis Salgado. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Abreu, Martha. SOIHET, Raquel. GONTIJO, Rebeca (orgs.). Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

GUINSBURG, Jacob (Org.). *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p.13-21; 239-254.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Filosofia da História*. Tradução Maria Rodrigues e Hans Harden. 2ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999, p. 11-21.

HOBSBAWM, Eric J., *Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade*. Tradução Maria Celia Paoli, Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 9-25.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação* – Sociedade Brasileira de História da Educação – Campinas-SP: Autores Associados, nº 1, janeiro/ junho 2001.

KIDDER, Daniel P. *Reminiscências de Viagens e Permanências nas Províncias do Norte do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia/ EDUSP, 1980, p.156-163

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC – Rio, 2006.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LIMA, R. A. Da Rocha. *Crítica e Literatura*. 3ª Edição. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1968, p. 227-243.

LINS, Ivan. *História do Positivismo no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967, p. 115-130.

LÖWITH, Karl. *O sentido da História*. Tradução Maria Georgina Segurado. Lisboa: Edições 70, 1977, p. 11-32; 67-95; 183-192.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 203-291.

MENEZES, Djacir. A Educação no Ceará: Repasse histórico-social (das origens coloniais a 1930). In: MARTINS FILHO, Antônio & GIRÃO, Raimundo (Org.). *O Ceará*. Fortaleza: Instituto do Ceará, 3ª ed., 1966, p.350-360.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: *Revista Brasileira de História* – Órgão da Associação Nacional dos Professores Universitários de História – São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, setembro 92/ agosto 93.

NAXARA, Márcia Regina Capelari. *Cientificismo e sensibilidade romântica: em busca de um sentido explicativo para o Brasil no século XIX*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto, Lisboa: Porto Editora, 1999.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. Entre a palmatória e o respeito ao educando: a escola cearense na trilha da modernidade. In: *Formação integral do educando nos discursos e nas práticas pedagógicas renovadoras: a experiência da Escola de Aplicação (1884-1940)*. Doutorado em Educação Brasileira, UFC, 2002, p.38-87.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. *Tinta, Papel e Palmatória: A escola no Ceará do século XIX*. Fortaleza: Museu do Ceará / Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2004.

OLIVEIRA, Almir Leal de. *Saber e poder: o pensamento social cearense no final do século XIX*. São Paulo: s.n., 1998.

PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

RADICH, Maria Carlos. *Temas de História em livros escolares*. Porto: Edições Afrontamento, 1979.

RANKE, Leopold von. *História*. (Org.) HOLANDA, Sérgio Buarque de. Tradução Trude von Laschan Solstein. São Paulo: Ática, 1979, p. 7-62.

REBOUL-SCHERRER, Fabienne. O mestre-escola. In: FURET, François (Org.). *O Homem romântico*. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

RESENDE, Fernando Mendes e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Política Educacional em Minas Gerais no Século XIX. Os relatórios dos presidentes da província. In: *Revista Brasileira de História da Educação – Sociedade Brasileira de História da Educação – Campinas-SP: Autores Associados*, nº2, julho/ dezembro 2001.

RIOS, Kênia Sousa e FURTADO FILHO, João Ernani (orgs.). *Em Tempo: História, Memória, Educação*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008.

RODRIGUES, José Honório. *Teoria da História do Brasil: introdução metodológica*. 1º volume. 2ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957, p. 29-55.

ROSA, Walquíria Miranda. Instrução pública e formação de professores em Minas Gerais (1825-1852). In: *Revista Brasileira de História da Educação – Dossiê: Memória do Ensino de História da Educação*. Sociedade Brasileira de História da Educação – Campinas-SP: Autores Associados, nº6, julho/ dezembro 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALIBA, Elias Thomé. Vico: clássico das antinomias interpretativas da História. In: LOPES, Marcos Antônio. *Grandes nomes da história intelectual*. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Combates pelo ofício em uma escola moralizada e cívica. A experiência do professor Manoel José Pereira Frazão na Corte imperial (1870-1880). In: *Revista Brasileira de História da Educação – Sociedade Brasileira de História da Educação – Campinas-SP: Autores Associados*, nº9, janeiro/ junho 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ítala Byanca Morais da Silva. *Tristão de Alencar Araripe e a História do Ceará*. Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. – 2 ed., 7ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOMMER, Doris. *Ficções de fundação: os romances nacionais da América Latina*. Tradução Gláucia Renate Gonçalves e Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004, p. 165-201.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tecnologias de ordenação escolar no século XIX. Currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte- americanas (1860-1880). In: *Revista Brasileira de História da Educação – Sociedade Brasileira de História da Educação – Campinas-SP: Autores Associados, n°9, janeiro/ junho 2005*.

SOUZA, Simone de & NEVES, Frederico de Castro (Org.). *Intelectuais*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. II: séc. XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEÓFILO, Rodolfo. *O Ateneu Cearense*. In: Almanaque do Estado do Ceará. 1922, p. 500.

THOMPSON, E. P. *As Peculiaridades dos Ingleses e Outros Artigos*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2001.

THOMPSON, E. P. Educação e experiência. In: *Os Românticos: A Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: *Costume em comum*. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

VECHIA, Ariclê. O plano de estudos das escolas públicas elementares na Província do Paraná. Ler e escrever para Deus e o Estado. In: *Revista Brasileira de História da Educação – Sociedade Brasileira de História da Educação – Campinas-SP: Autores Associados, n°7, janeiro/ junho 2004*.

VEIGA, Cynthia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. In: *Revista Brasileira de História da Educação – Sociedade Brasileira de História da Educação – Campinas-SP: Autores Associados, n°9, janeiro/ junho 2005*.

VICO, Giambattista. *A Ciência Nova*. Tradução, prefácio e notas, Marco Lucchesi. Rio de Janeiro: Record, 1999, p. 131-141.

VIDAL, Diana Gonçalves & SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIGARELLO, Georges. *O limpo e o sujo: uma história de higiene corporal*. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEHLING, Arno. *A invenção da história: estudos sobre o historicismo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2001.