



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIRIO - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Programa de Pós-Graduação em História

UNIRIO
história

MARIA LÍGIA ROSA CARVALHO

**DE NORMALISTAS A PROFESSORAS:
CONFIGURAÇÕES DA CARREIRA NO
FUNCIONALISMO MUNICIPAL**

Rio de Janeiro, primeiras décadas republicanas

MARIA LÍGIA ROSA CARVALHO

DE NORMALISTAS A PROFESSORAS:
CONFIGURAÇÕES DA CARREIRA NO FUNCIONALISMO MUNICIPAL
Rio de Janeiro, primeiras décadas republicanas

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor.

Área de Concentração: Patrimônio, Ensino de História e Historiografia.

Orientador: Prof.º Dr. Marcelo de Souza Magalhães.

Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em História
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
2019

C331 Carvalho, Maria Lígia Rosa
De normalistas a professoras: configurações da
carreira no funcionalismo municipal. Rio de
Janeiro, primeiras décadas republicanas / Maria
Lígia Rosa Carvalho. -- Rio de Janeiro, 2019.
263

Orientador: Marcelo de Souza Magalhães.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em História, 2019.

1. Instrução Pública. 2. Escola Normal. 3.
Carreira docente. 4. Funcionalismo público. I.
Magalhães, Marcelo de Souza, orient. II. Título.

MARIA LÍGIA ROSA CARVALHO

DE NORMALISTAS A PROFESSORAS:
CONFIGURAÇÕES DA CARREIRA NO FUNCIONALISMO MUNICIPAL
Rio de Janeiro, primeiras décadas republicanas

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro sob a orientação do Prof.º Dr. Marcelo de Souza Magalhães, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor.

Aprovada em _____

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.º Dr. Marcelo de Souza Magalhães – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Orientador

Prof.ª Dr.ª Alessandra Frota Martinez de Schueler – Universidade Federal Fluminense

Prof.ª Dr.ª Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.ª Dr.ª Ângela Maria de Castro Gomes – Universidade Federal Fluminense/Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof.ª Dr.ª Martha Campos Abreu – Universidade Federal Fluminense

Prof.ª Dr.ª Keila Grinberg – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (suplente)

A todos os professores públicos.

AGRADECIMENTOS

Uma tese é, por definição, um trabalho coletivo, nada mais justo do que nomear aqueles que estiveram junto comigo ao longo desses anos.

Nesse trabalho, o orientador se desdobrou em duas figuras, o orientador propriamente dito e o amigo. Quanto ao primeiro, sem ele esse trabalho nem sonharia em existir, foi a partir do incentivo do prof. Dr. Marcelo de Souza Magalhães que cogitei voltar para a pós-graduação, quase 15 anos depois de ter concluído o mestrado, e foi por meio de sua preciosa orientação que fomos, aos poucos, dando forma às questões da pesquisa. Quanto ao segundo, o amigo, foi figura imprescindível com seu eterno entusiasmo pelo tema e pela pesquisa. Incentivo e entusiasmo recheados de conversas e afetos, que não se resumiram a esses anos de doutorado, e nos acompanham desde quando éramos ainda colegas de graduação na UFF.

Agradeço à banca pela disposição em colaborar com o trabalho. À Ângela de Castro Gomes, pelo pronto interesse em ler a tese e dar sua valiosa contribuição. À Alessandra Schueler e à Ana Maria Magaldi, pelo profícuo diálogo estabelecido no exame de qualificação, a partir do qual a pesquisa se reorganizou. À Martha Abreu, que não poderia deixar de estar presente aqui, uma vez que esteve nas duas etapas prévias à aquisição da minha “cidadania” de historiadora: foi leitora crítica da minha monografia de graduação e orientadora da dissertação de mestrado, sempre com muita atenção e carinho. Assim como Martha, outra professora deveria estar nessa banca, Maria de Fátima Gouvea. Foi com ela que me encantei pela pesquisa em história e tive certeza que essa era a profissão que queria seguir. Mas, infelizmente, ela não pode estar aqui e só nos resta uma enorme saudade. E à Keila Grinberg e à Ana Chrystina Mignot, que tão gentilmente me receberam em seus cursos, após anos afastada da academia.

Nesses anos de doutorado, tenho certeza que muitos alunos e colegas de escola tiveram que se munir de infinita paciência, pois escrever uma tese é por vezes um processo quase obsessivo, sei que não foram poucas as ocasiões em que eu bem mereceria a alcunha do nome do cachorrinho de Asterix e Obelix, Idéfix. Muitas vezes me peguei falando empolgadamente sobre as normalistas e a Escola Normal para só depois perceber o desinteresse da audiência; nos últimos tempos, de fato, não havia planejamento que

resistisse, toda aula acaba desembocando na Escola Normal e nas professoras das escolas públicas primárias do Rio de Janeiro da Primeira República.

Os queridos colegas do ensino médio, em especial os da equipe de História do Iserj, Cláudio França, Alessandro Baptista e Orlando Rey, também fazem parte desse trabalho, pelo apoio, incentivo e, especialmente, porque é por meio deles que me entendo no dia a dia como professora e sem essa identidade, talvez a questão central da tese nem existisse.

Júlio Calasans Maia e todos da equipe do Centro de Memória do Instituto de Educação, o CMEB, merecem especial agradecimento. Se não fosse pelo zelo e atenção com que atendem os pesquisadores e cuidam dos documentos, mesmo diante de todas as adversidades, certamente parte da memória da Escola Normal já teria se perdido.

Não poderia deixar de agradecer a rede de afeto que me cerca, rede não muito longa, mas densa:

Luciana Gandelman, ou só Lu, amiga de longuíssima data, que acompanhou cada passo da tese, discutindo problemas acadêmicos e jogando conversa fora, tudo ao mesmo tempo.

Diana dos Santos, amiga de adolescência, que acompanhou um pouco mais de longe o trabalho, mas que sempre esteve presente, mesmo quando nem ela sabia que estava.

Marcos Meyer e João Ricardo Luz, amigos de sempre e para sempre.

Deise Correa, presente com seu infinito bom humor e mau humor também.

Daniel Rosa, meu irmão e amigo.

Juliana Martins, ou Ju, misto de amiga e irmã caçula.

Ivone Pita, com quem tenho a sorte e o privilégio de dividir a vida, me fazendo a cada dia uma pessoa mais feliz. A ela, devo agradecer não só o amor, a generosidade e o humor que traz para nossa vida em comum, mas também a revisão do texto final da tese.

Por fim, não poderia deixar de lembrar que gostaria de dividir esse momento com minha mãe, Marília Carvalho, falecida há alguns anos, especialmente porque, ela também professora do Instituto de Educação, me ensinou, na prática, sobre a existência de uma sociabilidade intelectual feminina, da qual essa tese é fruto direto.

and I thought how unpleasant it is to be locked out; and I thought how it is worse perhaps to be locked in; and, thinking of the safety and prosperity of the one sex and of the poverty and insecurity of the other

Virginia Woolf
A Room of One's Own

RESUMO

A tese investiga a história das moças e mulheres que frequentaram a Escola Normal do Distrito Federal ao longo das primeiras décadas republicanas e as relações de trabalho que elas mantiveram com a municipalidade ao longo de suas carreiras docentes. A escola na qual essas mulheres estudaram era uma instituição em transformação, ganhando cada vez mais legitimidade como espaço de formação para o magistério primário, atraindo um número crescente de alunos e se transformando, definitivamente, em uma escola feminina. Nosso universo de investigação são as mulheres que ingressaram na Escola Normal entre 1893 e 1898 e se tornaram professoras primárias trabalhando para a municipalidade da cidade do Rio de Janeiro. Por meio da análise dos registros acadêmicos da Escola Normal, dos inúmeros ordenamentos legais que regularam a Instrução Pública e do que os periódicos da época nos puderam revelar sobre as suas carreiras de servidoras públicas, procuramos entender que trajetórias foram vivenciadas por essas mulheres, que embates e diálogos mantiveram com os poderes públicos e que estratégias profissionais desenharam ao longo do tempo que se mantiveram como professoras públicas primárias. A história aqui contada é, antes de tudo, uma história de negociações, uma história de como entenderam os meandros burocráticos nos quais estavam inseridas e como reclamaram o que compreendiam ser seus direitos e como souberam, com maior ou menor êxito, dialogar com os poderes públicos.

Palavras-chave: Instrução Pública; Escola Normal; carreira docente; funcionalismo público.

ABSTRACT

The dissertation investigates the history of the young girls and women who attended the Normal School of the Federal District along the two first republican decades and the labor relations that they maintained with the municipality throughout their teaching careers. The school where these women studied was an institution in transformation, gaining more and more legitimacy as a primary teacher training space, attracting an increasing number of students and eventually becoming a women's school. Our research universe is the normalists who entered the Normal School between 1893 and 1898 and became primary teachers working for the municipality of Rio de Janeiro city. Through the analysis of the academic records of the Normal School, the various legal orders that governed Public Instruction, and what the periodicals of the time could reveal to us about their careers as public servants, we try to understand what trajectories have been experienced by these women, which clashes and dialogues they maintained with the public powers and what professional strategies they designed over the time they remained as primary public teachers. The story told here is, above all, a history of negotiations, a history of how they understood the bureaucratic intricacies in which they were inserted and how they claimed what they understood to be their rights and knew, with greater or lesser success, to dialogue with the public authorities.

Keywords: Public instruction; Normal school; Teaching career; Civil service.

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Disciplinas da Escola Normal do Distrito Federal	45
Tabela 2 - Ingresso de novos alunos na Escola Normal e quantidade de alunos na 1ª série, 1893-1898	81
Tabela 3 - Formas de entrada na Escola Normal do Distrito Federal, 1893-1898	105
Tabela 4 - Total de alunos da Escola Normal do Distrito Federal, 1891-1900	110
Tabela 5 - Quantitativo de alunos por série da Escola Normal, 1891-1900	117
Tabela 6 - Quantitativo de alunos ingressantes entre 1893 e 1898 que concluíram/não concluíram a Escola Normal e o respectivo tempo de permanência na Escola Normal do Distrito Federal	124
Tabela 7 - Alunos diplomados pela Escola Normal do Distrito Federal, 1889-1900...	127
Tabela 8 - Mapa estatístico das escolas públicas primárias de 1º grau, 1893	154
Tabela 9 - Número de professores e adjuntos nas escolas primárias de 1º grau do Distrito Federal, 1893	159
Tabela 10 - Vencimentos dos professores municipais do Distrito Federal, 1893	162
Tabela 11 - Docentes atuantes nas escolas primárias públicas de 1º grau, 1895-1915	194
Tabela 12 - Carreiras seguidas pelos normalistas homens, ingressantes entre 1893 e 1898, após deixarem a Escola Normal do Distrito Federal	200

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Professores na Instrução Pública Primária do Distrito Federal, 1892-1913	191
---	-----

Lista de Imagens

Figura 1 - Cartão Postal da Praça da República, aparentemente enviado em 1905.	26
Figura 2 - Históricos Escolares da Escola Normal do Distrito Federal, aluna Alexina Augusta Reis.....	79
Figura 3 - Cerimônia de formatura da Escola Normal do Distrito Federal – 1908	231
Figura 4 - Professores, pais e alunos recebendo resultado de exames escolares – Escola Afonso Pena, 1909.....	232
Figura 5 - “Rio em Flagrante”, duas diretoras de escolas do Distrito Federal, 1908 ...	234

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. CONSTRUINDO A MARCA REPUBLICANA	24
1.1 A Escola Normal: “para esclarecer-lhe a inteligência e dirigir-lhe a conduta”	28
1.2 As Escolas Normais e a construção de suas legitimidades	33
1.3 Novas ordenações para a Escola Normal e para as escolas primárias	44
1.4 O papel regenerador	65
2. A ESCOLA NORMAL DO DISTRITO FEDERAL, 1890-1900	73
2.1 Entre históricos e estatísticas	75
2.2 O Ingresso na Escola Normal.....	85
2.2.1 Negociações com os poderes públicos: alunos ouvintes e dispensas de idade	87
2.2.2 Os exames de admissão	97
2.3 Para além dos exames de admissão.....	104
2.4 As matrículas na Escola Normal: um curso feminino.....	109
2.5 A Escola Normal e seus números.....	115
3. CARREIRAS EM NEGOCIAÇÃO	130
3.1 A Escola Normal e a carreira docente	134
3.2 O regulamento de 1893	143
3.2.1 De adjuntos a catedráticos	146
3.2.2 O concurso de 1894	154
3.2.3 Os vencimentos.....	161
3.2.4 Uma jubilação não prevista.....	167
3.3 Os regulamentos de 1897 e de 1898	170
3.3.1 De subvencionada à adjunta	170
3.3.2 Entre catedráticas, adjuntas e estagiárias	175
4. FUNCIONALISMO, DOCÊNCIA E HIERARQUIAS	183
4.1 Uma Escola e uma profissão femininas	187
4.2 Uma Escola e dois sentidos.....	195
4.2.1 Os moços normalistas	195
4.2.2 As moças normalistas	201
4.3 Entre a formação e a carreira pública: as estagiárias e a hierarquia.....	203
4.4 Carreiras	219
4.4.1 Normalistas de 1893	220
4.4.2 Normalistas de 1898	224

4.5 De filhas de doutores a filhas naturais, todas professoras públicas	229
CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
BIBLIOGRAFIA	244
Fontes	260
Periódicos.....	260
Leis, Decretos, Documentos Oficiais	261
Fontes Manuscritas	263

INTRODUÇÃO

É impossível, absolutamente impossível, desempenhar como convém os deveres cumulativos de adjunto e normalista. Demonstramos:

O adjunto tem de sair de casa todos os dias a tempo de achar-se na escola, em que trabalha, $\frac{1}{4}$ de hora antes das 9 da manhã. Ali os misteres do professorado obrigam-no a um trabalho rude e penosíssimo por espaço de 6 horas consecutivas. Só sabe o que é isso, quem já tomou essa cruz nos ombros.

Às 3 da tarde, exausto da fadiga física e mental, parte à pressa para casa, onde mal lhe chega o tempo para repousar minutos, jantar e partir novamente para as aulas da Escola Normal, que começam às 4 $\frac{1}{2}$ da tarde.

Sobre a refeição, na hora mais imprópria, dentro de salas em que se acotovelam muitas dezenas de alunos, sofrendo os efeitos de uma temperatura por vezes insuportável, produzida pelos numerosos combustores de gás, ei-lo o mísero a padecer o martírio de preleções de uma hora cada uma sobre disciplinas, estas mais difíceis do que aquelas, até às 8 $\frac{1}{2}$ ou 9 horas da noite.

Findo este suplício, que outro nome não tem, recolhe-se o adjunto à sua residência, aonde chega às 9, 9 $\frac{1}{2}$ ou 10 da noite, acabrunhado, inutilizado, incapaz de qualquer esforço mental, por menor que seja.

Vai ainda estudar, redigir suas notas, preparar seus exercícios para o dia seguinte?

Vai ainda preparar as lições que, como professor, tem de dar às crianças na faina subsequente?

Impossível. Nem uma, nem outra coisa, porque os órgãos têm suas exigências tirânicas, e não há quem possa resistir consecutivamente, ao cansaço produzido por esta labutação cotidiana.

E agora pondere-se que a grande maioria de adjuntos-normalistas é do sexo feminino, e respondam ainda se o organismo débil de uma senhora brasileira é capaz de tamanho esforço.

Qual é o resultado? A consequência infalível da acumulação é não ser o adjunto um bom auxiliar dos professores, nem ser o normalista um bom aluno da Escola Normal.

O pedir contínuo de licenças (...) e finalmente a morosidade com que as normalistas avançam nos seus estudos (quando avançam), consumindo anos para completar uma série do curso.¹

O trecho faz parte de uma longa reportagem publicada pela *Gazeta de Notícias*, em 1893, por ocasião da discussão do projeto de reforma do regulamento da Escola

¹ *Gazeta de Notícias*, 08/02/1893, p. 1.

Normal². O autor, dentre outros aspectos, criticava o horário de funcionamento da Escola, cujas aulas ocorriam, nesse momento, exclusivamente no turno da noite. A matéria abriu a edição do dia 8 de fevereiro e apresentava aos leitores uma imagem em nada otimista: normalistas que dividiam seu tempo entre o trabalho como adjuntas durante o dia e, à noite, frequentavam as aulas, o que, na opinião do autor, fazia com que não conseguissem desempenhar nenhuma das duas tarefas a contento, colecionando reprovações e se submetendo a um trabalho extenuante físico e intelectualmente. A situação se mostra ainda mais grave, segundo o autor, uma vez que eram quase todas mulheres, portanto, com “organismos débeis” e mais suscetíveis ao “enfraquecimento físico”.

Nosso autor não esteve sozinho em descrever as normalistas como seres sacrificados, mas também não foi essa uma imagem monolítica. As representações sobre as figuras das normalistas e das professoras primárias foram múltiplas nesses primeiros anos republicanos, oscilando entre serem detentoras de uma sólida autoridade intelectual, formadora dos novos cidadãos, responsáveis pelo futuro da nação, e serem indivíduos cujo sacrifício da profissão lhes cobrava mais do que podiam aguentar³. Duas representações, na verdade, complementares: justamente pela importância atribuída às professoras primárias na construção dos rumos da pátria é que deveria se cuidar para que sua missão fosse de fato realizada da melhor forma possível, que estivessem em suas plenas funções para desempenhar seus papéis da forma mais eficaz.

A dramaticidade do discurso e as imagens negativas construídas ao longo do artigo serviram para apresentar um argumento específico e pleitear o fim do turno noturno da Escola Normal, no entanto, para além dessa característica, há de se reconhecer certo tom de crônica no artigo, senão como este convenceria o leitor? O que o autor nos traz são moças e mulheres divididas entre a formação para o magistério e a lide do trabalho docente. Se não fossem elas normalistas, estariam afastadas do mundo do trabalho ou, pelo menos, vivenciando situações que lhes impusessem menos sacrifícios? A pergunta é impossível de ser respondida, mas o fato é que as críticas feitas pelo autor parecem ter encontrado eco entre seus contemporâneos, pois as aulas noturnas foram suspensas, pelo menos até 1897, quando a Escola passou então a oferecer os dois turnos.

² A grafia do texto original foi modificada, adotando-se as formas contemporâneas das palavras. Tal procedimento se repetiu nas demais fontes aqui analisadas.

³ UEKANE, Marina Natsume. *“Com o bom professor tudo está feito, sem elle nada se faz” - A Escola Normal e a conformação do magistério primário no Distrito Federal (1892-1912)*. Tese, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2016, pp. 87-100.

Se as críticas funcionaram para extinguir o turno noturno da Escola, ao menos por alguns anos, a sobreposição formação/trabalho se manteve uma constante. Esses “organismos”, que se provaram em nada “débeis”, nunca deixaram de dividir seu tempo entre as aulas da Escola Normal e o lecionar nas escolas públicas primárias, afinal, foi assim que muitas iniciaram suas carreiras de professoras da municipalidade do Distrito Federal. Investigaremos a constituição dessas carreiras: de que forma a Escola Normal do Distrito Federal contribuiu na formação das professoras públicas primária e o que significava para essas moças e mulheres passarem a integrar o quadro do funcionalismo do Distrito Federal em um momento em que este se encontrava em estruturação.

Entre o projeto inicial e a pesquisa que aqui se apresenta um longo trajeto foi percorrido. Inicialmente, imaginávamos que o foco seria unicamente a Escola Normal e a trajetória acadêmica de suas alunas. No entanto, ao lidar com os históricos escolares da instituição, uma questão logo nos saltou aos olhos, o significativo número de anos entre o ingresso e a diplomação, quando esta acontecia. Em uma instituição profissionalizante, como a Escola Normal, esse dado parecia ter algum significado. Outros trabalhos sobre a temática apontavam para a expansão da rede pública primária no Distrito Federal a partir de um considerável aumento no número de professoras estagiárias, como as que *A Gazeta de Notícias* tão veementemente denunciou. A partir dessa reflexão, passamos, então, a entender que não seria possível compreender a vida acadêmica das normalistas dissociada do início da prática docente. Ou melhor, a Escola Normal não poderia ser dissociada da carreira de professora pública e, assim, o que antes se configurava como uma investigação sobre a Escola Normal e suas alunas passou a ser uma investigação sob a constituição do ser professor público primário no Distrito Federal nas primeiras décadas republicanas.

Essa inflexão, no entanto, talvez não tenha sido inteiramente endógena à pesquisa e tenha mantido íntima relação com questões que me afligiram ao longo do curso de doutorado. Nossas questões de pesquisa são sempre atravessadas por quem somos, mesmo que não tenhamos muita clareza disso no momento de nossas escolhas. Sempre foi evidente para mim que as inquietações iniciais da pesquisa foram motivadas, em parte, pela minha atuação, como professora, no que hoje é o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, suposto herdeiro da Escola Normal da Corte, depois rebatizada de Escola Normal do Distrito Federal, objeto da pesquisa aqui apresentada. Naquele momento, eu procurava aprofundar a reflexão sobre a identidade daquela instituição, suas continuidades e rupturas. No entanto, sem abandonar essa problemática, em determinado

momento, ela não me foi mais satisfatória e a pesquisa acabou por passar a investigar o que aquelas moças e mulheres fizeram a partir da sua formação na Escola Normal. Em retrospecto, julgo que a inflexão para investigar as carreiras de funcionárias públicas das normalistas, atuando nas escolas mantidas pela municipalidade, tenha ocorrido, em certo sentido, em decorrência do momento que nós, professores do estado do Rio de Janeiro, vivenciamos, ao longo de 2016-2017, um agudo e acirrado desmantelamento da educação pública do estado, com infraestrutura extremamente deficitária, enormes cortes no orçamento, meses de salários atrasados e uma intensa briga política pela manutenção dos direitos até então assegurados aos servidores. Para mim, foi um momento de intenso questionamento dos significados do ser servidor público, questionamentos que, sem dúvida, se transpuseram para a pesquisa.

A pesquisa aqui apresentada é o resultado dessas reflexões e trata da história das moças e mulheres que frequentaram a Escola Normal do Distrito Federal, ao longo das primeiras décadas republicanas, e das relações de trabalho que mantiveram com a municipalidade durante suas carreiras docentes. A escola na qual essas mulheres estudaram era uma instituição em transformação, fosse por um processo contínuo onde sua legitimidade como espaço de formação do professorado primário carioca deixava de ser questionada, fosse pela expansão no número de seus alunos, movimento vivenciado, não só na capital da República, como em outras localidades do país⁴.

Ao se dirigirem, na primeira década republicana, à Escola Normal do Distrito Federal, os alunos, que em sua maioria eram moças e mulheres, procuravam, sem dúvida, a formação para a docência primária, mas não só isso: ao ingressarem na Escola, passavam a fazer parte de um universo simbólico específico, em que o projeto educacional mais moderno se fazia presente, e se descortinava a possibilidade de entrada no serviço público, atuando futuramente como docentes nas escolas mantidas pela Prefeitura.

Como era de se esperar, nem todas as normalistas e depois professoras primárias traçaram caminhos iguais, algumas, para além de docentes da municipalidade, alcançaram papéis de destaque em outras atividades, como escritoras, inspetoras

⁴ TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, mai/jun/jul/ago, pp. 61-193, 2000, pp. 61-88.

escolares, folcloristas etc.⁵ Não foram esses os aspectos que nos interessaram. Trataremos das histórias que, a princípio, nos pareceram invisíveis ou talvez perdidas no emaranhado de tantas outras histórias. Nosso interesse residiu fundamentalmente sobre aquelas professoras cujas existências nos chegavam quase que exclusivamente pelo espaço profissional que ocupavam. A partir dos atos burocráticos ligados à Instrução Pública, às vezes, os mais insignificantes, se vistos descontextualizados, como designações para escolas, pedidos de licença, requerimentos dos mais variados teores, pedidos de jubilação, solicitação de abonos de faltas etc., pudemos nos aproximar da existência desse grupo de mulheres, professoras primárias atuantes em escolas mantidas pela municipalidade no Distrito Federal. Se tratamos eventualmente das ditas excepcionais, como Esmeralda Masson, professora primária autora de diversos livros didáticos, adotados inclusive pelas escolas municipais, não nos interessaremos pelo que ela teve de diferente em relação a seus pares, mas, ao contrário, nos intrigou justamente os traços que partilhou com suas colegas de profissão.

O que o leitor encontrará não será uma biografia coletiva dessas mulheres, por falta de recursos, e talvez disposição, que nos tenham permitido assim o fazer. Nos contentaremos em investigar aspectos bastante específicos de suas trajetórias: os significados de serem alunas da Escola Normal e como construíram suas carreiras de professoras e de servidoras públicas e os sentidos de estarem inseridas em uma teia burocrática que lhes garantia, ao mesmo tempo, direitos, ainda não conhecidos por outros trabalhadores (licenças, aumentos progressivos, aposentadorias etc.), e também visibilidade.

As carreiras vivenciadas por essas mulheres foram, sem dúvida, carreiras em mutação, fosse pela expansão da rede escolar primária, fossem pelas constantes mudanças nos ordenamentos legais que regulavam a Instrução Pública, ou, simplesmente, pelo significativo aumento de normalistas diplomadas pela Escola Normal, aspecto que

⁵ Dentre algumas normalistas/professoras que tiveram carreiras que se distanciaram da maioria de seus pares, destacamos Esther Pedreira de Mello, aluna da Escola Normal entre 1898 e 1901, a primeira mulher a se tornar inspetora escolar no Distrito Federal, Esmeralda Masson, normalista entre 1893 e 1895, autora de diversos livros didáticos, e Alexina de Magalhães Pinto, reconhecida escritora infantil e folclorista que frequentou a Escola entre 1896 e 1900. Cf. SANTOS, Heloisa H. M. Esther Pedreira de Mello: múltiplas faces de uma mulher (in) visível (1880-1923). 2014. Tese (Doutorado em Educação), Rio de Janeiro: PROPED/UERJ, 2014; SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Scenas da História do Brasil”: Esmeralda Masson de Azevedo e a escrita de livros escolares de História para crianças. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 12, pp. 204-230, 2017 e CARNEVALI, Flávia Guia. A mineira ruidosa: cultura popular e brasilidade na obra de Alexina de Magalhães Pinto. Dissertação (Mestrado em História), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

acarretou a reconfiguração dos mecanismos de entrada para os quadros do magistério público primário da cidade do Rio de Janeiro. Nesse contexto, essas mulheres precisaram estar em constante diálogo com os poderes públicos, entendendo as múltiplas reconfigurações de cenário e retraçando suas estratégias. A história aqui contada é, antes de tudo, uma história de negociações. Uma história de como essas mulheres entenderam os meandros burocráticos nos quais estavam inseridas e como reclamaram o que entenderam ser seus direitos e souberam, com maior ou menor êxito, dialogar com os poderes públicos.

O universo pesquisado foram as normalistas que ingressaram na instituição entre os anos de 1893 e 1898. Iniciamos em 1893, pois esse foi o ano em que a Escola estava se estruturando, respondendo às novas demandas de pertencer à administração do Distrito Federal recém-criado, mas também por ter sido o primeiro ano do qual tínhamos o registro completo dos seus alunos, por meio dos históricos escolares produzidos pela instituição.

Definir o recorte cronológico a partir do material da Escola Normal não suscitou grandes questionamentos, por outro lado, decidir até onde avançaríamos cronologicamente na análise das carreiras dessas mulheres não foi tarefa fácil. Muitas dessas normalistas tornaram-se professoras primárias e tiveram carreiras bastante longas. Amalia Pereira, por exemplo, só deixou o magistério em 1934⁶. Assim como ela, outras tantas tiveram carreiras que se iniciaram na última década do século XIX ou no início do XX e só terminaram na década de 1920 ou, por vezes, em fins da década de 1930, como ocorreu com Eulalia Diniz Ferreira da Silva, que começou a lecionar para a municipalidade, em 1905, como adjunta estagiária⁷, e permaneceu como professora primária pública pelo menos até 1929, quando localizamos nos jornais seu último registro como funcionária pública⁸, ou Aristéa Caldas que, em 1907, já atuava como substituta de estagiárias de 2ª classe⁹ e permaneceu nos quadros da prefeitura, alcançando mais tarde posições mais estáveis, pelo menos até 1937, quando encontramos um despacho da Superintendência do Departamento de Educação justificando uma falta sua¹⁰.

Tamanha extensão temporal nos colocava um problema: eram por demais variados os contextos históricos que atravessaram essas carreiras. Aristéa, por exemplo, entrou

⁶ *Jornal do Brasil*, 02/03/1934, p. 19.

⁷ *Almanak Laemmert*, 1905, p. 577.

⁸ *Jornal do Brasil*, 17/10/1929, p. 15.

⁹ *O Paiz*, 23/07/1907, p. 4

¹⁰ *Jornal do Brasil*, 26/08/1937, p. 21.

para a Escola Normal ainda na Primeira República, em 1898¹¹, e, ao longo de sua carreira, uma série de profundas mudanças assolaram o país, mudanças políticas, culturais e também burocráticas. Não custa lembrar que a professora primária Aristéa viu a Revolução de 30 tomar curso e, anos mais tarde, a instauração do Estado Novo com toda a agitação política que o antecedeu, além de estar presente no cenário da Revolta da Vacina, da Chibata e dos 18 do Forte, e ainda viu o modernismo ganhar corpo e o rádio se popularizar.

Diante dessa diversidade de contextos e partindo da ideia de que o que nos interessava era a relação da Escola Normal com os espaços profissionais conquistados por essas mulheres no serviço público municipal, optamos por restringir nossa análise aos possíveis anos de magistério concomitantes à Escola Normal e àqueles relativamente próximos à formatura, quando muitas dessas recém professoras ainda mantinham posições não estáveis ou transitórias no funcionalismo público, como estagiárias, por exemplo, ou haviam recém conquistado posições mais estáveis, passando a efetivas.

Ao longo da pesquisa, trabalhamos fundamentalmente com três tipos de fontes: os textos legais que ordenaram a Instrução Pública no período abordado, os históricos escolares produzidos pela Escola Normal e alguns periódicos de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro. Os periódicos e históricos escolares nos permitiram entender uma realidade de outra ordem, contraposta aos paradigmas expostos nos textos legais.

Para os históricos, a abordagem foi “analógica”, tradicional, baseada na, e não digo isso ironicamente, bem-vinda tríade, “arquivo, ácaros e manuscritos”, a única inovação em relação ao meu quase jurássico mestrado¹² foi a possibilidade de fotografar boa parte dos manuscritos para lê-los, tabulá-los e analisá-los posteriormente. Para os periódicos e textos legais, a pesquisa foi feita fundamentalmente por meio de dispositivos digitais; para os periódicos, por meio da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, e para os textos legais, em uma variedade de sites.

A partir dos históricos escolares, identificamos cada um/a das/dos indivíduos que ingressaram na Escola Normal, entre 1893 e 1898, e pesquisamos seus nomes nos jornais cariocas. Procurávamos, com isso, compreender como se desenrolaram suas carreiras e

¹¹ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 5, 1897-1911, pp. 117A, 117B, 120B.

¹² Minha dissertação de mestrado, “Fazendo América: a missão metodista e a questão do feminino na construção de um projeto de nação (sudeste brasileiro, 1895-1910)”, foi defendida em 2000, sob a orientação da prof.^a Dr.^a Martha Campos Abreu, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense.

que relações travaram com os poderes públicos. Sem o uso de ferramentas digitais esse tipo de pesquisa não seria possível, os mecanismos de busca digital¹³ nos permitiram acompanhar, numa variedade significativa de periódicos e, em temporalidades, por vezes bastante alargadas, diversas ocorrências de determinados nomes, permitindo formar assim narrativas sobre a carreira de muitas professoras/normalistas da pesquisa.

É necessário dizer, no entanto, que as trajetórias aqui retraçadas são, por definição, incompletas. Essas diversas lacunas são causadas ou por incapacidade de localizar os registros que nos poderiam lançar luz sobre essas histórias ou mesmo por silêncios deliberados sobre alguns dos indivíduos, pois suas histórias são muitas vezes histórias quietas, só ruidosas nos, às vezes, poucos momentos em que essas existências cruzam ou são cruzadas pela burocracia estatal. Os recursos digitais de pesquisas, sem dúvida, permitiram que esses ruídos fossem ouvidos de forma que não poderiam ser antes, possibilitando o acesso a um volume de informação impossível em décadas anteriores.

No entanto, a ideia de que as ferramentas de buscas digitais, como as incorporadas pelo site da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, seriam capazes de informar ao pesquisador sobre toda e qualquer ocorrência do que estava sendo procurado não passa de ilusão. Essa ideia, ingenuamente sustentada por mim no início da pesquisa, não resistiu ao trabalho mais cuidadoso com as fontes. Isso não significa dizer, todavia, que a busca por palavras ou expressões, feita através de indexações digitais, não seja confiável, mas que devemos estar atentos para não cairmos na sedução cartesiana de que o uso de ferramentas dessa ordem nos permitiria ter acesso a uma totalidade de informações sobre determinado assunto pesquisado. Ferramentas essas sobre as quais, como alertam Gibbs e Owens, o usuário final dificilmente tem algum controle ou conhecimento sobre como os algoritmos de busca foram programados¹⁴. A falibilidade desses mecanismos de busca longe de ser considerado necessariamente um problema, até porque, de fato, nos permitem o acesso a um volume de fontes antes inimaginável, pode ser vista, talvez, de forma mais poética, como a garantia de que o acaso e um que de espanto ainda estarão presentes no processo de escrita da narrativa histórica.

Três mulheres nos apresentarão a pesquisa: Esmeralda Masson, Isolina de Sousa e Amalia Pereira. Cada qual, a sua maneira, estabeleceu relações muito estreitas e particulares com a Escola Normal do Distrito Federal. No primeiro capítulo, a

¹³ O sistema de busca a que nos referimos é o da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

¹⁴ GIBBS, Fred; OWENS, Trevor. The hermeneutics of data and historical writing. *Writing History in the Digital Age*. Ann Arbor: U of Michigan Press, 2012.

protagonista é Esmeralda Masson. Iremos com ela à Escola Normal, onde se inscreverá no 1º ano do curso, mesmo tendo estudado anteriormente na Escola Normal de Porto Alegre com significativo sucesso. A história de Esmeralda e os questionamentos que ela suscita nos permitem discutir o espaço dado à educação na pauta política da nova nação republicana e o papel das escolas normais nesse processo. O capítulo se propõe a abordar a regulação da Instrução Pública e da Escola Normal de 1893, vendo-a em contraponto com a regulação anterior, a de 1890. Investigaremos os diálogos entre a formação promovida pela Escola Normal do Distrito Federal e a configuração da escola primária naquele momento, entendendo que esta ia muito além do que ensinar as primeiras letras, sendo detentora de um projeto civilizatório fundamental na construção da nova nação.

A seguir, quem nos guiará será Isolina Souza, jovem de 16 anos, cujo aparente sonho era ingressar na Escola Normal. A partir de sua história, podemos entender a dimensão do tornar-se normalista. Nesse capítulo, o objetivo foi apresentar um retrato da Escola a partir dos dados estatísticos relativos à instituição e os dados apresentados pelos históricos escolares das alunas e alunos, investigando a quantidade de ingressantes, o número de concluintes, a distribuição de alunos por série e turno, as diferentes formas de ingresso à instituição, o tempo médio de permanência na Escola, a distribuição dos alunos por gênero etc. Para além de como a Escola se traduzia em números na última década do século XIX, discutiremos também as formas de ingresso na Escola e como esta se tornou uma arena de negociação com os poderes públicos. Se as estatísticas nos apresentavam dados mais despersonalizados, os históricos nos permitiram entender que esses números foram obtidos a partir das histórias de cada uma das normalistas e, assim, o capítulo é construído, intercalando os dados gerais da Escola com as trajetórias de algumas das alunas.

Amalia Pereira é nossa última personagem, a aluna teve uma trajetória singular, pois ficou incontáveis anos na Escola, quase tantos quantos ficou no serviço público como professora da municipalidade. Esse é o mote para investigarmos, no terceiro capítulo, as configurações da carreira docente pública primária na última década do sec. XIX no Distrito Federal. Embora nesse momento as normalistas aqui analisadas ainda estivessem quase todas como alunas da Escola, e poucas eram efetivamente professoras da municipalidade, a proposta do capítulo é entender o campo de trabalho que se descortinava frente a essas moças justamente no momento em que estas faziam suas escolhas profissionais. Entender as regras que as hierarquizavam funcionalmente, seus vencimentos, as formas de acesso ao serviço público, entre outras questões, balizaram a

escrita do capítulo, que foi feita a partir de episódios discutidos pela imprensa, nos quais a tensão entre professores e os poderes públicos emergiu de forma contundente.

No quarto e último capítulo, voltamos brevemente à história de cada uma das três personagens apresentadas anteriormente, discutindo seus pontos comuns e suas diferenças. A partir desses contrapontos, passamos a investigar a carreira do magistério público no Distrito Federal nessas primeiras décadas republicanas, mas, dessa feita, o foco se voltou especificamente para as carreiras das normalistas analisadas pela pesquisa. Por meio das trajetórias das alunas que se tornaram professoras docentes em escolas primárias mantidas pela municipalidade, ou pelo menos daquelas cujos vestígios conseguimos seguir, procuramos entender as diferenças entre os sentidos dados à formação da Escola Normal por alunos homens e alunas mulheres. Comparamos com mais vagar o desenrolar das carreiras das alunas ingressantes em 1893 e 1898, investigando as diferenças e semelhanças nas relações de trabalho que estas tenham mantido com a municipalidade. E, fechando o trabalho, discutimos brevemente a composição social do universo de professoras aqui estudado e os possíveis significados do ingresso de alguns grupos nos quadros do funcionalismo público.

A história da Escola Normal do Distrito Federal já foi por diversas vezes visitada pela historiografia dada a sua importância para a compreensão dos processos de formação docente não só no Rio de Janeiro, mas no país como um todo, seja nos anos finais do Império, seja no período republicano. No entanto, há ainda períodos pouco explorados, como, por exemplo, a última década do século XIX, em grande parte, foco do trabalho aqui apresentado. Essa história, em nada inédita, no entanto, quase sempre se circunscreveu à instituição em si. A pesquisa aqui apresentada procurou, por sua vez, compreender as trajetórias das alunas e dos poucos alunos que por lá passaram, não só como discentes, mas especialmente como docente da rede pública primária carioca. A história aqui contada, embora abarque também o processo de formação do professorado primário, é, antes de tudo, a história da constituição de uma categoria profissional, categoria que nesse momento, se tornava majoritariamente feminina.

1. CONSTRUINDO A MARCA REPUBLICANA

No início de 1893, Esmeralda Masson, uma moça de 19 anos de idade, filha legítima de Jacintho Masson e D. Maria da Costa Masson¹⁵, nascida no que antes era a Corte, dirigiu-se à Praça da República, no centro do Rio de Janeiro. No local, é de se supor que tenha se deparado com um sem número de pessoas indo e vindo, cada qual envolvido em seus afazeres cotidianos. A confluência de serviços e órgãos públicos atraía uma quantidade significativa e diversificada de pessoas a esse espaço. Desde o Império, o local foi cenário tanto para o poder formalizado, expresso em prédios e repartições públicas e nas diversas festas oficiais que ali ocorreram, quanto para outras manifestações mais populares, muitas vezes perseguidas pelos poderes públicos por serem entendidas como sinais de desordem¹⁶.

Lá estavam a Casa da Moeda, o Corpo de Bombeiros, o Senado Federal, o Paço Municipal e o Quartel General, entre tantas outras instituições do poder estabelecido. A praça, portanto, não carregava o novo regime somente em seu nome, alguns dos símbolos escolhidos para representar a República e seu poder instituído estavam presentes em seus arredores. Todo esse cenário era ainda completo pela monumentalidade dos reformados jardins do Campo de Santana¹⁷ e do prédio da Estação de Ferro Central do Brazil.

A grande movimentação da praça era possibilitada em parte pela existência desse último prédio. A antiga Estação de Ferro D. Pedro II, tal qual a Confeitaria de Esaú e

¹⁵ O uso do tratamento “Dona” antes do nome de Maria da Costa Masson aparece no registro escolar de Esmeralda Masson na Escola Normal do Rio de Janeiro.

¹⁶ ABREU, Martha. Festas religiosas no Rio de Janeiro: perspectivas de controle e tolerância no século XIX. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 14, 1994, pp. 183-203.

¹⁷ As obras de modernização do Campo de Santana (1873-1880) foram feitas sob a regência do francês Auguste François-Marie Glaziou, também responsável pela reforma do Passeio Público e pelo paisagismo da Quinta da Boa Vista. Segundo Cláudia Duarte, o local, originalmente utilizado para despejo de detritos, fazia parte de uma área periférica à cidade e é ao longo do século XIX que passa a ganhar sua centralidade. O espaço era frequentado por desocupados, aguadeiros e lavadeiras, estes últimos atraídos pelo seu chafariz. Com as obras do final do século XIX, sob inspiração dos jardins parisienses, ganha outra dimensão, “civilizando-se”. Cf. DUARTE, Claudia Brack. Campo de Santana: no século XXI como no século XVIII, de volta à condição de refúgio dos excluídos. *Anais do XVI ENANPUR*, Espaço, planejamento e insurgências. Disponível em <https://docplayer.com.br/17227419-Campo-de-santana-no-seculo-xxi-como-no-seculo-xviii-de-volta-a-condicao-de-refugio-dos-excluidos.html>. Acesso em 11/01/2019.

Jacó¹⁸, havia sido rebatizada de Central do Brazil para atender aos novos tempos. Seus trens faziam a ligação entre o centro da cidade e os subúrbios, sendo o ponto de ligação entre a população que residia mais distante e o centro, local da administração republicana.

A praça também era servida por uma série de linhas de bondes que incrementavam ainda mais o deslocamento populacional e a confluência de pessoas nesse espaço público. Além de representarem a possibilidade de mobilidade em uma cidade cada vez maior e mais populosa, os bondes eram também, nesse momento, símbolo de modernidade, pois, foi durante os últimos anos do XIX e início do XX que o Rio de Janeiro testemunhou a mudança do sistema de tração animal para o sistema elétrico, evitando assim inúmeros inconvenientes para o espaço urbano, inclusive os relativos a questões higiênicas¹⁹.

Com uma malha que atendia a toda a zona urbana do Rio e seus subúrbios mais próximos, o bonde era o transporte coletivo por excelência, servindo a diversos grupos sociais. “Meio de locomoção, essencialmente democrático”²⁰, como nos apresentou Machado com humor e sarcasmo na crônica *Instruções*, de 1883, o bonde, embora favorecesse em muito a mobilidade urbana, também expunha os ainda frágeis padrões civilizatórios tão em voga no final do século XIX.

O cenário, no entanto, ainda não está completo, nos falta mencionar outro símbolo republicano também presente na Praça, ainda mais caro para a investigação aqui em curso. Era justo a ele que se dirigia Esmeralda Masson naquele início de 1893. Seu destino era a secretaria da Escola Normal do Distrito Federal e seu objetivo, efetuar matrícula como futura normalista. Ocupando lugar central na praça, o prédio da Escola Rivadavia Correa abrigava então as aulas da Escola Normal, ainda sem prédio próprio para seu funcionamento.

A figura 1, sem autoria e data definidas, é a de um cartão postal aparentemente enviado em 1905. Com a Escola ao fundo, o quartel general à esquerda e a prefeitura à direita, em parte escondida pelas árvores do Campo de Santana, a foto parece ter sido tirada da perspectiva de quem se encontra no prédio da Central do Brazil. Embora o postal possa mostrar uma Praça da República alguns anos após a ida de Esmeralda à secretaria da Escola Normal, ela nos dá a dimensão da urbanidade do local. Nossa atenção é atraída

¹⁸ ASSIS, Machado de. *Esau e Jacó*. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2042. Acesso em 11/01/2019. Obra publicada originalmente por Editora Garnier, Rio de Janeiro, 1904.

¹⁹ WEID, Elisabeth von der. O bonde como elemento de expansão urbana no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Casa de Rui Barbosa, 1997, p. 30.

²⁰ ASSIS, Machado. *Instruções. Obras Completas*, Livro 4. LL Library, 2105, s/p.

para a existência de diferentes linhas de bondes e a presença de inúmeros quiosques que serviam a uma população em trânsito pela praça.



Figura 1 - Cartão Postal da Praça da República, aparentemente enviado em 1905. Foto sem data, nem autoria. <http://www.hce.eb.mil.br/images/comsoc/pracarepubl.jpg>.

É fácil imaginar Esmeralda pegando um dos trens da Estação Central do Brasil ou uns desses modernos bondes à disposição, ou mesmo aproveitando sua ida à Escola Normal, na Praça da República, para resolver outros assuntos pelas redondezas. Moça solteira que era²¹, estaria acompanhada, como aconselhavam os mais finos códigos de conduta feminina, ou sozinha, como, de fato, faziam inúmeras mulheres cujas vidas não permitiam que esses códigos fossem assim tão respeitados? Caso tenha ido de bonde, teria se deparado com algum dos inconvenientes tipos sarcasticamente descritos por Machado em sua crônica?

Mesmo que as perguntas acima dificilmente deixem de ser um exercício de imaginação, o fato é que Esmeralda Masson ao se dirigir à Praça da República, especificamente à secretaria da Escola Normal, passou assim a integrar o conjunto de

²¹ Essa hipótese se baseia no fato de ainda adotar o sobrenome paterno.

alunos que estavam sendo preparados para assumirem turmas do magistério primário. A Escola Normal, nesse momento, ocupava algumas salas de uma das famosas “escolas do Imperador”²², cujo prédio foi projetado por Pereira Passos e inaugurado em 1877. Criada para ser uma escola primária ligada à Freguesia de Santana, devido à sua centralidade, seu prédio acabou por agregar ao longo do tempo outras escolas, mesmo que interinamente, como foi o caso da Escola Normal, em 1888, e a segunda Escola Profissional para o sexo feminino, em 1913²³.

Ao se dirigir ao prédio da Escola Normal, Esmeralda Masson, a futura normalista do Distrito Federal, estava adentrando um espaço muito caro aos entusiastas do novo regime. Nesse momento, mais do que uma escola, essa era também uma escola normal, ou, “a” Escola Normal do Distrito Federal, assumindo assim duplamente sua simbologia republicana. O edifício, com sua arquitetura imponente e seu local de destaque na praça, lembrava a todos que por ali passava o papel central da educação na construção dos novos valores republicanos. Esse simbolismo era, no entanto, ainda mais reforçado por aquele prédio servir à Escola Normal, escola preparatória para os novos professores primários. Professores estes a quem caberiam formar as próximas gerações de cidadãos nos novos moldes republicanos.

²² Dá-se o nome de “Escolas do Imperador” ao conjunto de 8 escolas construídas na cidade do Rio de Janeiro, a partir de 1870, que representaram um movimento inicial de expansão da rede escolar. Eram prédios monumentais, especialmente construídos para serem escolas e distribuídos geograficamente em lugares importantes da cidade; foram, a sua maneira, símbolos da regulação normativa da instrução nesses últimos anos do Império. Costuma-se atribuir a sua construção à verba arrecadada para a confecção de uma estátua equestre de D. Pedro II pela vitória brasileira na Guerra do Paraguai. A homenagem teria sido, no entanto, recusada pelo próprio D. Pedro II que julgou mais apropriado investir esse capital na construção dessas escolas. No entanto, esse parece ter sido um esforço coletivo, envolvendo outros agentes que não somente o imperador. Foram organizadas, segundo Aurnheimer Filho, várias comissões para financiar a construção dessas escolas, com participação da Câmara Municipal da Corte e doações de particulares. Cf. AURNHEIMER FILHO, Sérgio Paulo. O Crepúsculo da política educacional imperial. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 20, mai./ago., pp. 231-236, 2009.

²³ BONATO, Nailda Marinho da Costa. A Segunda Escola Profissional para o sexo feminino (Rivadavia Correa) do Distrito Federal ou a Trajetória de sua diretora - Benevenuta Ribeiro (1913-1961). *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. n. 25, jan./jun., 2008. Disponível em <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/228/0>. Acesso em 23/01/2019.

1.1 A Escola Normal: “para esclarecer-lhe a inteligência e dirigir-lhe a conduta”

A escola na qual Esmeralda procurava completar sua formação, uma vez que havia iniciado os estudos no Rio Grande do Sul, tinha já uma história para contar. Embora de formação recente, criada somente há quatorze anos, essa Escola Normal era o resultado de uma série de transformações na forma do Estado conceber a educação e o ensino. Processo que não foi feito sem percalços e sem aparentes retrocessos.

Fundada em 1880, a partir do Decreto n. 7.247, chamou-se, inicialmente, Escola Normal da Corte, com o advento da república, passou a receber a designação de Escola Normal da Capital Federal, assumindo a denominação de Escola Normal do Distrito Federal a partir de 1893, e assim permaneceu até 1932, quando a ela foram incorporadas as escolas anexas, como o jardim de infância e a escola de aplicação, e passou a ser conhecida como Instituto de Educação²⁴.

A Escola Normal da Corte foi criada visando assumir papel estratégico na formação da nação, sendo compreendida como instrumento de alargamento da participação cidadã. Seu primeiro diretor, Benjamim Constant, no discurso de fundação, alude a essa questão ao interligar instrução e cidadania e reconhecer nessa ligação uma das formas de promover o progresso social e individual.

Causa-lhe regozijo ver unidas as divergências e abafadas as rivalidades ante uma grande ideia. E esta ideia é difundir por todas as classes da nossa sociedade uma larga e sólida instrução que inicie o cidadão nos grandes e úteis resultados obtidos nos domínios da atividade científica, industrial e social, dando-lhes noção claras, seguras e bem coordenadas sobre as coisas e sobre o homem para esclarecer-lhe a inteligência e dirigir-lhe a conduta.²⁵

O discurso, ainda que proferido em 1881, indica elementos chaves que perpassaram também os primeiros anos republicanos: a questão do acesso universal à

²⁴ ALMEIDA, Suely Pessanha. Língua, Ensino e Nacionalidade no Instituto de educação do Rio de Janeiro (1880-1832). Uma Contribuição à História das Ideias Linguísticas. Tese (Doutorado em Letras), UFF, 2008, p. 47. No que pese as discussões sobre suas continuidades e rupturas, hoje nomeado Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, ISERJ, essa instituição segue formando professores e profissionais de educação através do seu curso de Pedagogia e conta com um Colégio de Aplicação que inclui todos os segmentos, desde a creche até o Ensino Médio, passando pela Educação Especial, pela Educação de Jovens e Adultos e pelo Ensino Técnico e Profissionalizante.

²⁵ CONSTANT apud *ibid.*, p. 63.

instrução pública, uma vez que esta era destinada “a todas as classes de nossa sociedade”; a qualidade e a finalidade desta instrução, que deveria ser “larga e sólida” e voltada para “o cidadão” e; por último, a ideia da educação como um meio privilegiado de intervenção social. Segundo o próprio Benjamim Constant, uma das funções da educação era “dirigir-lhe a conduta”.

Ao se tornar aluna da Escola Normal do Distrito Federal, Esmeralda Masson, assim como 55 outros alunos, que começaram seus estudos naquele ano²⁶, teriam contato com um corpo organizado de disciplinas cujo objetivo não era somente aprender o que ensinar aos pequenos da escola primária, mas também como ensinar. E o que ensinar estava longe de se restringir a noções de leitura, escrita e cálculo, englobava um conjunto muito mais amplo de atitudes e sensibilidades, como noções de “boa conduta”, de amor à pátria e de civilidade, itens indispensáveis na formação do cidadão republicano.

Entendida como uma das formas privilegiadas de moldar o que se considerava ser o cidadão ideal, a educação passou a ser uma temática central no discurso político republicano, uma vez que foi identificada como um poderoso instrumento por meio do qual se poderia fundar uma nova ordem. Professores e normalistas seriam peças chave na construção dessa nova ordem, que, segundo o discurso das primeiras décadas republicanas, se construiria sobre seu contraponto: o passado imperial²⁷.

Nesse sentido, as escolas imperiais foram interpretadas como símbolos do atraso, da sujeira, da precariedade e, especialmente, de ineficácia, em oposição a uma nova educação que seria pautada no progresso, na modernidade, nos preceitos higienistas, e assim, tida como mais eficaz. Os métodos de ensino utilizados ao longo do século XIX, baseados na memorização de conteúdos e acompanhados de possíveis castigos físicos, não eram mais considerados adequados para formar os futuros cidadãos da jovem nação republicana.

Esse jogo de positivo e negativo, presente no discurso republicano da virada do século XIX para o XX, deve ser entendido como um esforço empreendido pelo regime recém-instalado no sentido de construir uma identidade própria, estabelecendo uma legitimidade baseada no descrédito do passado imperial. Esse discurso de oposição, embora não possa nem deva ser tomado como verdade é, ainda hoje, segundo Schueler e

²⁶ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914.

²⁷ MAGALDI, Ana Maria e SCHUELER, Alessandra. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*. Revista do Departamento de História da UFF, v. 26, 2009.

Magaldi, reproduzido em certa medida por alguns autores da História da Educação²⁸. As autoras defendem a ideia de que, assim como podemos perceber rupturas, algumas continuidades devem ser também identificadas.

Continuidades que se revelam nem tanto pelas características legais de algumas políticas educacionais formuladas no Império e deixadas inalteradas na República, como defendem alguns autores²⁹, mas pelas características de inovação educacional já presentes nos últimos anos do Império, a partir do estabelecimento de práticas pedagógicas tidas como mais eficazes, como o método de ensino simultâneo, métodos de alfabetização que procuravam conciliar leitura e escrita, uma crescente participação feminina no magistério e o uso de materiais escolares específicos para o ensino, pensados levando-se em consideração a faixa etária a que se destinam. Além disso, percebe-se uma séria preocupação com a formação de professores para os primeiros anos de escolaridade, como demonstra a criação de escolas normais em diversos estados.

O discurso republicano procurou se afirmar como ruptura. Esse “novo”, segundo Ângela de Castro Gomes, significava a construção de uma nova ordem política, impregnada de valores cívicos morais condizentes com o regime que se instaurava. Cabia, portanto, estabelecer o que a autora identifica como uma “pedagogia da nacionalidade” capaz de produzir novos cidadãos³⁰. Embora não circunscrita aos colégios e escolas, perpassando também espaços coletivos e públicos de educação, como os museus e a literatura infantil³¹, essa “pedagogia” teve, certamente, espaço privilegiado dentro da rede escolar.

Se essa “nacionalidade” deveria ser ensinada nos bancos da escola primária, sendo essa reconhecida como um espaço de formação de uma cidadania adequada aos novos

²⁸ Ibid., p. 37.

²⁹ Alguns autores, dentre eles Nagle, apontam uma série de continuidades entre as políticas educacionais dos últimos anos do império e dos primeiros anos da república como, por exemplo, ser dever dos municípios zelar pela educação primária, o reconhecimento da educação como dever do Estado e a exigência da alfabetização para o pleno exercício da cidadania. Essas características servem de base para uma análise que percebe quase que unicamente continuidades aristocráticas no novo regime republicano e que, de alguma forma, lamenta a pouca participação de valores burgueses nesse processo. Essa chave interpretativa, portanto, não só nega uma identidade própria mais significativa ao novo regime, como o analisa a partir do que deveria ter sido e não do que realmente foi. Cf. NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

³⁰ GOMES, Ângela de Castro. República, educação cívica e história pátria. *Anais da ANPUH - XXV Seminário Nacional de História*, Fortaleza, 2009. Disponível em anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0009.pdf. Acesso em 15/04/2017.

³¹ Sobre a relação entre literatura infantil e a construção de ideais cívicos, cf. HANSEN, Patrícia Santos. Autores, editores, leitores: O que os livros cívicos para crianças da Primeira República dizem sobre eles?. *História*, Franca, v. 30, n. 2, pp. 51-80, dez., 2011.

tempos, cabia formar de maneira apropriada aqueles responsáveis por ensinar nesse grau de ensino. Nesse sentido, a escola normal ganha especial atenção e sobre ela constroem-se acirradas disputas e discussões que perpassam sua existência física, por meio de debates sobre a necessidade ou não de um prédio próprio, a dotação orçamentária adequada, a manutenção de laboratórios etc.; até seus objetivos como instituição formadora de professores, pondo em xeque questões como o currículo adotado, o público atendido, os horários de funcionamento e as formas de ingresso. Essas discussões não se restringiam aos gabinetes, se tinham espaço na Câmara Municipal, eram também discutidas pela intelectualidade, chegavam à imprensa e eram inclusive debatidas dentro da própria Escola Normal, por meio da sua Congregação, como argumenta Santos³².

É para essa instituição em disputa e ainda em processo de construção de sua legitimidade que se dirigiu Esmeralda Masson em 1893. Sua matrícula é feita às vistas de seu diploma de professora pela Escola Normal de Porto Alegre³³. Segundo o regulamento da Escola Normal de 1890, a admissão deveria ser feita mediante exame específico ou apresentação de certificado de estudos primários de primeiro grau³⁴. A princípio, Esmeralda apresenta uma qualificação inicial mais do que suficiente, pois já era professora, devidamente diplomada, e, mesmo professora, se matricula na primeira série e cursa todas as matérias propostas.

Sua trajetória na Escola Normal do Distrito Federal se diferencia da vivenciada pela maior parte de seus outros colegas, pois fica menos tempo na Escola que seus colegas, seus registros não apontam uma só reprovação e as aprovações “com distinção” não são poucas³⁵, quando o mais comum era que a maior parte dos alunos se demorasse um sem número de anos na escola e fizesse e refizesse a mesma disciplina algumas vezes, como veremos nos capítulos a seguir.

³² SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. Congregação da Escola Normal: da legitimidade outorgada à legitimidade (re)conquistada (1880-1910). Dissertação de Mestrado, UERJ, Faculdade de Educação, 2011.

³³ A Escola Normal de Porto Alegre foi fundada em 1869 e parece ter vivenciado as mesmas dificuldades enfrentadas por quase todas as escolas normais brasileiras ao longo do século XIX e início do XX: a escassez de recursos, o descrédito na eficácia da formação oferecida, entre outros tantos problemas. Transformada em Instituto de Educação na década de 1930, até hoje essa escola atua na formação de professores. Cf. SOUZA, José Edimar; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Narrativas de “memorização” na escola normal de Porto Alegre/RS (1882). *Revista História: Debates e Tendências*, v. 18, n. 1, pp. 157-167, 2017.

³⁴ BRASIL. Decreto n. 982, de 8 de novembro de 1890. Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal, cap. II.

³⁵ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 54-55.

Se essa relativa “facilidade” em cursar as disciplinas da Escola Normal do Distrito Federal pode ser creditada ao fato de Esmeralda já ter passado por esse mesmo processo em Porto Alegre ou ao seu especial talento acadêmico é uma pergunta difícil, se não impossível, de ser respondida. Seus registros escolares em Porto Alegre³⁶ indicam que lá também, muito provavelmente, foi considerada uma aluna acima da média. Em seu primeiro ano de curso na Escola Normal da capital gaúcha, em 1889, logrou aprovação nas oito matérias em que se inscreveu, concluindo duas destas com distinção e outras cinco com a anotação de “aprovada plenamente”, e parece ter concluído o curso no tempo regulamentar³⁷.

Por que Esmeralda, que já havia se diplomado professora, recorre à Escola do Distrito Federal para fazer uma segunda formação? Esse movimento talvez possa ser entendido pela legitimidade que o diploma da Escola Normal do Distrito Federal traria para a carreira dessa jovem professora em terras cariocas. Segundo o regulamento de 1890, ele era a chave para que as/os normalistas tivessem acesso às cadeiras públicas da instrução municipal³⁸, tanto como adjuntas/os estagiárias/os, como em posições mais estáveis³⁹, posteriormente.

Embora reconhecida na letra da lei como espaço legítimo e privilegiado de formação dos quadros do magistério primário na cidade do Rio de Janeiro durante a Primeira República, a Escola Normal do Distrito Federal ainda se configurava como um espaço de disputas sobre o qual muito se debatia, no Legislativo, entre os intelectuais e na imprensa, sendo o palco para diferentes projetos e propostas. A escola a qual Esmeralda se dirigia era uma escola em mutação, procurando ainda se ajustar às novas

³⁶ Esses registros são muito parciais e dizem respeito às disciplinas do primeiro ano, cujos resultados dos exames foram publicados em dezembro de 1889 e uma disciplina do terceiro ano, cujo resultado foi publicado em novembro de 1891. Atas da Secretaria da Escola Normal de Porto Alegre publicadas em *A Federação*, 07/12/1889, p. 3; 12/12/1889, p. 3; 14/12/1889, p. 3; 17/12/1889, p. 3; 19/12/1889, p. 3; 21/12/1889, p. 3 e 7/11/1891, p. 4.

³⁷ O sistema classificatório adotado, assim como era feito na Escola Normal do Distrito Federal, distinguia os alunos entre aqueles aprovados com distinção, aprovados plenamente, aprovados e reprovados.

³⁸ BRASIL. Decreto n. 982, de 8 de novembro de 1890, cap. XII, arts. 95-96.

³⁹ Embora os diversos regulamentos tenham criado um quantidade significativa de terminologias para classificar os professores primários, tais como professor adjunto, catedrático, professor primário em escola suburbana, em escola urbana, adjunto estagiário, adjunto de 2ª classe, na verdade, estes, independente do nome dado a seu cargo, podiam ser divididos em dois grupos: aqueles cujos laços de trabalho com a municipalidade eram transitórios, podendo ser interrompidos a qualquer momento, de acordo com o interesse da administração pública, normalmente nos primeiros momentos da carreira, e aqueles cuja relação era estável, integrantes do quadro permanente da instrução pública, gozando de direitos e vantagens específicos como, por exemplo, a garantia da vitaliciedade do cargo (Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 19).

demandas republicanas e recriando suas regras a partir de sua vivência, como demonstram os vários regulamentos promulgados em curto espaço de tempo entre um e outro: 1890⁴⁰, 1893⁴¹, 1897⁴², 1898⁴³, 1901⁴⁴. Cinco regulamentos, em pouco mais de uma década.

1.2 As Escolas Normais e a construção de suas legitimidades

O século XIX presenciou a construção da legitimidade das Escolas Normais como espaços de formação de professores, em um processo marcado por avanços e retrocessos, em que discussões sobre a importância da aprendizagem de métodos de ensino ainda rivalizavam com a defesa de um aprendizado eminentemente prático⁴⁵. De um lado, o modelo tradicional de formação defendia que os futuros professores deveriam começar sua formação dentro das salas de aula, como adjuntos, na função de ajudantes dos professores efetivos, dispensando qualquer educação teórica sobre os métodos e formas de ensinar⁴⁶; do outro, concepções mais modernas partilhavam do entendimento de que para ensinar não bastava conhecer o conteúdo a ser ensinado e de que seria fundamental conhecer também métodos específicos de ensino.

A partir da disputa dessas duas concepções, surgiram as primeiras escolas normais no Brasil. Ainda do início do século XIX, estas vivenciaram, inicialmente, experiências extremamente conturbadas. A Escola Normal de Niterói, por exemplo, primeira do Brasil,

⁴⁰ BRASIL. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal.

⁴¹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893. Regula o Ensino Público no Distrito Federal.

⁴² DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897. Altera o Decreto n. 52, de 9 de abril, que regulou o ensino público municipal, em virtude do decreto do poder legislativo n. 464, de 13 do corrente.

⁴³ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898. Publica o decreto que regula o ensino municipal.

⁴⁴ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 844, de 19 de dezembro de 1901. Regula a instrução primária normal.

⁴⁵ A primeira escola normal surgiu ainda durante a Revolução Francesa (1795) e a expansão napoleônica teria contribuído para que outros países europeus também tivessem suas Escolas Normais. Ao longo do XIX, Alemanha, Itália, Inglaterra, França e Estados Unidos, entre outros, foram pouco a pouco fundando suas escolas destinadas à formação de professores primários. Cf. SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr., pp. 143-155, 2009, pp. 143-144.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 145.

criada em 4 de abril de 1835, foi fechada e reaberta algumas vezes. Com um currículo pedagógico resumido que, de acordo com Tanuri, se limitava a uma compreensão básica do que significava o método do ensino mútuo⁴⁷ e sua aplicação, teve também um número diminuto de formandos. Após os 4 primeiros anos de funcionamento, a escola conseguiu formar apenas 14 alunos, dos quais 11 efetivamente seguiram a profissão⁴⁸. Tais resultados permitiam que esse tipo de formação fosse questionado, abrindo espaço para a contestação sobre a sua eficácia e conveniência à boa administração pública. Couto Ferraz, então presidente da Província do Rio de Janeiro, julgando-a muito onerosa, fechou a Escola Normal de Niterói, em 1849, propondo, então, que a formação dos futuros professores passasse a ser feita de forma exclusivamente prática.

O episódio pode ser entendido justamente como o reflexo do conflito ainda existente entre esses modelos distintos de formação de professores presentes no século XIX: de um lado, discussões inspiradas em teóricos que compreendiam a educação como um campo de pensamento específico, em que a existência de Escolas Normais, *loci* privilegiados de formação, constituía-se em parte fundamental de uma nova pedagogia; e, de outro, um modelo instruído pela tradição e justificado pelas necessidades concretas da administração pública. No entanto, conforme o século XIX avança em direção ao XX, cada vez mais o primeiro modelo se sobrepõe ao segundo. A reabertura da Escola Normal de Niterói, em 1859, é prova desse processo⁴⁹.

Várias iniciativas ocorreram nos limites entre esses dois modelos, ao longo do século XIX. Diversas escolas normais foram abertas, fechadas e reabertas, tendo uma existência efêmera, mal conseguindo concretizar os objetivos propostos em suas criações. Segundo Saviani, dentre elas, podemos destacar a Escola Normal da Bahia, fundada em

⁴⁷ Também conhecido como lancasteriano, o método mútuo tinha como principal proposição usar os alunos mais adiantados na instrução da classe. Essa forma de ensino, cuja discussão ganhou espaço no Brasil, na primeira metade do século XIX, se apresentava como alternativa ao método individual, no qual o professor atendia a cada aluno a seu turno. Uma das principais críticas a esse método apontava o espaço criado para a indisciplina, uma vez que os alunos, de fato, passavam um tempo razoável sem serem atendidos pelo professor, já que este tinha que dividir sua atenção entre todos do grupo. O método mútuo reduziria a indisciplina pois todos os alunos estariam constantemente ocupados e ainda representaria uma economia em relação aos salários dos professores que poderiam atender mais alunos de cada vez em relação ao método anterior. O emprego dessa forma de ensinar, no entanto, não logrou grande sucesso, os principais obstáculos foram a ausência de espaços adequados, de materiais didáticos-pedagógicos através dos quais os alunos pudessem instruir seus pares e a falta de preparo dos próprios professores em lidar com o método. Cf. FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Instrução Elementar no século XIX*. In LOPES, Elaine Maria Teixeira et alii (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 135-149, 2010.

⁴⁸ TANURI, Leonor Maria. *História da formação ...* Op. cit., p. 64.

⁴⁹ SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: ...* Op. cit., p. 145.

1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873⁵⁰.

A Escola Normal da Bahia, por exemplo, foi fundada em 1836, mas seu efetivo funcionamento só ocorreu em 1842. Essa escola sofreu as mesmas críticas dirigidas à Escola de Niterói: alto custo e poucos alunos matriculados. Como forma de remediar a questão, o internato masculino foi extinto, mantendo-se apenas o feminino. A escola, que inicialmente contava praticamente apenas com alunos foi, aos poucos, como um fenômeno observável também em outras províncias, recebendo, progressivamente, um número maior de alunas, até que alguns anos mais tarde contava quase que exclusivamente com mulheres em seus quadros⁵¹.

A Escola Normal de São Paulo também teve um início conturbado. Fundada em 1846, foi fechada em 1867 sob a alegação de escassez de recursos para a sua manutenção e, nesse primeiro período de existência, não teve mais do que 21 matrículas por ano, sendo ainda criticada pela ausência de condições materiais para o devido funcionamento, como a falta de mobiliário e objetos para o ensino. Em 1875, ela foi reaberta. Em 1878, ela é novamente extinta, sendo reaberta em definitivo em 1880⁵².

Outros exemplos se seguem, como ilustra a cronologia apresentada por Santos. A Escola Normal do Rio Grande do Norte, quando criada em 1873, conseguiu atrair cinco alunos e, desses, somente quatro passaram para o 2º ano e outros quatro se matricularam no 1º ano, em 1875. No Maranhão, o quadro não foi muito diferente, a Escola Normal, aberta em 1874, foi fechada em 1877 por falta de alunos e, apesar da determinação de 1883 sobre sua reabertura, só passou a funcionar no período republicano. No Paraná, a história se repetiu, após duas tentativas de vida curta, uma em 1856 e outra em 1870, a escola reabriu em 1876, voltada exclusivamente para o público masculino e com um curso de 2 anos. A primeira turma teve apenas um formando e, em 1882, foi fechada por falta de alunos. Em 1885, não teve turma de 1º ano por falta de alunos e, em 1886, não formou ninguém⁵³.

⁵⁰ Ibid., p. 144.

⁵¹ LEMOS, Greissy Leoncio Reis. A Escola Normal na Bahia e a Educação Feminina. *X Jornada do HISTEBR*, 2011. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/files/zRq4aLpK.pdf. Acesso em 23/01/2019.

⁵² TANURI, Leonor Maria. A escola normal no Estado de São Paulo: de seus primórdios até 1930. In: REIS, Maria Cândida Delgado (Org.). *Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: Associação de ex-alunos do IEC, pp. 39-52, 1994.

⁵³ SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. Por trás das janelas na Praça da Aclamação. Disponível em: <http://heloisahmeirelles.blogspot.com.br/p/congregacao-da-escola-normal-da.html>. Acesso 07/04/2017.

Os exemplos se repetiram em todo o país, a falta de verbas para a manutenção dessas escolas normais, o diminuto ou, às vezes, inexistente número de alunos e as precárias condições físicas, aliados, por outro lado, ao esforço de abertura e reabertura dessas escolas refletem a disputa entre os dois modelos de formação do professorado ainda durante o século XIX. Parece ser somente nas últimas décadas do século XIX que o modelo de formação via escola normal ganha maior consenso e consegue se estruturar de forma mais consistente.

Durante boa parte do século XIX, essas duas e distintas concepções moldaram discursos quase antagônicos sobre os modelos ideais de formação de professores, influenciando a construção não só de políticas públicas, mas também de um determinado imaginário sobre o professor ideal. Somente com a aproximação do fim do século e a chegada do século XX, a segunda concepção, baseada fundamentalmente na crença de que o professor ideal é aquele que conhece, não só os métodos, mas também os materiais didáticos específicos à faixa etária atendida, assim como o conteúdo a ser ensinado, ganha maior espaço, estabelecendo-se como modelo preponderante, pelo menos em teoria. Nesse sentido, as escolas normais, embora não fossem novidade, ganham nova significação, e parecem, a partir de então, superar muitas das dificuldades que enfrentaram em seus primeiros anos.

Esse processo de paulatina legitimação das escolas normais parece corresponder ao que Cambi identifica como um movimento mais amplo vivenciado pela educação no século XIX. Para ele, é nesse momento que a educação adquire sua centralidade social, assumindo a tarefa de “repacificação social entre as classes e os grupos, homologando-os com valores uniformes e comportamentos comuns”⁵⁴, que, no entanto, carregam em si significativas pluralidades de projetos, já que os grupos envolvidos são também múltiplos. Essa centralidade dada à educação, nesse momento, é compreendida pelo autor como decorrência da consolidação do mundo burguês e suas inevitáveis tensões sociais: para uns, a educação se revelaria uma das formas de manutenção do *status quo*, para outros, uma possibilidade de transformação desse mundo⁵⁵.

Se a Educação e, em especial, a Instrução Pública de primeiras letras estavam no centro dos discursos, especialmente daqueles ligados à nascente República, as escolas normais eram pedra fundamental na construção dessa nova ordem educacional. Na

⁵⁴ CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 411.

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 407-415.

primeira década republicana, não mais pairavam sérias dúvidas sobre a importância dessas escolas na formação das próximas gerações de professoras e professores que deveriam atender à educação primária. No entanto, se sua relevância simbólica estava estabelecida, a arena de disputa se daria em torno do tipo de formação ofertada por essa escola, se de cunho mais científico, humanístico ou moral. Segundo Saviani, não éramos os únicos atormentados por essas questões. De forma geral, países da Europa e os Estados Unidos, na mesma época, estavam às voltas com discussões sobre quais seriam os melhores e mais adequados métodos para a formação dos seus professores⁵⁶.

No entanto, mesmo configurada como “modelo ideal”, as discussões prosseguiram no sentido da sua viabilidade econômica e sua capacidade de efetivamente formar contingentes necessários para a empreitada educacional proposta pela república em formação⁵⁷. Mesmo valorizadas como modelos ideais, de fato, as escolas normais seguiram muitas vezes de forma ainda precária e enfrentando diversas adversidades, como é o exemplo da própria Escola Normal do Distrito Federal, que permaneceu por longos anos sem prédio próprio, dividindo espaço com outras escolas e tendo que se mudar diversas vezes⁵⁸, além de ter sofrido repetidas críticas sobre a qualidade da formação que oferecia⁵⁹.

Assim como na capital federal, escolas de outras localidades passaram por problemas similares: a escola de São Paulo, a Caetano de Campos, por exemplo, após enfrentar, durante o Império, o mesmo espírito nômade que assolou a escola carioca, teve seu currículo reformulado e passou a contar com um prédio próprio somente nos primeiros anos republicanos⁶⁰; outro exemplo foi a Escola Normal de Niterói. Envolta na

⁵⁶ SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: ... Op. cit., p.145.

⁵⁷ TANURI, Leonor Maria. História da formação ... Op. cit.

⁵⁸ Somente a partir dos anos 1930, a Escola Normal do Distrito Federal passou a ter prédio próprio, situado à rua Mariz e Barros, na Tijuca, onde hoje funciona o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, ISERJ. Até essa data, a Escola Normal dividiu espaço com outras instituições de ensino. Seus primeiros anos de funcionamento foram no Colégio Pedro II, no centro da cidade. A seguir, suas aulas passaram a acontecer na antiga Escola Central, que depois se transformou em Escola Nacional de Engenharia e hoje abriga alguns dos cursos de Humanas da UFRJ. Em 1888, mudou-se para a Escola Rivadávia Correa, na Praça da República, onde se manteve até 1914. A partir dessa data e até a mudança definitiva para a Tijuca, a Escola Normal funcionou no prédio da Escola Estácio de Sá, na rua de São Cristóvão, n. 18. Cf. ALMEIDA, Suely Pessanha. Língua, Ensino e Nacionalidade no Instituto de Educação do Rio de Janeiro ... Op. cit., p. 48.

⁵⁹ TORRES, Rosane dos Santos. *Filhos da Pátria, homens do progresso: o Conselho Municipal e a instrução pública na capital federal (1892-1902)*. Rio de Janeiro: Arquivo Geral da Cidade, 2012, pp. 147-148.

⁶⁰ CAMPOS, Maria Christina S. Souza. Formação do magistério em São Paulo: do império a 1930. *Cadernos de pesquisa* 72, pp. 5-16, 2013.

discussão sobre seu fechamento ou não durante a instauração do regime republicano, a escola se viu anexada ao recém-criado Liceu de Humanidades, em 1890, dividindo espaços e recursos com essa instituição, só vindo a ganhar autonomia e prédio próprio após 1914⁶¹; fenômeno que também ocorreu com a Escola Normal de Mato Grosso, em que a construção de um prédio exclusivo para a escola só foi ser seriamente debatida após 1912⁶². De forma geral, esse quadro se repetiu em diversas cidades do Brasil nas primeiras décadas republicanas.

As mudanças nessas escolas não se restringiram, evidentemente, à construção de novos prédios, uma série de reformas estruturantes foram também propostas nesse período. Embora, a princípio, possa parecer uma questão menor diante de discussões que verssem sobre currículo, constituição de corpo docente e outros assuntos relacionados ao escopo pedagógico da instituição, a construção de prédios próprios teve um papel extremamente importante na conquista de uma legitimidade dessas instituições.

O que se ensina, como se ensina e onde se ensina, todos esses aspectos fazem parte de uma só equação, não havendo uma pretensa dicotomia entre as propostas pedagógicas e a fisicalidade do espaço escolar. Antes de ser menosprezado, o espaço físico deve ser compreendido como carregado de sentido, portador de uma determinada narrativa, como bem demonstrado tanto pela monumentalidade das conhecidas “escolas do imperador”, construídas ainda durante o Império na Corte, quanto pela visibilidade das edificações dos grupos escolares em Minas Gerais, como aponta Faria Filho⁶³.

A construção de prédios próprios para essas escolas, durante as primeiras décadas do século XX e, quando isso ainda não era possível, o uso de edifícios em lugares centrais e dotados de certa monumentalidade, como o da Escola Normal na Praça da República no Distrito Federal, representou a construção de uma gramática arquitetônica própria ao novo regime republicano, como propôs Bencostta. Gramática discursiva que procurava impregnar de legitimidade a república nascente. Sobre a educação e, em especial, a

⁶¹ ECAR, Ariadne Lopes. Escrever sobre instrução pública, criar representações: uma análise sobre artigos veiculados no O Fluminense-1894. *Revista Temas em Educação*, n. 24, pp. 87-98, 2016.

⁶² Idem. “Formar homens de maior ou melhor capacidade de trabalho”: um estudo da missão da Escola Normal de Niterói na primeira república, 1893-1918. *Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação - Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil*, 2011.

⁶³ O autor salienta a intencionalidade da construção dos grupos escolares em Minas Gerais no processo de construção da escola pública mineira, localizados geralmente em áreas centrais e de grande visibilidade, eram tidos como “palácios da modernidade”, espaços próprios para a educação e instrumentos do progresso e de mudanças. Cf. FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.

Instrução Pública, passou-se a depositar a esperança de que seriam os alicerces sobre os quais construiríamos uma nova ordem, mais moderna, mais próxima das experiências europeias e norte-americanas⁶⁴.

As escolas normais não ficaram alheias a esse processo e o esforço de dotá-las com prédios destinados exclusivamente ao seu funcionamento deve ser entendido, diante do contexto aqui apresentado, como representativo da gradativa importância atribuída a elas e, como salienta Gondra, não foi somente uma questão de reconhecimento do seu crescente papel, mas a possibilidade de uma maior vigilância sobre essas escolas, adequando-as às suas finalidades disciplinares⁶⁵, intensificando, assim, sua ação sobre os jovens que as frequentavam e seu poder em criar professores em conformidade com os ideais republicanos.

As escolas normais, de forma geral, parecem ter assumido, com maior ou menor eficácia, a tarefa de serem as porta-vozes dessa modernidade educacional ou, pelo menos, era esse o papel que delas se esperava, como nos aponta Monarcha, ao analisar o caso da Escola Normal de São Paulo. Portadora de intensa simbologia, essa instituição teria sido lida pelos seus contemporâneos como a “*cellula mater* da instrução pública e da sociedade”, instrumento que levaria à construção de um futuro civilizado, em direção ao progresso, de acordo com as aspirações republicanas⁶⁶. No Rio de Janeiro, não creio que tenha se configurado cenário muito distante.

De forma geral, essas escolas passam também a refletir cada vez mais as tensões políticas existentes ao redor. Não que esse reflexo já não existisse, mas me parece que a medida que o discurso da educação como meio de regenerar a pátria vai ganhando espaço e conseqüentemente as escolas normais vão conquistando importância e legitimidade, o mundo político invade cada vez mais essas instituições: elas passam a ser assunto mais recorrente da pauta política e das discussões intelectuais, e, como parecem indicar algumas pesquisas, as relações políticas travadas dentro dessas escolas se acirram⁶⁷.

⁶⁴ BENCOSTTA, Marcus Levy. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). *Educar em revista*, n. 18, 2001.

⁶⁵ GONDRA, José Gonçalves. Tomar distância do poder. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

⁶⁶ MONARCHA, Carlos. *A Escola Normal da Praça: O lado noturno das luzes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

⁶⁷ SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. Congregação da Escola Normal ... Op. cit. e UEKANE, Marina Natsume. “Com o bom professor tudo está feito ... Op. cit.

Se as dificuldades financeiras e econômicas permaneceram, simbolicamente, não há dúvidas de que o modelo vitorioso para a formação de professores foi o modelo via escolas normais. As escolas que se estabeleceram pelo território brasileiro, espalhadas pelos diversos estados, adquiriram espaço simbólico privilegiado, constituindo-se como locais por excelência de formação dos novos professores primários⁶⁸.

Mesmo quando as instituições eram alvo de duríssimas críticas, como foi a Escola Normal de Porto Alegre, onde Esmeralda Masson inicialmente diplomou-se professora, estas, usualmente, não rompiam a lógica simbólica de que as escolas normais eram os locais privilegiados para a formação dos professores primários. Ameaçada de fechamento nos primeiros anos republicanos⁶⁹, a Escola Normal de Porto Alegre foi acusada de não promover uma formação adequada a seus alunos. Uma reportagem, publicada no jornal *A Federação*⁷⁰, em 1906, ano em que a Escola Normal foi extinta para se transformar em escola complementar, traz duríssimos ataques àquela instituição, acusando-a de não ensinar o currículo necessário, usar a “mais inútil recitação que era decorada pelos alunos”, além de efetivamente não preparar os futuros professores para assumirem cargos na instrução pública, sendo essa a acusação mais grave e contra a qual o autor não admitia contra-argumentos

Para julgar do ensino da extinta Escola Normal, basta lembrar que nos próprios concursos para escolas rurais tem sido inabilitados candidatos diplomados por aquela Escola, sem falarmos das constantes reprovações obtidas pelos referidos diplomados em concursos para escolas urbanas!⁷¹

Esses ataques à escola de Porto Alegre podem não nos parecer nada excepcionais, demonstram tão somente o descontentamento com a formação que estava sendo oferecida; no entanto, é curioso perceber que as soluções, em momento algum,

⁶⁸ ARAÚJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de e LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. *As escolas normais no Brasil*. Do Império à República. Campinas: Alínea, 2008.

⁶⁹ A Escola Normal de Porto Alegre foi formalmente extinta em 1901, mas sua função foi mantida, transformando-se em Colégio Distrital, e, em 1906, houve outra mudança e passou a se chamar Escola Complementar. Somente em 1928, a Escola passou a usar o antigo nome de Escola Normal. Cf. BÚRIGO, Elisabete Zardo e SANTOS, Janine Garcia dos. A Escola Normal de Porto Alegre e as matemáticas nos seus programas de estudo. 3º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática História da Educação Matemática e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016. Disponível em <http://www.eventos.ufes.br/enaphem/3enaphem/paper/viewFile/2059/116>. Acesso em 04/10/2018.

⁷⁰ *A Federação* foi um jornal publicado em Porto Alegre entre 1884 e 1937 de cunho claramente republicano, em seu cabeçalho se intitulava “órgão do partido republicano”.

⁷¹ *A Federação*, 04/06/1906, p. 2.

questionam o modelo de formação via escolarização. Altera-se a estrutura da escola, mudam-se o currículo e as formas de apresentar as cadeiras, mas a sacralidade da escola como local de formação mantém-se intocável. Esse movimento parece bastante revelador do fato de que o modelo escolarizado de formação do professorado, embora ainda enfrentando dificuldades concretas, estabeleceu-se efetivamente como ideal.

O processo de construção de legitimidade não foi exclusivo às escolas normais, outras formas de escolarização passaram por esse mesmo movimento. A escola pública primária, de alguma forma espelho da escola normal, embora não fosse um modelo recente, também carecia de um processo de legitimação. Como lembra Ângela de Castro Gomes, na virada do século XIX para o XX, o modelo educacional mais comum ainda era a educação doméstica⁷². Este podia assumir diversas formas: mães que ensinavam as primeiras letras a seus filhos; professores contratados que iam às casas para atender alunos individualmente ou em grupos (vizinhos próximos, parentes etc.); grupos de pais que contratavam um professor para, assim, formar uma “escola”, cujo funcionamento seria em uma casa de família ou na própria residência do professor; entre outros modelos possíveis.

Essa rede de educação doméstica atendia, assim, um número muito mais significativo de pessoas do que a rede pública e particular conjuntamente. O que se entende nesse momento por rede pública são iniciativas mantidas financeiramente pelo poder público, com professores contratados pelos órgãos responsáveis pela instrução pública, mas que funcionavam muitas vezes em espaços improvisados, como a casa do professor⁷³.

Esse modelo foi sendo paulatinamente substituído por outros mais formalizados, como os grupos escolares, onde quatro ou mais turmas eram reunidas em um só local, aumentando a concentração de alunos em um único espaço de ensino e otimizando a estrutura de professores e funcionários que serviriam a esses alunos. A escola “moderna”, institucionalizada, muito próxima dos moldes que conhecemos hoje, foi um produto republicano. A institucionalização da escola ocorreu por meio de um processo lento, em que durante décadas, os vários modelos educacionais concorreram entre si. Como propôs Gomes,

⁷² GOMES, Ângela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Ângela de Castro e outros. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, CPDOC, 2002.

⁷³ Ibid.

(...) a escola se transformou numa instituição fundamental para a sociedade brasileira há apenas cerca de 100 anos. Ela é, nesse sentido preciso, uma instituição republicana, projetada para ser a imagem e a referência dos novos tempos que se anunciavam. República e educação estavam associadas à crença na civilização e no progresso, que com toda certeza seriam alcançados, a despeito das dificuldades do caminho.⁷⁴

A passagem do século XIX para o XX no Brasil vivenciou, portanto, um progressivo processo de institucionalização da escola. A construção da legitimidade das escolas normais como *loci* privilegiados de formação de professores primários, como discutido anteriormente, fez parte, na verdade, de um movimento mais geral que dizia respeito ao próprio espaço da escola como instituição, independente dela ser normal, primária, secundária, profissionalizante, ou de qualquer outro tipo.

Segundo Ilmar de Mattos, ao se referir ainda ao século XIX, a educação escolar configurou-se como uma luta do governo do Estado contra o governo da casa⁷⁵. Essa metáfora pode ser válida também para o final do XIX e as primeiras décadas do XX. Por um lado, coube ao Estado inculcar às elites a ideia de que as escolas regulares eram os espaços mais apropriados para a aquisição de conhecimento e formação do cidadão cuja participação ativa seria fundamental na construção da nação, e, em contraposição, preceptores e outros arranjos domésticos deveriam ser deixados de lado. Por outro lado, coube também ao Estado a tarefa de convencer a população mais pobre de que a escola deveria ter papel central na vida de seus filhos, e que esta não poderia nem deveria ser deixada de lado em detrimento do mundo do trabalho e das obrigações familiares⁷⁶.

A escola, como instituição e, em especial a escola primária, passa paulatinamente a ser amplamente regulada pelos poderes públicos, seriada, graduada e estabelecida em espaços próprios, considerados mais adequados à aquisição de conhecimentos. Esse processo legitima a escola primária e a escola no geral como peças-chaves do processo civilizatório.⁷⁷

Processo civilizatório que pensou a educação não como um processo de simples transmissão de determinados conhecimentos, mas como uma forma de moldar corpos e

⁷⁴ Ibid, p. 387.

⁷⁵ MATTOS, Ilmar H. *O tempo Saquarema*. Rio de Janeiro: Access, 1994.

⁷⁶ FARIAS FILHO, Luciano Mendes e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, mai/jun/jul/ago, n. 14, pp. 19-34, 2000.

⁷⁷ FÁRIA FILHO, Luciano M. *Dos pardieiros aos palácios ...* op. cit., p. 57.

mentes e assim construir uma nação “civilizada”, composta de cidadãos imbuídos de sentimentos de amor pátrio e respeito às instituições republicanas.

A educação e, em especial, a instrução pública passaram a ser vistas praticamente como instrumentos de regeneração social e como tal ganham a pauta política. Na cidade do Rio de Janeiro, caso que nos interessa mais de perto, a câmara municipal e seus intendentes e prefeitos não pouparam esforços ao discutir a situação educacional da cidade, como aponta Torres⁷⁸. Para muitos desses políticos, somente através da melhoria da educação elementar poderíamos preparar os “futuros cidadãos” e construir satisfatoriamente o futuro de nossa nação; parte dessas melhorias residiam justamente em uma maior qualificação do professorado e a Escola Normal, sem dúvida, fazia parte dessa equação.

Entender a escola primária como peça chave do processo civilizatório sonhado pela nossa elite intelectual e política, pronta a apresentar aos alunos um corpo de conhecimentos e atitudes que em muito ultrapassava as quatro operações e o saber ler e escrever, significa compreender também a importância de seu duplo: a escola normal. Peça fundamental dessa engrenagem civilizatória, seu objetivo era preparar os professores que atuariam justo nessa escola primária, disseminando noções de amor à pátria, disciplina e moral.

Esmeralda Masson e outras tantas normalistas, ao frequentarem os bancos da Escola Normal do Distrito Federal, estavam sendo formadas para serem os agentes disseminadores desses valores tão caros ao universo republicano. Entre o pensado e o vivido, no entanto, existia uma miríade de possibilidades. Não se pode imaginar que entre o caminho que se inicia com a formulação de uma política pública, que, por sua vez, já é derivada de alguma circunstância ou concepção, sua tentativa de aplicação, que passa necessariamente pela ação de outros tantos agentes, e sua efetiva aplicação, que depende, em grande medida, das formas como o grupo, ou grupos, ao qual se destina vai assimilá-la, haja um caminho único e direto.

No entanto, isso também não significa que, por não haver uma relação direta e previsível, o texto regulatório não tenha sua importância e não nos ajude a entender o universo em que determinado conjunto de ideias e práticas se desenvolvem. Se a atuação das normalistas que se tornaram efetivamente professoras foi em grande medida construída pelas vivências que tiveram ao longo de suas carreiras, informadas pelas

⁷⁸ TORRES, Rosane dos Santos. *Filhos da Pátria, homens do progresso ...* Op. cit.

relações travadas entre os diversos agentes envolvidos no processo, não é de se menosprezar que essas vivências foram, de alguma forma, organizadas por textos regulatórios produzidos por pessoas que estavam à frente do poder público.

1.3 Novas ordenações para a Escola Normal e para as escolas primárias

Em 1893, ano em que Esmeralda Masson ingressa na Escola Normal do Distrito Federal, é aprovado um novo regulamento para a escola, o segundo desde a instauração da República. O novo regime não poupou esforços em produzir textos regulatórios, pelo menos no que diz respeito à Escola Normal. O primeiro, em 1890, originário da Reforma Benjamim Constant, estabeleceu as diretrizes dos novos tempos republicanos, mas suscitou tantas críticas que uma reforma da reforma se fez necessária. As mudanças, no entanto, não pararam aí, outros regulamentos se seguiram, em 1897, 1898 e 1901⁷⁹, considerando-se somente este curto espaço de tempo circunscrito à virada do século XIX para o XX.

Segundo o ordenamento de 1893, a finalidade da Escola Normal era “dar aos candidatos à carreira do magistério primário a educação física, **intelectual, moral e prática** necessária para o bom desempenho dos deveres de professor”⁸⁰ (nossos grifos). Divididos em cinco séries, o curso, gratuito, era formalmente dividido em dois: um de Ciências e Letras e outro de Artes. Esmeralda e suas colegas deveriam cursar o seguinte programa de estudos⁸¹:

⁷⁹ UEKANE, Marina Natsume. “Com o bom professor tudo está feito ... op. cit.

⁸⁰ INTENDÊNCIA MUNICIPAL. Regulamento para a Escola Normal do Distrito Federal dos Estados Unidos do Brasil, 22/08/1893.

⁸¹ INTENDÊNCIA MUNICIPAL. Regulamento para a Escola Normal do Distrito Federal dos Estados Unidos do Brasil, 22/08/1893.

Tabela 1 - Disciplinas da Escola Normal do Distrito Federal

	1º semestre/ horas semanais	2º semestre/ horas semanais
1ª série		
Português	6	6
Francês	3	3
Matemática elementar	6	6
Desenho	3	3
Música	3	3
Ginástica	3	3
Trabalhos Manuais (alunos) e Trabalhos de Agulha (alunas)	3	3
2ª série		
Francês	3	3
Inglês	3	3
Mecânica	6	3
Desenho	3	3
Música	3	3
Ginástica	3	3
Trabalhos Manuais (alunos) e Trabalhos de Agulha (alunas)	3	3
Prática Escolar	6	9
3ª série		
Inglês	3	3
Astronomia	4	3
Geografia	5	4
Física	--	5
Desenho	6	4
Prática Escolar	8	11
4ª série		
Física	3	2
Noções de mineralogia e geologia	5	4
História Geral	4	4
Biologia	--	6
Prática Escolar	12	10
5ª série		
Biologia	4	4
Sociologia e Moral	5	5
Literatura Nacional	4	4
Agronomia	4	4
Prática Escolar	12	12

A grade curricular incluía disciplinas que não seriam diretamente transpostas para o currículo da instrução primária, permitindo uma formação mais ampla do futuro docente, em termos morais, intelectuais e científicos. Esse programa, sensivelmente

diferente do proposto pela Reforma Benjamin Constant, em 1890, foi, provavelmente, o resultado de embates dentro da própria Escola Normal por um currículo mais adequado à sua realidade e uma reação às críticas que a Reforma sofreu logo que foi implementada.

O texto original da Reforma deu grande ênfase às ciências, deixando assim evidenciar as influências positivistas presentes nos primeiros anos republicanos, como argumenta Delaneze⁸². Os alunos e alunas da Escola Normal deveriam ter um currículo mais extenso, com aulas de Latim, Zoologia, Botânica e Matemática avançada⁸³, por exemplo. Embora reformulado, o currículo adotado em 1893 não foge de todo a esse preceito, ainda incluindo diversas disciplinas cuja função parece ser uma certa “alfabetização científica” ou a construção de uma “disciplina mental”, pois não constavam da grade da instrução primária.

Se compararmos o currículo proposto para a Escola Normal do Distrito Federal com o de outras localidades, é possível ver que esse não era um movimento restrito ao Rio de Janeiro. Em São Paulo, por exemplo, a reforma da Escola Normal⁸⁴, proposta por Caetano de Campos, atribui espaço significativo ao estudo das ciências naturais. Segundo o próprio, então diretor da Escola Normal,

É nas Ciências Naturais (Física, Química, Botânica, Zoologia, Biologia etc.) que os melhores pensadores têm colhido os elementos de disciplina mental que evidenciou os méritos da intuição como método pedagógico. Já não há empirismo na educação do homem. Sem o estudo da natureza e das leis físico-químicas e biológicas que a regem, não há mestres que estejam à altura de sua missão.⁸⁵

Embora seu currículo ainda contasse com disciplinas ligadas à área das humanidades, assim como ocorreu na Escola Normal do Distrito Federal, as ciências naturais se revestem de grande prestígio e passam a ser entendidas como determinantes na formação dos futuros professores, não só pelos seus conteúdos em si, mas pela “disciplina mental” que ajudam a formar nos professores. Nesse espírito, é introduzida, em 1890, a disciplina Biologia no currículo da Escola Normal paulista. Baseada em

⁸² DELANEZE, T. As reformas educacionais de Benjamin Constant (1890-1891) e de Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

⁸³ BRASIL. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890.

⁸⁴ ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 27, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas.

⁸⁵ CAMPOS apud REIS FILHO, Casemiro. *A educação e a ilusão liberal* - origens da escola pública paulista. Campinas: Autores Associados, 1995, pp. 71-72.

conceitos higienistas e positivistas, essa disciplina, como discute Luciana Maria Viviani, tinha a pretensão de fazer dos futuros professores verdadeiros agentes regeneradores da nação⁸⁶.

Inspirada no pensamento pedagógico norte-americano, a reforma da Escola Normal paulista incorporou a esta uma escola modelo, usada para a prática docente dos futuros professores. Contando com um currículo mais enxuto que a sua correspondente carioca (o curso tinha 3 anos de duração), a Escola Normal seguiu em grande medida as mesmas diretrizes da reforma proposta por Benjamin Constant para o Distrito Federal⁸⁷.

As escolas normais de outras localidades parecem também ter adotado um currículo mais científico nos primeiros anos republicanos. No Pará, por exemplo, a partir de 1901, as disciplinas de Aritmética, Álgebra e Geometria foram incluídas no curso normal. Além disso, a cadeira de “Noções de Física, Química e História Natural”, cursada no 3º ano, tinha uma carga horária significativamente maior que as outras disciplinas, representando quase 1/3 da carga horária total daquele ano⁸⁸.

Em Santa Catarina, o currículo da Escola Normal previa o aprendizado de Matemática (Aritmética, Álgebra e Geometria) nas três séries que compunham o curso, além da reforma de 1907 ter introduzido a disciplina “Noções Essenciais de Física, Química e História Natural”. No Piauí, as ciências naturais passaram a fazer parte do currículo em 1910, através de duas disciplinas ministradas no último ano do curso normal: “Noções de Física, Química e Meteorologia” e “Noções de História Natural, Agronomia e Higiene”⁸⁹.

Essas disciplinas, no entanto, como salienta José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, não faziam parte do currículo das escolas primárias dessas duas localidades⁹⁰, o que corrobora a ideia de que o estudo das ciências naturais, mais do que um conhecimento a ser adquirido em si, era uma forma de “disciplina mental”, indispensável à formação do docente, como apontou Caetano de Campos no trecho citado. Por meio

⁸⁶ VIVIANI, Luciana Maria. Formação de professoras e Escolas Normais paulistas: um estudo da disciplina Biologia Educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, mai./ago. 2005, pp. 5-6.

⁸⁷ ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 76, n. 184, pp. 670-677, 2007.

⁸⁸ THOMAZ NETO, Mario Oliveira e BRAGA, Odozina Farias. O Ensino de Matemática na Escola Normal do Pará entre o final do século XIX e início do século XX. In: *II Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*, Piauí, 2002, pp. 8-9.

⁸⁹ MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. O ensino de ciências naturais no currículo da Escola Normal: trajetória inicial. Teresina, *Revista FSA*, v.11, n. 3, 2014, pp. 276-279.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 279.

delas, aproximava-se também esses futuros professores da modernidade republicana. A ênfase nas ciências naturais, relacionadas à difusão das novas ideias positivistas, científicas e evolucionistas, era uma das marcas do novo regime, como nos aponta Maria Thereza Chaves de Mello⁹¹.

As mudanças dos programas de estudo geraram inúmeras críticas, especialmente a respeito do extremo cientificismo dos currículos propostos. Os primeiros posicionamentos contrários à Reforma proposta por Benjamin Constant surgiram entre os seus próprios companheiros positivistas e foram inicialmente elaboradas pelos ortodoxos, como assinala Luís Eduardo Moreira, que discordavam da regulação da educação pelo Estado, além de avaliarem que a inexistência de professores suficientemente qualificados determinaria o fracasso dos novos regulamentos⁹².

No Rio de Janeiro, alguns órgãos oficiais expressaram seu descontentamento com o proposto pela reforma. O Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, em longo ofício de 18 de março de 1891, argumentou que o programa proposto pelo Decreto n. 981 para o Ginásio Nacional não era exequível, pois, segundo o julgamento do Conselho, estava muito além do nível de desenvolvimento dos alunos naquela faixa etária. Se valendo de uma linguagem muito respeitosa e apelando ao senso de patriotismo e à memória de Benjamin Constant, que havia morrido em janeiro daquele ano, o Conselho solicitava que fosse adotado um programa mais prático e melhor adaptado às capacidades dos alunos, e que a lei fosse, por fim, alterada⁹³.

A Congregação do Ginásio Nacional, em 1892, ao discutir as possíveis alterações do programa de Matemática, também manifestou sua insatisfação com as ordenações da

⁹¹ MELLO, Maria Tereza Chaves de. *A república consentida: cultura democrática e científica do final do Império*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.

⁹² MORERA, Luís Eduardo Ferreira Barbosa. *Influência da reforma Benjamin Constant no currículo de matemática do Colégio Pedro II*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, PUC-RJ, 2008, p. 124.

⁹³ *Ibid.*, pp. 124-129.

Reforma⁹⁴. Os professores, após acalorados debates, resolveram por implementar modificações significativas do currículo de Matemática do colégio⁹⁵.

A reforma proposta por Benjamin Constant parece não ter sido muito bem recepcionada, mas as vozes dissidentes se levantaram com alguma cautela e sua morte, poucos meses após a assinatura do decreto, possivelmente contribuiu para que as críticas fossem revestidas de um tom quase solene. Mas o fato é que as instituições reformadas e que, portanto, deveriam adotar outros currículos que não os tradicionalmente trabalhados até então, parecem ter construído estratégias para burlar as novas determinações, como fez o Ginásio Nacional ao questionar a propriedade da adoção do currículo de Matemática proposto pela Reforma de 1890⁹⁶. Outro exemplo, citado por Roberta Neuhold, diz respeito à exigência do ensino de Sociologia nas instituições secundárias, que só ocorreu ao longo da década de 1920⁹⁷.

Dentre as disciplinas a serem cursadas por Esmeralda, e por todos aqueles outros normalistas que frequentaram a Escola Normal, estava Prática Escolar. Essa disciplina contava com uma carga horária considerável: presente em todas as séries, menos na primeira, iniciava-se com 6 horas no primeiro semestre da segunda série e chegava a 12 horas, no último semestre da 5ª série⁹⁸. Tivesse Esmeralda iniciado seus estudos dois anos antes, não encontraria essa disciplina em sua grade curricular, pois a Reforma Benjamin Constant não a incluiu no rol de disciplinas a serem cursadas. De fato, segundo o regulamento de 1890, a Escola Normal do Rio de Janeiro não contava com uma matéria pedagógica sequer. Fato que não passou despercebido a seus contemporâneos.

Como escreveu um colunista d'*O Paiz*,

⁹⁴ Como nos aponta Rosa Fátima de Souza, o ensino secundário, em relação ao seu currículo, especialmente a partir da segunda metade do século XIX, no Brasil, vivenciou uma acirrada disputa entre uma cultura humanística, tradicionalmente associada a esse grau de ensino, e a valorização de uma educação cientificista. Para a autora, nas décadas que se seguiram à proclamação da república, a cultura cientificista ganhou espaço significativo, sendo sistematicamente questionada apenas nas décadas de 20 e 30 do sec. XX. Cf. SOUZA, Rosa Fátima de. *A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960)*. *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n. 1, pp. 72-90, 2009.

⁹⁵ MORERA, Luís Eduardo Ferreira Barbosa. *Influência da reforma Benjamin Constant no currículo ...* Op. cit., pp. 129-130.

⁹⁶ *Ibid.*, pp. 129-130.

⁹⁷ NEUHOLD, Roberta dos Reis. Positivismo e ensino de sociologia no Brasil: notas sobre as propostas de Benjamin Constant para o ensino secundário e as escolas normais nos primeiros anos da república. *Saberes em Perspectiva*, v. 3, n. 7, pp. 13-28, 2013, p. 26.

⁹⁸ DISTRITO FEDERAL. Regulamento para a Escola Normal do Distrito Federal da República dos Estados Unidos do Brasil, de 22 de agosto de 1893, art. 4º.

Benjamin, o inimigo declarado e implacável da pedagogia, que extinguiu a respectiva cadeira na reforma da escola normal por ele elaborada. (...) Não podia haver maior incoerência: Extinguir a cadeira de Pedagogia e criar o Pedagogium! Parecia impossível! Era, entretanto, verdade!⁹⁹

O texto, que é um manifesto contra o abandono do Pedagogium, critica o descaso do governo com a Instrução Pública e tece sérias críticas à extinção da cadeira de Pedagogia. Embora o autor assine com um pseudônimo, é provável que tenha sido um professor da Escola Normal, pois diz ter participado de sessões da Congregação da Escola ao lado de Benjamin Constant, quando afirma ter podido presenciar o descrédito que este tinha pela disciplina de Pedagogia, “não compreendia nem a significação, nem a utilidade, nem a razão científica de existir da matéria”¹⁰⁰.

A grande ausência do currículo de 1890 na Escola Normal, a Pedagogia, passa então a ser suprida com a introdução da disciplina de Prática Escolar, em 1893. A prática em sala de aula pelos normalistas era requisito para a obtenção do grau concedido pela escola já na regulação de 1890, mas não se configurava como uma disciplina específica. Além disso, sua normatização foi relegada às disposições transitórias do decreto de 1890 e sua ordenação se daria apenas por conta da determinação do diretor¹⁰¹. Em 1893, a partir do novo regulamento, esta prática passou a ser incorporada ao currículo, integrando as disciplinas regulares, obedecendo inclusive uma progressão de carga horária.

Presente no currículo imperial¹⁰², mas subtraída pela Reforma de Benjamin Constant, a cadeira de Pedagogia, que só voltaria ao currículo oficialmente em 1897, encontrou substituto, segundo o regulamento de 1893, na “Prática Escolar”, o que significava a atuação das normalistas em uma escola primária, aprendendo através da observação e da prática o ofício docente.

Essa configuração do currículo, no entanto, parece ter tido pouco impacto sobre o grupo de alunas objeto dessa pesquisa. A análise dos livros que registram as matrículas feitas nos anos de 1892, 1893 e 1894 e que acompanham os seus registros escolares até a conclusão do curso ou abandono mostram que poucas foram as alunas que efetivamente

⁹⁹ *O Paiz*, 22/04/1891, p. 1.

¹⁰⁰ *O Paiz*, 22/04/1891, p. 1.

¹⁰¹ BRASIL. Decreto n. 982, de 8 de novembro de 1890, art. 103. “O diretor, de acordo com o professor da aula de aplicação, e instruções do conselho diretor, regulará o ensino prático como melhor convier ao seu alto destino”.

¹⁰² BRASIL. Decreto n. 10.060, de 13 de outubro de 1888. O decreto, em seu capítulo VI, incluía a disciplina de Pedagogia e legislação escolar.

se formaram sem terem estudado Pedagogia¹⁰³. Elas não conseguiam, via de regra, iniciar e concluir o curso ainda sob a regulação seja de 1890 ou de 1893, e quando a cadeira de Pedagogia foi reestabelecida, tudo indica que todas as alunas, independente da data de sua matrícula, tiveram de cursá-la.

Alice Dantas de Vasconcelos, por exemplo, aluna do curso normal, em 1894, matriculou-se, com 15 anos, na primeira série, portanto, a princípio, seu currículo dispensaria a disciplina Pedagogia, mas, depois de uma série de reprovações e desistências, cursou Pedagogia em 1898 e em 1901, só se diplomando em 1903¹⁰⁴. Assim como ela, outras alunas também trazem esses registros em seus históricos.

A convocação para os exames da Escola Normal, bem como os seus resultados, era veiculada pela imprensa. Em 1891, *O Paiz* publicou a convocação de determinadas alunas para as provas orais e práticas de Pedagogia¹⁰⁵, o que é no mínimo curioso, já que essa disciplina, teoricamente, não existia. Arrisco pensar que o jornal se referia a alunas que seguiam o currículo antigo ou que tratava, na verdade, do que era denominado pela regulação de “Prática Escolar”, mas que, de fato, e no próprio jargão da escola era denominado de Pedagogia e talvez fosse um híbrido de teoria e prática.

A carestia de disciplinas pedagógicas não era muito diferente na Escola Normal da capital paulista. Segundo seu regimento de 1890, havia uma só disciplina voltada para assuntos ligados diretamente à escola, e, pelo o que seu título revela, “Organização das escolas e sua direção”, também não se tratava de uma matéria que lidasse exclusivamente com métodos de ensino¹⁰⁶. Em São Paulo, no entanto, a prática de ensino, feita na escola modelo anexa à Escola Normal, parece ter ganhado maior vulto que em sua similar do Rio de Janeiro e ter se constituído efetivamente como exercícios práticos do método

¹⁰³ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914.

¹⁰⁴ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 173-174 e 277.

¹⁰⁵ *O Paiz*, 19/2/1891, p. 2.

¹⁰⁶ ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 27, de 12 de março de 1890, art. 6º.

intuitivo¹⁰⁷, tendo a própria escola se tornado como paradigma para a criação de grupos escolares no estado¹⁰⁸.

Se as alterações entre o regulamento proposto por Benjamin Constant e o de 1893 para a Escola Normal foram fruto de intensas negociações e críticas à proposta original, foram também, assim como a regulação da Instrução Pública de 1893, resultado de uma situação bastante específica. A Lei n. 85, de 20 de abril de 1892, instituiu uma nova configuração político-administrativa para a cidade do Rio de Janeiro, à época, Distrito Federal¹⁰⁹. Dentre as novas atribuições cabia agora à municipalidade, e não mais à União, gerir tanto a Instrução Pública quanto a Escola Normal e, assim, foram feitas novas ordenações. Em linhas gerais foram mantidos os preceitos instituídos na Reforma Benjamin Constant, como a manutenção do ensino laico e a ênfase em uma educação cívica e moral.

A ausência de cadeiras de cunho pedagógico, no caso do Rio de Janeiro, chama a atenção, não só por se tratar de uma escola de formação dos futuros docentes, mas porque a reforma da Escola Normal deveria se relacionar intimamente com as mudanças da Instrução Pública, também reformada em 1893. Segundo esse texto regulatório, o método de ensino ocupou lugar central e as normalistas que saíam da Escola Normal deveriam estar preparadas para lidar com o seu currículo, afinal muitas almejavam uma vaga no magistério público primário e era justamente entre elas que os poderes públicos recrutavam seus quadros docentes. Afinal, segundo o artigo 16 do Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893,

O professor catedrático em escolas de 1º grau será nomeado pelo Prefeito, de **entre os titulados pela Escola Normal**, preferidos sempre

¹⁰⁷ O trabalho dos alunos normalistas na escola modelo da capital paulista foi regulado pelo decreto que reformou a Escola Normal, diferente do que aconteceu no caso do Distrito Federal, onde essa regulamentação foi deixada para ser feita futuramente, de acordo com o entendimento do diretor da Escola e do professor da aula de aplicação, a partir de instruções do conselho diretor. No caso da Escola paulista, os alunos e alunas do 3º ano da Escola Normal seguiam um programa pré-definido na escola modelo e, esse programa contava explicitamente com uma parte denominada “Lições de cousas com observação espontânea”. ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 27, de 12 de março de 1890, art. 21.

¹⁰⁸ SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no estado de São Paulo, 1890-1910*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999, p. 49.

¹⁰⁹ Sobre as novas configurações políticas do Distrito Federal, cf. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ecossistema da política: a capital federal, 1892-1910*. Tese (Doutorado em História). Niterói, RJ: UFF/ PPGH, 2004 e sobre a municipalização da Instrução Pública, cf. MARQUES, Jucinato de Sequeira. *O fio e os rastros da escolarização do Distrito Federal (1890-1906)*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro, UFRJ, 2015.

os de melhores notas de aprovação; e, quando não haja titulados, o provimento efetivo das cadeiras será feito mediante concurso.

O lugar do professor adjunto compete, de direito, aos **diplomados pela Escola Normal** e depende igualmente de concurso para aqueles que não possuem concurso.

(...) Parágrafo único. Para a regência interina de cadeiras terão preferência os adjuntos efetivos e particularmente os **diplomados pela Escola Normal**.¹¹⁰ (grifos nossos)

Tanto para as vagas de catedráticos, quanto de adjuntos, as duas categorias de professores reguladas pelo decreto, a preferência era por aqueles que tivessem passado pelos bancos da Escola Normal do Distrito Federal, o que talvez explique o porquê de Esmeralda Masson ter feito o curso normal da capital carioca mesmo já sendo diplomada pela Escola Normal de Porto Alegre. Segundo o texto do decreto, não se trata de ser formado por “uma” escola normal, mas “pela” Escola Normal, associa-se diretamente o quadro de funcionários que se está constituindo na municipalidade à escola também mantida pelos poderes municipais. A Escola Normal e a Instrução Pública do Distrito Federal estavam, assim, em estreita associação, não é possível pensar uma sem a influência da outra.

Das alunas da Escola Normal do Distrito Federal esperava-se, então, que soubessem manejar o currículo proposto pela reforma da Instrução Pública de 1893. Isso significava, sem sombra de dúvidas, que as futuras professoras soubessem lidar com o método intuitivo, ou “lições de coisas”, em suas futuras aulas, pois a reforma da Instrução Pública de 1893 baseava-se nessa forma de ensinar e, nesse aspecto, não era diferente do que já havia sido previsto em 1890.

As “noções” ou “lições de coisas” foram um método de ensino que privilegiava a experimentação e a observação em detrimento da leitura e memorização tão comuns às escolas até aquele momento. No Brasil, o principal texto fundador desse método parece ter sido o livro *Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores*, escrito pelo norte-americano Norman Allison Calkin e traduzido para o português por Rui Barbosa. Este serviu de base para o método intuitivo que ganhou destaque em fins do século XIX e início do XX¹¹¹. Difícil precisar a data da primeira

¹¹⁰ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 16.

¹¹¹ AURAS, Gladys Mary Teive. Resenha de *Primeiras lições de coisas - manual de ensino elementar para uso dos pais e professores*. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 21, jan./jun., 2003.

edição, alguns autores indicam o ano de 1865¹¹², outros, 1861¹¹³ ou, ainda, 1870¹¹⁴; a primeira edição publicada no Brasil, em 1886, traz o que se diz ser o prefácio da primeira edição e este data de 1861¹¹⁵.

O título original, *Calkin's new object lessons: primary object lessons for training the senses and developing the faculties of children. A manual of elementary instruction for parents and teachers*, é ainda mais sugestivo de sua proposta, pois usa as expressões “treinar os sentidos” e “desenvolver as habilidades infantis”. Curioso também o fato dele não se destinar somente aos professores, mas também, e explicitamente, aos pais. Segundo esse método, os sentidos de forma geral, como a audição, a visão, o tato, o paladar e o olfato, deveriam ser mobilizados na aprendizagem. “As coisas antes das palavras”, antes de conhecer as palavras as crianças deveriam estar familiarizadas com o que elas significavam¹¹⁶.

Segundo Schelbauer, esse método foi consagrado como o símbolo da renovação pedagógica do período republicano, mas desde os últimos anos do Império, vinha sendo debatido, alimentando as discussões acerca dos métodos mais adequados à educação das classes populares. A partir da segunda metade dos oitocentos, a construção desse pensamento pedagógico brasileiro fazia, na verdade, eco a questionamentos elaborados na Europa e nos Estados Unidos. Parte dessas ideias chegou a nós, segundo a autora, através de viagens pedagógicas, exposições internacionais e leituras de uma literatura estrangeira¹¹⁷.

Segundo o decreto de 9 de maio de 1893, a escola primária se dividiria em 1º e 2º graus e atenderia alunos de 7 a 14 anos¹¹⁸, e as disciplinas que as futuras normalistas deveriam lecionar ficaram assim estabelecidas:

¹¹² Ibid.

¹¹³ Data citada por GOMES, Maria Laura Magalhães. Lições de coisas: apontamentos acerca da geometria no manual de Norman Allison Calkins (Brasil, final do século XIX e início do XX). *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 11, n. 2, pp. 53-80, mai./ago., 2011.

¹¹⁴ LORENZ, Karl M. e VECHIA, Aricle. First experiences with object lessons in nineteenth-century Brazil: origins of a progressive pedagogy for the Brazilian primary school. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n.14, pp.125-134, jan./abr., 2005.

¹¹⁵ A explicação para parte dessa confusão pode estar no fato do livro ter tido uma versão inicial que recebeu outro título. Segundo LORENZ e VECHIA, op. cit., o livro, embora publicado pela primeira vez em 1870, foi originado a partir de uma publicação de 1861, intitulada *Primary Object Lessons for a Graduated Course of Development*.

¹¹⁶ LORENZ, Karl M. e VECHIA, Aricle. Op. cit., pp. 4-5.

¹¹⁷ SCHELBAUER, Anaete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANO, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. II - Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2ª. Ed., 2006.

¹¹⁸ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 7º.

Art. 9. O ensino nas escolas primárias de 1º grau, que abrange três cursos (elementar, médio e complementar) e é dado em seis classes, compreenderá:

- leitura, escrita e ensino **prático** da língua materna
- contas e cálculos, aritmética **prática** até regra de três, mediante o emprego, primeiro de **processos espontâneos** e depois de **processos sistemáticos**
- sistema métrico, precedido do estudo de geometria prática
- elementos de geografia e história, principalmente do Brasil
- **lições de coisas e noções concretas** de ciências físicas e história natural
- instrução moral e cívica
- desenho
- cantos escolares e patrióticos em tatura **apropriada para crianças de 9 a 14 anos**
- ginástica e exercícios militares
- trabalhos de agulha (para meninas)
- noções de agronomia¹¹⁹ (grifos nossos)

O currículo das escolas de 2º grau era bem mais extenso e incluía Português, Matemática, História, Geografia, Física, Química e História Natural aplicável às indústrias, à agricultura e à higiene, além de caligrafia, noções de Francês e de economia política e direito pátrio¹²⁰.

Mas poucos alunos chegavam a cursar essas escolas primárias de 2º grau, o que pode ser deduzido pela enorme discrepância entre o número de escolas de 1º e 2º graus mantidas pelos poderes públicos. O decreto de 9 de maio de 1893 aponta a existência de 150 escolas de 1º grau sob responsabilidade direta da municipalidade contra apenas seis escolas de 2º grau¹²¹.

No que diz respeito à escola de 1º grau, a participação dos poderes públicos era bastante significativa. Dados referentes ao ano de 1892, apresentados por Marques¹²², indicam um total de 120 escolas públicas primárias de 1º grau, que atendiam 8.500 alunos distribuídos, então, em sete distritos, o que representava 43% do total de matrículas desse grau de ensino; os outros 57% correspondiam a matrículas de escolas subvencionadas e particulares¹²³.

¹¹⁹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 9º.

¹²⁰ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 11.

¹²¹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 55.

¹²² MARQUES, Jucinato de Sequeira. O fio e os rastros da escolarização ... Op. cit., pp. 141-148.

¹²³ Segundo dados apresentados por MARQUES, op. cit., pp. 141-148, as escolas subvencionadas tiveram 1545 matrículas, enquanto as particulares, 9701.

O projeto educacional republicano, voltado para a construção de uma “pedagogia da nacionalidade”, como advoga Gomes¹²⁴, se manifestou de diversas formas: na organização do tempo, na divisão do espaço, na arquitetura dos edifícios, na disciplina e, sem dúvida, no conteúdo programático adotado, assim como em tantos outros aspectos presentes no dia a dia das escolas. O decreto, via de regra, manteve o programa previsto pela Reforma Benjamin Constant¹²⁵, trazendo poucas alterações nesse sentido.

Dentre as matérias que as futuras normalistas lecionariam, a língua materna recebia especial atenção por ser entendida como um dos instrumentos chaves na construção da nacionalidade. Presente no programa de ensino por meio das disciplinas “Leitura, escrita e ensino prático da língua portuguesa”, para o curso de 1º grau, e “Caligrafia” e “Português”, no curso de 2º grau, não poderia ser menosprezada.

A adoção de uma disciplina intitulada “ensino prático” parece dialogar com as críticas elaboradas na década de 1870 sobre a forma como a gramática nacional era até então ensinada. Ao longo da década de 1880, como aponta Fávero, começaram a surgir críticas ao ensino da gramática, baseadas na premissa de que a língua era um organismo vivo. Tais críticas denunciavam o excessivo formalismo do ensino da gramática nas escolas¹²⁶. Uma das vozes desse movimento foi Rui Barbosa que, em parecer sobre a reforma de Leôncio de Carvalho, escrito em 1882, assim se expressou:

(...) o que nas escolas populares entre nós se professa não é nem a gramática viva do uso constante e inteligente da boa linguagem. (...) É o estudo absurdo, infecundo, nocivo da terminologia gramatical, estudo que todos os pedagogos modernos acusam de travar, na escola, o adiantamento dos alunos e a que Spencer, com sobejos fundamentos imprimiu o estigma de MIL VEZES ESTÚPIDO.¹²⁷

Uma gramática viva, que permitisse o uso da boa linguagem, seria, para Rui Barbosa, o ideal do ensino da gramática. A importância dada a esta parte do currículo parece revelar a vontade de construção de uma gramática que representasse um

¹²⁴ GOMES, Ângela Castro. República, educação cívica e história pátria. ... Op. cit.

¹²⁵ BRASIL. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890. Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal.

¹²⁶ FÁVERO, Leonor Lopes. Reflexões sobre a escola na primeira república: o ensino de português. *Revista História do Ensino de Línguas no Brasil*, UnB, ano 9, n. 9, 1/2015.

¹²⁷ BARBOSA, Rui. Obras completas. Edição do Ministério da Educação e Saúde, vol. X. t 1,2,3,4, Reforma do ensino primário. Rio de Janeiro, 1947[1883] apud FÁVERO, Leonor Lopes. Reflexões sobre a escola ... Op. cit.

instrumento de aproximação dos alunos com sua língua materna e se constituísse em um importante elemento identitário para a nação¹²⁸.

A introdução de uma disciplina chamada “ensino prático da língua portuguesa” parece endereçar justamente essa questão, procurando retirar o ensino de seu formalismo excessivo, apresentando aos alunos algo mais vivo, mais próximo da língua realmente utilizada. Se na prática ela conseguiu ou não superar esse formalismo é assunto que foge do escopo aqui apresentado, por outro lado, nos interessa perceber o ensino da língua portuguesa como espaço de disputa e instrumento de formulação de políticas públicas. Vale lembrar que essas disciplinas já estavam previstas na Reforma Benjamin Constant¹²⁹ e foram confirmadas pelo decreto de 1893.

Para além da língua pátria, o currículo da escola primária também contava com um conjunto de disciplinas endereçadas às ciências: “Contas e cálculos”, “Aritmética prática até regra de três, mediante o emprego, primeiro dos processos espontâneos, e depois dos processos sistemáticos”, “Sistema métrico, precedido do estudo de geometria prática”, e “lições de coisas e noções concretas de ciências físicas e história natural”, acrescidos de Física, Química e História Natural aplicável às indústrias, à agricultura e à higiene para os que frequentassem as escolas de 2º grau¹³⁰.

Mais uma vez, a preocupação com a concretude das matérias ensinadas, expressa por meio do uso dos adjetivos “prática”, “concretas” e “aplicáveis”, se fez presente na denominação de algumas das disciplinas. Como aponta Maria Teresa Penteadó Cartolano, ao estudar a Reforma Benjamin Constant, um dos princípios caros à pedagogia adotada do início da República foi a proposição de que os assuntos ensinados partissem de noções simples, já conhecidas das crianças, para alcançar definições mais complexas e abstratas antes desconhecidas dos alunos¹³¹, à moda das “lições de coisas”, método de ensino identificado com a modernidade.

O programa de Matemática, por exemplo, parece seguir à risca essa premissa e, por isso, há a recomendação que cálculos e contas sejam ensinados, primeiro por

¹²⁸ Ivana Stolze chama a atenção para a importância dada à língua no processo na construção da nossa identidade nacional ainda durante o império, construindo hierarquias e silenciamentos e assim configurando o projeto de sociedade então idealizado. Cf. LIMA, Ivana Stolze. A língua brasileira e os sentidos de nacionalidade e mestiçagem no Império do Brasil. Rio de Janeiro, *Topoi*, v. 4, n. 7, pp. 334-356, 2003.

¹²⁹ BRASIL. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890.

¹³⁰ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 11.

¹³¹ CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. Benjamin Constant e a instrução pública no início da república. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1994, pp. 150-152.

processos “espontâneos”, ou seja, que os alunos deduzam por si só a matemática mais básica a partir da que já conhecem e, depois, sim, passem para processos “sistemáticos”, em que a interferência do professor seja mais evidenciada.

A tentação pelo anacronismo é grande, pois o uso das palavras “prática”, “concretas” e “aplicáveis” continuam, de alguma forma, muito em voga no discurso educacional contemporâneo. Se hoje o sentido que damos a essas palavras implica na possibilidade de os alunos proporem suas próprias hipóteses a partir das suas distintas realidades, criarem suas experiências e discutirem suas conclusões, num modelo um tanto quanto aberto de currículo; naquele momento, o sentido dado a essas categorias parece ser muito distinto da compreensão contemporânea desses termos. Como discute Diana Vidal, essas categorias tinham por novidade se opor a um modelo de ensino baseado na repetição e na memorização dos conteúdos, em que as principais fontes de conhecimento eram os textos didáticos e a fala apresentada pelos professores. A nova proposta tinha por base a ideia de que o aprendizado se daria a partir de imagens e objetos, ordenados para serem vistos e observados¹³².

Para Cartolano, a proposta de um ensino “prático”, fosse da língua ou das ciências, expressa em grande medida a inegável influência positivista presente na reforma de 1890. Assim como a humanidade estava sujeita a “lei dos três estados”¹³³, o desenvolvimento individual também era pensado a partir desse esquema de estágios distintos e sucessivos. A importância de um ensino “prático” se referia à compreensão de que a criança tinha meios peculiares de entender o mundo, valendo-se fundamentalmente de seus sentidos para interagir com o conhecimento, considerando-se a importância do “olhar” para a aprendizagem. Além disso, a influência positivista também podia ser sentida no espaço dedicado às ciências no currículo. Sobre essas matérias recaía um peso quase moral, sendo as ciências o caminho para o desenvolvimento do espírito, a forma de engendrar uma unidade intelectual¹³⁴ que, em nosso caso, seria um dos caminhos para a unidade nacional.

¹³² VIDAL, Diana. O museu escolar brasileiro: Brasil, Portugal e França no âmbito de uma história conectada (final do século XIX). In: FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 200.

¹³³ O positivismo, teoria que alcançou significativa penetração no Brasil no final do XIX, teve implicações políticas importantes pois influenciou sobremaneira o movimento republicano. Segundo Augusto Comte, as ciências e o espírito humano estão sujeitos a três estados: o teológico ou fictício, o metafísico ou abstrato e o científico ou positivo que mantêm entre si uma relação de sucessão e evolução. Cf. BAKOS, Margaret M. Augusto Comte e o positivismo no Brasil. *Revista Digital Estudos Historicos* 7, 2011.

¹³⁴ CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Benjamin Constant e a instrução pública no início da república ... Op. cit., p. 151.

Caso o nome das disciplinas não fosse suficiente para remeter a um método de ensino que privilegiava o concreto, a aplicação prática e o conhecimento prévio dos alunos, o decreto, em seu artigo 9, § 1º, explicita o método a ser usado nas salas de aula: “em todos os três cursos será de preferência empregado o método intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar”¹³⁵. Não restam dúvidas, portanto, que as futuras professoras primárias deveriam ser versadas em seus meandros. A questão do método, longe de ser periférica, se configurava central nas reformas educacionais dos primeiros anos republicanos.

No entanto, no currículo da Escola Normal, como dito anteriormente, chama a atenção a ausência de matérias de cunho pedagógico. Como então esperar que as normalistas e mesmo as professoras e professores já atuantes se preparassem para lecionar os conteúdos a partir desse método? Talvez a resposta esteja parcialmente no papel do *Pedagogium*¹³⁶, instituição criada pela Reforma Benjamin Constant, cuja finalidade era “oferecer ao público e aos professores em particular os meios de instrução profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado”¹³⁷. Entre suas atribuições iniciais estavam organizar exposições escolares, manter um museu pedagógico, além da publicação de uma revista pedagógica¹³⁸. O *Pedagogium* deveria servir não somente aos professores, mas também às normalistas, como explicita a regulação sobre seus laboratórios e gabinetes de física, química e história natural.

Mediante autorização do diretor, **poderão ser utilizados pelos normalistas** ou pelos professores, que aí desejarem entregar-se ao trabalho de manipulações e experiencias em horas diferentes das que são destinadas aos cursos científicos.¹³⁹ (grifos nossos)

¹³⁵ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 9º.

¹³⁶ O *Pedagogium* foi criado em 16 de agosto de 1890, através do decreto n. 667, mas, quando da publicação do texto regulamentando a instrução primária e secundária, em outubro do mesmo ano, recebeu nova ordenação a partir do decreto n. 980, de 8 de novembro de 1890.

¹³⁷ BRASIL. Decreto n. 981, 8 de novembro de 1890, art. 24.

¹³⁸ Sobre a Revista Pedagógica publicada pelo *Pedagogium*, cf. GONDRA, José Gonçalves. Entre os frutos e o arvoredo: a docência no projeto educacional republicano (1890/1896). *History of Education Journal* 1.2, 1997a, pp. 83-97 e FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. A Revista Pedagógica e a configuração do campo pedagógico no Brasil no final do século XIX. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro, Quartet, FAPERJ, 2013.

¹³⁹ BRASIL. Decreto n. 980, de 8 de novembro de 1890. Dá novo regulamento ao *Pedagogium* da Capital Federal, arts. 21-22.

A ligação direta com a Escola Normal talvez explique parcialmente a ausência de cadeiras pedagógicas no currículo dessa instituição entre 1890 e 1897. O *Pedagogium* seria visto como instrumento de formação pedagógica não restrito às normalistas, cuja pretensão era, segundo Kuhlmann, construir e difundir de forma ampla um discurso educacional em consonância com as ideias de progresso e civilização adotadas pelo novo regime¹⁴⁰.

Mas o *Pedagogium* não estava sozinho na tarefa de auxiliar as jovens professoras e normalistas a se familiarizarem com o método a ser usado nas escolas, estas contavam ainda com outro instrumento muito precioso. O Decreto n. 38, de 1893, que regulou o ensino público no Distrito Federal, se preocupou sobremaneira com a parte administrativa, estabelecendo atribuições de cada cargo, quantidade de funcionários, orçamento, salários, punições a possíveis infrações, regras de aposentadoria etc.; pouco legislou sobre a parte pedagógica do currículo, atendo-se quase que exclusivamente à lista das disciplinas a serem estudadas na escola primária, nesse sentido sendo de pouco auxílio sobre os métodos a serem utilizados. Essa parcimônia narrativa contrasta profundamente com a regulação de 1890, a elaborada durante a Reforma Benjamin Constant, em que, em uma espécie de anexo, há uma série de orientações sobre o que deveria ser trabalhado em cada disciplina proposta. Como, em essência, essas duas reformas não são muito díspares, acredito que as recomendações escritas em 1890 ainda estivessem em uso, ou, pelo menos, uma versão muito próxima do texto original. Essas recomendações perpassam disciplina por disciplina, série à série, e, detalhadamente expõem a sequência e a forma de trabalhar os conteúdos.

Em História Pátria, por exemplo, para a primeira classe do 1º grau, os professores deveriam usar pequenas narrativas com ilustrações correspondentes e o foco deveria recair na

Explicação de alguns factos históricos capitais, por meio de biografias de: Christovão Colombo, Pedro Alvares Cabral, José de Anchieta, Salvador Corrêa de Sá, Henrique Dias, Felipe Camarão, Joaquim José da Silva Xavier, José Bonifacio de Andrada e Silva, D. Pedro I, D. Pedro II, Duque de Caxias, generalíssimo Manuel Deodoro da Fonseca.¹⁴¹

¹⁴⁰ KUHLMANN Jr, Moyses. O *Pedagogium*: sua criação e finalidade. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). *Pedagogium*: símbolo da modernidade educacional republicana. Rio de Janeiro, Quartet, FAPERJ, 2013, pp. 34-36.

¹⁴¹ BRASIL. Decreto n. 981, 8 de novembro de 1890. Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, Escola Primária do 1º grau, Curso elementar, Classe 1ª.

A recomendação para o uso de biografias se repete para a próxima classe:

Narrativas simples e sem auxílio de livro, de episódios da história pátria. Biografias de Manuel da Nobrega, Nicolau Durand de Villegaignon, André Vidal de Negreiros, João Fernandes Vieira, Calabar, P. Antonio Vieira, Bartholomeu Bueno, Claudio Manuel da Costa, Alvarenga Peixoto, Thomaz Antonio Gonzaga, Alexandre Rodrigues Ferreira, Fr. J. Marianno da Conceição Velloso, José da Silva Lisboa (Visconde de Cairú), Martim Francisco de Andrada, Antonio Carlos, Evaristo Xavier da Veiga, Diogo Antonio Feijó, general Osorio e Visconde do Rio Branco.¹⁴²

Embora não seja exatamente o escopo da pesquisa analisar como a disciplina História deveria ser trabalhada nos primeiros anos da escola primária, é interessante perceber a ênfase atribuída às biografias. Como nos aponta Maria da Glória de Oliveira, essa era uma das formas privilegiadas de escrita da história ao longo do sec. XIX, cujo centro de produção foi o IHGB¹⁴³. No currículo, as biografias se traduziram em instrumentos de disputas políticas, como nos revela uma querela ocorrida em 1913.

O incidente envolveu dois professores da Escola Normal do Distrito Federal: Pedro Barreto Galvão, professor de Matemática e José Veríssimo, à época diretor interino da instituição. Este último, além de diretor, era também postulante à cadeira de professor de História da América do curso noturno da Escola Normal e Galvão se opôs veementemente à sua nomeação. O renomado intelectual era acusado por Galvão de ter escrito uma biografia sobre Tiradentes em que não eram ressaltados seus atributos heroicos. Segundo o professor de Matemática, a biografia propagava justamente a ideia oposta, apresentando uma versão em que Tiradentes aparecia como alguém “iludido pelas próprias fantasias de homem simples e rústico, (...) e pelos irrefletidos entusiasmos da sua índole impulsiva e generosa”¹⁴⁴. Galvão acusava Veríssimo de assumir uma atitude antirrepublicana e contrária ao sentimento nacional, o que seria incompatível, segundo sua ótica, com o papel a ser desempenhado pelo docente da cadeira de História da Escola Normal e, assim, responsável pela formação dos futuros professores primários.

¹⁴² BRASIL. Decreto n. 981, 8 de novembro de 1890. Escola Primária do 1º grau, Curso elementar, Classe 2ª.

¹⁴³ OLIVEIRA, Maria da Glória de. *Escrever vidas, narrar a história: a biografia como problema historiográfico no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

¹⁴⁴ GALVÃO, Pedro Barreto. Tiradentes e a Escola Normal. *O Paiz*, 08/08/1913, p. 10.

A disputa em torno da figura de Tiradentes, gerada dentro da Escola Normal, extrapolou os muros dessa instituição. Além de discutida pela Congregação da Escola, a disputa se fez também conhecida de um público mais amplo através das páginas d' *O Paiz*, que publicou a longa argumentação de Galvão¹⁴⁵. O incidente revela o espaço de disputas políticas presentes no currículo e como o assunto não era somente do interesse daqueles diretamente envolvidos com o cotidiano escolar.

A acusação de Galvão só pode ser entendida se percebermos que há para ele uma função moral da disciplina histórica: através da biografia de personalidades, os alunos aprenderiam o amor pátrio e desenvolveriam o sentimento de nacionalidade. Mas não só a História seria responsável pela construção dessa moral, outras disciplinas, como a Geografia, por exemplo, ao versar especialmente sobre o Brasil¹⁴⁶, também teriam essa função.

No entanto, tarefa tão importante não poderia deixar de ter um espaço exclusivo dentro da grade escolar das escolas primárias de 1º grau e, para isso, é proposta a disciplina de “Instrução Moral e Cívica”¹⁴⁷. Essa disciplina, introduzida pela Reforma Benjamin Constant, é mantida na ordenação de 1893.

O decreto de 1890, assim como faz com as demais matérias, descreve o que e como deveria ser ensinado nessa disciplina, respeitando uma seriação pré-estabelecida. A escola primária de 1º grau estava dividida em três partes, curso elementar, médio e superior, cada qual composto de duas classes. “Este ensino será repartido em três cursos: o elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13), sendo gradualmente feito em cada curso o estudo de todas as matérias.”¹⁴⁸

Esses cursos mantinham relação com as idades dos alunos e havia a preocupação de que os assuntos fossem apresentados de forma gradual, respeitando os princípios do método intuitivo, adotado pela reforma Benjamin Constant e já sugerido em reformas anteriores. Símbolo da renovação e da modernização do ensino no século XIX, como argumenta Rosa Fátima de Souza, o método intuitivo pressupunha não só que as crianças tinham formas de aprender diferenciadas dos adultos, mas que o aprendizado deveria

¹⁴⁵ GALVÃO, Pedro Barreto. Tiradentes e a Escola Normal. *O Paiz*, 08/08/1913, p. 10. e GALVÃO, Pedro Barreto. Tiradentes e a Escola Normal, conclusão. *O Paiz*, 12/08/1913, p. 4.

¹⁴⁶ BRASIL. Decreto n. 981, 8 de novembro de 1890, art. 3º.

¹⁴⁷ SEKI, Ariella Lúcia Sachertt e MACHADO, Maria Cristina Gomes. A disciplina de instrução moral e cívica na Reforma educacional de Benjamin Constante de 1890. *VIII Jornada do HISTEBR*, São Carlos, 2008.

¹⁴⁸ BRASIL. Decreto n. 981, 8 de novembro de 1890, art. 3º, § 1º.

partir do particular, pelo que já era de alguma forma próximo à criança, para o geral; do concreto para o abstrato¹⁴⁹.

Respeitando esse método, as recomendações para o conteúdo de Instrução Moral e Cívica foram assim distribuídas: inicialmente, na primeira classe do curso elementar, o professor deveria se valer de “narrativa de anedotas, fábulas, contos e provérbios que tenham tendência moral”¹⁵⁰, usando histórias que chamariam a atenção dos alunos e que, a princípio, seriam já pertencentes ao universo infantil. Para a classe seguinte, a forma de exposição do conteúdo ganhava mais complexidade, expressa não tanto na forma de exposição do conteúdo, que deveria ser feita através da exemplificação de pares opostos de virtudes e vícios, mas a partir de sentimentos mais complexos. Segundo a ordenação:

Conservações e leituras morais. Exemplificação comparativa da generosidade e do egoísmo, da economia e da avareza, da atividade e da preguiça, da moderação e da ira, do amor e do ódio, da benevolência e da inveja, da sinceridade e da hipocrisia, dos prazeres e das dores (físicas e morais), dos bens e males (falsos e verdadeiros).¹⁵¹

Tendo o aluno avançado para o curso médio, havia a orientação para que estes colocassem em prática as noções morais apresentadas até então. Sob o nome de “exercícios”, passava a se solicitar das crianças que observassem o mundo que os rodeava, entendendo que este fosse um instrumento para construir uma nova ordem de pensamento, fazendo com que as crianças abandonassem “preconceitos e (...) superstições grosseiras”. O professor assim deveria proceder:

Conversação e leituras morais.
Exercícios tendentes a pôr a moral em ação na própria classe:
1º, pela observação individual dos caracteres; 2º, pela aplicação inteligente da disciplina escolar como meio educativo; 3º, pelo incessante apelo para o sentimento e para o juízo do próprio aluno; 4º, pelo desvanecimento dos preconceitos e das superstições grosseiras; 5º, pelo ensinamento tirado dos factos observados pelo próprio aluno; 6º, pelas sãs emoções morais.¹⁵²

¹⁴⁹ SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização ...* Op. cit., pp. 158-162.

¹⁵⁰ BRASIL. Decreto n. 981, 8 de novembro de 1890. Escola Primária do 1º grau, Curso elementar, Classe 1ª.

¹⁵¹ BRASIL. Decreto n. 981, 8 de novembro de 1890.

¹⁵² BRASIL. Decreto n. 981, 8 de novembro de 1890. Escola Primária do 1º grau, Curso médio, Classe 1ª.

Para o curso superior da escola de 1º grau, as orientações sobre o que abordar na disciplina de Instrução Moral e Cívica ficavam mais econômicas e, ao mesmo tempo, mais complexas. Nessa série, os meninos e meninas deveriam estudar os “deveres do homem para consigo mesmo. Higiene física e moral”¹⁵³. O conceito de higiene é então introduzido e aplicado à moral. Embora a forma de apresentação dos conteúdos não seja especificada, esses são claramente mais abstratos do que os apresentados até esse momento.

A Instrução Moral e Cívica, como discute Seki, é entendida como importante instrumento de regeneração moral da população e, nesse sentido, indispensável para a construção de uma nação voltada para o progresso¹⁵⁴. Segundo a regulação de 1893, esse trabalho deveria começar o mais cedo possível, sendo função dos jardins de infância, quando deveriam se ministrar “os primeiros princípios de educação moral”¹⁵⁵. A responsabilidade pela construção de uma dada moralidade nas crianças não se restringia à sala de aula, ainda dentro da estrutura escolar, os inspetores escolares deveriam zelar pelos “melhores métodos de educação física, intelectual e moral, respeitados os programas oficiais”¹⁵⁶. Mas a família também teria papel fundamental nesse processo, a formação moral não deveria ser única e exclusivamente dever da escola, mas sim ser cultivada dentro dos lares, redimensionando o papel da mulher como mãe e primeira educadora¹⁵⁷.

A disciplina Instrução Moral e Cívica, tão cara ao novo regime, está, no entanto, ausente do currículo explícito das escolas primárias de 2º grau, de acordo com a regulação de 1893. Tal fato poderia, em um primeiro entendimento, ser visto como sinal de que a questão moral estava, então, sendo posta em segundo plano, mas acredito não ser esse o caso. A julgar que as recomendações mais prolixas do Decreto n. 981 (Reforma Benjamin Constant) continuaram valendo em essência para o enxuto texto da regulação de 1893¹⁵⁸, como já argumentei, a disciplina Instrução Moral e Cívica, embora ausente como

¹⁵³ BRASIL. Decreto n. 981, 8 de novembro de 1890. Escola Primária do 1º grau, Curso Superior, Classe 1ª.

¹⁵⁴ SEKI, Ariella Lúcia Sachert e MACHADO, Maria Cristina Gomes. A disciplina de instrução moral e cívica ... Op. cit..

¹⁵⁵ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 1º.

¹⁵⁶ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 46.

¹⁵⁷ SILVA, João Carlos da. Utopia positivista e instrução pública no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 16, pp. 10-16, dez. 2004.

¹⁵⁸ O foco do decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, é especialmente administrativo, organizando a passagem das escolas do escopo da União para o Município.

disciplina isolada, estaria presente ao longo de todo o programa, perpassando os conteúdos lecionados. “A instrução moral e cívica não terá curso distinto, mas ocupará constantemente e no mais alto grau a atenção dos professores”¹⁵⁹. Sua ausência, portanto, longe de significar sua pouca importância diante do projeto educacional então proposto, denota, pelo contrário, sua centralidade.

1.4 O papel regenerador

A República é saudada como a oportunidade de fundação de uma nova ordem, como a chance de vencermos um suposto atraso imperial. Os contemporâneos acreditavam que um elemento fundamental para que esse novo tempo fosse efetivamente estabelecido era a regeneração da educação no país, em especial da Instrução Pública, possibilitando a formação de um cidadão alinhado com o projeto republicano.

Um artigo, não assinado, publicado em *O Paiz*, em 1890, quando da Reforma Benjamin Constant, nos apresenta justamente esse tom esperançoso, “(...) e o povo brasileiro não terá senão louvores e palmas para o cidadão que prestar este relevante serviço: desenvolver e aperfeiçoar o ensino primário, base fundamental de toda a educação cívica, pedra angular da república”¹⁶⁰.

O autor, como parece ter sido a tônica das análises contemporâneas, identifica terríveis falhas na situação educacional do país naquele momento. Para ele, uma educação, para ser eficaz, demandava um aparato material específico, “quadros de história natural”, “globos geográficos”, “bancos-carteiras”, dentre outros objetos de uso específico de instituições escolares, além da necessidade de prédios apropriados para o ensino, com iluminação correta e espaço para exercícios físicos, condições que, segundo sua análise, faltavam em boa parte dos estabelecimentos de ensino e sem as quais não havia educação que conduzisse o país para junto dos demais países civilizados¹⁶¹.

Essa nova escola republicana, além de bem equipada materialmente, deveria também se ver livre de algumas marcas imperiais, dentre elas, a ligação Estado – Igreja.

¹⁵⁹ BRASIL. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890, art. 4º.

¹⁶⁰ *Gazeta de Notícias*. “Instrução Publica”, 27/05/1890, p. 1.

¹⁶¹ *Gazeta de Notícias*. “Instrução Publica”, 27/05/1890, p. 1.

Um jogo de forças, alimentado, de um lado, por positivistas e liberais e, de outro, por católicos ultramontanos, foi se costurando nas últimas décadas do Império; os primeiros conseguiram, no entanto, dar feição à República. A separação era tida como a possibilidade de modernização da sociedade brasileira e da implementação de um real estado de liberdade, como argumenta Martins¹⁶².

Uma escola laica tornava-se, portanto, a pedra angular do novo Estado em construção. Nesse contexto, não havia mais espaço para a educação religiosa nas escolas públicas. As salas de aula nas quais Esmeralda Masson e outras professoras iriam lecionar deveriam ser laicas, ou pelo menos é o que regulamentavam os decretos que se encarregaram de legislar sobre a instrução pública na República. Desde a Reforma Benjamin Constant, estava assim afastada do currículo a instrução religiosa, substituída pelo ensino de “Instrução Moral e Cívica”¹⁶³.

A realidade, no entanto, pode ter sido um pouco diferente. Em uma sociedade embebida em religiosidades diversas, difícil imaginar que este importante aspecto tenha sido, por decreto, afastado de todo das escolas¹⁶⁴. Se não mais por meio de uma disciplina específica, esta, sim, banida do currículo pela República, a religiosidade, e especificamente a católica, ainda se mostrava presente, pelo menos por meio de uma rede de sociabilidade, na qual alunos, professores, diretores, inspetores achavam-se envolvidos. São inúmeros os relatos d’*O Paiz* sobre normalistas, professoras e professores primários que assistiam a missas, participavam de corais religiosos, ajudavam na organização de festas ligadas a paróquias¹⁶⁵ etc. Participar de ritos católicos parece ter feito parte, portanto, do lugar social ocupado por muitas dessas professoras e professores, difícil imaginar que suas práticas profissionais não fossem atravessadas por suas sociabilidades¹⁶⁶.

¹⁶² MARTINS, Gabriela Pereira. Ultramontanos, positivistas e liberais: reflexões a partir da separação Igreja-Estado. *Sacrilegens: Revista dos Alunos do Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião*, UFJF, v.5, n.1, pp. 53-73, 2008, pp. 64-66.

¹⁶³ BRASIL. Decreto n. 981, 8 de novembro de 1890, arts. 2º-4º.

¹⁶⁴ LEITE, Fábio Carvalho. O Laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil. *Religião & Sociedade*, 31, pp. 32-60, 2011.

¹⁶⁵ Alguns exemplos podem ser vistos em *O Paiz*, 22/04/1913, p. 5; 06/07/1913, p. 5; 08/11/1914, p. 4; 01/07/1915, p. 5 e 10/11/1922, p. 5.

¹⁶⁶ A separação Igreja-Estado, pelo menos no que diz respeito à Instrução Pública, parece ter sido uma arena de negociação política em determinadas localidades, acarretando uma proximidade não aprovada pelos novos códigos republicanos, como revela um caso ocorrido no Pará. Em 1904, em Castanhal, o grupo escolar foi criado e sua direção entregue a um padre, fato que aparentemente, segundo Rizzini, manteve relação com o apoio que o governador deu à construção da igreja matriz da cidade. Cf. RIZZINI, Irma.

Procurar compreender os significados da manutenção desses vínculos entre religião e Estado, não totalmente apagados pela República, não significa, no entanto, desconsiderar o esforço republicano em produzir um discurso e uma prática mais laica para os assuntos públicos¹⁶⁷. Como aponta Ângela Gomes, ao analisar os casos brasileiro e português, a jovem República procurou munir-se de uma cultura cívico-patriota. O movimento republicano, informado em grande medida por positivismos, evolucionismos e cientificismos, procurou formar um Estado republicano de fundo liberal, respeitados os limites e possibilidades da época. No Brasil, assim como em Portugal, segundo a autora, o projeto republicano assumiu um forte cunho racionalista e laicizante, embora nunca tenhamos assumido o viés anticlerical adotado pela república portuguesa¹⁶⁸.

Erigida a partir da oposição ao passado monárquico, identificado com o atraso, a escravidão e a influência da Igreja Católica, a República procurou construir um novo horizonte político, investindo nas ideias de progresso e superação do passado. Para Gomes, o diagnóstico feito pela elite política republicana em relação à situação brasileira era de que deveríamos superar o “atraso” promovido pelos anos de escravidão, levando a um generalizado “desprezo pelo trabalho”, característica entendida como extremamente prejudicial para o futuro do país¹⁶⁹.

Um dos caminhos para se desenhar esse futuro, voltado ao progresso, era por meio de uma educação que chegasse a todos, que saísse do universo restrito da elite e se mostrasse realmente formadora de um povo livre dos vícios imperiais. A instauração da República não significou somente a mudança de um regime, mas fundamentalmente a implantação de um novo corpo simbólico sobre o qual a nação se organizaria. No que pese o fato de que muitos aspectos educacionais já estarem presentes nos últimos anos do Império, o regime republicano deu novo significado a várias das práticas que foram ganhando corpo no último quartel do século XIX. Nesse sentido, muito mais do que fornecer instrução à população, caberia educá-la, construindo um novo corpo de valores.

Modernidade republicana, reformas urbanas e expansão da escola primária na Amazônia brasileira (1897-1910). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. II, núm. 4, 2014, p. 219.

¹⁶⁷ O processo de laicização do Estado republicano significou, como discute Neves, um reposicionamento político da Igreja Católica que participou ativamente, por exemplo, das discussões que deram origem à primeira constituição republicana, através da “bancada católica” e desenvolveu um projeto exposto pela imprensa e nos púlpitos. Cf. NEVES, Flávio Rodrigues. *Voices da reação: Atuação católica e laicização do Estado Brasileiro (1890 1891)*. Dissertação de Mestrado, UERJ-FFP, Programa de Pós-graduação em História Social, 2014.

¹⁶⁸ GOMES, Ângela de Castro. *República, educação cívica e história pátria ... Op. cit.*, pp. 4-5.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 6.

Essa ideia, difundida pela intelectualidade republicana, teve como um dos seus expoentes o paranaense José Veríssimo. Partindo do diagnóstico de que nossa condição moral era aquém do desejado, Veríssimo discutiu a forma de nos regenerar moralmente. Nossa amoralidade estaria relacionada à forma como fomos constituídos: a miscigenação das raças, aliada a fatores geográficos, teria construído tal particularidade de nossa cultura¹⁷⁰. O autor, em seu livro *A Educação Nacional*, explicitou esse diagnóstico.

(...) como forçoso é reconhecer, o estado moral do Brazil, e ainda seu estado material, é propriamente desanimador e precário e, sobretudo está muitíssimo aquém das justíssimas aspirações dos patriotas e dos gloriosos destinos que lhe antevemos, não há tão pouco negar que nem somente a monarquia e as instituições que lhe eram ministras, senão nós todos somos disso culpados.¹⁷¹

O trecho faz parte da introdução da primeira edição de *A Educação Nacional*, publicada em 1890, um ano após a instauração da República. O estado moral precário em que nos encontrávamos não nos permitiria ascender às aspirações republicanas que se colocavam na ordem do dia. A responsabilidade por essa situação é atribuída parcialmente às instituições até então vigentes e ligadas à monarquia. O discurso clamava pela regeneração, que tinha na educação um poderoso instrumento.

Publicado quase que simultaneamente à reforma de Benjamin Constant, *A Educação Nacional* é um eloquente manifesto a favor de uma educação pública voltada para a formação do cidadão e insuflada de valores patrióticos. Valores que deveriam ser adquiridos não só nas escolas, por meio do ensino da história pátria, da geografia e da literatura, mas também nos lares e nas ruas, ressaltando a importância de museus, bibliotecas e monumentos na construção desse novo patriotismo e cidadania. Quanto à literatura, Veríssimo é fervoroso defensor de uma literatura infantil mais próxima da nossa realidade, que se apropriasse de temáticas nacionais e usasse uma linguagem mais apropriada ao público infantil¹⁷².

Como salienta Gomes, Veríssimo e outros intelectuais da época dão outros sentidos ao “ser brasileiro”, que deixava de ser unicamente uma categoria político

¹⁷⁰ ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Republican Education under the optics of José Veríssimo. *Educar em Revista SPE2*, pp. 303-318, 2010, p. 315.

¹⁷¹ VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906, Introdução da primeira edição, p. LII.

¹⁷² CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, p. 240.

jurídica, atribuída àqueles nascidos no Brasil ou naturalizados, para abarcar fundamentalmente o sentimento de pertença a uma nacionalidade, sentimento que deveria ser aprendido, que não era nato. O “ser brasileiro” passava a ser entendido como “uma qualidade cultural, emocional, conformada desde a infância”¹⁷³.

O livro de Veríssimo teve uma segunda edição em 1906, quase uma década e meia após sua primeira publicação. Essa edição traz uma introdução própria, em que, passada a empolgação dos primeiros anos republicanos, elaborava uma crítica aos avanços educacionais pretendidos pelo novo regime, com especial referência à atuação de Benjamin Constant.

Como todos os seus antecessores no difícil encargo de dirigir o ensino público no Brasil, também ele não compreendeu, ou esqueceu, que a instrução é uma função de ordem moral, em cujos órgãos não se deve exigir somente capacidade técnica ou estritamente profissional, nem mesmo o exato cumprimento do dever regulamentar, mas também uma convicção filosófica dos seus efeitos, o devotamento de apóstolos na sua execução e um ideal nos seus propósitos.¹⁷⁴

O Veríssimo de 1906 se expressou por meio de um tom um tanto desiludido, mas as questões de fundo permaneceram as mesmas de 1890 e podem ser resumidas na afirmativa de que “a instrução é uma função de ordem moral”. A introdução à segunda edição comentou a reforma proposta por Benjamin Constant e, mesmo mantendo sempre um tom razoavelmente elegante em relação ao militar, não se eximiu de apontar as falhas e a ineficácia de muitas das determinações do decreto. Uma das falhas apontadas é o fato da reforma proposta pelo militar, segundo Veríssimo, ter sido incapaz de promover uma real regeneração moral da população. Para ele, não bastava capacidade técnica, a tarefa de moralizar a nação demandaria um “devotamento de apóstolo”, uma “convicção filosófica” e “ideal de propósitos” daqueles responsáveis por colocar em prática essa educação renovada.

As ideias, defendidas por Veríssimo, parecem ter eco em setores amplos da sociedade. O entendimento de que o professor é antes de tudo um agente moral tem, em sua contrapartida, a ideia de que o controle sobre esses indivíduos deva ser intensificado.

¹⁷³ GOMES, Ângela de Castro. José Veríssimo e a Educação Nacional. In. CURY, Cláudia Engler; FLORES, Elio Chaves; CORDEIRO JUNIOR, Raimundo Barroso (orgs.). *Cultura Histórica e Historiografia: legados e contribuições do século XX*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010, p. 152.

¹⁷⁴ VERISSÍMO, José. *A educação nacional*. Op. cit., Introdução, pp. XIV - XV.

Os processos de seleção e recrutamento do professorado, como observa Nóvoa, a partir do século XIX, passam, então, a ganhar progressivamente critérios mais rigorosos e as Escolas Normais¹⁷⁵ não só participam desse processo, como ajudam a formalizar um corpo de conteúdos socialmente aceitos a serem transmitidos à população escolarizada.

Como salienta o autor, a partir de visões múltiplas e, eventualmente, discordantes, esse processo vai ganhando corpo, dando os contornos do que hoje podemos entender erroneamente como um projeto monolítico para a educação, em especial a educação pública de massa.

(...) desde meados do século XIX que o ensino normal constitui um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente. Em torno da produção de um saber socialmente legitimado sobre as questões do ensino e da delimitação de um poder regulador sobre o professorado confrontam-se visões distintas da profissão docente nas décadas de viragem do século XIX para o século XX.¹⁷⁶

Passar pelos bancos da Escola Normal, como passaram Esmeralda e outras normalistas, significava dialogar com um determinado projeto educacional. Como propõe Nóvoa, as Escolas Normais podem ser entendidas como um dos instrumentos de controle do Estado sobre a educação/instrução, não só sobre o que será ensinado, mas a forma como esse processo se dará e também sobre os que ensinarão. O autor discute como, no caso português, ao longo do século XIX, o professorado, ao mesmo tempo em que vai se profissionalizando, permanece com sua imagem ligada à ideia de sacerdócio, em que suas qualidades morais ainda eram condição *sine qua non* para o exercício da profissão¹⁷⁷ e sua ação, quase evangelizadora, deveria levar “as luzes” também às famílias dos alunos. Reflexões que parecem muito pertinentes também para a realidade brasileira.

Moralidade, capacidade e vocação: essa é a tríade a ser julgada nas normalistas e nas professoras. Atributos que os regentes deveriam ter e sobre os quais foi se erigindo a imagem do professorado. Até que ponto essas imagens foram de fato incorporadas ao *ethos* da profissão e como os professores se apropriaram delas para formular suas reivindicações são pontos ainda a serem aprofundados.

¹⁷⁵ NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. Disponível em repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em 11/01/2019.

¹⁷⁶ Ibid., p. 3.

¹⁷⁷ Ibid.

A educação se apresentava, então, tal como ainda hoje, como um campo de disputas políticas cujo foco ultrapassava em muito a simples transmissão de conteúdo ou a direta transposição para a realidade dos projetos inscritos nos textos regulatórios. A ênfase na regeneração moral e na construção de um sentimento de nacionalidade era questão fulcral do processo de estabelecimento de uma rede educacional pública nas primeiras décadas republicanas. Retomando as críticas elaboradas por José Veríssimo, em *A Educação Nacional*, é possível entendê-las para além dos limites estritos de uma obra intelectual, era a oportunidade de dialogar sobre políticas públicas educacionais voltadas para a construção de uma nacionalidade que ainda se julgava frágil.

A tarefa da escola primária, nos últimos anos dos oitocentos e início do século XX, não se restringia a ensinar a ler e escrever. A tarefa para a qual Esmeralda Masson e as outras normalistas estavam se preparando era muito mais ampla, contemplava a formação de um cidadão ideal, “civilizado” e também preparado para o mundo do trabalho. O foco desloca-se do indivíduo para o cidadão; e a educação saía assim do âmbito familiar, e assumia contornos de política de Estado, institucionalizando-se a forma como deveria se apresentar. Nesse sentido, os professores primários assumiram uma tarefa fundamental, eram eles elementos chave na construção de nossa nacionalidade, instrumentos por meio dos quais poderíamos almejar o “progresso”. A tarefa não era pequena e nem fácil.

Foi diante dessa ambiência cultural, intelectual e política, que entendia a educação como regeneradora, formadora de uma nação a se constituir, que Esmeralda e outros alunos e alunas da Escola Normal do Distrito Federal experimentaram sua formação como professores primários nas salas da instituição, na última década do século XIX e início do século XX. Foi nesse mesmo cenário que alguns desses alunos e alunas, assim como Esmeralda¹⁷⁸, dividiram seu tempo entre os estudos e o trabalho como professoras adjuntas, integrantes do corpo docente da municipalidade. Foi nessa lide que tiveram contato com o que deveria ser ensinado e como deveria ser ensinado.

Mas para além dos conteúdos e dos métodos, a Escola e a experiência como adjuntas constituiu-se em um primeiro lugar de construção de certo *ethos* profissional, certamente atravessado por algumas questões ligadas ao gênero, à raça, ao lugar social das famílias de origem e a outras variáveis. A seguir iremos nos ater sobre as imagens

¹⁷⁸ Em julho de 1894, Esmeralda Masson presta concurso para professora adjunta (*O Paiz*, 27/07/1894, p.4) e, ao que tudo indica, foi aprovada, pois em março de 1895 há menção de sua atuação como professora adjunta (*O Paiz*, 02/03/1895, p.3).

construídas a respeito dessas meninas e mulheres, investigando suas origens sociais, um pouco do seu cotidiano e os significados de estudar nessa Escola e estarem se preparando para terem uma atuação pública e profissional.

2. A ESCOLA NORMAL DO DISTRITO FEDERAL, 1890-1900

Em fins de abril de 1890, a Escola Normal foi assunto das primeiras páginas de alguns importantes periódicos da cidade do Rio de Janeiro, como *O Paiz*¹⁷⁹, *A Gazeta de Notícias*¹⁸⁰ e o *Diário do Commercio*¹⁸¹. O fato, em si, não era exatamente extraordinário, já que o cotidiano da instituição, desde sua fundação, ainda em tempos imperiais, em 1880, até aquele momento, era tratado como assunto de interesse do público leitor carioca. Não era incomum que se publicassem as chamadas para os exames finais das disciplinas, as convocações de matrícula, notícias sobre a vida social de suas alunas, professoras e professores, que se noticiassem os aniversários e bodas de seus funcionários e respectivos familiares e que se trouxessem à baila as inúmeras discussões a respeito das mudanças de regimento, entre tantos outros assuntos de menor ou maior relevância¹⁸².

No entanto, nesse dia, as matérias envolviam a Escola Normal e uma moça de 16 anos, Isolina de Souza, e, desta vez, não se relacionavam em nada a assuntos de cunho acadêmicos ou burocráticos: tratavam da morte da jovem. Segundo o noticiado, Isolina, após descobrir que não havia sido aprovada no exame de admissão para a Escola Normal, ingeriu uma dose letal de ácido fênico, substância que, a julgar por anúncios da época, fazia parte da dispensa ou da farmácia da maioria das casas¹⁸³, tanto em produtos contra espinhas, sardas e caspa¹⁸⁴, quanto em desinfetantes para banheiros e ralos¹⁸⁵, sua forma gasosa era também recomendada para a limpeza de grandes áreas, como armazéns e salas de cirurgia¹⁸⁶.

Cada periódico que noticiou a morte de Isolina apresentou de forma peculiar o acontecido. *O Cruzeiro*, por exemplo, ao contrário dos demais, em nada especulou sobre

¹⁷⁹ *O Paiz*, 26/04/1890, p. 1.

¹⁸⁰ *Gazeta de Notícias*, 26/04/1890, p. 1.

¹⁸¹ *Diário do Commercio*, 26/04/1890, p. 1.

¹⁸² Cf. *O Paiz* e *O Diário do Commercio*, entre os anos de 1890 e 1910.

¹⁸³ Aparentemente não era incomum a escolha do ácido fênico como veneno para o suicídio. Somente para o ano de 1900, a *Gazeta de Notícias* registrou 7 suicídios por essa substância. Cf. *Gazeta de Notícias*, 17/01/1900, p. 2, 14/02/1900, p. 2, 17/03/1900, p. 2, 11/04/1900, p. 2, 01/07/1900, p. 2, 20/09/1900, p. 2 e 08/12/1900, p. 2.

¹⁸⁴ *Gazeta de Notícias*, 28/01/1900, p. 6.

¹⁸⁵ *O Brasil Médico-Revista semanal de Medicina e Cirurgia*, n. 2, 1887, p. 18.

¹⁸⁶ *Gazeta de Notícias*, 08/06/1900, p. 2.

os motivos do falecimento, restringindo-se a apresentar formalmente os pêsames à família e informar sobre o sepultamento¹⁸⁷. A *Gazeta de Notícias*, por sua vez, afirmou categoricamente que a jovem se matou e a narrativa apresentada enfatizava a enorme dor de seu pai, Eduardo Rodrigues de Souza, que era, ou havia sido, ajudante do diretor técnico do jornal¹⁸⁸. O *Diário do Commercio* fez uma crônica detalhada do antes e depois do suicídio. Por meio dela sabemos que Isolina morava com a família na rua Santos Rodrigues, n. 101, no Estácio, que um médico foi prontamente chamado, mas que nada pôde fazer para socorrer a moça, e que o caso foi acompanhado pela 3ª delegacia de polícia¹⁸⁹. Por fim, *O Paiz*, que, por um lado, se mostrou mais econômico nos detalhes, por outro, floreou a narrativa com inúmeros adjetivos e expressões: “tomara Isolina a funesta resolução de suicidar-se”, pondo fim à sua “preciosa vida”, “depois de curta mas dolorosa agonia e assistida por seus desolados pais, deixou de existir Isolina de Souza”¹⁹⁰, destoando significativamente das narrativas construídas pelos outros jornais.

O que nos interessa, no entanto, é menos o que esses jornais têm de diferente em suas narrativas e mais o que apresentaram de comum. Excluindo *O Cruzeiro*, que se exime de tratar da causa da morte de Isolina, todos narram a história de um suicídio motivado pela decepção de não ter sido admitida como aluna na Escola Normal da capital. Segundo o *Diário do Commercio*, Isolina, “comparecendo ontem para se submeter às provas, teve a infelicidade de ser inabilitada. O desgosto que daí lhe proveio imagina-se pelo ato que praticou pouco depois”¹⁹¹. De acordo com *O Paiz*,

(...) a desventurada donzela Isolina de Souza, com 16 anos de idade, buscou na morte o alívio de magoas que a sua fantasia avolumara, a ponto de julga-las insuportáveis. Acredita-se que por ter-lhe sido negado acesso na escola normal desta capital em virtude de má nota com que fora classificada no exame de admissão, tomara Isolina a funesta resolução de suicidar-se, ingerindo porção de ácido fênico.

Neste capítulo, pretendemos investigar quem eram as moças e mulheres que passaram pela Escola Normal na primeira década republicana, o que significava estudar nessa Escola e estarem se preparando para ter uma atuação pública e profissional como

¹⁸⁷ *O Cruzeiro*, 26/05/1890, p. 2.

¹⁸⁸ *Gazeta de Notícias*, 26/04/1890, p. 1.

¹⁸⁹ *Diário do Commercio*, 26/04/1890, p. 1.

¹⁹⁰ *O Paiz*, 26/04/1890, p. 1.

¹⁹¹ *Diário do Commercio*, 26/04/1890, p. 1.

professoras. Pode parecer curioso que o mote para abordarmos o assunto seja justamente a história de uma moça que nunca tenha passado pelos bancos da Escola Normal. Aqui, pouco nos interessa a veracidade dos relatos apresentados pelos periódicos, se a reprovação foi ou não o real motivo para o suicídio de Isolina de Souza é questão que foge ao nosso escopo. O fato, no entanto, de sua reprovação ser considerada como explicação plausível para o suicídio, isso, sim, nos é de suma significância, revelando o papel social ocupado pela Escola Normal na capital do país, no período em questão, e nos leva a refletir sobre o possível impacto da formação de normalista na vida dos que concorriam a uma vaga na Escola Normal do Distrito Federal.

2.1 Entre históricos e estatísticas

Diferente de Isolina, outros tantos e tantas postulantes a normalistas conseguiram uma vaga na Escola Normal na capital da República. Um dos instrumentos para nos aproximarmos dessas histórias são as estatísticas produzidas pelo poder público a respeito da instituição. Nesse sentido, especialmente rico é o mapeamento da matrícula e do quantitativo de diplomados, elaborado pelo Conselho Municipal¹⁹², em 1914, e que abarca desde 1880, ano de fundação da Escola, até 1913¹⁹³. Por meio desses números, temos acesso ao total de alunos em cada série, que turno frequentavam, se eram rapazes ou moças e quantos se diplomaram. No entanto, dessas informações nos escapam outras possíveis dimensões das experiências de vida desses indivíduos.

Nesse mapeamento, rapazes e moças são representados por números e, como dificilmente poderia deixar de ser, suas histórias particulares e familiares não estão presentes, muito menos seus planos e estratégias de vida. Mas os objetivos desses números sempre foram outros. Como alerta Senra, ao analisar os dados educacionais da Primeira República, as estatísticas se orientam por coletivos temáticos, onde as informações individuais se agregam formando em si um outro universo e, nesse processo,

¹⁹² O Conselho Municipal era o poder legislativo local.

¹⁹³ *O Paiz*, 14/09/1914, p. 13. Conselho Municipal, Subdiretoria de Estatística Municipal, Movimento das matrículas da Escola Normal e número de diplomados de 1880 a 1913.

perdem suas individualidades para poderem ser reconstruídas como individualizações¹⁹⁴. Nesse sentido, o quadro de matrículas e graduados da Escola Normal do Distrito Federal se propõe a traçar um perfil geral da instituição, entendendo seus movimentos internos em um período relativamente extenso, produzindo subsídios para que a administração pública pudesse vir a desenhar novas políticas.

Tais dados, no entanto, extravasam o que seria a representação numérica da realidade. Como discute Camargo, o processo de elaboração de séries estatísticas está longe de ser imparcial e constrói uma narrativa em si¹⁹⁵. Analisando os dados produzidos pela Diretoria Geral de Estatística entre 1872 e 1930, especialmente no que se refere à instrução, à saúde e às ocupações profissionais, Camargo aponta para as disputas políticas presentes na construção dessas séries estatísticas. Para ele, “o apelo da estatística residia (...) em seu apelo simbólico para exaltar os acertos dos governos recentes na visualização de um progresso magicamente encarnado pelo absolutismo numérico do crescimento populacional”¹⁹⁶. Os mesmos dados poderiam, como de fato o foram, ser reinterpretados de acordo com a agenda política de quem os estava ordenando. Segundo o autor, partidários da monarquia, por exemplo, reelaboraram os dados apresentados no censo de 1900 procurando provar a insalubridade da Capital Federal, responsabilizando o novo regime; narrativa oposta à construída pela apresentação do próprio censo, feito já sob a égide da República¹⁹⁷.

Os dados de matrícula e de formados pela Escola Normal, elaborados pelo Conselho Municipal em 1914, fazem parte de uma série mais ampla, na qual foram computados os mais diversos aspectos da administração municipal, de dados populacionais a financeiros, passando por questões de alimentação e, os que mais aqui nos interessam, os relativos à Instrução Pública. Os dados sobre Instrução seguem, no geral, a série que compreende os anos entre 1907 e 1913 e parecem estar imbuídos desse espírito, servindo, em alguma medida, para provar os sucessos republicanos: mostram o sucesso da expansão da rede, refletida no aumento do número de alunos atendidos, de

¹⁹⁴ SENRA, Nelson de Castro. A atividade estatística na primeira república, tentativas de cooperação federativa (1890-1930), 2012 Disponível em http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/NelsonSenra_CoopPrimRepub1890_1930.pdf. Acesso em 20/12/2017.

¹⁹⁵ CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. Dimensões da nação: uma análise do discurso estatístico da Diretoria Geral de estatística (1872-1930). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 30, n. 87, 2015.

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 83.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 83.

docentes e de escolas, acompanhado por uma redução no valor dispendido por aluno, sinal de uma certa racionalidade administrativa¹⁹⁸.

Uma primeira leitura dos dados da Escola Normal revela uma escola em expansão. Se no início de sua existência, atendia por volta de 150 a 300 alunos, em 1913, último ano computado nessa estatística, são 1000 e poucos os alunos que frequentam a instituição. E, em 1897, a Escola começa a atender nos turnos diurno e noturno.

Esses números procuram revelar o panorama geral da Escola e uma determinada narrativa sobre ela, narrativa administrativa e política que prescinde das histórias individuais e coletivas dos seus alunos. Sem ignorar esse panorama mais alargado, e talvez justamente a partir dele, nosso interesse é procurar perceber como essas histórias individuais, necessariamente interligadas às questões institucionais, foram sendo construídas. Para isso, essas séries estatísticas nos são pouco úteis, se entendidas isoladas. Esses dados dificilmente conseguiriam traduzir a frustração de uma Isolina de Souza ao não ser aprovada para a Escola Normal ou os planos de uma Esmeralda Masson, normalista apresentada no primeiro capítulo, ao ingressar na Escola.

Para tentarmos nos aproximar dessas histórias, que são ao mesmo tempo individuais e coletivas, temos um outro instrumento que se soma a essas séries estatísticas: os históricos escolares daqueles que frequentaram a Escola Normal do Distrito Federal¹⁹⁹, atualmente guardados pelo Centro de Memória da Educação Brasileira (CMEB), no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Por meio deles nos é permitido compreender um pouco da história dos alunos da instituição, conhecer seus nomes, famílias, origens e trajetórias acadêmicas.

Esses históricos escolares não nos chegaram nos originais ou, pelo menos, não os consegui localizar. O que foi usado como base para a pesquisa são o que julgo serem cópias feitas *a posteriori*, manuscritas. Embora não seja possível precisar a data de elaboração das cópias, é muito provável que tenham sido feitas após a década de 1930,

¹⁹⁸ Sob a rubrica Estatística Escolar são apresentadas diversas tabelas referentes ao movimento das matrículas, por idade e sexo, das escolas públicas primárias do Distrito Federal entre 1907 e 1913; às frequências nos cursos diurnos e noturnos primários, no mesmo período; ao quantitativo de alunos e escolas por freguesias em 1913; ao custo médio do aluno primário público; à naturalidade dos alunos; às despesas com a instrução pública; à quantidade de docentes; às matrículas do Instituto Profissional João Alfredo; além das matrículas da Escola Normal.

¹⁹⁹ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914; Livro 3, 1896-1932; Livro 4, 1898-1900; Livro 5, 1897-1911 e Livro 6, 1898-1900.

quando a Escola Normal se transformou em Instituto de Educação e foi transferida para o prédio hoje ocupado pelo ISERJ²⁰⁰.

Os históricos estão organizados a partir do ano de entrada na Escola e seguem a ordem alfabética dos nomes dos alunos. Os registros guardados pelo CMEB se iniciam em 1893²⁰¹ e seguem até a década de 50 e 60 do século XX²⁰². Identificados por números (Livro 1, Livro 2, Livro 3...), cada qual se refere a um período: Livro 2 (1893-1914), Livro 3 (1896-1932) e Livro 4 (1898-1900), o que significa dizer que, por exemplo, no Livro 2, o primeiro aluno registrado iniciou seus estudos na Escola em 1893 e, que dentre todos os registrados nesse livro, pelo menos um deles, ainda tinha sua matrícula ativa em 1914.

Os registros seguem, com pequenas variações, o mesmo modelo: após uma breve introdução, onde constam o nome da aluna ou do aluno, sua idade, estado civil²⁰³, filiação, local de nascimento e forma de admissão na Escola, é apresentada, ano a ano, a evolução acadêmica dos normalistas, com a listagem das matérias que cursaram naquele determinado ano, em que turno e com qual aproveitamento. Segundas chamadas, ausência em exames, não solicitação de matrículas e qualquer outro tipo de ocorrência são também documentados.

²⁰⁰ Um dos livros, o de n. 3, traz registros até 1932 e, portanto, não poderia ter sido produzido antes dessa data. Além disso, cada livro conta com uma capa dura onde lê-se Instituto de Educação – Secretaria, a não ser que a encadernação tenha sido posterior à elaboração das cópias, esse é mais um indício que corrobora a hipótese apresentada.

²⁰¹ O Livro 2 dos Históricos Escolares, embora identificado como englobando o período de 1893-1914, contém uns pouquíssimos registros, 8 no total, de matrículas feitas anteriormente.

²⁰² Os primeiros registros da Escola, de sua inauguração até 1893, que deveriam estar organizados em um suposto Livro 1, não foram encontrados para consulta.

²⁰³ Para as normalistas, caso tenham casado ao longo do curso e alterado seu nome, assumindo o sobrenome do marido, a alteração é também anotada.

Figura 2 - Históricos Escolares da Escola Normal do Distrito Federal, aluna Alexina Augusta Reis.

Alexina

Alexina Augusta Reis

Filha legítima de Jerônimo José dos Reis e Jo-
sa de Faria Rezelli Reis, nascida a 30 de março
de 1877 em Estado do Rio de Janeiro, sobem a
presentou todos os documentos regulares.

1893 Foi matriculada, depois de habilitada em
curso de admissão, em todas as matérias
do 1º ano, sob em 27 de Abril de 1893
de 1893 foi aprovada simplesmente gra-
duada em Português do 1º. Curso de 1º. ano
do mesmo curso foi aprovada plenamente
a grã. de em Caligrafia. Foi apro-
vada em Gymnastica.

1894 Matriculou-se, sob em 1º de maio a
1º de maio em 1º de dezembro foi aprovada em
Lectura e Gymnastica; não compareceu
aos exames de Português, Mathematice,
e Praticas de Grammatica; foi aprovada
simplesmente gra-3 em Francês do 1º.

1895 Em Francês foi aprovada simplesmente
grã. quatro em Português. Matricula-
de, sob em 15, em Praticas de Grammatica,
Musica, Gymnastica e Praticas de Francês.

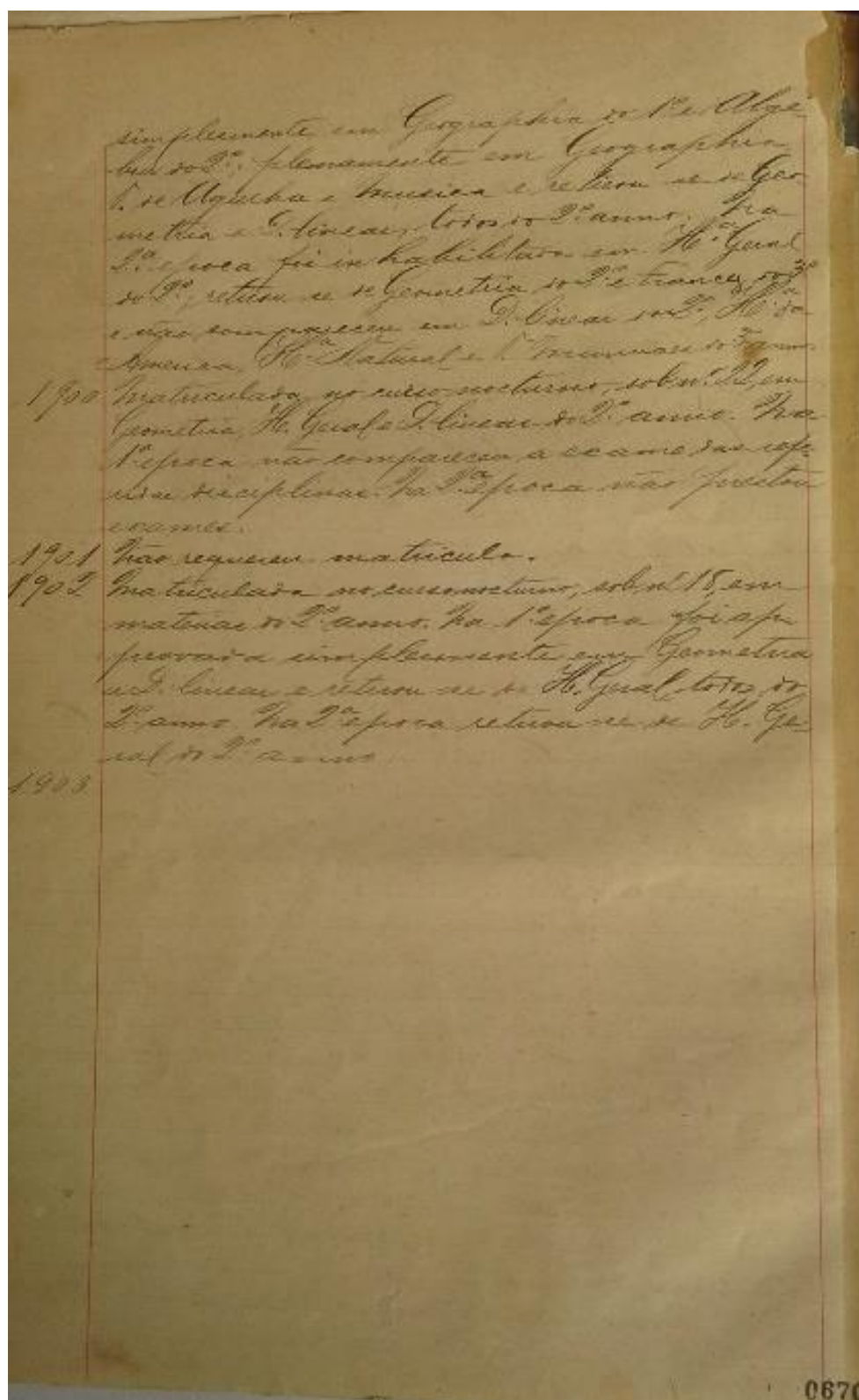
1896 Não compareceu matriculada no curso de Francês em Dezembro
de 1896 em 1897

1897 Foi aprovada matriculada no curso de Francês em
matriculada no curso de Francês

1898 Matriculou-se no curso de Francês sob em 1898 matriculada
no 1º. ano. Na 1ª prova foi aprovada com distinção
em Francês e Grammatica e Francês. Matriculada do 1º. ano, foi apro-
vada em Gymnastica do 1º. ano, sob em 1898; simplesmente
em Mathematice e Musica do 1º. ano, não compareceu em
Francês, Algebra e Caligrafia do 1º. Na 2ª prova não
compareceu.

1899 Matriculou-se no curso de Francês sob em 1899 matriculada
do 1º. ano. Na 1ª prova foi aprovada

0668



Fonte: INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, 1893 - 1914, pp. 6-7.

Os históricos escolares aqui analisados serão os das/dos normalistas que ingressaram na Escola entre os anos de 1893 e 1898, configurando um universo de

aproximadamente 600 alunos e alunas dos quais conhecemos nome, sobrenome, família e trajetórias dentro da Escola.

Segundo esses registros, as novas matrículas foram assim distribuídas:

Tabela 2 - Ingresso de novos alunos na Escola Normal e quantidade de alunos na 1ª série, 1893-1898

Ano	n. de alunos ingressantes*	Alunos na 1ª série diurna**	Alunos na 1ª série noturna**
1893	58	226	--
1894	45	257	--
1895	5	249	--
1896	32	192	--
1897	345	281	35
1898	125	254	293

Fontes: *Históricos Escolares, Livro 2 (1893-1914), Livro 3 (1896-1932), Livro 4 (1898-1900), Livro 5 (1897-1911) e Livro 6 (1898-1900)

**Conselho Municipal, Subdiretoria de Estatística Municipal, Movimento das matrículas da Escola Normal e número de diplomados de 1880 a 1913

Esses números podem não ser muito precisos, por se tratarem de cópias dos históricos, alguns registros podem ter sido deixados de lado ou modificados²⁰⁴. No entanto, no geral, esses quantitativos parecem ser ratificados pelos apresentados pela Estatística Escolar e publicados pelo Conselho Municipal em 1914. Os números são plausíveis, se considerarmos o alto índice de reprovação e desistência. A única discrepância significativa parece acontecer com os dados referentes a 1897, quando são registrados pelos históricos a entrada de 345 novos alunos, enquanto a estatística do Conselho Municipal aponta apenas 316 alunos na 1ª série da Escola, considerando-se os dois turnos. Tal aparente incongruência talvez possa ser explicada pelo fato de um determinado número de alunos terem começado seus estudos na Escola Normal Livre²⁰⁵

²⁰⁴ É impossível compararmos diretamente os números de novas matrículas apresentadas pelos históricos escolares com os dados trazidos pela estatística sobre Escola Normal, uma vez que esta última nos fornece somente o número total de alunos por série, ignorando quais seriam repetentes e quais seriam novos alunos.

²⁰⁵ A Escola Normal Livre, no Rio de Janeiro, segundo Uekane, tinha seu corpo docente formado por professores de diversas instituições, como do Colégio Militar, do Pedro II e da Escola Normal Oficial.

e estarem, em 1897, apenas migrando para a Escola Normal do Distrito Federal. Alguns desses históricos, embora contem como data de matrícula o ano de 1897, só registram disciplinas efetivamente cursadas em 1898.

A Escola Normal Livre foi criada como uma alternativa para aqueles que não poderiam seguir com os estudos no turno diurno. Ao ser inaugurada, em 1880, a Escola Normal da Corte funcionou no turno noturno, e assim permaneceu até 1893, quando passou a atender exclusivamente durante o dia. O novo horário era desfavorável para aqueles estudantes que já atuavam como professores ou tinham outros compromissos diurnos. Para remediar a questão, foi inaugurada, em 4 de junho de 1893, a Escola Normal Livre que, em seu primeiro ano de funcionamento, contou com 36 alunos²⁰⁶. Como esclarece um artigo d'*O Paiz*,

A escola normal livre, sem caráter hostil ao estabelecimento congênere oficial, proporciona ao público a preciosa e útil faculdade de se preparar para o magistério estudando à noite, sem prejuízo dos seus afazeres diurnos. Compreende os cursos: normal (oficial), anexo (para admissão), livre e especial de pedagogia. O pessoal docente é dos mais provecos, sendo por si uma garantia para o aproveitamento dos alunos.²⁰⁷

Funcionando no n. 58 da rua 7 de setembro, de 5 da tarde as 9 da noite, contava com uma estrutura de curso mais solta, em que aulas avulsas podiam ser cursadas²⁰⁸ por determinados valores: no curso normal, 30\$000 por série, e no curso de admissão, 25\$000²⁰⁹. Para mensurarmos o quanto esses valores significavam podemos compará-los a uma estimativa do custo de vida à época. Segundo Affonseca Junior, as despesas mensais básicas de uma família, em 1893, eram de aproximadamente 560\$000²¹⁰, cálculo que parece ter sido feito tendo em mente uma família pertencente aos setores médios urbanos, uma vez que inclui a despesa com criados. O valor cobrado pela Escola Normal

UEKANE, Marina Natsume. “Com o bom professor tudo está feito ... Op. cit., p. 50. Joaquim Gonçalves Guillon, professor de matemática, por exemplo, atuava tanto na Escola Normal Livre quanto no Ginásio Nacional. *O Paiz*, 24/08/1893, p. 2.

²⁰⁶ *O Paiz*, 05/06/1893, p. 1.

²⁰⁷ *O Paiz*, 09/06/1893, p. 2.

²⁰⁸ Dentre as aulas ofertadas, havia latim, escrituração comercial, geometria e francês. *O Paiz*, 21/06/1893, p. 5.

²⁰⁹ *O Paiz*, 30/04/1894, p. 5.

²¹⁰ Dentre as despesas mensais básicas o autor considera alimentação, moradia, vestuário, iluminação, criados, móveis e utensílios, além de despesas gerais, esta última responsável por menos de 5% do total. AFFONSECA JUNIOR, Leo de. O custo da vida na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920, pp. 13-14.

Livre pode não ter sido exatamente exorbitante para os alunos pertencentes a esse grupo ou a outros mais abastados, mas pode ter sido uma dificuldade para muitos que trabalhavam como professores adjuntos ou exerciam outras atividades e, justamente por esse motivo, não puderam passar a estudar no turno diurno como determinava o novo regulamento da Escola Normal de 1893. Um professor adjunto, empregado pela municipalidade, que recebia anualmente 2:400\$000 ou 200\$000 ao mês²¹¹, ao pagar a Escola Normal Livre, empregava de 10 a 15% do seu salário. Dependendo do quanto o salário estivesse comprometido com as necessidades do dia-a-dia, até mesmo essa aparente pequena parcela dos vencimentos pode ter significado algum grau de sacrifício. A volta da oferta do curso noturno, em 1897, permitiu que alguns desses alunos migrassem ou retornassem à Escola Normal da Praça da República, e assim fizeram 34 moças e quatro rapazes que, naquele ano, passaram a integrar o corpo discente da Escola Normal financiada pela municipalidade.

Dentre esses alunos, estava Carolina Ribeiro da Silva, filha legítima de Maria Ribeiro da Silva e do capitão-tenente, maquinista naval, Florencio Ribeiro da Silva, nascida em 19 de janeiro de 1882. Ao se matricular na Escola Normal, em 1897, então com 15 anos, apresentou, como era de praxe, justificção de idade e atestados de sanidade e vacina e, para justificar sua aptidão acadêmica, a certidão de exame de admissão da Escola Normal Livre. Talvez trabalhasse, se não como professora, em outra ocupação, o que a levou a escolher o turno da noite. Quando passou à Escola Normal da Praça da República, já havia cursado a 1ª série na outra escola, tendo sido aprovada em Música, Trabalhos de Agulha e Ginástica²¹². Sabemos que procurava na Escola Normal uma forma de ganhar a vida, pois, em 1899, requereu nomeação como adjunta estagiária, no que não foi atendida²¹³.

Seu histórico escolar revela uma trajetória longa e cheia de interrupções, permanecendo na escola por quase 20 anos. Em 1897, embora aprovada em Francês, Português e Caligrafia, foi eliminada por faltas em Aritmética e Álgebra²¹⁴. Em 1898, tentou cursar matérias do 1º e 2º anos, sem muito sucesso: conseguiu aprovação em Trabalhos Manuais e em Trabalhos de Agulha, no entanto, foi mais uma vez eliminada

²¹¹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 38 de 9 de maio de 1893. Regula o Ensino Público no Distrito Federal. Anexo: tabela de vencimentos do ensino primário.

²¹² INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, pp. 19-20.

²¹³ *Jornal do Commercio*, 13/01/1899, p. 4.

²¹⁴ A expressão “eliminada por falta” indica que à aluna não foi permitido fazer os exames pelo não comparecimento às aulas.

em Aritmética e Álgebra, além de ter sido reprovada em Português e Francês e não ter comparecido aos exames de Música e Pedagogia. Em 1899, conseguiu aprovação em Geografia, disciplina do 1º ano; e em Português, Francês, Desenho Linear e Música, disciplinas do 2º ano; do 3º ano, cursou apenas História da América, no que conseguiu ser aprovada; diferente do que aconteceu nas disciplinas de Aritmética e Álgebra. No ano seguinte, se inscreveu somente em Aritmética do 1º ano, mas abandonou o curso antes dos exames finais. Em 1901 e 1902, o mesmo. Em 1903, não requereu matrícula e permaneceu afastada da escola até 1915, quando se inscreveu mais uma vez nas matérias da 2ª série, no entanto, como ainda não tinha sido aprovada em Aritmética do 1º ano, foi eliminada das outras disciplinas. Seu registro se encerra assim, inacabado, com a sinalização que não requereu matrícula nos anos seguintes.

Carolina Ribeiro da Silva foi uma das tantas normalistas que não conseguiram concluir a Escola Normal. Sua história não tem nada de extraordinária, é a história de muitas outras moças e rapazes que pretendiam ingressar no funcionalismo público exercendo a função de professores primários, trabalhando para a municipalidade do Rio de Janeiro. Reprovações e desistências foram recorrentes entre as/os normalistas. Talvez o toque de excepcionalidade da trajetória de Carolina resida unicamente no fato de ter retornado à Escola após um afastamento tão longo. Se durante esses 12 anos nutriu a vontade de retomar seus estudos, ou se voltou a pensar sobre isso perto da data em que retornou, nos é impossível responder. Mas é, no mínimo, interessante especular que a volta de Carolina à Escola nos diga alguma coisa sobre o lugar que esta ocupava no imaginário dessas moças.

Assim como ter a entrada para a Escola Normal negada foi visto como motivo plausível para o suicídio de Isolina de Souza, a frustrada aspirante à normalista que abre esse capítulo, retomar os estudos para ser professora primária após mais de 10 anos de afastamento parece indicar que a Escola Normal ocupava papel de destaque no imaginário de muitas, configurando-se como uma possível alternativa profissional para inúmeras jovens do Distrito Federal.

De acordo com Uekane, o simbolismo que rondava as normalistas estava longe de ser monolítico. Transitando entre serem “sabedoras dos misteres da vida”²¹⁵, segundo

²¹⁵ A referência é ao romance naturalista de Adolfo Caminha, *A Normalista*, publicado em 1893. O cenário é o Ceará da virada dos séculos XIX-XX e acompanha a história de Maria do Carmo, moça criada pelo

o elogiado romance de Adolfo Caminha, e a imagem de moças que iriam “gastar a sua mocidade, a sua saúde e fanar a sua beleza”²¹⁶, as normalistas ocupavam um papel social peculiar na sociedade carioca do final do século XIX. Valorizadas por seus estudos, pela vida de sacrifícios que enfrentariam, mas, especialmente, pelo papel que teriam na formação dos novos cidadãos republicanos, as aspirantes ao magistério se destacavam dos outros trabalhadores. Como escreve Lima Barreto,

A obscuridade da missão e a abnegação que ela exige, cercam essas moças de um halo de heroísmo, de grandeza, de virtudes que me faz naquelas manhãs em que sinto o arcanjo dentro da minha alma, cobrir todas elas da mais viva e extremada simpatia.²¹⁷

2.2 O Ingresso na Escola Normal

Ser uma dessas moças, termo como se refere Barreto, não era tarefa fácil. O primeiro obstáculo era ingressar na Escola, o segundo, completá-la. O ingresso podia se dar por exame de admissão ou pela comprovação de uma determinada escolaridade prévia. Professoras adjuntas em escolas públicas da cidade, que já atuavam, mas não tinham a devida formação, também teriam entrada direta na Escola.

Ingressar por meio do exame de admissão não parece ter sido tarefa das mais fáceis. Segundo relatório ministerial apresentado em 1891, foram 74 o número de inscritos para os exames de admissão naquele ano, 66 moças e oito rapazes. Desses, 43 conquistaram um lugar na Escola, 21 foram considerados inabilitados e 10 não compareceram às provas²¹⁸.

Dentre esses 21 inabilitados estava Florinda Amália de Sá, filha legítima de Maria Tibéria de Sá e de José Coelho de Sá. A moça, então com 15 anos, prestou o exame de admissão para a Escola Normal do Distrito Federal pela primeira vez em 1891, sem

padrinho e aluna da Escola Normal. CAMINHA, A. *A normalista*. Fortaleza, 1893 <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/normalista.html>.

²¹⁶ Crônica de Lima Barreto, *Tenho esperança que ...*, In: BARRETO, A. H. L. *Crônicas escolhidas*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

²¹⁷ *Ibid.*

²¹⁸ BRASIL. Relatório Ministerial, Instrução Publica, Correio e Telégrafos, 1891, p. 118.

sucesso. Mesmo não tendo sido aprovada, cursou, naquele mesmo ano, a disciplina de Caligrafia, do 1º ano da Escola Normal, na qual foi aprovada²¹⁹. Em fevereiro do ano seguinte, prestou mais uma vez o exame de admissão para a Escola; o resultado, o mesmo: inabilitada. Assim como havia feito no ano anterior, inscreveu-se em uma disciplina da Escola, desta vez Ginástica, e conseguiu aprovação na disciplina. É somente em 1893 que consegue entrar efetivamente para o corpo discente da Escola e não através do exame de admissão. Nessa data, apresentou os exames de 1º grau passados pela Inspeção de Instrução Pública e conseguiu se matricular na 1ª série²²⁰.

Como demonstra a trajetória de Florinda, o exame de admissão, embora fosse, sem dúvida, um obstáculo, podia ser temporariamente contornado e não impedia que o candidato inabilitado começasse a cursar a Escola, ainda que com um vínculo não efetivo, como aluno ouvinte, prática adotada por outras escolas, como a Politécnica ou o Liceu de Artes e Ofícios.

Outros alunos usaram desse mesmo estratagema. Clotilde dos Santos Aguiar foi uma dessas alunas que começaram a frequentar a Escola como ouvinte e só mais tarde conseguiram efetivar a matrícula, aproveitando as disciplinas que haviam cursado com sucesso. Sobre ela sabemos que era filha natural de Gertrudes Bernardina de Aguiar, que havia nascido na capital e que tinha 17 anos quando começou a frequentar os bancos da Escola Normal, em 1891. No entanto, diferentemente de Florinda, cursou um volume considerável de matérias da Escola Normal, antes mesmo de efetivar sua matrícula. Em 1891, inscreveu-se em Francês da 1ª série e foi aprovada com grau oito. Em fevereiro de 1892, tentou o exame de admissão, para integrar o corpo discente da Escola, mas foi considerada inabilitada. O que não a impediu de se matricular em uma série de outras disciplinas da Escola, naquele mesmo ano: Português, Caligrafia, Ginástica, Aritmética e Álgebra. Tentou mais uma vez o exame de admissão e conseguiu ingressar regulamente na Escola em 1893, efetivando a matrícula já na 2ª série e cursando Aritmética e Álgebra da 1ª série, matérias nas quais não havia obtido aprovação no ano anterior²²¹. Manteve vínculo com a Escola até 1895, mas não concluiu o curso.

O mesmo aconteceu com Maria Margarida Moreira, que, em 1891, aos 15 anos, sem ter prestado exame de admissão ou apresentado documentos de comprovação de

²¹⁹ *A Gazeta de Notícias*, 22/11/1891, p. 2. O periódico traz a relação dos exames que haviam acontecido no dia 20 de novembro na Escola Normal e seus respectivos resultados.

²²⁰ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, p. 62.

²²¹ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, p. 46.

escolaridade, começou a frequentar as disciplinas de Caligrafia, Gramática, Português, Aritmética e Álgebra da Escola Normal, conseguindo aprovação nas duas primeiras e sendo reprovada nas outras por não ter comparecido às provas. No ano seguinte, prestou o exame de admissão, mas sem sucesso. Em 1892, conseguiu aprovação na disciplina de Português da 1ª série, no entanto, mais uma vez ficou reprovada em Aritmética e Álgebra. Somente em 1893 é que conseguiu ingressar regularmente na Escola, por meio do exame de admissão. Seus registros seguem até 1899 e não indicam que tenha concluído o curso²²².

Os casos, embora estejam longe de ser maioria, se repetem, especialmente para os que conseguiram a admissão efetiva em 1893, e talvez antes dessa data o mesmo acontecesse, mas não tivemos acesso a esses registros. Segundo os históricos escolares aqui utilizados, foram 25 os alunos matriculados nesse ano que já haviam cursado pelo menos uma matéria como ouvintes²²³. No geral, cursaram um ou dois anos nessa situação e depois regularizaram sua matrícula, ou sendo admitidos por exame ou comprovando que haviam terminado estudos primários. Os registros, no entanto, só apontam aqueles que depois de terem sido ouvintes conseguiram efetivar a matrícula. Imagino que outros tantos possam não ter dado continuidade a seus estudos de normalistas. O que nos faz pensar que talvez a população que circulava pelos bancos da Escola Normal tenha sido um pouco maior do que fazem crer os registros oficiais.

2.2.1 Negociações com os poderes públicos: alunos ouvintes e dispensas de idade

Não foram muitos os alunos e alunas da Escola Normal que iniciaram seus estudos como ouvintes ou que requereram dispensas de idade, mas eles nos revelam uma

²²² INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 132, 133 e 276.

²²³ A prática não era exclusiva da Escola Normal do Distrito Federal, sendo também adotada também pela Escola Normal da capital paulista, conforme atesta a lei n. 412, de 17 de julho de 1896, da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Segundo o documento, a ouvinte da 1ª série da Escola Normal, D. Hercília de Castro Andrade, poderia fazer os exames da Escola como se inscrita fosse. Em São Luís, a prática também existiu, já que, em 1904, a aluna D. Laura Guterres de Sousa é identificada em petição enviada pelo Diretor da Escola Normal ao Governador do Estado como “ouvinte do 3.º do curso d’ esta Escola”. DESPACHOS do Diretor da Escola Normal ao Governador do Estado-1904 apud TOURINHO, Mary Angélica Costa e MOTA, Diomar da Graças. As normalistas no início do século XX em São Luís do Maranhão: ações e mobilizações estudantis. *Revista Educação e Emancipação*, v. 5, n. 1, 2016, p. 130. Os exemplos se repetem em outros estados. Em Mato Grosso, por exemplo, o curso Normal, que começou a funcionar em 1875, segundo Silva, era composto por alunos ouvintes e alunos mestre. Cf. SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel e. Escola Normal de Cuiabá (1910-1916): contribuição para a história da formação de professores em Mato Grosso. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000, p. 22.

dinâmica interessante sobre a instituição no que diz respeito a negociações daqueles que circularam, ou pretendiam circular, pela Escola Normal do Distrito Federal com os poderes públicos. Essas histórias, fragmentadas, se fazem transparecer por meio de dados esporádicos revelados pelos históricos escolares, esparsas referências na documentação oficial e algumas referências publicadas pela imprensa.

Até 1897, havia duas circunstâncias em que os alunos podiam requerer permissão para iniciarem seus estudos como ouvintes: não haviam sido habilitados pelos exames de admissão e/ou não tinham a idade mínima para ingresso na Escola. Embora o primeiro regulamento republicano da Escola, de 1890, não faça menção à existência de alunos ouvintes, ausência também existente no regulamento de 1893, o fato é que, segundo os históricos escolares da instituição, eles existiram em certa quantidade.

Tanto o regulamento de 1890 quanto o de 1893 preconizavam que “para todos os efeitos só serão considerados alunos os indivíduos que na escola estiverem matriculados”²²⁴, o que não significa dizer que só esses assistiam às aulas. Como regulamenta a norma de 1890, embora os alunos tivessem “precedência nos assentos das aulas”²²⁵, outros também tinham acesso ao espaço das salas de aula. Parece ter sido comum que alunos e alunas comparecessem à Escola com acompanhantes, que podiam ou não assistir às aulas. Segundo o artigo 16 desse regimento: “as pessoas que acompanharem os alunos, quando não quiserem assistir às lições, (...), sairão do estabelecimento ou irão para as salas destinadas ao respectivo sexo, onde se conservarão com a devida urbanidade”²²⁶. As aulas aconteciam no período da noite, entre 16:45 e 20:45²²⁷, e atendiam majoritariamente ao público feminino, cuja autonomia de mobilidade pela cidade era razoavelmente restrita em fins do século XIX. O fato de a Escola destinar espaços específicos para os acompanhantes nos indica que esses eram bastantes comuns e faziam parte da dinâmica escolar.

Mas para além dos acompanhantes, outro grupo de não-alunos frequentavam também as aulas e podiam ocupar os ditos assentos: os alunos ouvintes, alunos não matriculados regularmente. Se sua existência não é mencionada pelo regulamento, os históricos escolares nos contam sobre eles. Como já dito, dentre os ingressantes em 1893, 25 frequentavam a escola anteriormente sem terem efetuado a devida matrícula, prestando

²²⁴ BRASIL. Decreto n. 982, de 8 de novembro de 1890, art. 10 e Regulamento para a Escola Normal do Distrito Federal, 1893, artigo 10.

²²⁵ BRASIL. Decreto n. 982, de 8 de novembro de 1890, art. 13.

²²⁶ BRASIL. Decreto n. 982, de 8 de novembro de 1890, art. 16.

²²⁷ BRASIL. Decreto n. 982, de 8 de novembro de 1890, art. 12.

inclusive os exames finais de diversas disciplinas. Nos anos seguintes, no entanto, a quantidade de ouvintes diminuiu significativamente. O motivo, só podemos supor: ou porque os requerimentos foram indeferidos em maior número, ou porque deixou-se de registrar todos os casos, ou ainda porque, e esta é provavelmente a hipótese mais plausível, a escolaridade mínima para ingresso na Escola passou a ser os estudos primários de segundo grau²²⁸, o que significava mais anos de escolaridade, dando chance para que as/os postulantes chegassem à Escola com a idade mínima requerida para a matrícula: 15 anos²²⁹.

Segundo o Decreto n. 38, que regulou o ensino público no Distrito Federal, as escolas primárias de 1º grau comportariam crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos²³⁰. Aqueles que terminavam esses estudos na idade regular ou com algum adiantamento até 1893, não se encontrariam habilitados para ingressar na Escola Normal devido à idade. Dos 25 alunos ouvintes que ingressaram em 1893, 11 ainda não tinham a idade mínima para a matrícula quando começaram a frequentar as aulas. Algumas dessas alunas, como Valentina de Almeida Martins²³¹, Francisca Fernandes Torres²³² ou Maria Vieira da Cunha²³³, começaram a frequentar com 14 anos, outras, ainda mais jovens, só puderam requerer matrícula ou prestar os exames de admissão no ano seguinte.

Em 1894, os registros apontam a matrícula de somente uma aluna que era ouvinte, Alice Navarro de Andrade, habilitada no exame de admissão daquele ano, mas que já havia se inscrito em 1893, nos exames de Português, Francês e Caligrafia da 1ª série da Escola Normal, quando ainda tinha 14 anos de idade²³⁴. Em 1895, nenhum caso foi registrado; em 1896, somente duas ouvintes efetivaram as suas matrículas: Julia da Silva Costa, que começou a cursar em 1890, quando ainda não tinha a idade regulamentar e que, mesmo depois de completar 15 anos, foi por duas vezes considerada inabilitada

²²⁸ Pelo regulamento de 1890 (Decreto n. 982), estariam dispensados do exame de admissão aqueles que tivessem concluído os estudos primários de 1º grau. Já o regulamento subsequente, o de 1893, estabelece que para essa dispensa é necessária a comprovação dos estudos primários de 2º grau.

²²⁹ Regulamento para a Escola Normal do Distrito Federal, 1893, Da Matrícula, art. 7º.

²³⁰ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, Capítulo III, art. 7º.

²³¹ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 160-161. O registro de Valentina de Almeida Martins, embora não indique sua data de nascimento, informa que tinha 15 anos quando da matrícula em 1893. Como começou a frequentar as aulas uns anos antes, na data não tinha ainda a exigência mínima de idade para ingresso na Escola.

²³² INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares Livro 2, 1893-1914, pp. 66, 67 e 280.

²³³ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares Livro 2, 1893-1914, pp. 142-143.

²³⁴ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares Livro 2, 1893-1914, pp. 174-175.

nos exames de admissão²³⁵ e; Olympia Barbosa dos Santos, que havia começado a frequentar às aulas em 1892, quando tinha 14 anos, e assim permaneceu até 1894, passando em seguida à Escola Normal Livre²³⁶.

Em 1897, os registros são um pouco mais profícuos: cinco alunas ouvintes efetivaram suas matrículas. Dessas, quatro frequentavam a escola há 5 anos e uma, Amália Pereira, mantinha vínculo com a Escola desde 1889. Todas iniciaram seus estudos com menos de 15 anos, mas mesmo após completarem a idade para a matrícula, foram repetidas vezes consideradas inabilitadas nos exames de admissão e permaneceram como ouvintes²³⁷.

A letra da lei determinava a idade mínima de 15 anos para ingresso na Escola. No entanto, como vimos, algumas meninas e meninos iniciavam seus estudos para o magistério antes. O espaço para a negociação com a norma estava criado. Para se tornar ouvinte era necessário que a postulante solicitasse permissão à Direção da Escola. Segundo o regulamento de 1893, assim como o seu antecessor, o de 1890, essa responsabilidade recaía sobre o diretor da Escola. Cabia a ele, segundo o artigo 14, dar “prévia licença” para que “pessoa estranha (tenha) entrada na escola”²³⁸, sendo, portanto, atribuição do cargo aprovar ou não os alunos que assistiriam às disciplinas como ouvintes e fizessem os respectivos exames, sem que para isso fossem fixados critérios específicos.

O fato é que alguns alunos e alunas usaram dessa brecha para iniciar seus estudos antes do permitido pela regulação. Suas solicitações e requerimentos sobre a questão restringiram-se à própria instituição, estabelecendo negociações que tinham início e fim dentro da instância da Escola, os possíveis conflitos daí gerados parecem não ter ultrapassado os seus muros.

A partir de 1897, no entanto, o cenário se altera. O novo regulamento da Escola Normal passa a estabelecer critérios para a admissão de alunos ouvintes, deixando de ser, portanto, uma concessão do diretor para ser um direito a ser exercido por um determinado grupo. É justamente a partir da entrada em vigor desta regulação que passamos a ter notícias de possíveis conflitos acerca da questão. Segundo o regulamento de 1897, estabelecido pelo Decreto n. 54, de 23 de abril de 1897, “a escola só admitirá como

²³⁵ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares Livro 3, 1896-1932, pp. 39-40.

²³⁶ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares Livro 3, 1896-1932, pp. 53, 54 e 272.

²³⁷ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares Livro 3, 1896-1932, pp. 223, 224, 293, 294 e 297.

²³⁸ DISTRITO FEDERAL. Regulamento para a Escola Normal do Distrito Federal, 1893, art.14.

ouvintes os professores primários. Nenhum outro indivíduo poderá, nessa qualidade, frequentar a escola”²³⁹. A partir de então, as vagas de ouvintes, pelo menos segundo a norma, seriam exclusivas daqueles que já exerciam o magistério, mas não possuíam a devida formação.

O pedido para tornar-se aluno ouvinte deveria ser encaminhado à Direção da Escola Normal, que julgaria o requerimento, concedendo ou não o direito. Sobre aqueles que tiveram seus requerimentos deferidos, sabemos somente o que nos informam seus históricos escolares. No entanto, certo número de alunas, não se sentindo contempladas, levaram o caso à Diretoria de Instrução Pública. Dentre elas estavam Alzira de Barros Pereira do Lago²⁴⁰, Antonia Pereira de Carvalho²⁴¹ e Maria Luiza da Silva Cunha, que apresentaram suas queixas em 1899. Em todos os casos, a Diretoria de Instrução Pública manteve o indeferimento, e as razões apresentadas não se baseavam somente no seu regulamento, mas também na dinâmica da Escola.

Maria Luiza da Silva Cunha, pedia para assistir às aulas da Escola Normal, como ouvinte. – Indeferido, não só porque o ato de frequência constitui uma regalia dos professores primários do Distrito Federal conforme se infere da legislação vigente, que assim tem sido interpretada, em caso idêntico, como porque o grande número de matrícula ora existentes na Escola Normal não permite aumento com pessoal estranho. ²⁴²

A razão do indeferimento não é somente o fato do regimento escolar proibir explicitamente a existência de alunos ouvintes que não fossem professores primários, mas o fato do número de matrículas ser alto. Ao lermos esse despacho, é legítimo nos questionarmos se a apresentação conjunta desses dois argumentos significa unicamente uma construção retórica ou se deixa transparecer uma brecha para que as postulantes negociassem a partir das regras. Caso o número de matrículas não fosse considerado excessivo, seria possível que o requerimento fosse deferido, mesmo que a requerente não fosse professora primária?

²³⁹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 54, 23 de abril de 1897. Dá regulamento à Escola Normal, art. 8. Alguns meses depois, o regulamento é republicado, através do Decreto n. 63, de 26 de novembro de 1897, mas este artigo mantém-se inalterado.

²⁴⁰ *Jornal do Commercio*, 13/05/1899, p. 3.

²⁴¹ *Jornal do Commercio*, 17/06/1899, p. 2.

²⁴² *Jornal do Commercio*, 26/09/1899, p. 3.

Uma outra querela sobre o assunto, que embora não exatamente responda à questão acima, ao menos legitima a sua formulação, diz respeito à solicitação feita por Alzira de Barros Pereira do Lago. Temos notícia da contenda pelo pronunciamento do então diretor da Escola Normal, Joaquim Abílio Borges²⁴³. Alzira apresentou sua solicitação inicialmente à Direção da Escola Normal, em 1899, e diante da negativa a seu pleito, a encaminhou à Diretoria de Instrução Pública que, por sua vez, incitou a direção da Escola a se pronunciar sobre o caso. A resposta do diretor nos informa que Alzira, na impossibilidade de apresentar documentação que garantisse o deferimento, havia denunciado a existência de outros alunos, que embora se encontrassem em paridade de situação com ela, conseguiram autorização para frequentar as aulas. “Cumpre-me declarar que é completamente falsa a alegação da existência de alunos ouvintes nesta Escola, como ela o afirmou”²⁴⁴, escreve Joaquim Abílio Borges à Diretoria de Instrução Pública. O texto de justificativa do diretor é razoavelmente longo e faz uma compilação dos textos legais que regeriam a matéria, salientando, no entanto, que há margem para interpretações diversas. Segundo ele, o regimento não é claro se a permissão pode ou não ser dada a professoras primárias que atuem fora da rede pública. Na sua interpretação, o trecho da lei refere-se também aos professores particulares, tendo sido este o ponto que motivou o mal-entendido apresentado “pela queixosa”.

O que nos interessa aqui não é tanto o resultado das disputas, mas o fato mesmo de terem existido, de terem se constituído como espaços onde as vozes dessas moças e mulheres se fizeram audíveis, mesmo que nos tenham chegado de forma enviesada, traduzidas por um trâmite oficial e registradas de forma burocrática. Apesar de pequeno, o espaço para a negociação estava posto e, através dele, podemos vislumbrar estratégias construídas por aqueles que, ou de fato já frequentavam, ou queriam frequentar a Escola Normal do Distrito Federal.

Não é unicamente por meio dos pedidos para se tornarem ouvintes que podemos nos aproximar das possíveis negociações em relação à Escola e aos poderes públicos. Outras alunas procuraram estratégias diferentes para ingressar na instituição. Cecília de Araujo Medeiros, aluna ouvinte da Escola Normal, menor de 15 anos, por exemplo,

²⁴³ Joaquim Abílio Borges, formado em Direito pela Faculdade de São Paulo, foi professor da Escola Normal e a dirigiu por inúmeros períodos (1893, 1899-1901 e 1901), foi também lente da Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro e diretor do famoso Colégio Abílio, fundado por seu pai, o barão de Macahubas. Cf. NISKIER, Arnaldo. *História da Educação Brasileira*: de José de Anchieta aos dias de hoje. 1500-2010, p. 195.

²⁴⁴ *Jornal do Commercio*, 18/06/1899, p. 3.

requereu, em 1897, “dispensa da idade regulamentar” ao Conselho Municipal. Não é ela que assina o requerimento, no entanto. O pedido foi feito em seu nome por Manoel de Barros Medeiros, provavelmente seu parente, que o apresentou à comissão de Redação e Instrução. A conclusão da comissão, favorável à solicitação, baseou-se no fato de que uma vez que a aluna havia sido considerada apta para frequentar a Escola Normal como ouvinte, mesmo contrariando o regulamento, ela deveria ser considerada apta para efetivar a matrícula, uma vez que a possibilidade de interrupção de seus estudos poderia ser prejudicial.

Considerando
 que, se a lei exige a idade de 15 anos para efetiva matrícula na Escola Normal, deveria ter disposto que nenhum aluno terminaria o curso do 2º grão sem essa idade;
 que essa lacuna ou desarmonia dos regulamentos pode ocasionar, como no caso vertente, a interrupção de estudos o que importa em prejuízo real para o aluno;
 que se as exigências da pedagogia e da higiene não se opõem a que a aluna em questão esteja nos casos de ser ouvinte da Escola Normal, *ipso facto* não podem negar-lhe a efetividade da matrícula.²⁴⁵

A explicação para a diminuição do número de ouvintes após 1893, cogitada anteriormente, de que um aumento da escolaridade requerida para ingresso direto na Escola Normal, agora os estudos de 2º grau, elevaria também a idade dos ingressantes, diminuindo a necessidade dos postulantes se tornarem alunos ouvintes antes de efetivarem a matrícula, parece não fazer tanto sentido quando se analisa as idades de entrada das alunas na escola ao longo do ano de 1897, como veremos mais adiante. Mesmo com a exigência mais elevada, algumas alunas chegam à escola cada vez mais novas. Algumas delas têm entre 13 e 14 anos, outras, como Amélia dos Prazeres Ferreira²⁴⁶, ingressam na Escola com 11 anos, ou como Elisa Martins Vaz²⁴⁷, que tinha 12 anos quando cursou a 1ª série da Escola Normal. Em nenhum dos registros, no entanto, há sinais de que tenham sido ouvintes antes de efetivar a matrícula.

O número de alunas menores de 15 anos é mais significativo justo para o ano de 1897, o que nos faz pensar que as negociações entre as alunas e/ou futuras alunas e o poder municipal, em torno do regulamento da Escola Normal, tenham sido, de fato, um fator mais preponderante na diminuição de ouvintes que a simples ausência da

²⁴⁵ *Jornal do Commercio*, 12/03/1897, p. 2.

²⁴⁶ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1896-1932, p. 237.

²⁴⁷ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, pp. 65-66.

necessidade dessas alunas e alunos assim se constituírem antes de integrarem definitivamente o corpo discente da instituição. O Decreto n. 54, de 1897, que proibia alunos ouvintes, considerando como única exceção aqueles que já fossem professores primários, provavelmente só ganhou efetividade a partir do ano letivo de 1898 e, portanto, não deve ter tido impacto direto no ano de 1897.

Um pronunciamento feito por Alfredo Barcellos²⁴⁸ no Conselho Municipal, em 1894, explicita que a quantidade de solicitações de dispensas de idade e seus critérios eram questões que deveriam ser endereçadas pela municipalidade, o que indica uma intensa relação entre as postulantes a alunas da Escola Normal e suas famílias e os poderes públicos em torno de negociações a respeito das normas. Segundo Barcellos, “para evitar que o Conselho todos os dias se veja assoberbado com pedidos desta ordem, foi que entendi mais conveniente regular o assunto por uma lei geral”²⁴⁹.

A defesa feita por Barcellos de seu projeto revela que a questão não era consenso dentro do Conselho e iria de encontro ao até então legislado pela comissão de Instrução. Fazendo uso de um discurso com argumentos higienistas, o intendente inicialmente defende a regulação que estabelece a idade mínima de 15 anos para a entrada na Escola Normal, uma vez que esta se basearia “na evolução natural do cérebro das crianças”.

Sinto profundamente achar-me ainda neste ponto em divergência com os dignos companheiros da comissão de Instrução; porquanto, se é verdade que a lei que regula o ensino público municipal muito sabiamente consigna que os alunos que hajam de matricular-se na Escola Normal tenham de apresentar certidão de idade, superior a 15 anos, não é menos verdade que tal disposição foi estatuída com o fim de evitar abusos e para não dar lugar a que os cérebros tenros das criancinhas fossem oberados por trabalhos intelectuais acima do esforço natural que então comportarão.

Assim procedendo, a lei acompanha a evolução natural das funções do cérebro na criança, por conseguinte nada mais justo, nada mais louvável do que a disposição por ela estatuída.²⁵⁰

²⁴⁸ Alfredo Barcellos fez parte da primeira legislatura do Conselho Municipal, entre 1892 e 1894, sendo representante da Freguesia da Lagoa. Em 1894, integrou a Comissão Permanente de Instrução Pública, junto com mais outros dois membros. Cf. TORRES, Rosane dos Santos. *Filhos da Pátria, Homens pelo Progresso ...* Op. cit. Segundo o periódico *O Album*, em sua edição de março de 1894, Barcellos era “republicano desde os bancos escolares”, tendo fundado em sua casa o clube republicano da Lagoa. Como membro do Conselho Municipal, “tem sido propugnador da causa do ensino profissional e de outras tantas que se filiem à verdadeira democracia liberal da instrução popular. Tem um apreço às doutrinas pedagógicas modernas (...)”. *O Album*, mar/1893, p. 1. Disponível em https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/6826/12/Ano.1_n.11_45000033188_Output.o.pdf. Acesso em 12/05/2017.

²⁴⁹ *Jornal do Commercio*, 08/05/1894, p. 2.

²⁵⁰ *Jornal do Commercio*, 08/05/1894, p. 2.

No entanto, para Barcellos, a lei, escrita para ser generalizante, deveria ser relativizada, mas somente em casos realmente excepcionais.

Ora, que se nos apresente um destes seres com uma precocidade de inteligência extraordinária, não será injusto da nossa parte impedir o desenvolvimento desta inteligência prematura? Não devemos antes abrir uma válvula por onde ela possa respirar e ser alentada?

Pondo mesmo de parte estes fatos excepcionais de talentos superiores e precoces, não será, sobretudo para uma família pobre, um atraso enorme que em relação a um matriculado qualquer, só porque lhe faltem dois meses ou três para completar 15 anos marcados pela lei, este aluno deixe de matricular-se?

Não quero com isso dizer, Sr. Presidente, que seja suprimido o art. da lei que estabelece a idade exigida para a Escola Normal; não, longe de mim tal pensamento. A lei deve ficar tal como muito sabiamente o Conselho a estabeleceu.

(...) Eu proporia que regulássemos a matéria por uma lei geral, para o que proponho o seguinte projeto:

(...)

O Prefeito não poderá dar essa dispensa senão depois de ouvir o parecer da comissão examinadora, e compreende-se que ela, qualquer que seja, deverá ter o critério suficiente para não aconselhar a dispensa de suprimento de idade senão nos casos excepcionais em que tal concessão possa ser feita com justiça, sem atentar contra os princípios de higiene, e sem transgredir as leis naturais, que nas suas próprias produções estabelecem, como disse, excepções, quanto ao desenvolvimento precoce dos seres.²⁵¹

O que Barcellos sugere não é a alteração da regulação, mas que a quebra da norma, se autorizada, fosse feita respeitando-se critérios mais rígidos do que os até então praticados. Demonstrar uma “inteligência prematura” seria um dos casos que justificariam dispensar a idade mínima requerida. Outro critério seria a proximidade entre o aniversário do requerente e a data da matrícula na Escola, caso em que a suspensão da idade mínima poderia ocorrer. Na fala do intendente, este último argumento está intimamente ligado à condição social do requerente. Para ele, a recusa em conceder dispensa de idade para alunas oriundas de famílias pobres seria ainda mais prejudicial do que em outros casos, o que nos indica que o público atendido pela Escola Normal à época, ou pelo menos parte dele, parecia depender dela como forma de sobrevivência.

Se por um lado, o projeto cobra critérios mais rígidos para as possíveis dispensas, por outro, propõe um critério muito pouco objetivo: o da excepcionalidade. A relação de

²⁵¹ *Jornal do Commercio*, 08/05/1894, p. 2.

negociação entre os poderes públicos e os requerentes se manteria, portanto, no âmbito, da concessão, termo usado pelo próprio Barcellos ao se referir à atribuição do prefeito. “Eu propus ao Conselho resolvermos desde já a matéria por uma lei geral, dando ao Prefeito a faculdade de, em casos excepcionalíssimos, fazer essa concessão”²⁵².

A proposta de Barcellos quanto à dispensa de idade não altera a essência do que era praticado até então. Ao não estabelecer critérios claros e objetivos, a lei seria interpretada e executada a partir de uma série de variáveis, dentre elas a possibilidade do requerente, ou daquele que o fazia em seu nome, conseguir menor ou maior sucesso em seu pleito a partir do lugar social e político que ocupava e da capacidade deste se fazer representar diante dos poderes públicos.

Torres, ao analisar o papel do Conselho na ordenação da instrução municipal, observa que não era incomum a troca de acusações de “clientelismos”, “afilhadagens” e “satisfação de interesses pessoais” entre os intendentess. O próprio Barcellos, aqui preocupado em coibir o que, em suas palavras, considerava “possíveis abusos” sobre a concessão de dispensas de idade para a matrícula na Escola Normal, pouco tempo antes, em 1893, discursava no Conselho reconhecendo que um dos motivos que o havia levado a se interessar pelo estudo da Instrução Pública foi o fato de ter na sua “progênie pessoas que (desejava) destinar ao professorado público”²⁵³.

Talvez seja possível entender a proposta de Barcellos inserida no contexto de querelas internas ao Legislativo carioca, representando uma resposta política a grupos em disputa dentro do Conselho Municipal e destes com o prefeito²⁵⁴ e o Executivo federal. Essas disputas ficam mais evidentes em um segundo pronunciamento de Barcellos sobre a questão, quando ataca diretamente a posição tomada por Augusto de Vasconcellos, outro intendente, e denuncia o que julga ser um equívoco do prefeito ao dispensar determinada aluna sem a devida razão, já que este não estaria amparado por nenhum

²⁵² *Jornal do Commercio*, 08/05/1894, p. 2.

²⁵³ Barcellos apud TORRES, Rosane dos Santos. *Filhos da Pátria, Homens pelo Progresso ...* Op. cit., p. 98.

²⁵⁴ Magalhães, ao analisar o poder no Distrito Federal entre os anos de 1892 e 1902, salienta a grande instabilidade política pelo poder executivo, traduzida em uma alta rotatividade de prefeitos: nenhum deles permaneceu no cargo os quatro anos regulamentares de mandato. As tensões podiam se expressar entre os prefeitos e aqueles que os nomeavam, o executivo federal, e daqueles com os intendentess que formavam a casa legislativa municipal. Cf. MAGALHÃES, Marcelo. Tensão e conciliação na política: o poder de veto e a questão do funcionalismo municipal (Capital Federal, 1892-1902). *Mundos do Trabalho*, v. 5, n. 9, 2013, pp. 103-105.

dispositivo legal. Por último, encerra a discussão apontando para uma “falta de propensão do Conselho para resolver desde já o assunto”²⁵⁵.

Entre querelas políticas, demandas da população, concedidas ou não, e ordenações legais, ia se formando o grupo que integraria o magistério público na cidade do Rio de Janeiro. Para isso, no entanto, era, para boa parte dos postulantes, imprescindível passar pelo crivo dos exames de admissão à Escola.

2.2.2 Os exames de admissão

Ser aluna/aluno ouvinte não era garantia de ingresso nos quadros efetivos da Escola Normal, restava ainda ser habilitado no exame de admissão ou comprovar escolaridade. Muitas Marias, Alziras, Margaridas, Julias, Olympias e, eventuais, Antônio enfrentaram a situação. A entrada na Escola Normal, pelo menos para aqueles e aquelas que precisavam passar pelos exames de admissão, podia representar um desafio. Tanto é assim que são inúmeros os anúncios publicados nos jornais sobre aulas ou cursos preparatórios para o ingresso na Escola Normal.

Os leitores da *Gazeta de Notícias*, em 1893, por exemplo, se depararam com o seguinte anúncio: “Preparam-se alunos e alunas para os próximos exames de admissão na Escola Normal, no Ginásio Nacional e para o de preparatórios. Informa-se na rua da Imperatriz n. 77, loja, com o Sr. Teixeira”²⁵⁶. Ou ainda, em 1898: “Externato Ruch – Curso primário e secundário – Abrem-se as aulas no dia 12 de setembro, à rua 7 de setembro n. 58, 2º andar. Preparam-se os alunos para admissão no 1º, 2º e 3º ano do Ginásio Nacional e alunas para admissão na Escola Normal”²⁵⁷. Em *O Paiz*, quem promete preparar as alunas para o ingresso na Escola Normal é o Colégio Venerando. Em 1892, era possível ler: “Colégio Venerando – rua Senador Euzebio, 60 – Reabriu-se no dia 8, e recebe internos, meio pensionistas e externos, preparando-os para as academias, ginásio nacional, escola normal e comércio”²⁵⁸ e tal texto, com algumas alterações, foi republicado ao longo da década de 1890. Os anúncios dirigiam-se também àquelas que eram alunas: “Escola Normal – explica-se francês da 1ª série para os exames de março. Informações na rua da Ajuda n. 102”²⁵⁹.

²⁵⁵ *Jornal do Commercio*, 08/05/1894, p. 2.

²⁵⁶ *Gazeta de Notícias*, 21/01/1893, p. 4.

²⁵⁷ *Gazeta de Notícias*, 10/01/1898, p. 3.

²⁵⁸ *O Paiz*, 10/01/1892, p. 5.

²⁵⁹ *O Paiz*, 18/01/1892, p. 4.

Que exames eram esses? Temos notícia dos exames de 1897. Segundo aviso publicado em *O Paiz*, os exames de admissão aconteceriam nas sedes das escolas de 2º grau e iriam constar de duas provas escritas. A primeira, de caráter eliminatório, seria “um exercício de composição com elementos fornecidos pela comissão examinadora; duas questões concretas de aritmética prática; uma de sistema métrico; uma de geografia”. A segunda, a acontecer 24 horas após a primeira, teria “uma questão de história do Brasil, dentre três propostas pela comissão e sorteadas no ato; análise lógica de um trecho de um livro de classe, sorteado na ocasião; três questões sobre noções concretas de ciências físicas e história natural”²⁶⁰, acompanhando o que deveria ser o programa das escolas de 2º grau, requisito mínimo para a entrada na Escola Normal, após o recém-criado decreto de 9 de abril de 1897. Segundo este último ordenamento, os candidatos com diploma de escolas de 2º grau estariam dispensados dos exames e teriam suas matrículas garantidas, assim como os que apresentassem títulos equivalentes de escolas federais²⁶¹.

No entanto, nem sempre foram essas as regras que garantiam o acesso à Escola Normal da Capital Federal. Segundo o primeiro regimento republicano da escola, de 1890, a apresentação do certificado de conclusão do curso primário de 1º grau era suficiente para garantir a entrada na Escola sem a necessidade de prestar exame de admissão²⁶², como dito anteriormente. E, quando este se fizesse necessário, a congregação da Escola Normal escolheria a banca que prepararia o concurso, respeitando os conhecimentos ensinados nas escolas primárias de primeiro grau²⁶³.

Em 1893, essa disposição foi alterada e passaria a ser exigido dos candidatos que possuíssem certificado de estudos primários de 2º grau para terem acesso direto à escola²⁶⁴, determinação que se manteria até 1897. A partir de 1897, como são extintas as escolas de segundo grau, esse ordenamento se torna obsoleto²⁶⁵. Em 1898, é então feita uma alteração no decreto de 1897, modificando a prévia escolaridade necessária e os mecanismos de ingresso na Escola Normal.

²⁶⁰ *O Paiz*, 13/04/1897, p. 3.

²⁶¹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 52, de 9 de abril de 1897. Regula o Ensino Público Municipal, art. 104.

²⁶² BRASIL. Decreto n. 982, de 8 de novembro de 1890, Capítulo II, Da Matrícula.

²⁶³ SANTOS, Heloísa Helena Meirelles dos. A Congregação da Escola Normal: intelectuais e eruditos no magistério de formação de professores no século XIX. Disponível em <http://cemiiserj.blogspot.com.br/p/congregacao-da-escola-normal.html>. Acesso em 04/04/2017.

²⁶⁴ Tal disposição foi prevista no artigo 31 do Decreto n. 38, de 09 de maio de 1893, que regulou o ensino público no Distrito Federal e retificada pelo capítulo II (Da Matrícula) do Regimento para a Escola Normal do Distrito Federal, publicado no Diário Oficial de União de 27 de agosto de 1893.

²⁶⁵ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 377, de 23 de março de 1897.

O requisito mínimo para se ter acesso à Escola Normal, a partir de 1898, passa a ser, segundo a letra da lei, a conclusão dos estudos primários. Esse acesso, no entanto, só seria direto, sem exames de admissão, caso o número de pleiteantes fosse inferior ao número de vagas ofertadas, 50. Do contrário, “caso a inscrição de candidatas exceda desse número, far-se-á concurso, admitindo apenas as mais bem classificadas. O concurso constará de uma só prova escrita”²⁶⁶.

A forma de entrada na Escola, se por meio de acesso direto ou por exame de admissão, e que tipo de exames, não são decisões tomadas aleatoriamente e dizem respeito ao projeto e papel desenhado para a instituição. Para Foucault, os exames, tanto de admissão quanto finais, são rituais de poder, que produzem determinadas verdades, hierarquizando e normatizando os envolvidos nesse processo, estabelecendo uma “verdade” sobre eles²⁶⁷. No caso do exame de admissão da Escola Normal, o que estava em questão não era somente a continuidade ou não dos estudos, mas a possibilidade de determinados indivíduos ingressarem, mais adiante, nos quadros públicos da municipalidade, imbuídos de uma missão civilizatória.

As mudanças na forma de entrada do corpo discente da Escola Normal podem ser acompanhadas por meio das leis e decretos que regulavam a matéria, no entanto, é fundamental apontar que estas não se deram sem tensões ou discussões, e um dos possíveis caminhos para acompanharmos essas disputas é a imprensa. Em 1893, em vista da reforma do ensino público municipal, uma série de reportagens escritas por Joaquim Abílio Borges, então diretor da Escola Normal, foram publicadas pel’ *O Paiz*. Intituladas “Ensino Municipal”²⁶⁸, faziam oposição ferrenha à reforma em vários pontos, tanto os relativos à própria Escola Normal, quanto ao ensino no geral, fosse este público ou particular.

No que diz respeito especificamente às formas de entrada na Escola, a proposta de 1893 mantinha a ordenação de 1890, no sentido de prever que os futuros alunos podiam

²⁶⁶ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 583A, de 14 de outubro de 1898, art. 44.

²⁶⁷ FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1998.

²⁶⁸ Uma série de aproximadamente 20 reportagens foram publicadas pel’ *O Paiz*, entre 12 de fevereiro e 2 de março de 1893, apontando, no entender de Joaquim Abílio Borges, os “absurdos” da reforma do ensino municipal. Apelando à memória de Benjamin Constant e Leôncio de Carvalho, e usando muitas vezes um discurso irônico, o autor passa por diversos assuntos, como os turnos das escolas, a coeducação dos sexos, a obrigatoriedade do ensino, o papel da Escola Normal e de sua congregação etc., trazendo eventualmente exemplos estrangeiros para corroborar sua argumentação. De forma geral, avalia que a proposta de reforma avilta o papel do professor, diminuindo sua autonomia e impondo um regime de trabalho para o qual muitos não estariam preparados. A última reportagem traz um quadro comparativo entre diversos artigos, considerados mais críticos pelo autor, contrapondo o que previa a legislação de 1890 e a nova proposta a ser votada pelo Conselho Municipal em 1893.

prestar exames ou entrar diretamente, caso apresentassem comprovação de escolaridade anterior. A discussão centrava-se no nível de escolaridade agora demandado e, no caso dos exames de admissão, o que neles seria cobrado. A proposta de 1893, que tramitou no Conselho Municipal, propunha que os candidatos para serem dispensados dos exames apresentassem certificado de estudos primários de 2º grau e que os exames de admissão cobrassem as disciplinas ensinadas nesse nível de ensino, quando antes os certificados de 1º grau eram suficientes.

Joaquim Abílio Borges se mostra, de forma veemente, contrário à modificação da regulação de 1890. Para ele, os reformadores deveriam reconhecer a autoridade de Benjamin Constant sobre o assunto. Uma vez que este havia entendido que para se iniciar os estudos do magistério seriam suficientes os conteúdos do curso primário de 1º grau, que assim se mantivesse. Talvez fosse interessante que a Escola Normal começasse já de um nível mais avançado, mas, para Abílio Borges, Benjamin Constant “conhecia o estado da instrução: sabia que também quanto ao ensino público não se procede por saltos. O nível de ensino não se eleva de chofre, a simples golpes de decreto”²⁶⁹. Além disso, um curso de magistério que já se iniciasse com tamanha exigência poderia desestimular as futuras alunas.

Comparecem-se esses excessos com aquela parcimônia, a habilitação de 6 matérias (e duas eram leitura e ditado) e o exame agora em 16 compreendendo álgebra, trigonometria, ciências físicas e naturais, história, direito, etc. É querer, indiretamente, o encerramento da escola normal. Quem já possui tantos conhecimentos não quererá mais ir para aquela escola, sabe já muito, apenas um pouco menos do que ali se deve ensinar.²⁷⁰

As discussões a respeito da primeira regulação da instrução pública do Distrito Federal, como argumenta Marques, foram travadas a partir de argumentos que investiam na manutenção de uma suposta tradição republicana e outros que anteviam rupturas em relação ao ordenamento de 1890²⁷¹. A partir de diagnósticos negativos sobre o estado da instrução pública, os intendentos do Conselho Municipal, agora os responsáveis por elaborar as reformas educacionais na cidade do Rio de Janeiro, tinham por tarefa resolver o que consideravam questões prementes, como a obrigatoriedade ou não do ensino, a

²⁶⁹ *O Paiz*, Ensino Municipal X, 21/02/1893, p. 3.

²⁷⁰ *O Paiz*, Ensino Municipal X, 21/02/1893, p. 3.

²⁷¹ MARQUES, Jucinato de Siqueira. Os fios e os rastros da escolarização no Distrito Federal (1890-1906). Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ, 2015, pp. 149-167.

organização do ensino público e o estabelecimento de um projeto moralizador e civilizatório, em especial para os grupos mais pobres. Quando Abílio Borges, diretor da Escola Normal, convoca a autoridade de Benjamin Constant para defender seu argumento sobre os exames da Escola Normal, não o faz inadvertidamente. Segundo Marques, esse é, em grande medida, o tom das discussões que antecedem a reforma de 1893. No entanto, neste quesito, o argumento da tradição não foi suficiente, a vontade de Benjamin Constant não foi respeitada.

A proposta de alterar a escolaridade mínima que daria acesso à Escola Normal não era de todo descabida, críticas quanto à necessidade de candidatos mais preparados vinham de várias frentes. Como nos descreve Ecar, em 1893, a Escola Normal de Niterói, por exemplo, exigia somente conhecimentos de português, aritmética até as quatro operações fundamentais e definições do sistema métrico decimal, conhecimentos presentes no curso de 1º grau. Para os professores em exercício, mas que não possuísem a devida formação, a entrada era livre, sem a necessidade de se prestar qualquer tipo de exame. Segundo avaliação do diretor de instrução, esses requisitos não eram suficientes e os resultados não eram satisfatórios, sendo ortografia e sintaxe as maiores dificuldades dos candidatos²⁷². A escola, como esclarece a autora, havia tido exames mais complexos anteriormente e havia optado por simplificá-los, o que seria, na sua opinião, uma forma de atrair mais candidatos.

No cenário internacional, outras nações adotavam critérios mais rígidos, como descreve Uekane ao analisar o relatório escrito por Bandeira Filho sobre escolas normais estrangeiras. Escrito ainda durante o Império, em 1882, o texto é resultado de uma viagem pedagógica que pretendia estudar as instituições estrangeiras de formação de professores nos países “civilizados”, para compará-las com as experiências brasileiras. Na França, da década de 1880, os pretendentes à Escola Normal eram testados somente em conhecimentos elementares, mas que incluíam História e Geografia, disciplinas que antes da reforma de 1893 não constavam dos exames de admissão da Escola Normal do Distrito Federal. Na Áustria, antes de ingressar na Escola, os alunos faziam um curso preparatório. Na Alemanha, o curso preparatório era de 2 anos, totalizando 5 anos de formação. Embora a exigência inicial fosse, assim como para nós, a escolaridade elementar, esse grau de

²⁷² ECAR, Ariadne Lopes. Exames de admissão, exames finais: vigilância para o exercício da profissão docente (1897-1911). *Revista Teias*, v. 15, n. 35, 2014, p. 2. Essas exigências, presentes no regulamento de 1893, permaneceram nos regulamentos subsequentes, pelo menos até 1912.

ensino, nesse país, contemplava língua alemã, matemáticas, ciências naturais, história, religião e música²⁷³, enquanto que para a Escola Normal carioca apenas língua portuguesa e matemática elementar eram pedidas nos exames, pela regulamentação de 1890.

Propor, portanto, que os exames de seleção fossem mais rígidos alinhava-se com o que era praticado nos países vistos como modelos educacionais. Além disso, respondia a uma demanda interna também. Segundo Aydano de Almeida, diretor da Escola Normal de Niterói, em 1893,

Em lugar dos atuais exames de admissão exijam-se provas regulares de português, aritmética até frações decimais, corografia do Estado, noções de geografia física e elementos da língua francesa, porque não deve ser na Escola Normal que o aluno comece a estudar esta disciplina, aliás necessária desde a iniciação do curso pedagógico. Ou melhoram os requisitos de admissão, ou o curso normal será ilusório por falta de base.²⁷⁴

Ecar, ao analisar os exames da Escola Normal de Niterói, avalia que existia um abismo entre os conteúdos cobrados como requisitos mínimos para o ingresso e o que era demandado dos normalistas ao longo do curso, o que acarretava em um alto índice de desistência e reprovação. Alguns compêndios adotados pela Escola, como, por exemplo, o utilizado na disciplina Instrução Moral e Cívica, eram escritos em francês, mas essa língua não era cobrada no exame de admissão, problema que continuou sem solução, mesmo após as reformas de 1900, quando os exames passam a incluir outras disciplinas, mas não a língua francesa²⁷⁵.

A questão da disparidade entre os requisitos mínimos e o que era esperado dos futuros professores parece ter sido um problema que afligia a formação de professores também fora do Rio de Janeiro. Em São Paulo, embora se contasse com a Escola Normal da Capital, instituição tida como modelo, a formação para o magistério elementar era feita também, especialmente após 1897, em algumas escolas complementares. Para essas

²⁷³ UEKANE, Marina Natsume. Escolas normais, institutos ou seminários - um debate acerca da formação de professores no século XIX. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*. Sociedade Brasileira de História da Educação, Uberlândia. 2006.

²⁷⁴ ALMEIDA, Aydano de apud ECAR, Ariadne Lopes; UEKANE, Marina Natsume. Lutas pela formação científica dos professores primários no Rio de Janeiro (1880-1890). Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592012000200004. Acesso em 20/10/2017.

²⁷⁵ ECAR, Ariadne Lopes. Exames de admissão, exames finais ... Op. cit..

escolas, o único requisito exigido era que o futuro docente tivesse certificado do curso preliminar, sendo dispensado de qualquer forma de exame específico²⁷⁶.

Como argumentam Marques²⁷⁷ e Torres²⁷⁸, a reforma da instrução pública de 1893, no Distrito Federal, foi construída a partir de intensas disputas que atravessavam o Legislativo municipal e eram debatidas pela imprensa, cujo papel ia muito além do informar sobre o andamento dos trabalhos legislativos. Os jornais podiam ser veículos para críticas contundentes. Um colunista anônimo da *Gazeta de Notícias*, em artigo intitulado “Ensino Municipal”, chama a atenção do leitor para a quantidade de alterações apresentadas ao projeto original: “aquele dilúvio de emendas desconexas, antinômicas, e subversivas algumas, só podia comprometer o plano geral de ensino e deslustrar a digna corporação legislativa”²⁷⁹. A essa altura, o projeto já havia passado por duas votações, e deveria passar por uma terceira quando ganharia seu texto final. Para o colunista, “os gravíssimos defeitos da obra elaborada pela última votação são de tal ordem, que não é lícito duvidar de uma reparação completa. O patriotismo do conselho impõe-na!”²⁸⁰.

O tom do artigo é de apelo à tradição, tradição tão recente, mas que simbolizava os supostos princípios republicanos.

Esse plano destruiu a obra do benemérito e imortal legislador da reforma de 1890 e aluiu de uma vez para sempre os alicerces da educação popular, fechando escolas e abatendo profundamente o nível de instrução do professorado.²⁸¹

A invocação da figura de Benjamin Constant, tido por “benemérito e imortal legislador”, parece blindar o local de fala do autor, construindo um discurso cujo contra-argumento seria muito mais difícil de ser apresentado. O mesmo fez Joaquim Abílio Borges ao defender a manutenção dos exames de admissão da Escola Normal como estavam prescritos pela regulação de 1890. No entanto, o uso da mesma estratégia não significa dizer que os dois concordassem. No que concerne justamente aos exames de

²⁷⁶ HONORATO, Tony. A escola complementar paulista para formação de professores (1890-1911). *Educação e Fronteiras On-Line*, v. 3, n. 9, pp. 58-72, 2014. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/3006/pdf_185. Acesso em 10/12/2017.

²⁷⁷ MARQUES, Jucinato de Siqueira. O fio e os rastros da escolarização ... Op. cit..

²⁷⁸ TORRES, Rosane dos Santos. *Filhos da Pátria, Homens pelo Progresso* ... Op. cit..

²⁷⁹ *Gazeta de Notícias*, 04/03/1893, p. 1.

²⁸⁰ *Gazeta de Notícias*, 04/03/1893, p. 1.

²⁸¹ *Gazeta de Notícias*, 04/03/1893, p. 1.

admissão dessa instituição, cada qual defendia pontos diametralmente opostos. Segundo o colunista, o projeto, conforme se apresentava após a sua segunda discussão e votação,

(...) **manteve o nível baixo do exame de admissão da Escola Normal**, esfacelou o plano de ensino, que o reformador de 1890 dera a este estabelecimento, e, o que é mais, a pretexto de uma autonomia absurda e sem igual no país, colocou-o como uma igreja livre no Estado livre, a entender-se diretamente com o prefeito, desligado da organização geral dos serviços municipais, e girando como um cometa louco fora da órbita do sistema administrativo, a que tudo de devera se sujeitar para haver ordem e harmonia.²⁸² (grifos nossos)

Fazendo duras críticas ao projeto no que diz respeito à Escola Normal, especialmente sobre o que considerava ser uma autonomia excessiva e descabida, aponta também a necessidade de se alterar os exames de admissão da instituição. Argumentação oposta à apresentada por Joaquim Abílio Borges, que se valendo de argumentos mais pragmáticos, acreditava que elevar os requisitos de seleção significaria diminuir o número de professores formados.

O fato é que mesmo sofrendo oposição, e tendo sido alvo de inúmeras emendas, o projeto proposto no Conselho Municipal para a reforma do ensino público municipal foi aprovado e passou a vigorar em 9 de maio de 1893. Para a frustração do diretor da Escola Normal, passam a ser exigidos estudos de 2º grau para a matrícula nessa instituição. Os exames de 1893 provavelmente ocorreram segundo a regulação de 1890, já que as provas se deram em março²⁸³ e o decreto só foi assinado dois meses depois.

2.3 Para além dos exames de admissão

Os históricos escolares dos alunos da Escola Normal nos permitem antever outro quadro. Esses registros, que trazem informações sobre a documentação apresentada no ato da matrícula por cada aluno, nos apresentam um cenário um tanto diferente do que o preconizado pelos regulamentos. Por eles, alguns alunos, em 1894, mesmo apresentando

²⁸² *Gazeta de Notícias*, 04/03/1893, p. 1.

²⁸³ *O Paiz*, 04/03/1893, p. 3.

somente a comprovação da escolaridade primária de 1º grau, puderam efetivar a matrícula, como pode ser visto na tabela 3.

Tabela 3 - Formas de entrada na Escola Normal do Distrito Federal, 1893-1898

Ano	Exame de admissão	Oriundos da Escola Normal Livre	Professores adjuntos/subsidiados	Matriculados em escolas de 1º grau	Estudos de 1º grau concluído	Matriculados em escolas de 2º grau	Estudos de 2º grau concluídos	Sem informação	OUTROS	Total
1893	41 (34F/7M)	--	4 (4F)	--	19 (19F)	11 (10F/1M)	2 (1F/1M)	2 (2F)	3* (3M)	82 (70F/12M)
1894	13 (12F/1M)	--	4 (2F/2M)	--	11 (10F/1M)	17 (16F/1M)	1 (1F)	--		46 (41F/5M)
1895	--	2 (2F)	--	--	--	--	--	3 (2F/1M)		5 (4F/1M)
1896	9 (9F)	7 (7F)	--	--	--	--	16 (16F)	--		32 (32F)
1897	16 (14F/2M)	34 (32F/2M)	25 (19F/6M)	2 (2F)	80 (75F/5M)	165 (143F/22M)	14 (12F/2M)	10 (9F/1M)		346 (306F/40M)
1898**	--	--	--	--	117 (117F)	--	7 (7F)	1 (1F)		125 (125F)
Total	79 (69F/10M)	43 (41F/2M)	33 (25F/8M)	2 (2F)	227 (221F/6M)	193 (169F/24M)	40 (37F/3M)	16 (14F/2M)	3 (3M)	636 (578F/58M)

Fonte: Históricos Escolares, Instituto de Educação, Livros 2, 3, 4, 5 e 6.

*Esses três casos referem-se a alunos oriundos de Escola Militar e do Preparatório para a Faculdade de Direito.

**Para o ano de 1898, a distinção entre os estudos de 1º grau e os de 2º não faz sentido, pois este último grau de ensino havia sido extinto.

F = aluna, sexo feminino / M = aluno, sexo masculino

O quadro apresentado pelos números da tabela nos leva a considerar o quanto Joaquim Abílio Borges estava certo ao defender o argumento de que exames mais rígidos afastariam as possíveis futuras professoras dos bancos da Escola Normal. Embora em nenhum dos anos estudados os exames de admissão tenham sido de fato responsáveis pela maioria das matrículas, sendo preponderante a entrada a partir da comprovação da escolaridade, nos anos em que os exames de admissão cobravam os conteúdos relativos ao ensino primário de 2º grau, essa forma de entrada foi especialmente rarefeita.

Nos anos iniciais da década de 1890, o número de ingressantes ainda é relativamente baixo, só registrando significativo aumento a partir de 1897, possivelmente devido ao fato do curso ter passado a ser oferecido também no turno da noite, atendendo especialmente à demanda dos alunos que atuavam como professores ao longo do dia e/ou assistiam às aulas da Escola Normal Livre, cujo funcionamento era noturno, e migraram para a Escola Normal mantida pela municipalidade. No ano seguinte, embora a entrada

de novos alunos tenha se mantido mais alta do que a média até então, é sentida uma retração em relação às matrículas efetivadas em 1897. Em 1898, foram 125 novos alunos a ingressarem na Escola, contra os 346 do ano anterior. De qualquer forma, número muito mais significativo do que os registrados até então (82, em 1893; 45, em 1894; 5, em 1895 e 32, em 1896).

Segundo os regulamentos de 1890²⁸⁴ e 1893²⁸⁵, a Escola atendia tanto a alunos quanto a alunas, que dividiam os mesmos espaços escolares, pelo menos as mesmas salas de aulas. Somente nas disciplinas de Trabalhos Manuais e Trabalhos de Agulha havia uma explícita separação por gênero, a primeira era destinada exclusivamente aos alunos e a segunda, às alunas. Essa situação, ainda polêmica em fins do século XIX, era tolerada sob o argumento da sua viabilidade econômica, reduzindo os custos de manutenção de duas escolas separadas. Poucos eram ainda os reais entusiastas da coeducação, especialmente quando se tratavam de jovens e adultos²⁸⁶. Somente o regulamento de 1897 vai alterar essa situação, estabelecendo que “para a matrícula na primeira série (...) só serão admitidos indivíduos do sexo feminino”²⁸⁷. A mesma regra será mantida no regimento publicado um ano depois²⁸⁸ e só será abolida em 1907²⁸⁹. Segundo os dados dos históricos escolares, considerando o intervalo entre 1893 e 1897, a entrada de mulheres foi em volume muito mais significativo do que a de homens, variando entre 80 e 100% a cada ano, mesmo antes da proibição regimental da entrada de alunos do sexo masculino. No total do período, desconsiderando o ano de 1898, quando a entrada masculina se tornou proibida, 90% dos alunos que ingressaram na Escola foram de alunas. Como argumenta Uekane²⁹⁰, antes mesmo da proibição explícita, a Escola já se constituía em um espaço feminino.

A realidade dos docentes, no entanto, era outra, estes eram majoritariamente homens. Segundo quadro apresentado pela mesma autora, a presença masculina é massiva ainda na última década do século XIX, quando foram feitas 66 nomeações de professores

²⁸⁴ BRASIL. Decreto n. 982, de 8 de novembro de 1890.

²⁸⁵ DISTRITO FEDERAL. Regulamento para a Escola Normal do Distrito Federal da República dos Estados Unidos do Brasil, de 22 de agosto de 1893.

²⁸⁶ HAHNER, June E. Escolas mistas, Escolas Normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XX. *Estudos Feministas*, pp. 467-474, 2011.

²⁸⁷ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 63, de 26 de novembro de 1897. Publica novamente o Regulamento para a Escola Normal, artigo 6, Da matrícula.

²⁸⁸ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 99, de 3 de novembro de 1898. Publica com alterações o Regulamento da Escola Normal, artigo 6, Da matrícula.

²⁸⁹ UEKANE, Marina Natsume. “Com o bom professor tudo está feito ... Op. cit., p. 152.

²⁹⁰ UEKANE, Marina Natsume. “Com o bom professor tudo está feito ... Op. cit., p. 153.

contra apenas nove de professoras. A situação vai ganhando outros contornos conforme avança a primeira década do século XX, momento em que a nomeação de professoras acaba por se sobrepor a de professores, mesmo que estas estivessem muitas vezes assumindo os cargos em condições mais precárias do que seus colegas²⁹¹.

Para além de saber que eram majoritariamente meninas e mulheres, pouco conhecemos sobre quem foram os indivíduos que ingressaram na Escola Normal como normalistas. Para aqueles que completaram o curso e se inseriram na rede de professores públicos ainda é possível, às vezes, encontrar parte de seus registros administrativos e procurar entender que carreira construíram e como o fizeram. Mas para muitos outros, só temos as informações que a própria Escola Normal julgou necessário registrar e os únicos dados pessoais contidos nos históricos escolares eram a data e o local de nascimento e a filiação.

A partir dos dados apresentados pelos históricos escolares sabemos que, no período entre 1893 e 1898, as/os normalistas da Escola Normal do Distrito Federal, em média, ingressaram na instituição por volta dos 17 anos de idade, não havendo grandes diferenças em relação a moços e moças. A média aritmética das idades dos meninos ao entrarem na Escola foi de 16,9 anos, enquanto a das meninas, 17,2. Estas, a não ser por seis delas, usavam o sobrenome do pai e/ou da mãe, o que parece nos indicar que eram solteiras e, em geral, assim permaneceram enquanto estavam na Escola. Apenas 40 alunas, aproximadamente 7% do total, trocaram de nome ao longo do curso, assumindo o sobrenome do marido.

Em sua maioria, por volta de 70%, os/as normalistas nasceram na própria cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, e 13% nasceram em cidades do estado do Rio de Janeiro. O restante do alunado tinha origem diversa, muito rarefeita, exceção feita aos estados de Minas Gerais e São Paulo, mas mesmo esses, conjuntamente, não forneceram mais do que duas dezenas de alunos. A presença estrangeira foi ainda menor: apenas 12 alunos, dos quais seis eram portugueses. Esse retrato não nos parece indicar que a Escola, por ela mesmo, atraísse alunos exógenos à cidade. O índice de estudantes forasteiros parece absolutamente compatível com a centralidade da capital federal. Infelizmente, os

²⁹¹ Segundo dados apresentados por Uekane, para o ano de 1902 foram nomeados 29 professores e 49 professoras, dessas 36 assumiram como substitutas; em 1907, foram 50 nomeações distribuídas igualmente entre professores e professoras, no entanto, das 25 professoras, 19 foram designadas como substitutas. Em 1911, foram nomeados 29 professores e 19 professoras, 13 das quais como substitutas. Cf. UEKANE, Marina Natsume. “Com o bom professor tudo está feito ... Op. cit., p. 144.

registros não indicam o local de moradia prévio à matrícula, somente a naturalidade dos alunos. Nesse aspecto, temos que nos contentar com a especulação.

Um outro registro não acadêmico contido nos históricos escolares são os nomes de pai e mãe, que pode nos dar um significativo indicativo da origem social desses alunos e alunas. Aproximadamente 87% deles traziam os nomes do pai e da mãe em seus registros e tinham por sobrenome ou o do pai ou uma combinação entre o paterno e o materno, demonstrando um arranjo familiar, talvez, mais formalizado. Outros poucos (3%) tinham no registro somente o nome do pai e, via de regra, também usavam por identificação o sobrenome paterno. Mais volumoso, no entanto, foram os registros em que figuravam unicamente os nomes maternos. Representando aproximadamente 9,5% do total, 56 alunas e cinco alunos não tiveram seus pais identificados. Alguns eram indicados nos registros como filhos naturais, para outros, a simples ausência da paternidade lá estava para significar a mesma coisa sem que, no entanto, isso precisasse ser escrito. Algumas dessas mães não possuíam nem mesmo sobrenomes, sendo identificadas simplesmente por seus primeiros nomes: Alexandrina²⁹², Laura Maria²⁹³, Barbara²⁹⁴, Idalina²⁹⁵, Justina Maria de Jesus²⁹⁶, Juventina Christina²⁹⁷, Luiza²⁹⁸, Porcina²⁹⁹, Vivencia³⁰⁰, entre outras.

Não nos parece que o fato de os sobrenomes estarem ausentes tenha sido por descuido daquele que efetivou o registro que, de resto, fez as demais anotações com rigorosa meticulosidade. Talvez indique, isso sim, o espaço social muito pouco privilegiado ocupado por essas famílias, possivelmente herdeiras diretas da escravidão recém abolida³⁰¹. Embora estivessem longe de ser maioria dentro da Escola, de qualquer

²⁹² INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, p. 110.

²⁹³ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, pp. 287-288 e 276.

²⁹⁴ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 3, 1896-1932, pp. 115-116.

²⁹⁵ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, pp. 271-272.

²⁹⁶ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, pp. 183-184.

²⁹⁷ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, pp. 129-130 e 211.

²⁹⁸ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 6, 1897-1911, pp. 85-86.

²⁹⁹ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, pp. 5-6 e 109-110.

³⁰⁰ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 6, 1897-1911, p. 111.

³⁰¹ Como apontam Palma e Truzzi, no período pós-abolição, muitos libertos buscaram novas formas de identificação, agregando a seus nomes, sobrenomes; procurando assim se livrarem do estatuto social inferior a que estavam sujeitos anteriormente, quando eram designados, nos documentos oficiais, apenas pelos prenomes. Os casos identificados pela pesquisa, de alunas cujas mães só possuíam o primeiro nome, possivelmente são de meninas e mulheres cujas progenitoras faleceram antes da abolição e, portanto, não viveram o suficiente para que fosse possível providenciarem novos registros de identificação, ou de alunas cuja falta de contato com suas mães não permitiu que soubessem seus recém adquiridos sobrenomes. De qualquer forma, nos parece que seja possível supor que outras tantas alunas tenham tido mães escravas,

forma, é interessante perceber que há espaço para elas, mesmo que timidamente. Em especial para essas alunas e alunos, tornar-se professor primário e integrar os quadros da municipalidade, como professores públicos, possivelmente representaria uma significativa recolocação social.

2.4 As matrículas na Escola Normal: um curso feminino

O magistério, e em especial o magistério primário, tornou-se, ao longo do século XIX, uma profissão feminina, fenômeno observado não só no Brasil como em outros países³⁰². A ideia de que as mulheres seriam mais aptas para a docência foi se constituindo passo a passo ao longo do sec. XIX, especialmente em relação aos alunos mais novos. As identidades de mãe e mulher, lidas como indissociáveis, faziam das professoras as mais indicadas para lidar com os pequenos: supostamente mais pacientes, bondosas e afetuosas, saberiam ensinar “pela afeição”³⁰³. Como observa Chamon, essa percepção foi acompanhada concretamente pelo aumento do número de docentes mulheres. Nas escolas públicas primárias em Minas Gerais, em 1830, as mulheres representavam apenas 12,6 % do total de docentes e, em menos de um século, em 1910, 75,6 % dos docentes passam a ser professoras³⁰⁴. As matrículas das Escolas Normais refletiram esse movimento. No Rio de Janeiro, o quadro não foi diferente.

Os números das matrículas da Escola Normal, apresentados pela Subsecretaria de Estatística Municipal, em 1914, nos mostram o que já deixava antever o quantitativo de alunos ingressantes, revelados pelos históricos escolares da Escola Normal do Distrito Federal e apresentados na tabela 2: uma sensível desigualdade entre os gêneros, com franca preponderância de mulheres em relação aos alunos homens.

embora o número exato nos escape. PALMA, Rogério da ; TRUZZI, Oswaldo. Renomear para Recomeçar: Lógicas Onomásticas no Pós-abolição. *Dados-Revista de Ciências Sociais*, v. 61, n. 2, p. 311-340, 2018.

³⁰² VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Sílvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*, pp. 159-180. Brasília: Abaré, 2013.

³⁰³ CASTANHA, André Paulo. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. *História da Educação*, v. 19, n. 47, 2015, pp. 202-203.

³⁰⁴ CHAMON, Magda Lucia. Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais (1830-1930). FaE/UFMG. (Tese de Doutorado), 1996, pp. 167-168.

Tabela 4 - Total de alunos da Escola Normal do Distrito Federal, 1891-1900

Ano	Curso diurno			Curso noturno			Total		
	alunas	alunos	subtotal*	Alunas	alunos	subtotal*	ALUNAS	ALUNOS	Ambos
1891	--	--	--	227	29	256	227	29	256
1892	--	--	--	250	30	280	250	30	280
1893	289	40	329	--	--	--	289	40	329
1894	275	31	306	--	--	--	275	31	306
1895	234	26	260	--	--	--	234	26	260
1896	231	16	247	--	--	--	231	16	247
1897	254	36	290	290	34	324	544	70	614
1898	316	7	323	389	19	408	705	26	731
1899	303	--	303	441	18	459	744	18	762
1900	275	--	275	435	14	449	710	14	724

Fonte: Conselho Municipal, Subdiretoria de Estatística Municipal, Movimento das matrículas da Escola Normal e número de diplomados de 1880 a 1913.

* Os subtotais por turno não foram indicados pela estatística original.

O total de alunos matriculados por ano na Escola Normal do Distrito Federal manteve-se praticamente estável entre os anos de 1891 e 1896. Mesmo a passagem do curso noturno para o diurno, ocorrida em 1893, não parece ter tido um impacto muito significativo. A escola continuou atendendo aproximadamente entre 250 e 320 alunos por ano. Em 1896, o ano de menor volume de alunos na década, foram 247 matriculados, chegando a 329, em 1893, segundo as estatísticas da municipalidade. A grande expansão da matrícula ocorre quando a Escola passa a atender nos dois turnos, o que faz a partir de 1897. Nesse momento, o número de alunos mais do que duplica. Naquele ano, foram 614 matriculados e, a partir de 1898, a média de alunos se manteve por volta de 740 normalistas que frequentavam a Escola.

O curso noturno, retomado a partir de 1897, passou a ser responsável por abrigar mais da metade dos alunos da Escola, padrão que se manteve até, pelo menos, o final da

primeira década do século XX. Interessante perceber que, considerando-se apenas o intervalo entre 1897 e 1900, esse turno foi recebendo proporcionalmente cada vez mais alunos. Em 1897, ainda há um significativo equilíbrio entre o volume dos alunos do diurno e do noturno, este ultrapassando aquele por apenas 9%. Mas em 1898, as matrículas noturnas já passavam em 26% as do curso diurno. No ano seguinte, esse índice chega a 51% e, no outro, a 63%.

Esse movimento parece espelhar o processo de expansão da rede pública carioca nos primeiros anos republicanos³⁰⁵. Cursar a Escola à noite permitiria que ao longo do dia os alunos e alunas tivessem alguma atividade remunerada; para muitos isso significava atuar como professores públicos, na figura de adjuntos, cargo que podia ser ocupado por normalistas em formação. A demanda por mais professores implicou na contratação de profissionais nessa categoria, que eram inclusive mais baratos para os cofres públicos do que os professores efetivos, como discute Uekane³⁰⁶, fazendo com que o curso noturno se tornasse mais atraente que o diurno.

O volume de alunos e alunas atendidos pela Escola Normal na capital do país é bastante expressivo se comparado com o de outras escolas normais. Os dados para o mesmo período, em Minas Gerais, por exemplo, revelam uma realidade bem diferente. Segundo Durães, em 1891, o estado contava com quatro escolas (Ouro Preto, Montes Claros, São João D'El Rey e Uberaba), ao longo da década, outras escolas vão surgindo, como a de Juiz de Fora e Diamantina. Cada qual, no entanto, atendia a um número mais reduzido de alunos se comparados com sua congêneres carioca. A Escola Normal de Ouro Preto, a com maior número de alunos, teve, no máximo, 173 alunos, em 1891, mantendo, porém, uma média de 100 alunos por ano ao longo da década. Se considerarmos, no entanto, o somatório de todos os alunos das escolas apontadas por Durães, a média fica por volta de 290 alunos por ano³⁰⁷, número que se aproxima dos apresentados pela Escola

³⁰⁵ A cidade do Rio de Janeiro, nas primeiras décadas republicanas, vivenciou um crescimento demográfico, acompanhado da expansão da cidade para os subúrbios. O processo desencadeou a multiplicação de iniciativas educacionais pela cidade. As escolas públicas primárias expandiram-se, embora majoritariamente concentradas nas áreas centrais, respondendo à demanda por educação das camadas mais pobres, como argumentam Schueler, Rizzini e Marques. Cf. SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; RIZZINI, Irma; MARQUES, Jucinato de Sequeira. Felismina e Libertina vão à escola: notas sobre escolarização nas Freguesias de Santa Rita e Santana (Rio de Janeiro, 1888-1906). *Revista História da Educação*, v. 46, n. 19, p. 145-165, 2015.

³⁰⁶ UEKANE, Marina Natsume. “Com o bom professor tudo está feito ... Op. cit., pp. 205-206.

³⁰⁷ A autora contabiliza as matrículas em 7 escolas normais mineiras (Ouro Preto, Diamantina, Juiz de Fora, Montes Claros, Araçuaí, São João D'El Rey e Uberaba) no período entre 1886 e 1900. No entanto, como salienta Durães, a construção dessas séries de dados foi um processo de “garimpagem”, onde inúmeras

Normal do Distrito Federal antes da introdução dos dois turnos, quando essa vivenciou uma significativa expansão.

Na Bahia, a situação parece ser similar. A Escola Normal, em 1895, contava com um total de 300 alunos³⁰⁸. Outros estados tinham números mais baixos de matrículas nas suas respectivas escolas normais, no início da década de 1890. Segundo Araújo, o Externato Normal da Paraíba, em 1890, contava com 49 alunas distribuídas pelas três séries do curso³⁰⁹. Em 1892, os números são ainda mais tímidos: a mesma escola contava apenas com 19 alunas (11, na 1ª série; sete, na 2ª e apenas um, na 3ª série), embora as falas oficiais indicassem que 29 alunas frequentavam a Escola³¹⁰. Um pouco mais volumosa era a Escola Complementar e Normal de Piracicaba: três anos após a sua fundação, em 1900, acolhia 167 alunos. Segundo Honorato, essa escola só irá registrar um crescimento mais significativo a partir da segunda década do século XX³¹¹.

As escolas normais, independentemente da quantidade de alunos que atendiam, no final do XIX, estavam consolidadas como modelo ideal para a formação dos futuros professores, embora ainda coexistissem com outros modos de formação. Em áreas onde a expansão da rede escolar foi bastante significativa, como no Distrito Federal, a Escola Normal acompanhou esse processo, assistindo a cada vez mais postulantes ao magistério. A quantidade de alunos pode ter variado, mas um processo parece ter sido comum a todas elas: a entrada massiva de mulheres nas escolas normais e, por conseguinte, no magistério, colocando em curso uma transformação significativa da profissão docente, especialmente no que se refere à educação primária.

Os dados estatísticos produzidos pela municipalidade mostram que, durante a última década do século XIX, por volta de 90% dos alunos da Escola Normal do Distrito

ausências foram impossíveis de serem superadas. O não registro de determinado dado, no entanto, não significa necessariamente a suspensão ou inexistência do curso, mas a dificuldade de reunir informações dispersas. Segundo o quadro apresentado, considerando unicamente a década de 1890, Ouro Preto e Uberaba foram as únicas escolas em que os dados das matrículas puderam ser recuperados para toda a década. Cf. DURÃES, Sarah Jane Alves. *Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906)*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado em Educação, 2002, pp. 169-171.

³⁰⁸ DICK, Sara Martha; LIMA, Marise da S. Urbano e PURIFICAÇÃO, Mary da. *Feminização do magistério primário baiano, 1889 - 1930*. II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais. Culturas, leituras e representações, CE/UFPB João Pessoa/PB, 2009, p. 3.

³⁰⁹ ARAÚJO, Rose Mary de Souza. *Escola normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores do século XIX*. (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010, p. 231.

³¹⁰ *Ibid.*, pp. 269-270.

³¹¹ HONORATO, Tony. *Escola Complementar e Normal de Piracicaba: formação, poder e civilidade (1897-1921)*. (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP, 2011, p. 111.

Federal eram mulheres. Em 1891, o percentual de alunas era de 87%; crescendo paulatinamente até chegar a 93,5%, em 1896. A transição do curso noturno para o diurno, em 1893, assim como não alterou o volume de alunos atendidos, parece também não ter tido impacto na proporção entre alunos e alunas, mantendo a média de alunas por volta de 90%, a mesma observada até então. Só nos últimos anos da década de 1890, quando o regimento passou a proibir a entrada de homens, é que esse padrão se alterou. Para os anos de 1898, 1899 e 1900, quase a totalidade do corpo discente da Escola passou então a ser composto por mulheres.

Nesses anos, os poucos homens que continuaram a estudar na Escola concentraram-se no curso noturno. Em 1898, apenas sete alunos fizeram matrícula no curso diurno, contra 34 que estudavam no noturno. Esse é o último ano da série analisada em que há presença masculina diurna. Em 1899, os registros apontam 19 alunos cursando o turno da noite e em 1900, 14. A proporção entre os gêneros, no entanto, pouco se alterou em relação à média da década. No geral, a presença masculina corresponde a míseros 4 ou 5% do total, com a exceção do primeiro ano de funcionamento do turno noturno, em 1897, quando a presença de alunas foi de aproximadamente 88,5% do total.

Esse padrão pode ser observado nas outras escolas normais mencionadas aqui. Na Bahia, em 1895, eram 256 alunas e apenas 44 alunos que frequentavam as aulas³¹². A Escola da Paraíba tinha somente mulheres como discentes, na última década do XIX. Em Minas, nesse mesmo período, as alunas representaram algo em torno de 65 a 75% do corpo discente. Embora os números não sejam tão expressivos quanto na cidade do Rio de Janeiro, inegavelmente demonstram que as escolas normais atraíam, em especial, um público feminino.

Segundo Faria Filho, para tentarmos entender o processo de constituição do magistério, especialmente o primário, como uma profissão majoritariamente feminina é fundamental atentarmos para uma ampla gama de fatores:

Os dados estatísticos mostram que, a partir da década de 1860, há um rápido crescimento no número de mulheres no magistério. Isto parece estar relacionado a uma série de fatores: às políticas educacionais que passaram a considerar cada vez mais legítima e, às vezes, desejável, a presença das mulheres na sala de aula; ao aumento de meninas matriculadas e frequentes na escola pública; às transformações na cultura escolar, fazendo com que esta se torne cada vez mais refratária

³¹² DICK, Sara Martha; LIMA, Marise da S. Urbano e DA PURIFICAÇÃO, Mary. Feminização do magistério primário baiano... Op. cit., p. 3.

à presença masculina na sala de aula; à diminuição da idade média do alunado, devido à produção de constrangimentos pedagógicos/morais/culturais à mistura de alunos de diversas idades na mesma sala de aula e, ao mesmo tempo, com a oportunidade de aulas noturnas para jovens e adolescentes trabalhadores.³¹³

Qual o papel das escolas normais nesse processo? Para Faria Filho, que analisa exclusivamente o caso mineiro, a participação dessas escolas foi objetivamente muito diminuta. Como já apontamos anteriormente, essas escolas atendiam a um grupo muito pequeno em relação à demanda de expansão da rede escolar, não conseguindo formar professoras em número suficiente. Ao longo do século XIX, em Minas Gerais, a matrícula de meninas nas escolas cresceu vertiginosamente: em 1839, havia 589 meninas frequentando escolas para o sexo feminino; em 1885, o volume de alunas chegava a 7274, criando uma demanda extraordinária por docentes mulheres³¹⁴. Essas novas professoras, no entanto, em sua maioria, não eram oriundas das Escolas Normais. As professoras normalistas, quando existiam, se concentravam em localidades mais próximas às escolas de formação, não abrangendo igualmente toda a rede. O autor conclui que “parece cair por terra, pelo menos no que se refere à Minas Gerais, o argumento de que as Escolas Normais tiveram participação preponderante na feminização do magistério. Ou, se tiveram, não foi por meio da formação das professoras”.³¹⁵

Tais conclusões, embora circunscritas à realidade mineira, são interessantes de serem pensadas para outros contextos. Embora a Escola Normal do Rio de Janeiro tenha atendido um público significativamente maior do que as escolas mineiras, seu papel talvez não tenha se restringido a formar as novas docentes. Conseguindo ou não formar professoras em número suficiente para sanar as necessidades das escolas primárias mantidas pela municipalidade, era inegável a importância da Escola Normal na constituição do professorado feminino carioca e do funcionalismo público em expansão.

Se as conclusões de Faria Filho puderem ser consideradas para outros estados brasileiros, elas não necessariamente diminuem o papel das escolas normais no processo que acabou por constituir o magistério primário como uma profissão feminina, apenas o realocam. Mesmo que o movimento de feminização estivesse em curso mesmo muito

³¹³ FARIA FILHO, Luciano Mendes de e MACEDO, Elenice Fontoura de Paula. A feminização do magistério em Minas Gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação. 2004, pp. 2-3. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/478.pdf>. Acesso em 15/10/2017.

³¹⁴ Ibid., p. 3.

³¹⁵ Ibid., p. 8.

antes da efetiva participação dessas instituições na formação de um contingente significativo de novas professoras, como argumenta o autor para o caso mineiro, essas escolas parecem ter sido fundamentais na construção de uma cultura escolar que passou a entender as mulheres como mais adequadas e preparadas para o trato com as crianças e adolescentes de ambos os sexos. Se é fato que existia um discurso corrente que valorizava atributos, a princípio, entendidos como naturalmente femininos, tais como bondade, afeto, paciência e propensão ao cuidado, fazendo das mulheres os seres ideais para atenderem à educação dos pequenos, as escolas normais, por fornecerem o treinamento específico para o magistério em um ambiente cuja sociabilidade era majoritariamente feminina, parecem ter colaborado para a construção da gênese de um *ethos* profissional especificamente feminino.

2.5 A Escola Normal e seus números

Os leitores do jornal *O Paiz*, de 14 de setembro de 1914³¹⁶, que se interessaram ou tiveram paciência para analisar uma extensa tabela com o movimento das matrículas da Escola Normal do Distrito Federal e o número de formados, desde a sua fundação até o ano anterior, devem ter concluído que estavam diante de uma escola em franca expansão, cuja capacidade de receber alunos e formá-los cresceu ano a ano. No entanto, ao menos entre 1893 e 1898, chama a atenção a disparidade entre o número de ingressantes a cada ano, apresentado na tabela 2 e o número de matrículas apresentado pela municipalidade.

A comparação entre esses dados talvez não seja exatamente precisa, uma vez que estes provêm de fontes diversas. Os números totais das matrículas aqui apresentados foram compilados das estatísticas fornecidas pela municipalidade e o volume de ingressantes a cada ano o foram dos registros escolares produzidos pela própria escola, que, como já dito, constituem-se de cópias dos originais e, assim, possivelmente passíveis de erros e omissões. No entanto, esses registros, ao longo da pesquisa, foram confrontados com outras fontes, majoritariamente periódicos, e parecem ser bastante confiáveis.

³¹⁶ Parte desses dados já foram expressos aqui na tabela 4. *O Paiz*, 14/set/1914, p. 13.

Por seu turno, as estatísticas aqui utilizadas, que para um olhar mais desatento poderiam soar como retratos mais fidedignos da realidade em comparação às cópias dos históricos escolares, devem também ser vistas com certa cautela. Como salienta Lacerda Gil,

investigar a imagem de escola expressa nas estatísticas educacionais obriga a assumir que estas não constituem um instrumento objetivo de apreensão da realidade. Permitem ver, no entanto, a disputa de representações sobre a instituição escolar travada entre diferentes segmentos da elite intelectual e política³¹⁷.

Para a autora, compreender as formas de coleta das informações, assim como os diversos padrões usados, entre outros aspectos da produção desses dados estatísticos, é indispensável para que entendamos o retrato estatístico sobre o qual estamos debruçados, entendendo-o como o resultado de uma disputa discursiva e não como a realidade expressa em números. A autora analisa especificamente a problemática dos dados estatísticos educacionais elaborados pela Diretoria Geral de Estatística, que tinham uma abrangência espacial mais larga e deviam contar com a nem sempre favorável participação dos inúmeros municípios brasileiros no fornecimento de informações fidedignas.

No caso dos dados levantados em relação à Escola Normal, talvez tenhamos a vantagem, se é que assim se configura, das informações advirem de uma única instituição e, por isso, talvez terem sido coletadas com maior controle e rigor. Por outro lado, o espaço temporal abordado pela estatística feita pela municipalidade é bastante largo, abrangendo da fundação da escola, em 1880, até 1913. Os dados expressos na estatística sobre as matrículas da Escola Normal foram coletados por diversas administrações, cada qual com suas próprias intenções e propostas políticas. O quadro que nos é apresentado parece possuir uma narrativa em si, narrativa que conta especificamente sobre o crescimento da Escola, sobre como as matrículas se expandiram, como a municipalidade,

³¹⁷ A autora, investigando a produção da estatística educacional no Brasil, aponta dois momentos distintos: entre 1871 e 1907, quando, os esforços de sistematização de dados produzidos pelo governo teriam ainda um restrito campo de circulação, bastante restritos à burocracia estatal; e um segundo momento, após 1907, quando esses dados ganham outro alcance e passam a se massivamente divulgados, além de incorporarem diversas categorias de análise antes inexistentes. Cf. LACERDA GIL, Natália de. A produção dos números escolares (1871-1931): contribuições para uma abordagem crítica das fontes estatísticas em História da Educação. *Revista Brasileira de História*, v. 29, n. 58, 2009, p. 347. Os dados estatísticos aqui trabalhados, embora referentes à última década do século XIX, foram elaborados em 1913 e, nessa perspectiva, embora se refiram a um tempo anterior, fazem parte dessa segunda leva de dados estatísticos educacionais brasileiros.

já em um contexto republicano, conseguiu atender a um número cada vez maior de normalistas. Se em 1880, o número de alunos não chegava a duas centenas e assim se manteve nos primeiros anos, especialmente durante o Império; no ano em que o mapa estatístico é construído, a escola atende a mais de 1000 alunos. A escolha pelo registro da matrícula e não da frequência dos alunos, por exemplo, não nos parece ser deslocada de uma narrativa política. Essas considerações, no entanto, longe de “desacreditarem” as fontes que aqui recorreremos, servem somente para alertar sobre seus distintos espaços de produção.

Esse crescimento contrasta, de alguma forma, com o número de alunos ingressantes. Em 1894, por exemplo, segundo os históricos escolares, ingressaram apenas 46 alunos e o total de matrículas na escola foi de 306; em 1895, a Escola recebeu apenas cinco novos alunos, e apresentou uma matrícula total de 260 alunos, distribuídos em três séries; em 1898, foram 125 alunos novos em um total de 731 alunos matriculados³¹⁸. Para os outros anos, em que são conhecidos o número de alunos ingressantes (1893 – 1898), o padrão se mostra similar. Um aumento de matrículas ao longo de todo o curso de três anos, sem um aumento proporcional de novos alunos, nos fez cogitar a hipótese de um significativo volume de repetências, em outras palavras, as matrículas aumentavam não pelo excepcional grau de atração da escola, mas por que muitos alunos não terminavam o curso no prazo esperado.

Como a estatística elaborada em 1914 traz o total de matrículas por série, foi possível acompanhar o volume de alunos em cada série do curso. Na tabela 5, reproduziremos somente os anos relativos à última década do século XIX, por ser o período que aqui nos interessa, embora o mapa original tenha uma maior abrangência.

Tabela 5 - Quantitativo de alunos por série da Escola Normal, 1891-1900

Ano	Curso diurno					Curso noturno					Total de alunos
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	subtotal*	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	subtotal*	
1891	--	--	--	--	--	239 (211F/28M)	17 (16F/1M)	--	--	256	256
1892	--	--	--	--	--	204 (177F/27M)	75 (72F/3M)	1 (1F)	--	280	280
1893	226	101	2	--	329	--	--	--	--		329

³¹⁸ Para este ano, considerando-se unicamente o curso noturno, há 4 séries, ao invés de 3, válidas para os outros anos mencionados.

Ano	Curso diurno					Curso noturno					Total de alunos
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	subtotal*	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	subtotal*	
	(193F/33M)	(94F/7M)	(2F)								
1894	297 (266F/31M)	3 (3F)	6 (6F)	--	306	--	--	--	--		306
1895	249 (223F/26M)	11 (11F)	--	--	260	--	--	--	--		260
1896	192 (177F/15M)	46 (46F)	9 (8F/1M)	--	247	--	--	--	--		247
1897	281 (245F/36M)	5 (5F)	4 (4F)	--	290	35 (2F/33M)	39 (38F/1M)	14 (14F)	1 (1F)	89	379
1898	254 (247F/7M)	67 (67F)	2 (2F)	--	323	293 (277F/16M)	104 (101F/3M)	9 (9F)	2 (2F)	408	731
1899	258 (258F)	42 (42F)	3 (3F)	--	303	316 (301F/15M)	94 (93F/1M)	36 (35F/1M)	13 (12F/1M)	459	762
1900	188 (188F)	62 (62F)	20 (20F)	5 (5F)	275	35 (24F/11M)	83 (81F/2M)	103 (102F/1M)	48 (48F)	269	544

Fonte: Conselho Municipal, Subdiretoria de Estatística Municipal, Movimento das matrículas da Escola Normal e número de diplomados de 1880 a 1913.

* Os números nas colunas “subtotal” não foram originalmente apresentados no documento elaborado pela municipalidade. Eles representam o somatório de duas colunas: as que mostram o total de alunos e de alunas.

Os dados apresentados pelo movimento de matrícula nos mostram o que o quadro dos alunos ingressantes, apresentados na tabela 2 já deixava antever: a Escola Normal era frequentada majoritariamente por mulheres e moças. A proibição da matrícula para os homens, a partir de 1898 não alterou significativamente a proporção entre os gêneros dos alunos na escola, que se retiraram do turno diurno, mas permaneceram no curso noturno.

Sobre os dados apresentados acima, é necessário observar que a estatística original não apresenta o somatório de alunos para cada série, como feito na tabela 5; o volume de alunos é sempre apresentado apenas subdividido por gênero. O volume total de alunos é apresentado, na tabela original, somente quando se contabiliza o quantitativo de discentes dos dois turnos de funcionamento da Escola e os valores parciais do volume de alunos e alunas presentes por turno. O que foi transposto na tabela 5 foi uma combinação dessas duas informações.

Para o curso noturno dos anos de 1897 e 1900, os números apresentados pela municipalidade, a princípio, são incongruentes com o volume de alunos apresentados série a série. Os dados oficiais apontam a existência de 324 alunos para esse turno, mas se somarmos as matrículas apontadas para cada série, considerando alunos e alunas, o total seria de apenas 89 alunos. E para 1900, os números oficiais indicam 449 alunos, no

entanto, se somarmos os alunos dispostos pelas quatro séries, teríamos apenas 269 normalistas. Para todos os outros anos analisados, entre 1891 e 1900, não há discrepâncias.

O significado da diferença desses valores? Erro acidental, equívoco deliberado ou talvez se relacione a alguma dinâmica interna da escola que aqui nos escapa. Uma suposição diz respeito ao fato de inúmeros alunos deixarem de requerer matrícula durante um ou mais anos, como indicam os históricos escolares, retornando ou não a sua formação. Essa dinâmica talvez seja o motivo para a estatística sobre as matrículas apresentar essa discrepância. Durante esse hiato de tempo, esses alunos talvez tenham sido contabilizados para o total final de matrícula, mas não tenham composto os números de matrículas apresentados por série.

Segundo os mesmos históricos, esse fenômeno, longe de ter sido permitido somente nos anos de 1897 e 1900, era, na verdade, bastante comum. A aluna Marietta da Silveira Dantas³¹⁹, por exemplo, ingressou na Escola em 1897, no curso diurno, passando ao noturno em 1900. Em 1903, seus registros apontam que não requereu matrícula, mas voltou a fazê-lo em 1904. Como ela, outros tantos alunos se valeram desse recurso ao traçarem os percursos de suas formações. Augusta Maria Rodrigues³²⁰, que ingressou na Escola com 16 anos, em 1893, cursou diversas disciplinas até 1897, quando seus registros apontam que “não requereu matrícula”. Essa anotação se dá de forma repetida e contínua entre 1898 e 1902, quando seu registro se encerra. Diferente de Marietta, Augusta parece não ter retomado seus estudos normais, pelo menos não nesta Escola, mas a Escola a mantém de alguma forma “contabilizada” por longos 5 anos. Palmyra de Barros³²¹ se valeu da mesma estratégia: tendo ingressado em 1893, no curso diurno, frequentou até 1895; no ano seguinte não requereu matrícula, como também não o fez até 1899. Somente em 1900, volta a se inscrever em disciplinas do curso noturno, aparentemente abandonando a escola em 1902. De qualquer forma, nos parece que se essa fosse a explicação para a discrepância apresentada pela estatística elaborada pela municipalidade, esse fenômeno deveria ocorrer ao longo dos outros anos também.

Segundo o quadro, o volume mais significativo de alunos concentrava-se nas primeiras séries, indicando que, para muitos, completar o curso normal não foi possível ou mesmo desejado. A 1ª série do ano de 1891, segundo os dados sistematizados pela

³¹⁹ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos escolares, Livro 5, 1897 - 1911, pp. 42A-42B.

³²⁰ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos escolares, Livro 2, 1893 - 1914, p. 28.

³²¹ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos escolares, Livro 2, 1893 - 1914, p. 148.

municipalidade, contava com 239 alunos, dentre estes, 211 mulheres e 28 homens. Na segunda série, no mesmo ano, havia apenas 17 alunos e nenhum, na 3ª. No ano seguinte, somente 75 alunos, 72 mulheres e três homens, matricularam-se na 2ª série e somente um, na 3ª. Esses números indicam índices bastante altos de reprovação nas disciplinas. Esse padrão, com alguma variação, é o comum para praticamente toda a década analisada. Se considerarmos, por exemplo, a primeira série de 1896, que contava com 196 alunos, estes, idealmente, deveriam ter sido promovidos para a 2ª série em 1897, no entanto, neste ano, a 2ª série contou apenas com cinco alunos, que não sabemos se eram de fato oriundos da 1ª série ou se repetentes da 2ª série. Para qualquer ano que se olhe, a situação é sempre muito similar, com alguma variação após a existência simultânea dos dois turnos, diurno e noturno, quando, como indicam os históricos escolares, era comum os alunos se transferirem de turno ao longo do curso. O mapa elaborado pela municipalidade não nos permite perceber essas transferências com muita clareza, embora deixe pistas ao apresentar um curso noturno, especialmente em 1900, que possui maior volume nas séries finais; padrão inverso ao observado até então.

Não era incomum que a mesma aluna ou aluno se inscrevesse em disciplinas de séries diferentes, como podemos perceber pela análise dos históricos escolares. Os casos são inúmeros. Ethel Dilia Wright, aluna que ingressou na Escola em 1896, inicialmente se inscreveu somente em português, francês e ginástica, não completando todas as matérias da 1ª série. Em seu segundo ano na escola, cursou algumas disciplinas da 1ª e da 2ª série. No ano seguinte, seu histórico traz a seguinte anotação: “1898 - matriculada no curso diurno sob o n. 136 em matérias do 2º e 3º anos”, após o relatório de aproveitamento dessas ditas disciplinas, o registro prossegue “1899 – matriculada no curso diurno sob o n. 124 em matérias do 1º e 2º anos”, para as quais não prestou exame. Ethel, nos anos seguintes, não mais requereu matrícula e seus registros são encerrados em 1902³²².

A escola, embora seriada, permitia que essa estratégia fosse acionada. Segundo o regimento vigente a partir de 1893, em seu capítulo sobre a matrícula, art. 6º, regulamenta que “será permitida a matrícula em qualquer das séries isoladamente, contanto que o candidato tenha aprovação em exame, prestado na escola, das disciplinas de cujo estudo aquela dependa”³²³. Esse princípio, embora expresso de forma diferente,

³²² INSTITUTO DE EDUCAÇÃO; Históricos Escolares, Livro 3, 1896-1932, p. 27.

³²³ DISTRITO FEDERAL. Regulamento para a Escola Normal do Distrito Federal da República dos Estados Unidos do Brasil, de 22 de agosto de 1893, capítulo II, art. 6º.

já existia no regulamento de 1890, segundo o qual, “será permitida a matrícula em qualquer das séries isoladamente, guardada a dependência lógica das matérias que as compõem”³²⁴. Em 1897, no entanto, há uma sensível alteração em relação à questão. De acordo com o regulamento publicado naquele ano, “a matrícula será permitida nas series superiores aos alunos que tenham prestado todos os exames da série anterior, ...”³²⁵. A formulação assim é mantida no regulamento do ano seguinte³²⁶.

No entanto, as novas ordenações não alteraram a prática então vigente. As alunas e alunos continuaram a se inscrever em disciplinas de séries diferentes, independente de terem sido aprovadas ou não nas disciplinas anteriores ou mesmo de terem prestado todos os exames, como indicam os regimentos de 1897 e de 1898. Idalina Pereira dos Santos, ao ingressar na Escola Normal, em 1898, portanto já na vigência do Decreto n. 54, se inscreveu no 1º ano no curso diurno. Foi aprovada em quase todas as disciplinas em que estava inscrita (Francês, Português, Aritmética, Caligrafia, Ginástica, Trabalho de Agulha, Trabalhos Manuais e Música), mas não compareceu ao exame de Álgebra, nem se inscreveu para fazê-lo na 2ª época, no início do ano seguinte. O que não a impediu de, em 1899, se inscrever em matérias do 1º, 2º e 3º anos. No ano seguinte, não compareceu a todos os exames, um deles relativo ainda a uma disciplina do 1º ano, além de ter sido eliminada de uma matéria do 2º ano. Seu registro assim segue, sobrepondo disciplinas de séries diferentes, até finalizar o curso em 1903 e ser aprovada com distinção no exame de Prática de Escolar, em 1904³²⁷. Assim como Idalina, outras alunas continuaram a fazer dessa sobreposição de disciplinas de séries diferentes uma prática, fosse porque optavam por não se inscrever em todas as matérias ou porque nelas não eram aprovadas.

O fato de cursarem simultaneamente disciplinas de séries diferentes, na prática, torna mais complexo precisar quantas alunas havia por série. O critério utilizado pela municipalidade para assim contabilizar os discentes nos escapa. Só podemos supor que, talvez, para os dados oficiais, as alunas só passassem a contar como pertencentes à série seguinte após terem realmente concluído com sucesso todas as disciplinas da série anterior.

³²⁴ BRASIL. Decreto n. 982, de 8 de novembro de 1890, capítulo II, art. 6º.

³²⁵ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 54, 23 de abril de 1897, cap II, art. 5º. Embora o regulamento tenha sido republicado em 26 de novembro de 1897 (Decreto n. 63), esse trecho não sofreu alteração.

³²⁶ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 99, de 3 de novembro de 1898. Publica com alterações o Regulamento da Escola Normal, cap. II, art. 5.

³²⁷ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 6, 1897-1911, pp. 13-14.

Segundo o mapa de matrícula publicado em 1914, em 1890, a Escola contou com 256 alunos na 1ª série (223 alunas e 33 alunos), inscritos na 2ª série havia apenas cinco alunos (quatro alunas e um aluno), enquanto na série final, nenhuma matrícula foi registrada. Contudo, o quadro apresentado pelo *Jornal do Commercio* é um tanto diferente. De acordo com o periódico,

A matrícula na escola normal consta de 263 alunos, sendo 234 do sexo feminino e 29 do sexo masculino, assim distribuídos:

1ª série, 254 alunos: Aritmética, 238; caligrafia, 87, francês, 222 e português, 95.

2ª série, 140 alunos: Corografia, 65, desenho, 77; ginástica, 30; mecânica, 21; música, 34 e português, 60.

3ª série, 9 alunos: Astronomia, 6; desenho, 5; história, 2; mecânica, 6; música, 2 e física, 4.³²⁸

Segundo o jornal, as três séries contavam com alunos, diferente do quadro apresentado pela estatística. A similaridade reside no número total de alunos, que embora não seja exatamente o mesmo, é muito próximo: se para o mapa de matrículas há um total de 256 alunos, segundo o periódico, são 263 matriculados. O quadro apresentado pelo jornal parece nos mostrar uma Escola mais dinâmica, como sugerem também os históricos escolares e as trajetórias acadêmicas neles traçadas. Pelos números publicados pelo *Jornal do Commercio*, fica claro que nem todas as alunas se inscreviam em todas as disciplinas³²⁹ e que havia disciplinas em que provavelmente os índices de reprovação e desistência eram mais elevados, levando as alunas e os alunos a se inscreverem repetidas vezes e fazendo com que o número de inscritos fosse significativamente maior do que outras disciplinas. Enquanto Aritmética do 1º ano tinha 238 inscritos, na mesma série, caligrafia contava com apenas 87. É digno de nota o fato das disciplinas da 1ª série serem muito mais volumosas em alunos do que as dos anos subsequentes, espelhando o que o mapa estatístico apresentado pela Subdiretoria de Estatística Municipal já havia indicado (ver tabela 5) e os históricos escolares confirmam: completar seus estudos normais era custoso, o percurso era repleto de muitos obstáculos.

Se ingressar na Escola Normal do Distrito Federal, na última década do século XIX, não era tarefa das mais simples, às vezes demandando negociações com as normas da Escola e com os poderes públicos, como foi discutido anteriormente, cursar as

³²⁸ *Jornal do Commercio*, 03/06/1890, p. 2.

³²⁹ O número total de cada série é sempre superior ao volume de alunos da disciplina mais concorrida daquela série.

disciplinas e efetivamente tornar-se professora ou professor públicos também não parece ter sido fácil para a maioria das alunas e alunos que passaram pela instituição. Segundo o mapa das matrículas elaborado pela municipalidade em 1914, compreendendo as matrículas desde a criação da Escola em 1880, o número de reprovações e desistências parece ter sido bastante significativo. Muitas dessas meninas e moças, e os poucos rapazes normalistas, tiveram de criar suas próprias estratégias, como, por exemplo, se ausentar da Escola por alguns momentos, como foram os casos de Marietta, Augusta e Palmyra citados anteriormente, umas conseguindo retornar a sua formação, outras não.

Uma estratégia bastante usada parece ter sido se valer do curso noturno, recriado em 1897. Além de permitir que um maior número de alunos cursasse a Escola Normal, já que a partir de então a Escola passaria a atender em dois turnos, possibilitou também que alunos matriculados anteriormente completassem sua formação ao passarem a estudar à noite. O mapa de matrícula elaborado pela municipalidade indica esse fenômeno ao mostrar um total de matrículas, a partir de 1897, significativamente mais volumoso do que o vivenciado até então, um turno noturno com mais alunos do que o diurno e com muito mais alunos nas séries finais, indicando a real possibilidade de conclusão do curso por esses alunos. No primeiro ano de funcionamento, o curso noturno contou com 324 alunos distribuídos nas quatro séries, contra 290 alunos matriculados no curso diurno. Em 1900, já eram 449 alunos matriculados à noite contra 275 alunos que estudavam durante o dia. Digno de nota é o fato daquele ter 48 inscritos na série final em oposição a apenas cinco alunos concluintes do turno diurno.

Esse movimento, ou estratégia, de se valer do curso noturno, pode ser claramente percebido pelos históricos escolares da instituição. Se considerarmos apenas as alunas e alunos que ainda estavam na escola em 1897, temos um total de 627 registros; entre esses, apenas 184 não indicam a matrícula no curso noturno em nenhum dos anos do curso, o que significa dizer que 70% dos normalistas que ingressaram na Escola Normal do Distrito Federal, entre 1893 e 1898, migraram, pelo menos em algum momento de sua trajetória acadêmica, para o turno da noite.

Essa estratégia parece ter possibilitado que o tempo de formação se estendesse e as possibilidades de efetivamente concluir o curso se ampliassem. Se compararmos o tempo de permanência e de evasão, os números são bem expressivos: dentre aqueles que nunca frequentaram o curso noturno, a média de permanência na Escola foi de pouco mais de 3 anos, sendo que 25% destes permaneceram apenas por um ano, e somente 25 dos 184 alunos concluíram o curso. Para aqueles que em um ou mais anos frequentaram as

aulas noturnas, esses índices foram um pouco mais otimistas. Estes ficaram, em média, 8,6 anos na Escola e se formaram em proporção muito maior: foram 241 alunos que se formaram professores contra 201 que abandonaram a Escola antes do fim do curso. Para muitos, o curso noturno pode ter significado a possibilidade de manter uma atividade remunerada ao longo do dia, o que permitiria alongar o período de formação.

O padrão de entrada, no entanto, era o curso diurno; pouquíssimos foram aqueles que já no ano de ingresso se matricularam à noite. Em geral, passavam para esse turno nos anos subsequentes, como fez, por exemplo, Antonia Pinto de Araújo Correa, que ao entrar para a Escola, em 1897, matriculou-se no curso diurno, só passando ao noturno em 1900, quando já cursava disciplinas do 3º e 4º anos. Antonia diplomou-se em 1902³³⁰. Ou Victoria de Barros, que foi aluna do curso diurno entre 1898 e 1899 e, em 1900, requereu matrícula no noturno. Em 1901 e 1902, retorna ao curso diurno e, em 1903 e 1904, volta a estudar à noite³³¹. A trajetória de Victoria, reproduzida por muitas outras normalistas, mostra que essas alunas podiam transitar entre os dois turnos, possivelmente de acordo com suas necessidades e conveniências diárias.

Independente do turno, especialmente para aqueles que logravam se formar, raros foram os casos em que o número de anos passados na instituição coincidia com o número de séries das quais o curso era composto. Na maior parte das vezes, essa formação era bem mais longa. A tabela 6 aponta, dentre os alunos registrados nos históricos escolares, o quantitativo daqueles que completaram sua formação e dos que não completaram, relacionando-os com o tempo passado na Escola.

Tabela 6 - Quantitativo de alunos ingressantes entre 1893 e 1898 que concluíram/não concluíram a Escola Normal e o respectivo tempo de permanência na Escola Normal do Distrito Federal

Ano	N. de alunos ingressantes	Formaram-se		Não se formaram		Tempo médio de permanência na Escola
			Tempo médio de permanência na Escola		Tempo médio de permanência na Escola	
1893	82	29	11,6	53	9	9,9
1894	45	12	9,8	33	5,9	6,9
1895	5	1	6	4	6,5	6,4
1896	32	15	7,8	17	3,5	5,5

³³⁰ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, Históricos Escolares, Livro 3, 1896-1932, pp. 257-258.

³³¹ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, Históricos Escolares, Livro 6, 1897-1911, pp. 127-128.

Ano	N. de alunos ingressantes	Formaram-se		Não se formaram		Tempo médio de permanência na Escola
			Tempo médio de permanência na Escola		Tempo médio de permanência na Escola	
1897	346	177	8,1	169	5,4	6,7
1898	125	56	9,3	69	4,2	6,5

Fonte: INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, Históricos Escolares, Livros 2, 3, 4, 5 e 6.

Dentre os mais de 600 alunas e alunos dos quais temos notícias das trajetórias acadêmicas por meio dos históricos escolares, quase a metade (45,5%) concluiu o curso da Escola Normal. E, para isso, passaram, em média, 10 anos na Escola Normal do Distrito Federal³³². Outros tantos não chegaram a se formar. Esses, no geral, passaram menos tempo, como demonstra a tabela 6. Embora essas médias sejam um bom indicativo da relação que estes mantiveram com a Escola, por outro lado, pode nos dar a falsa impressão que todos esses alunos partilharam as mesmas trajetórias, quando, na verdade, é imprescindível lembrar que essas médias podem ter sido construídas a partir de números muito díspares, com seus extremos bastante afastados do centro. O desafio é entender como a existência desses extremos pode ser tão importante quanto a média em si.

O esforço analítico de homogeneizar as informações, transformando-as, de alguma forma, em séries inteligíveis, que nos permitam ver mais o conjunto do que as singularidades, não deve anular justamente as particularidades das quais o conjunto foi composto. Se considerarmos, por exemplo, as 56 alunas que, segundo os históricos escolares, ingressaram em 1898 e concluíram o curso, sabemos que elas, em média, conseguiram concluir o curso em 9 anos. No entanto, ao analisar caso a caso, percebemos que algumas concluíram o curso em tempo muito curto, como Francisca de Souza Monteiro, que precisou de apenas 3 anos para se formar. Francisca, além de se inscrever em muitas disciplinas a cada ano, foi reprovada em poucas ou não compareceu aos exames de outras poucas matérias; de forma geral, logrou aprovação em quase todas as disciplinas nas quais se inscreveu na Escola Normal. Tudo indica que já atuava como professora e, por isso, ao fim do curso, foi dispensada do exame de Prática Escolar³³³. Outras, no entanto, demoraram o que parecia uma vida. Iracema Ferreira Leite³³⁴ cursou a Escola por 22 longos anos até se formar, assim como Adelaide Guiomar de Ávila

³³² Para esse resultado foram considerados o ano de entrada e o de saída, independente desse intervalo conter ou não interrupções na matrícula.

³³³ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 5, 1897-1911, pp. 148A-148B.

³³⁴ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 6, 1897-1911, pp. 15-16.

Lima³³⁵ precisou de 20 anos para se diplomar e Alzira Monteiro Gomes³³⁶ o fez em 19 anos. Apenas cinco alunas, dentre o grupo ingressante em 1898, finalizaram a Escola Normal no que nossos números indicam ser a média desse conjunto.

Se considerarmos as 69 alunas que ingressaram nesse mesmo ano para a Escola Normal, mas não se formaram, o mesmo parece acontecer. A média de permanência dessas mulheres pode ter sido de 6 anos e meio, mas 20 delas cursaram apenas um ano e não retornaram à escola, outras 13 ficaram apenas 2 anos e não deram continuidade à sua formação. Outras, pelo contrário, investiram anos e anos nas suas formações. Izabel Joanna da Silva Lins permaneceu na escola por 16 anos, Amelina Affonso, 17 anos e Zaida Alves Jorge Malta, outros 23 anos, após os quais ainda saíram sem o diploma da Escola Normal. Apenas três alunas permaneceram na escola por volta do tempo médio indicado pela tabela.

A média de permanência na escola, embora possa nos dar algumas pistas sobre o processo de formação dessas moças e mulheres e dos poucos rapazes que permaneceram na Escola, na verdade, nos diz muito pouco sobre suas trajetórias. Curiosamente, o fato desses alunos terem demorado tanto tempo na Escola, concluído ou não o curso, nos interessa sobremaneira.

Se é correta a hipótese de que a Escola, ao longo da última década do século XIX, tinha como alunos indivíduos que antes de mais nada eram trabalhadores, advindos muitas vezes de famílias sem muito recursos financeiros e que viam na formação para o magistério público uma forma de ascensão social e econômica, para boa parte deles era, então, essencial aliar trabalho e estudo o quanto antes isso fosse possível. Como já vimos, se valer da possibilidade de estudar no turno da noite possivelmente foi uma estratégia usada por muitos normalistas. Não parece ser mera coincidência que a quase totalidade das dispensas do Exame de Prática Escolar, último requisito para a diplomação, estivesse concentrada em alunas do curso noturno que, a que tudo indica, foram dispensadas justamente por já atuarem no magistério. Nessa situação foram identificadas 94 alunas que estudavam à noite e apenas três pertencentes ao turno diurno.

Uma das questões levantadas pelos críticos da Escola era o baixo contingente de alunos efetivamente formados, problema que se arrastava desde a sua fundação. Segundo

³³⁵ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 5, 1897-1911, pp. 87A, 87B e 148B.

³³⁶ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 5, 1897-1911, pp. 104A, 104B, 143B e 144B.

Uekane, nos quase 10 anos de funcionamento da Escola durante o Império, dos mais de 500 alunos que passaram pela instituição, somente 15 se diplomaram³³⁷. Os números apresentados pelo Conselho Municipal, em 1914, embora um pouco mais generosos, tanto no número de alunos atendidos quanto no número de diplomados, confirmam a escassez de professores devidamente habilitados. Segundo mapa estatístico produzido pela subdiretoria de Estatística Municipal, entre 1880 e 1888, foram somente 37 os alunos que concluíram o curso³³⁸.

Nos primeiros anos republicanos, o número de professores habilitados aumentou, mas não o suficiente para resolver a questão.

Tabela 7 - Alunos diplomados pela Escola Normal do Distrito Federal, 1889-1900

Ano	Diplomados
1889	2
1890	5
1891	0
1892	0
1893	11
1894	25
1895	6
1896	6
1897	31
1898	20
1899	35
1900	96

Fonte: Conselho Municipal, Subdiretoria de Estatística Municipal, Movimento das matrículas da Escola Normal e número de diplomados de 1880 a 1913.

³³⁷ UEKANE, Marina Natsume. “Com o bom professor tudo está feito ... op. cit., p. 33.

³³⁸ *O Paiz*, 14/09/1914, p. 13. Conselho Municipal, Subdiretoria de Estatística Municipal, Movimento das matrículas da Escola Normal e número de diplomados de 1880 a 1913. Segundo o mapa, os primeiros normalistas, 2, se formaram em 1885; em 1886, foram 6; em 1887, 9 e, no último ano do império, 20, totalizando 37. O número de alunos que passaram pela escola, no entanto, é mais difícil de ser mesurado levando em conta unicamente os dados apresentados pela subdiretoria. Podemos inferir quantos alunos foram atendidos por ano, mas nos é impossível estimar quantos, no total de determinado período, estudaram na Escola, uma vez que, caso o aluno não tenha sido aprovado, ele, se continuasse na Escola, seria computado, no ano seguinte, na mesma série. Em 1880, por exemplo, primeiro ano de funcionamento da Escola, foram matriculados 106 rapazes e 178 moças na primeira série. No ano seguinte, não há registro de alunos na segunda série, o que indica que ninguém da primeira turma de 1880 foi promovido ao segundo ano e pode se imaginar que certo número desses alunos tenha se matriculado mais uma vez na primeira série e, assim passaram a integrar o conjunto de 56 rapazes e 125 moças identificados como os alunos da primeira série do ano de 1881.

Como discute Marques, o baixo número de formados foi uma questão que se perpetuou pelas primeiras administrações republicanas, gerando impacto direto na expansão da rede pública primária da Capital Federal e levando as administrações a criarem artifícios para garantir tal expansão³³⁹. De acordo com o Decreto n. 981, de 1890, o magistério público deveria ser exercido por alunos ou habilitados da Escola Normal³⁴⁰, mas na ausência de número suficiente destes, o Conselho Diretor poderia, através de concurso, recrutar “quaisquer pessoas que [...] se mostrem idôneas para o magistério”³⁴¹.

Embora o interesse pela instituição estivesse crescendo, com um aumento expressivo na matrícula de novos alunos, como aponta a tabela 2, o número de alunos efetivamente diplomados ainda era relativamente pequeno. Essas considerações não significam que estamos sendo enredados na sedutora teia do anacronismo, procurando entender a Escola Normal do Distrito Federal na última década do século XIX por meio de nossas atuais categorias de análise, como fluxo escolar, evasão, relação aluno-série ou mesmo a pretensão da universalidade do alcance da escola. Essas críticas foram endereçadas pelos contemporâneos que, em algum sentido, depositavam na Escola a tarefa de regenerar a educação pública através da eficaz preparação de um corpo docente pronto para enfrentar os desafios que se colocavam para uma República recém fundada.

No entanto, nos parece que em vez dessa leitura, que insiste na imagem de certo fracasso, mais interessante seria procurar entender a existência de uma lógica regendo todo esse processo. Insistir na percepção de que a escola é incapaz de formar professores adequadamente e em volume suficiente, de que as alunas e alunos demoram anos para cumprir as disciplinas que idealmente deveriam ser feitas em 4 ou 5 anos e que, nesse processo, acumulam diversas reprovações e desistências, significa perder de vista que os longos anos passados na Escola Normal podem ser entendidos como uma estratégia profissional e não como sinônimo de fracasso.

Como aventado anteriormente, se podemos considerar que boa parte do público atendido pela Escola via na profissionalização para o magistério, em alguma medida, uma forma de ascensão social e econômica, trabalhar era imperativo e muitas normalistas o fizeram enquanto eram estudantes na Escola, como demonstram, por exemplo, as

³³⁹ MARQUES, Jucinato de Siqueira. O fio e os rastros da escolarização ... Op. cit., p. 146.

³⁴⁰ BRASIL. Decreto n. 891, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, art. 14.

³⁴¹ BRASIL. Decreto n. 891, de 8 de novembro de 1890, art. 73.

inúmeras dispensas dos exames finais de Prática Escolar. A chance de entrar para os quadros da municipalidade de forma mais estável, como professoras catedráticas, por exemplo, estava, de fato, condicionada à conclusão do curso normal, no entanto, uma série de outros arranjos, mais precários, eram possíveis, como o lugar de adjuntas e estagiárias nas escolas públicas, como aponta Uekane³⁴², ou em escolas da rede particular que talvez não fizessem exigência do diploma ou, ainda, lecionando em espaços não muito controlados pelos poderes públicos.

Talvez não seja muito pertinente traçar uma linha rígida entre a formação e a atuação profissional, me parece, pelas dinâmicas expostas nos históricos escolares. Para muitas dessas alunas, ser normalista, com tudo que isso implicava, já era em si parte da carreira do magistério. A possibilidade de atuarem como professoras adjuntas, estagiárias, contratadas da municipalidade, ou lecionarem em outros espaços, talvez já fosse atrativo suficiente para que essas moças permanecessem na Escola Normal. A possibilidade de efetivamente formarem-se era, em si, outro passo na carreira, passo dado por umas, mas não por outras.

³⁴² UEKANE, Marina Natsume. “Com o bom professor tudo está feito... Op. cit.

3. CARREIRAS EM NEGOCIAÇÃO

No mesmo ano em que o Império deixava de existir, Amália Pereira, então uma moça de 16 anos, filha legítima de Manuel José Pereira Junior e Maria Izabel Pereira da Rocha, encaminhou requerimento à Escola Normal da Corte para assistir às aulas como ouvinte, no que foi atendida. No ano seguinte, com a intenção de ingressar regularmente para o quadro discente da instituição, que agora já havia perdido a adjetivação que a ligava ao Império, prestou o exame de admissão e apresentou a documentação requerida: exame de sanidade e certidão de idade. Embora aparentemente sã e madura para ocupar uma das vagas de normalista, seus conhecimentos acadêmicos, no entanto, não lhe foram suficientes, foi considerada inabilitada no exame. Mas tal resultado não a afastou da Escola; logo requereu autorização para continuar a assistir às aulas como ouvinte, o que lhe foi mais uma vez concedido.

Iniciar a Escola Normal como ouvinte não era em nada fora do comum. Como discutido no capítulo anterior, inúmeras foram as alunas que usaram desse expediente antes de se tornarem normalistas³⁴³. Já frequentando as aulas, tentavam conseguir o acesso à matrícula regular, fosse fazendo os exames de admissão uma ou mais vezes, ou apresentando a comprovação de escolaridade que garantia o ingresso direto à Escola³⁴⁴. O excepcional na história de Amália Pereira não é, portanto, o mecanismo utilizado para

³⁴³ Conforme já apontado no capítulo 2, inúmeras foram as alunas que iniciaram seus estudos na Escola Normal na condição de ouvintes. Sobre esse tipo de alunos sabemos que eles existiram somente quando estes passam a integrar o quadro discente regular, pois seus registros, e só há registros para os alunos devidamente matriculados, incorporam sua vida acadêmica anterior à aprovação nos exames de admissão ou à apresentação de documentação que garantisse a entrada na Escola. É possível supor, portanto, que o número de ouvintes tenha sido maior que o computado nos históricos escolares. Segundo os históricos escolares, por exemplo, dos 82 novos alunos matriculados em 1893, 25 já assistiam aulas como ouvintes. Embora com números bem mais modestos, o padrão se repete para os outros anos aqui analisados, só à guisa de exemplo, dentre os 32 ingressantes em 1896, 2 já haviam sido ouvintes e dos 346 que se matricularam pela primeira vez em 1897, 5 já cursavam a Escola anteriormente. Cf. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Educação Históricas Escolares, Livros 2, 3, 4, 5 e 6.

³⁴⁴ Caso o postulante conseguisse comprovar ter concluído os estudos primários de 1º grau, isso lhe garantiria a vaga na Escola (BRASIL. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890, art. 6º); situação alterada pela regulação de 1893, que passa a estabelecer a necessidade de comprovação da conclusão dos estudos primários de 2º grau (Regulamento para a Escola Normal ..., de 22 de agosto de 1893, art. 7º). Em 1897, a divisão entre ensino primário de 1º e 2º graus deixa de existir, e o novo texto regulatório da instrução pública passa a mencionar somente a comprovação de estudos primários (DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 44).

ingressar na Escola, mas o quanto esperou para que isso de fato acontecesse. Seus registros escolares apontam que começou a frequentar os bancos da Escola Normal em 1889, prestou seu primeiro exame de admissão em 1890; voltou a prestá-lo em 1892, quando junto do comprovante de sanidade, apresentou um atestado de habilitação passado por uma professora primária; e novamente em 1893, quando conseguiu ser aprovada no exame de admissão escrito, mas faltou à primeira chamada do exame oral e foi considerada inabilitada na segunda chamada. Sua entrada como normalista devidamente matriculada foi ocorrer somente em 1897, 8 anos após a primeira tentativa de ingresso para a Escola Normal.

Durante o tempo que assistiu às aulas como ouvinte (1890-1893), frequentou às aulas do primeiro ano, mas não requereu os exames em todas as disciplinas³⁴⁵. Só temos notícias do exame de Caligrafia, no qual foi aprovada “plenamente” em fins de 1892, e dos exames de Aritmética e Álgebra, feitos no ano seguinte, e nos quais foi reprovada³⁴⁶. No entanto, mesmo com esse parco aproveitamento acadêmico, segundo os padrões da Escola Normal, Amalia Pereira conseguiu tornar-se professora pública na cidade do Rio de Janeiro, no cargo de adjunta efetiva. Sua entrada nos quadros do funcionalismo ocorreu em 1894, por meio de concurso público, devidamente noticiado pelos jornais de então: tanto *A Gazeta de Notícias*³⁴⁷ quanto *O Paiz*³⁴⁸ publicaram as chamadas para os exames e os seus respectivos resultados. A Amalia, no início de 1895, coube ir trabalhar na 5ª escola feminina do 4º distrito³⁴⁹.

O fato é que de posse dessa posição, em 1897, junto com um novo atestado de sanidade e de vacina e uma certidão de idade, Amalia provou atuar como professora adjunta efetiva, o que lhe garantiu a oportunidade de se matricular, finalmente, na Escola Normal do Distrito Federal, no curso noturno. Se sua trajetória se mostra, até o momento, bastante singular, pois, de todas as alunas que ingressaram na Escola Normal, entre 1893 e 1898, foi a que mais tempo levou entre o começar a frequentar as aulas como ouvinte e a efetiva entrada como aluna matriculada, esta fica realmente excepcional quando

³⁴⁵ Assistir às aulas e fazer os exames das disciplinas assistidas eram processos burocraticamente separados.

³⁴⁶ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, *Históricos Escolares*, Livro 3, 1896-1932, pp. 223, 224, 293, 294 e 297.

³⁴⁷ *Gazeta de Notícias*, 14/10/1894, p. 2 e 04/11/1894, p. 3.

³⁴⁸ *O Paiz*, 14/10/1894, p. 4 e 08/11/1894, p. 3.

³⁴⁹ *Gazeta de Notícias*, 04/03/1895, p. 1 e *Jornal do Brasil*, 04/03/1895, p. 2. Segundo a divisão vigente para o ano de 1892, o 4º Distrito Escolar englobava as escolas situadas no Engenho Novo e em São Cristóvão. Cf. SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; RIZZINI, Irma e MARQUES, Jucinato Siqueira. "Felismina e Libertina vão à escola ... Op. cit., p. 156.

descobrimos por quanto tempo essa professora se manteve como normalista. Seu histórico escolar, que tem o primeiro registro em 1889, como aluna ouvinte, segue até 1932, quando requer mais uma vez a matrícula, que desta vez é indeferida³⁵⁰. Salvo uma pequena interrupção nos anos de 1904 e 1905, quando foi jubilada por até o momento não ter completado o 1º ano e logo depois ser reincorporada ao corpo discente, e nos anos de 1916 e 1917, quando não requereu matrícula, foram 31 anos como normalista devidamente matriculada na Escola Normal, sem contar os anos que esteve na Escola como ouvinte.

A base para o indeferimento da matrícula, em 1932, foi o artigo n. 169 do Decreto n. 2.940, de 22 de novembro de 1928³⁵¹, segundo o qual o aluno que fosse reprovado três vezes na mesma disciplina deveria ser desligado da escola. O calcanhar de Aquiles de Amalia parece ter sido as disciplinas de Higiene e História Natural, nas quais foi reprovada quatro vezes consecutivas entre 1928 e 1931³⁵². Desnecessário dizer que essas não foram as únicas reprovações colecionadas pela normalista que, por diversas vezes, se inscreveu nas disciplinas, mas ou não compareceu aos exames ou não frequentou as aulas. Após inúmeras tentativas, conseguiu completar o 2º ano em 1918. Em 1925, por exemplo, inscreveu-se nas disciplinas de História Natural, Anatomia e Fisiologia Humanas, Química, Higiene, Pedagogia, Escola de Aplicação e Psicologia, sendo reprovada em todas por média e frequência insuficiente por longos 4 anos consecutivos.

Os quase 35 anos que passou como normalista parece um tempo excessivo, nos levando a quase suspeitar que tenha ocorrido algum equívoco na transcrição dos seus históricos escolares. Podemos, no entanto, acompanhar parte de sua trajetória acadêmica pelas chamadas dos exames da Escola Normal publicadas nos periódicos, e estes corroboram a sua permanência inusitada na instituição. Em 1892, tanto o *Diário de Notícias* quanto a *Gazeta de Notícias* informam sobre os exames de Caligrafia da Escola Normal, citando aluno por aluno e suas respectivas notas: e lá está Amalia Pereira, aprovada em Caligrafia antes mesmo de ser regularmente matriculada na Escola³⁵³. Em 1910, figura em uma listagem dos alunos da Escola Normal, ocupando o 528º lugar de

³⁵⁰ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, Históricos Escolares, Livro 3, 1896-1932, pp. 223, 224, 293, 294 e 297.

³⁵¹ DISTRITO FEDERAL. Decreto 2.940, de 22 de novembro de 1928. Regulamenta a Lei n. 3281, de 23 de janeiro de 1928, que organizou o ensino no Distrito Federal.

³⁵² INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, Históricos Escolares, Livro 3, 1896-1932, pp. 223, 224, 293, 294 e 297.

³⁵³ *Diário de Notícias*, 25/11/1892, p. 1 e *Gazeta de Notícias*, 01/12/1892, p. 1.

um total de 718 alunos classificados por exames e pontos³⁵⁴. Em 1911, é convocada publicamente para o exame oral de Aritmética, no qual é aprovada³⁵⁵. Em 1912, sua aprovação na disciplina Desenho é noticiada pelo *A Imprensa*³⁵⁶. Em 1916, é a vez de *O Paiz* publicar sua aprovação em Francês³⁵⁷. Às vésperas de sua saída da Escola Normal, em 1931, ainda figura na relação das alunas da 5ª turma do 4º ano noturno, não apresentando, no entanto, nota para nenhuma das disciplinas cursadas³⁵⁸.

Embora afastada da Escola, em 1932, continuou atuando como professora pública adjunta de 1ª classe; nesse momento como regente da 2ª escola mista do 6º distrito³⁵⁹. Mas Amália não estaria longe de deixar o magistério. Em março de 1934, foi posta em disponibilidade com base no artigo 3º do Decreto n. 4.622³⁶⁰, que determinava que “os funcionários municipais que por motivo de moléstia ou outro relevante não exerçam a contento suas funções poderão ser postos em disponibilidade com todos os proventos dos respectivos cargos”³⁶¹. Ser posta em disponibilidade significou o fim de sua carreira como professora pública, pois após essa data não há nos jornais mais nenhuma menção à atuação de Amália Pereira, deixando inclusive de figurar na listagem dos professores adjuntos da municipalidade.

A questão, sem uma resposta definitiva, paira em torno dos motivos de Amália ter sido posta em disponibilidade. Segundo o decreto, tal ato poderia acontecer por motivo de doença, o que não parece ter sido o caso, uma vez que, ao que tudo indica, nenhuma licença médica foi solicitada por volta dessa data³⁶². Resta-nos especular se o motivo do afastamento do serviço público tenha sido o seu desligamento da Escola Normal.

³⁵⁴ *A Imprensa*, 13/04/1910, p. 7. Essas listagens eram periodicamente publicadas e republicadas e tinham por objetivo estabelecer critérios de prioridade na escolha das escolas em que os normalistas atuavam.

³⁵⁵ *A Imprensa*, 01/02/1911, p. 4.

³⁵⁶ *A Imprensa*, 11/12/1912, p. 4.

³⁵⁷ *O Paiz*, 11/03/1916 edição 11478, p. 7.

³⁵⁸ *Jornal do Brasil*, 30/01/1931, p. 19.

³⁵⁹ Amália Pereira foi nomeada para a 3ª escola mista do 6º distrito em 1931. *Jornal do Brasil*, 28/02/1931, p. 10.

³⁶⁰ *Jornal do Brasil*, 02/03/1934, p. 19. Amália Pereira foi posta em disponibilidade por ato do interventor do Distrito Federal de 28/02/1934.

³⁶¹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 4.622, de 3 de janeiro de 1934. Modifica o Decreto n. 4577, de 29 de dezembro de 1933, que dispõe sobre a aposentadoria dos funcionários municipais e dá outras providências.

³⁶² Em uma listagem de tempo de serviço dos 60 professores primários que foram postos em disponibilidades no ano de 1934, Amália contabiliza zero dias de licença e 58 faltas. Como sua disponibilidade data do dia 28 de fevereiro, significa que não trabalhou nenhum dia de 1934. *Jornal do Brasil*, 29/01/1935, p. 21.

Ao não ser mais normalista, esvaia-se a possibilidade de se diplomar professora primária pela Escola Normal, condição imposta, a partir do regulamento de 1897, para o ingresso no quadro docente da municipalidade³⁶³. Quando Amalia ingressou no funcionalismo, em 1894, o regulamento que regia o ensino público no Distrito Federal não fazia da diplomação pela Escola Normal uma exigência intransponível³⁶⁴. Mas as regras mudaram, e talvez tenha sido esse o entrave que interrompeu sua carreira.

A história de Amalia Pereira, por certo, não foi a regra: nenhuma das normalistas pesquisadas permaneceu por tantos anos ligada à Escola Normal. Amalia, ao se desligar, ou ser desligada, nunca se diplomou formalmente como professora primária. No entanto, sua trajetória, justamente por ser não convencional, nos serve como uma espécie de filtro para tentarmos compreender o percurso de outras normalistas e docentes da educação pública municipal no Distrito Federal nos primeiros anos republicanos. Jamais saberemos as intenções de Amalia em relação à Escola Normal, é bem possível, diante da longevidade de sua carreira como normalista, que essas intenções tenham variado significativamente ao longo do tempo. Mas uma coisa parece certa, a sua vontade e/ou necessidade de manter o vínculo com a Escola Normal e a importância dessa instituição na definição de quem poderia ou não assumir a docência das escolas públicas primárias na cidade do Rio de Janeiro. Cabe a nós procurar entender como se configurava a carreira docente para essas mulheres das primeiras décadas republicanas.

3.1 A Escola Normal e a carreira docente

Segundo o Relatório Ministerial elaborado em 1891, pelo então Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, o cenário da instrução pública no Distrito

³⁶³ Segundo o artigo 15 do Decreto n. 52, de 9 de abril de 1897, que regulava o ensino público no Distrito Federal, “o professor primário em escolas tanto urbanas quanto suburbanas será nomeado por concurso, cuja inscrição ficará limitada exclusivamente aos diplomados pela Escola Normal”.

³⁶⁴ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893. Segundo o artigo 16, “O professor catedrático em escolas do 1º grau será nomeado pelo Prefeito, de entre os titulados da Escola Normal, preferido sempre os de melhores notas de aprovação; e, quando não haja titulados, o provimento efetivo das cadeiras será feito mediante concurso. O lugar de professor adjunto compete, de direito, aos diplomados e depende igualmente de concurso para os que não possuem esse diploma”.

Federal era de atraso, de acordo com seus próprios termos, e caberia ao novo regime criar condições para sua superação.

É força que vos diga oficialmente, assim como ao país que nos ouve e julga, o lamentável estado em que se encontra o ensino do povo. (...)

Como remediar tamanho mal? Não basta indicá-lo; é mister que o administrador patriótico procure os meios de **chamar ao templo da luz os infiéis**. (...) Só restam três meios capazes de povoar as escolas: difundi-las, melhorá-las e fazer a propaganda ativa do ensino.

A criação de maior número de escolas primárias é uma necessidade palpitante, visto haver localidades no Distrito Federal em que as crianças não recebem instrução, porque para isso precisariam realizar longas viagens; haja vista o que acontece em várias freguesias suburbanas.

Melhorar esses estabelecimentos e dar-lhes a reputação que eles não têm é outro *desideratum* da administração, porque efetivamente as nossas escolas fluminenses carecem de tudo: não têm prédios apropriados, falta-lhes espaço, ar e luz, não têm mapas, nem globos, nem quadros murais, nem modelos, nem museus, nem aparelhos, nem coisa alguma.

Para conseguir semelhantes melhoramentos os meios atuais são escassos, senão de todos insuficientes.

É de absoluta necessidade que o Estado decrete recursos, olhando mais para grandeza do problema do que para receios de despesas, que não podem nem devem prevalecer em assunto dessa natureza, (...)

Finalmente, **a propaganda do ensino é uma cruzada, que se faz entre nós indispensável.**³⁶⁵ (grifos nossos)

O texto, integrante do Anexo F do relatório ministerial, de autoria de Ramiz Galvão³⁶⁶, aponta para um cenário muito pouco alentador. A avaliação negativa feita sobre a situação da instrução, no entanto, é acompanhada de proposições para regenerá-la, proposições que não se restringem a questões materiais. Não bastaria melhor equipar as escolas, construir novos prédios ou reformar os já existentes, seria a própria legitimidade da escola e da educação primária que estaria em jogo: o ponto nevrálgico, segundo Ramiz Galvão, seria construir uma “reputação” para a escola, “reputação” que

³⁶⁵ BRASIL. Relatório do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, 1891, Anexo F, pp. 5-6.

³⁶⁶ Benjamin Franklin Ramiz Galvão (1846-1938) nasceu no Rio Grande do Sul, mudando-se para o Rio de Janeiro em 1852, onde foi aluno do Colégio Pedro II. Formado pela Faculdade de Medicina da Corte, trabalhou como médico do Exército, foi professor do Colégio Pedro II e da Faculdade de Medicina. Entre 1870 e 1882, teve significativa atuação como bibliotecário da Biblioteca Nacional. Membro do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), foi preceptor dos príncipes imperiais, o que lhe rendeu o título de barão de Ramiz. Já no período republicano, foi nomeado diretor geral da recém-criada Instrução Municipal do Rio de Janeiro, cargo que deixou somente em 1915, e eleito para a Academia Brasileira de Letras. Ao longo de sua extensa carreira, envolveu-se em inúmeras atividades de cunho intelectual. Cf. CALDEIRA, Ana Paula Sampaio. O bibliotecário perfeito: o historiador Ramiz Galvão na Biblioteca Nacional. Tese de doutorado, FGV/CPDOC, 2015, pp. 320-323.

ela, até então, não teria: “a propaganda do ensino é uma cruzada, que se faz entre nós indispensável”. Usando de uma retórica *meso* religiosa, *meso* iluminista, avalia ser um dever patriótico “chamar ao templo da luz os infiéis”.

Ramiz Galvão sabia, no entanto, que, naquele momento, os infiéis eram muitos e os templos poucos. Foram os primeiros anos da República que aceleraram a construção e a expansão de uma rede escolar de primeiras letras, tanto no âmbito da cidade quanto do estado do Rio de Janeiro, como discute Schueler³⁶⁷. As avaliações elaboradas pelas primeiras administrações republicanas apontam para um cenário educacional muito pouco bem-sucedido, em que há mais falhas do que acertos, em que as carências são inúmeras e os resultados, parcos. Esse discurso, imbuído, sem dúvida, de uma propaganda republicana que se quer representante do novo e da mudança, deve ser matizado³⁶⁸, mas não de todo desqualificado. No que pese a vontade republicana de desmerecer os significativos avanços dos tempos imperiais em termos educacionais, parece ser inegável o esforço educacional intentado pelo novo regime. Ouso dizer que poderíamos, aqui, até recorrer à retórica dos próprios para explicar esse processo e usar a palavra cruzada, como fez Ramiz Galvão, no relatório citado. Cruzada que se traduziu em uma miríade de diferentes frentes, mas que, nesse momento, nos interessa especialmente o quanto avançaram na organização do magistério público, por meio da criação de leis e decretos, definindo competências e responsabilidades de ambas as partes, tanto dos poderes públicos quanto dos professores.

As normalistas investigadas pela pesquisa decidiram ser professoras e encontravam-se na Escola Normal justamente no meio desse turbilhão de leis, decretos, discussões e nomenclaturas que procuravam organizar os primeiros anos do magistério municipal do Distrito Federal. Nos deparamos, por exemplo, com uma prolixa nomenclatura quanto à posição que essas mulheres ocuparam ou iriam ocupar nos quadros do funcionalismo municipal. Estagiárias, adjuntas, professoras suburbanas, catedráticas, adjuntas de 2ª classe, professoras primárias e adjuntas efetivas foram algumas das

³⁶⁷ SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Grandeza da pátria e riqueza do estado: expansão da escola primária no estado do Rio de Janeiro (1893-1930). *Revista de Educação Pública*, v. 19, n. 41, p. 535-550, 2010.

³⁶⁸ Magaldi e Schueler, neste artigo, discutem a produção historiográfica sobre a educação na primeira república, apontando como, em alguns casos, os discursos de desqualificação das ações e propostas educacionais anteriores a 1889, elaborados pelo novo regime como forma de autolegitimação, são tidos como verdades indiscutíveis e incorporados, em certo sentido por uma historiografia contemporânea, levando a uma falsa oposição entre o cenário educacional imperial e republicano. Cf. MAGALDI, Ana Maria e SCHUELER, Alessandra. Educação escolar na Primeira República ... Op. cit..

denominações encontradas. Esse emaranhado de nomes traduzia-se em diferentes vantagens, formas de acesso ao cargo e obrigações. A explicação para tantas denominações reside, em parte, no fato de que a cada novo regulamento do ensino municipal formulado, alteravam-se também as formas de hierarquizar os professores e, por consequência, as formas de nomeá-los e não foram poucos os regulamentos decretados ao longo dos primeiros anos republicanos.

Como salienta Uekane, o Distrito Federal, nas décadas que se seguiram à proclamação da República, estabeleceu seguidos ordenamentos regulando o ensino público municipal. Foram cinco os decretos publicados nesse sentido - 1893, 1897, 1898, 1901 e 1911³⁶⁹. Embora a nomenclatura para designar as professoras e os professores se alterassem, em comum tinham o fato de reconhecerem na Escola Normal o *locus* privilegiado de formação dos quadros docentes da municipalidade. Ser normalista ou diplomada pela Escola Normal era peça chave para ingressar nos quadros da municipalidade e acessar posições mais estáveis na carreira.

Embora estes decretos tratassem do ensino público como um todo, aqui nos interessa especialmente o que previam em relação aos docentes públicos. Essas ordenações traduzem não somente a construção de uma política pública educacional republicana, mas a constituição de um funcionalismo público ligado à educação. Para além de determinar que disciplinas ensinar, como ensiná-las, como a escola deveria funcionar etc., cabia a esses decretos estabelecer novas regras, cada vez mais complexas e hierarquizadas, para esses servidores públicos, definindo suas funções, vantagens funcionais e penalidades.

Cursar a Escola Normal significava ter acesso à possibilidade de ingressar nesse universo e nele construir uma carreira. Vale lembrar que, como aponta Almeida, o magistério primário configurou-se, ao longo do XIX e nas primeiras décadas do XX, como uma das poucas profissões plenamente aberta às mulheres³⁷⁰. Ao longo do século XIX, estas vão aos poucos ocupando cada vez mais os espaços de docência e, como discutem Vidal e Faria Filho, a progressiva expansão da rede pública de escolas seriadas nas primeiras décadas do XX teve forte impacto nesse processo³⁷¹. No Distrito Federal, o processo parece não ter sido diferente; como visto no capítulo 2, um contingente cada vez

³⁶⁹ UEKANE, Marina Natsume. “Com o bom professor tudo está feito ... op. cit., pp. 185-199.

³⁷⁰ ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

³⁷¹ FARIA FILHO, Luciano e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares ... Op. cit.

maior de mulheres e moças procuravam os bancos da Escola Normal e ambicionavam tornarem-se professoras.

Segundo os históricos escolares, em 1893, 82 novos normalistas ingressaram no primeiro ano do curso e, ao acompanharmos suas trajetórias pelos periódicos da cidade do Rio de Janeiro, desses, 41 seguiram, em algum grau, a carreira do magistério público, todas mulheres. Os poucos homens que ingressaram naquele ano, 12 ao todo, não demonstraram interesse em prosseguir no magistério: ou se tornaram negociantes, como Eduardo Rodrigues de Figueiredo³⁷², ou seguiram a carreira militar, como Luiz Villares Ferreira³⁷³, ou ainda acharam outras formas de ingressar no serviço público, como Olegário das Chagas Pereira de Oliveira, que se tornou amanuense, da própria Escola Normal, além de ter entrado, em 1912, para a Faculdade de Direito³⁷⁴. Movimento que nos indica o quanto, na cidade do Rio de Janeiro, a profissão docente já era majoritariamente feminina, movimento que estava longe de ser unicamente carioca, como já observaram inúmeros pesquisadores³⁷⁵.

Dentre os homens normalistas da turma ingressante em 1893, a única exceção foi Alfredo Angelo de Aquino que, embora também não tenha seguido a carreira do magistério público, permaneceu como professor. Após uma breve passagem pelos quadros da prefeitura³⁷⁶, passou a lecionar em colégios particulares³⁷⁷ e, a partir de 1909, se de fato não abandonou a docência, esta deixou de ser sua única forma de sustento, uma vez que assumiu como amanuense da Intendência Geral de Guerra³⁷⁸.

Entre as mulheres, no entanto, o cenário foi muito diferente. A carreira docente, ao que tudo indica, era muito mais atrativa. Algumas normalistas parecem ter construído uma extensa carreira, como Maria Vieira da Cunha que, em 1894, quando ainda cursava o primeiro ano da Escola Normal e contava com 17 anos de idade³⁷⁹, entrou para os quadros da municipalidade como professora adjunta através de concurso³⁸⁰, em 1908 foi promovida à professora catedrática³⁸¹ e, nos parece, só não se aposentou como professora

³⁷² *O Paiz*, 16/03/1901, p. 4.

³⁷³ *O Tempo*, 13/10/1893, p. 1.

³⁷⁴ *O Paiz*, 28/12/1911, p. 4.

³⁷⁵ CASTANHA, André Paulo. O processo de feminização do magistério no Brasil ... Op. cit..

³⁷⁶ *Gazeta de Notícias*, 22/07/1896, p. 1 e *Gazeta de Notícias*, 20/02/1897, p. 2.

³⁷⁷ *O Paiz*, 05/05/1898, p. 3 e *Jornal do Brasil*, 07/05/1903, p. 3.

³⁷⁸ *Almanak Laemmert*, 1909, p. 602.

³⁷⁹ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp.142-143.

³⁸⁰ *O Paiz*, 13/12/1894, p. 1.

³⁸¹ *O Paiz*, 18/06/1908, p. 4.

pública, ou foi jubilada, para usar o termo da época, pois faleceu em 1914³⁸². Outras, no entanto, tiveram carreiras mais curtas e menos bem-sucedidas, como Alzira Martins Neves, cujo nome, ao longo de quase uma década (1899-1908), apareceu nos jornais unicamente associado ao cargo de adjunta substituta ou adjunta estagiária, ambos indicando vínculos precários e transitórios com a municipalidade³⁸³.

Entre um extremo e outro, encontramos, na verdade, diversas configurações de carreiras no serviço público, umas galgaram todas as etapas que a municipalidade tinha a lhes oferecer, inclusive assumindo direções de escolas ou participando do quadro administrativo da Instrução Pública, outras, por seu turno, passaram anos e anos ligadas à prefeitura por vínculos muito precários, sem mesmo receber salários, apenas uma ajuda de custo³⁸⁴. De qualquer forma, o quadro geral, considerando os anos aqui analisados, nos indica que o magistério público se configurava como uma oportunidade para essas mulheres não só ganharem o seu sustento, mas assumirem posições públicas de relativo destaque na sociedade.

No entanto, essa afirmativa não deve ser cegamente generalizada, algumas dessas normalistas podem ter visto na Escola Normal unicamente a chance de adquirirem uma formação mais completa do que aquela ofertada pela escola primária de 1º grau. E isso parece especialmente verdade, quando considerarmos a turma que ingressou em 1897. Até então, o ensino primário no Distrito Federal estava dividido em 1º e 2º grau, sendo, no entanto, o número de escolas de 2º grau muito reduzido. Quando da reforma de 1897, esse tipo de escola é extinto e o decreto prevê a possibilidade dos alunos dessas escolas, caso estivessem cursando o 2º ou 3º ano ou tivessem diploma de aprovação nas escolas de 1º grau, serem transferidos para o Instituto Comercial³⁸⁵ ou para a Escola Normal³⁸⁶. Tal determinação, sem dúvida, parece ter tido impacto significativo na

³⁸² *O Paiz*, 11/02/1914, p. 10.

³⁸³ *Jornal do Commercio*, 17/01/1899, p. 3, *Jornal do Commercio*, 25/04/1900, p. 2 e *A Imprensa*, 06/11/1908, p. 3.

³⁸⁴ Segundo o regulamento de 1898, de acordo com o art. 12, as adjuntas estagiárias não receberiam vencimentos, apenas um “auxílio para a condução”. DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 52, de 9 de abril de 1897.

³⁸⁵ O Instituto Comercial do Rio de Janeiro, aqui referido, foi criado pelo Decreto n. 98, 26 de julho de 1894. Anteriormente, havia existido uma outra instituição, de mesmo nome, fundada em 1856, originária das Aulas de Comércio da Corte, que, no entanto, encerrou suas atividades em 1882, devido à baixa procura. Cf. PELEIAS, Ivam Ricardo et al. *Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica*. *Revista Contabilidade & Finanças-USP*, v. 18, 2007.

³⁸⁶ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 52, de 9 de abril de 1897, arts. 104 e 105. Os alunos das extintas escolas de 2º grau, que cursavam ainda o 1º ano e não possuíam aprovação nas escolas de 1º grau, poderiam completar seus estudos em um curso complementar nas escolas de 1º grau, mesmo que tivessem ultrapassado os 14 anos de idade, idade limite para a matrícula nas escolas de 1º grau (art. 108)

matrícula daquele ano. Conforme tabela 3, apresentada no capítulo 2, dos 346 alunos ingressos em 1897, 165 estavam cursando ou haviam sido aprovados para alguma escola primária de 2º grau e foram transferidos para a Escola Normal, destes, 143 eram mulheres.

A transferência parece não ter agradado a todos. De um total de 143 mulheres que entraram na Escola Normal vindas das extintas escolas primárias de 2º grau, em 1897, 16 desistiram ainda no primeiro ano de curso e outras nove não chegaram a completar o segundo ano. Foi o que ocorreu com Izabel de Sousa Lobo, então com 14 anos de idade. Antes de ingressar na Escola Normal, frequentava o 2º ano de uma escola de 2º grau. Izabel chegou a apresentar todos os documentos necessários para a matrícula, certidão de idade, atestado de sanidade e vacina, além do cartão de matrícula de sua escola anterior, no entanto, não requereu matrícula em nenhuma disciplina, desistindo do curso³⁸⁷. Assim também fizeram Maria Julia Pena³⁸⁸, Idalina Ferreira Pacheco³⁸⁹, Augusta Margarida Leal³⁹⁰, Amelia Helena da Cunha Rodrigues³⁹¹ e outras tantas moças. Os motivos para o abandono podem ter sido os mais variados e sobre eles só nos cabe especular. O possível desinteresse pela carreira do magistério pode não ter sido a única motivação que levou essas normalistas a não continuarem sua formação em uma escola que, tudo indica, era cobiçada por muitas. Essas meninas talvez estudassem em escolas mais próximas de suas moradias e o simples deslocamento até o centro da cidade pode ter sido um impeditivo, caso não tivessem quem as acompanhassem, especialmente para as mais jovens³⁹², ou talvez simplesmente não tenham podido frequentar as aulas do curso diurno, onde foram matriculadas. O motivo de tantas desistências nos é insondável, mas digno de nota é o fato de que em nenhum outro ano aqui estudado, houve um número significativo de alunas ingressantes que não requereram matrícula em disciplina alguma.

Para os homens, o percentual é ainda mais significativo: foram 22 homens que ingressaram em 1897 nessa mesma situação. Destes, 18 desistiram imediatamente após a matrícula: apresentaram a documentação necessária, mas não solicitaram a inscrição em nenhuma disciplina. Para esses, os motivos para a desistência parecem ser mais evidentes. Nos anos finais do século XIX, a Escola Normal e o magistério primário, por

³⁸⁷ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos escolares, Livro 4, 1898-1900, p. 201.

³⁸⁸ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos escolares, Livro 5, 1897-1911, p. 24A.

³⁸⁹ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos escolares, Livro 4, 1898-1900, p. 179.

³⁹⁰ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos escolares, Livro 3, 1896-1932, p. 279.

³⁹¹ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos escolares, Livro 3, 1896-1932, p. 233.

³⁹² Izabel de Sousa Lobo tinha, como já mencionado, 14 anos e Maria Julia Pena e Idalina Ferreira Pacheco, 16 anos.

consequência, não mais atraíam os homens como haviam feito em décadas anteriores. A Escola Normal do Distrito Federal tinha, nessa época, já poucos alunos. Dentre esses 18 matriculados que desistiram, 14 solicitaram suas transferências para o Instituto Comercial, instituição que melhor atendia às demandas por uma profissionalização masculina.

Assim como esses moços que desistiram da Escola Normal e foram achar refúgio no Instituto Comercial, as normalistas que lá ficaram e prosseguiram seus estudos procuravam a oportunidade de se inserirem no mundo do trabalho de forma mais qualificada e com a possibilidade de entrada para os quadros do funcionalismo público municipal, o que parece ter sido considerado uma enorme vantagem em relação aos outros trabalhadores. Esse grupo podia contar com cargos vitalícios, licenças diversas, progressões funcionais etc., ou seja, uma série de direitos inexistentes para outras categorias profissionais; que, como discute Magalhães, por vezes se constituíam em objeto de disputas políticas³⁹³.

A Escola Normal, para as moças e mulheres aqui estudadas, as que ingressaram na Escola Normal entre 1893 e 1898, era uma das poucas opções de formação profissional feminina na cidade do Rio de Janeiro, a única, se considerarmos a formação escolarizada, mantida pelos poderes públicos. A cidade passaria a contar com outro espaço similar somente a partir de 1898, quando é criado o Instituto Profissional Feminino, depois chamado de Orsina da Fonseca³⁹⁴, mas que possuía um perfil profissionalizante completamente distinto do perfil da Escola Normal³⁹⁵. Em 1913, outras duas escolas surgiriam: a 1ª Escola Profissional Feminina e a 2ª Escola Profissional Feminina, cujos nomes foram alterados, em 1915, para Escola Profissional Bento Ribeiro e Escola

³⁹³ MAGALHÃES, Marcelo. Tensão e conciliação na política ... Op. cit..

³⁹⁴ ALVES, Teresa Vitória Fernandes. Instituto Profissional Feminino - Orsina da Fonseca - como expressão das relações entre educação e trabalho (1930-1940). Comunicação apresentada no XXVII Simpósio Nacional de História, Anpuh, Natal, 2013. Disponível em http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364687757_ARQUIVO_OINSTITUTOPROFISSIO_NALFEMININO.pdf. Acesso em 03/05/2017.

³⁹⁵ As disciplinas ministradas pelos institutos profissionais femininos eram, segundo Alves, modelagem, desenho, pintura, gravura, litografia, fotografia, escrituração mercantil, datilografia, estenografia, tipografia: brochura e encadernação, telegrafia, costura a mão e a máquina e cortes, bordados a mão e a máquina, rendas a mão e a máquina, flores e suas aplicações, chapéus e coletes para senhoras, gravatas, Formando profissionais para trabalhar no comércio e atender às demandas do lar.

Profissional Rivadávia Correa³⁹⁶, respectivamente. Esta última dividia o prédio com a Escola Normal, na Praça da Aclamação³⁹⁷.

Ingressar na carreira do magistério público era ingressar em uma carreira em transformação, não só o número de escolas mantidas pela municipalidade estava se ampliando, como era também crescente a demanda por professores³⁹⁸. Esse movimento foi acompanhado pela tessitura de novas regras que incluíam, entre outros elementos, novas exigências de formação e diferentes nomenclaturas que pretendiam, a um só tempo, estabelecer hierarquias cada vez mais complexas entre os docentes e desenhar vantagens e obrigações distintas para cada grupo.

O que pretendemos é investigar o cenário do magistério público municipal no momento em que as normalistas das turmas de 1893-1898 estavam entrando para a Escola Normal. Quando essas moças e mulheres decidiram se tornar professoras primárias, formalmente habilitadas, qual o cenário profissional que se colocava diante delas? Certamente um cenário ainda em construção, marcado por uma transitoriedade das regulações oriundas dos poderes públicos e por um processo de expansão, tanto do funcionalismo, quanto da clientela atendida.

Para além dos textos legais, nos interessa investigar as questões funcionais que mobilizaram esses professores nesses primeiros anos de organização do ensino municipal no Distrito Federal, que agentes se envolveram nas querelas daí decorrentes e como esses conflitos foram equacionados. Muitos dos professores e professoras citados ao longo do capítulo não estão entre aquelas normalistas ingressantes entre 1893 e 1898, somente algumas poucas dentre esse grupo realmente vivenciaram funcionalmente as ordenações dos regulamentos de 1893, 1897 e 1898, mas esta não é tanto a questão aqui posta. Essas ordenações as afetaram de duas formas: por um lado, algumas dessas mulheres, mesmo nesse curto período de tempo, passaram a lecionar para a municipalidade, fosse em condições precárias e transitórias, como interinas ou estagiárias, ou em posições mais

³⁹⁶ BONATO, Nailda Marinho da Costa. A segunda escola profissional para o sexo feminino ... Op. cit.

³⁹⁷ Segundo Santos, um dos motivos para a transferência da Escola Normal para o Estácio, em 1914, foi o fato da 2ª Escola Profissional Feminina, que até então dividia espaço com a escola de formação de professoras, na Praça da Aclamação, n. 52, demandar cada vez mais espaço físico para instalar suas salas ambientes, atendendo a diversos cursos. Aquela estava em um processo de expansão, enquanto a Escola Normal atraía menos normalistas do que já havia feito há alguns anos. Para Santos, esse decréscimo na procura pelo curso normal pode ser explicado pelos salários não atrativos da carreira docente e pelo fato da municipalidade não mais ser capaz de incorporar todas as normalistas ao seu quadro de funcionários. Cf. SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. Escola normal do Distrito Federal: por trás da modernidade civilizatória da cidade do Rio de Janeiro (1911-1920). *Revista Contemporânea de Educação*, v. 8, n. 15, 2013, pp.7-9.

³⁹⁸ UEKANE, Marina Natsume. “Com o bom professor tudo está feito ... Op. cit., pp. 147-149.

estáveis, como adjuntas efetivas, e, assim, foram esses regulamentos que deram contornos às suas carreiras; por outro lado, mesmo não integradas ao magistério municipal, essas normalistas construíam suas trajetórias de acordo com o que iam vivenciando e percebendo sobre a carreira docente pública e, sem dúvida, esses diversos regimentos, os conflitos deles decorrentes e como foram solucionados moldaram o campo profissional no qual essas futuras professoras escolheram adentrar.

A República, ao nomear, classificar e hierarquizar esses professores, estabeleceu as bases para a profissionalização de uma categoria que historicamente era, e continua sendo, uma das mais volumosas do funcionalismo municipal no Rio de Janeiro³⁹⁹. Ao longo desse processo de classificação e hierarquização, os cargos, suas respectivas vantagens e obrigações, além da forma de ingresso na carreira, foram inúmeras vezes alterados, procurando se sujeitar e moldar as demandas que se apresentavam. Nossa intenção é investigar não só a norma, através dos decretos discutidos pelo Conselho Municipal e assinados pelo prefeito, mas entender, fundamentalmente, as possíveis tensões geradas por esses ordenamentos em transformação. Como professoras e professores reagiram diante de uma carreira em mutação, de que forma expressaram suas insatisfações e reivindicações e como os poderes públicos lidaram com esse movimento.

3.2 O regulamento de 1893

Em 9 de maio de 1893 foi publicado o Decreto n. 38, regulando o ensino municipal. Até então, a educação primária, normal e profissional na cidade do Rio de Janeiro, sendo ela Corte e, posteriormente, capital da República, era de responsabilidade federal. A educação primária, que, para outras localidades, era atribuição provincial desde

³⁹⁹ Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro para o ano de 2017, a rede escolar mantida pela prefeitura contava com 41216 professores e com 14963 outros funcionários, de um total de quase 415000 funcionários municipais. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em 03/05/2018.

o Ato Adicional de 1834⁴⁰⁰, na cidade do Rio de Janeiro, passou a ser responsabilidade da municipalidade somente após a lei orgânica do Distrito Federal, de 1892⁴⁰¹.

Segundo tal decreto, a carreira de docente público primário estaria dividida em duas classes: professor catedrático e professor adjunto⁴⁰², cada qual com suas vantagens e responsabilidades distintas. No entanto, na prática, essas duas categorias parecem ter sido desdobradas em outras. Havia ainda a possibilidade de serem nomeados professores interinos, tanto para as vagas de catedráticos quanto de adjuntos⁴⁰³ e, embora o regulamento não os diferencie por classe, havia ainda professores primários de 1º e 2º graus, com vantagens muito diferentes entre si⁴⁰⁴.

A situação mais vulnerável era, sem dúvida, a dos professores interinos, que ocupavam vagas ociosas nas escolas e, portanto, suas posições eram necessariamente transitórias. No entanto, segundo o regulamento, para essas vagas, seriam nomeados preferencialmente docentes já incorporados aos quadros da municipalidade como adjuntos efetivos e que tivessem o diploma da Escola Normal⁴⁰⁵. Com uma municipalidade ainda carente de professoras efetivamente formadas pela Escola Normal, essas exigências tiveram, muitas vezes, que ser relevadas, como ocorreu com a professora Maria Teixeira da Graça, que foi nomeada adjunta interina em 1893⁴⁰⁶, mesmo ano em que entrou para a Escola Normal e assim ficou trabalhando para a municipalidade, pelo

⁴⁰⁰ De acordo com o Ato Adicional de 1834, cabiam as províncias legislar sobre as matérias educacionais, salvo algumas instituições de ensino superior como a faculdade de medicina e os cursos jurídicos. Segundo Castanha, há uma historiografia que entende a descentralização proposta pelo Ato Adicional de 1834 como a causa primeira para o que seria lido como o fracasso e a desorganização da instrução primária no Brasil imperial. No entanto, estudos mais recentes, fogem dessa interpretação, discutindo os limites de tal Ato e o papel centralizador da política imperial. Para o autor, há inúmeras semelhanças entre as políticas educacionais desenhadas para a Corte e para as demais províncias, levando a crer que a falta de um projeto educacional mais organizado não era fruto de uma suposta descentralização promovida pelo Ato de 1834, mas produto de seu tempo e das demandas da época. CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 6, n. 1, pp. 169-195, 2006.

⁴⁰¹ A partir da Constituição de 1891, foi criado o Distrito Federal, em substituição ao antigo município neutro, compreendendo a cidade do Rio de Janeiro. A partir desse momento, a municipalidade se viu responsável por atribuições que até então eram da ordem do governo federal, como gerir as escolas primárias da cidade e ordenar e manter a Escola Normal. Cf. TORRES, Rosane dos Santos. Ecos na Capital: relações de poder e cotidiano político na cidade do Rio de Janeiro em fins do século XIX. Disponível em <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Rosane%20dos%20Santos%20Torres.pdf>. Acesso em 03/05/2018.

⁴⁰² DISTRITO FEDERAL, Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 15.

⁴⁰³ DISTRITO FEDERAL, Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 17.

⁴⁰⁴ DISTRITO FEDERAL, Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, arts. 24-26.

⁴⁰⁵ DISTRITO FEDERAL, Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 17.

⁴⁰⁶ *O Paiz*, 12/06/1893, p. 2.

menos, até 1900, quando é listada como professora adjunta efetiva pelo Almanak Laemmert⁴⁰⁷. Sua diplomação pela Escola Normal só ocorreria em 1904⁴⁰⁸.

O primeiro passo na carreira, de forma mais estável, era assumir a regência de alguma classe como adjunto efetivo. Estes, segundo o Decreto n. 38, tinham como competência auxiliar os professores catedráticos, sendo a eles submetidos, substituindo-os quando necessário e assumindo interinamente as cadeiras vagas. A posição, embora já pertencente aos quadros regulares do funcionalismo municipal, carregava alguns inconvenientes: esses professores podiam ser transferidos de escola por “simples portaria do diretor de Instrução Pública”⁴⁰⁹, não eram necessariamente vitalícios e ganhavam sensivelmente menos que seus pares catedráticos.

Os professores catedráticos, diferente dos adjuntos, tinham a garantia que permaneceriam na mesma escola, só podendo ser transferidos a seu pedido ou “por permuta que convenha à administração superior”⁴¹⁰. Além disso, os adjuntos só passavam a ser vitalícios no cargo após cinco anos de efetivo exercício, enquanto que para os catedráticos a vitaliciedade era imediata⁴¹¹. Os salários também eram diferenciados. Enquanto todos os adjuntos recebiam a mesma quantia, independentemente do tempo de serviço, os catedráticos teriam direito a gratificações que iriam paulatinamente crescendo: após 15 anos de exercício, seus salários seriam acrescidos em 25%, após 20 anos, a gratificação seria equivalente a 1/3 dos vencimentos e, após 25 anos, os professores catedráticos passariam a ganhar 50% a mais sobre seus salários, gratificações essas que seriam incorporadas quando da jubilação⁴¹². Para essa contagem de tempo, no entanto, seriam considerados também os anos em que o professor tivesse atuado como adjunto, inclusive interino. Os professores catedráticos teriam ainda o direito a residir no prédio da escola e caso não houvesse condições para tal, receberiam um subsídio mensal para o aluguel de suas acomodações, que variaria entre 100\$ para os distritos urbanos, e 60\$ para as zonas suburbanas⁴¹³.

As distinções não existiam somente entre professores adjuntos e catedráticos, embora não reconhecidas como classes distintas, ser professor primário de 1º grau ou

⁴⁰⁷ *Almanak Laemmert*, 1900, p. 261.

⁴⁰⁸ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, *Históricos Escolares*, Livro 2, 1893 - 1914, pp. 140, 141, 279.

⁴⁰⁹ DISTRITO FEDERAL, Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 23.

⁴¹⁰ DISTRITO FEDERAL, Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 18.

⁴¹¹ DISTRITO FEDERAL, Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 19.

⁴¹² DISTRITO FEDERAL, Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 20.

⁴¹³ DISTRITO FEDERAL, Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 22.

estar atuando no 2º grau significava também diferenças entre os vencimentos. Para se tornar professor primário de 2º grau era necessário ter, no mínimo, cinco anos de exercício efetivo como professor de 1º grau e “estar entre os mais distintos professores (...) titulados pela Escola Normal”⁴¹⁴. Para esses poucos escolhidos, além das gratificações merecidas por tempo de serviço, aplicáveis a todos os professores catedráticos, havia também gratificações adicionais: 10% após dez anos de exercício e a cada outros cinco anos de serviço, mais 10%, até o limite de 50% após 30 anos serviço.

3.2.1 De adjuntos a catedráticos

O decreto, em suas Disposições Transitórias, ao estabelecer quem seriam considerados professores adjuntos efetivos e catedráticos, incorporou um contingente cujo vínculo com o funcionalismo público era, até então, instável. Seriam considerados adjuntos todos aqueles professores extranumerários que não tivessem sido dispensados e estivessem em exercício até o final de 1892, atuando em escolas com mais de 30 alunos, além, é claro, dos que já atuavam como adjuntos⁴¹⁵. Para os catedráticos, o decreto regulava que:

(...) serão considerados professores catedráticos e no gozo os direitos por ela (esta lei) conferidos todos os professores das escolas ex-federais e municipais, e bem assim os da Escola Normal que, por ocasião da promulgação da mesma lei, estiveram em exercício, de acordo com o artigo 32, §1º e os antigos alunos da Escola Normal que conquistaram por concurso o lugar de adjunto.⁴¹⁶

O que sugere também que um contingente desses professores, mesmo que já mantivesse vínculo permanente com a municipalidade, na classe de adjuntos, foi, a partir do decreto, promovido, passando a ter acesso a uma série de vantagens, já discutidas anteriormente. Ficou a cargo da administração municipal a função de identificar os professores que tinham direito a essas promoções e assim efetivá-las⁴¹⁷. No entanto, no mínimo, dois docentes, não contemplados com a promoção, encaminharam seus

⁴¹⁴ DISTRITO FEDERAL, Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 24.

⁴¹⁵ DISTRITO FEDERAL, Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 67.

⁴¹⁶ DISTRITO FEDERAL, Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 66.

⁴¹⁷ Acreditamos que o processo de mudança de classe, tanto de extranumerário para adjunto, quanto de adjunto para catedrático, tenha sido efetivado pelos poderes públicos sem que cada professor necessitasse solicitar sua promoção pois os casos mencionados pelos periódicos são poucos, muito menor do que seria a número de professores atingidos pela medida.

requerimentos ao Conselho Municipal solicitando a mudança de classe, abrindo um espaço de negociação e discussão com os poderes públicos.

Diante dessa possibilidade, em 1893, Alfredo Antônio da Costa e Francisco Dantas de Moraes Barbosa, “professor adjunto às escolas públicas de instrução primária de 1º grau”, encaminharam ao Conselho Municipal requerimento demandando “as providências necessárias para a efetividade de seu direito à nomeação de professor catedrático”⁴¹⁸. O trâmite se estendeu por quase cinco anos, mas tanto Francisco Barbosa quanto Alfredo da Costa tiveram seus requerimentos atendidos⁴¹⁹; não sem antes passarem por um sem número de idas e vindas entre o Conselho Municipal e o Senado Federal e ocuparem páginas e páginas dos principais periódicos cariocas, ora pelas transcrições das sessões do Conselho e do Senado, ora por matérias discutindo o mérito e a justiça da questão. A querela nos parece interessante pois, além das possíveis tensões entre as esferas do Executivo e do Legislativo municipal, e destes com o poder federal⁴²⁰, nos revela também os meandros da construção dos direitos do funcionalismo nesse início de República no Distrito Federal.

A solicitação feita pelos professores, para que se tornassem professores catedráticos, foi negada inicialmente pela Diretoria de Instrução Pública e os requerentes solicitaram parecer do Conselho Municipal, que a julgou justa⁴²¹. O prefeito⁴²² exerceu sua prerrogativa de vetar a questão e o caso foi então levado ao Senado, que legislou a favor dos professores, tornando sem efeito o voto do Executivo municipal. A questão, no entanto, estava longe de ser encerrada, e acabou por retornar ao Conselho Municipal. Dessa feita, os professores solicitam ao Conselho o efetivo pagamento dos vencimentos relativos à promoção. O curioso é que os intendentess, que a essa altura já possuíam outro entendimento da questão, resolvem contornar a posição defendida pelo Senado, revogando a lei interpretativa que deu origem à promoção dos ditos professores.

⁴¹⁸ *Jornal do Brasil*, 06/09/1893, p. 2.

⁴¹⁹ *Jornal do Commercio*, 25/08/1896, p. 2.

⁴²⁰ Segundo a lei n. 85 de 20 de setembro de 1892, caberia ao prefeito suspender qualquer ato do Conselho caso julgasse que este estivesse em “desacordo com as leis e regulamentos vigentes no Distrito Federal”, a possível suspensão deveria ser posteriormente avaliada pelo Senado que decidiria se a decisão do Conselho, de fato, atentava contra a constituição e/ou as leis federais e municipais. DISTRITO FEDERAL. Lei n. 85 de 20/09/1892, art. 20.

⁴²¹ *Jornal do Brasil*, 31/07/1895, p. 2, *Gazeta de Notícias*, 31/07/1895, p. 2, *Jornal do Commercio*, 31/07/1895, p. 1 e *Gazeta de Notícias*, 04/08/1895, p. 3.

⁴²² O Prefeito aqui referido é o Dr. Francisco Furquin Werneck de Almeida, que esteve à frente da prefeitura entre janeiro de 1895 e novembro de 1897, exercendo o mais longo mandato se considerarmos os exercícios entre 1892 e 1902. MAGALHÃES, Marcelo. Tensão e conciliação na política ... Op. cit., p. 103.

Embora o requerimento tenha sido feito citando o nome de dois professores, Alfredo Antônio da Costa e Francisco Dantas de Moraes Barbosa, é este último que parece assumir o protagonismo da questão. Inúmeras vezes é unicamente o seu nome que é mencionado pelos jornais, assim como nas sessões legislativas que trataram da questão. Sobre esse professor sabemos pouco, mas o suficiente para entendermos que sua família possuía alguma influência e que, provavelmente, estava inserido em uma rede de sociabilidade que lhe garantia possivelmente maior proeminência do que a maioria do professorado. Talvez não tenha sido coincidência que seu caso tenha conseguido tanta notoriedade, além de claramente possuir os meios intelectuais e materiais para estabelecer um diálogo tão longo com os poderes públicos.

Francisco Dantas de Moraes Barbosa era filho do capitão Vicente de Souza Moraes Barbosa, que, ao falecer, foi identificado pelo periódico *A Notícia* como um “antigo e conceituado comerciante” do bairro de Cascadura⁴²³. Coursou a Escola Normal⁴²⁴ e passou a ser professor primário público trabalhando para a municipalidade a partir de 1887, inicialmente de forma interina⁴²⁵, atuando em escolas do 7º e 8º distritos⁴²⁶. Casou-se, em 1888, com Francina Luiza de Souza Telles⁴²⁷, com quem teve, entre outros filhos, Antônio Geremário Telles Dantas⁴²⁸, político, jornalista e advogado que anos mais tarde irá dar nome a uma importante avenida de Jacarepaguá, zona oeste do Rio de Janeiro. Após a morte da primeira esposa⁴²⁹, casou-se com D. Amelia Pfaltzgraff de Oliveira Paranhos⁴³⁰, que, assim como ele, foi normalista da Escola Normal do Distrito Federal⁴³¹. Francisco Dantas de Moraes Barbosa foi também eleito secretário da Ordem de Nossa

⁴²³ *A Notícia*, 07/05/1891, p. 2.

⁴²⁴ Francisco Dantas de Moraes Barboza foi aluno da Escola Normal. Graças ao costume das chamadas para os exames serem nominais e publicados pelos periódicos, temos notícia de pelo menos 3 de suas convocações: Pedagogia e Metodologia Elementar (*Gazeta da Tarde*, 31/12/1887), Música (*Cidade do Rio*, 28/12/1888, p. 2) e Corografia e História do Brasil (*Jornal do Commercio*, 04/02/1891, p. 3).

⁴²⁵ *Jornal do Commercio*, 23/08/1896, p.4.

⁴²⁶ *Gazeta de Notícias*, 01/12/1894, p. 3 e *Jornal do Brasil*, 17/09/1897, p. 2.

⁴²⁷ *O Apóstolo*, 02/05/1888, p. 3.

⁴²⁸ CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Projeto de Lei n. 185/2005. Institui o dia 24 de setembro como o dia de criação do bairro de Vila Valqueire e dá outras providências.

⁴²⁹ Francina Luiza de Souza Telles faleceu em 1893, segundo o anúncio da missa pelo terceiro aniversário de sua morte publicado em *A Gazeta de Notícias*, 22/11/1895, p. 6.

⁴³⁰ *O Paiz*, 22/08/1899, p. 2.

⁴³¹ A única informação que temos sobre sua passagem pela Escola Normal se resume à convocação para os exames de Trabalho de Agulha, publicada pelo *Diário Oficial da União*, de 05/12/1894, Seção 1, p. 7.

Senhora do Campinho, em 1901⁴³² e proprietário de, no mínimo, dois imóveis no Engenho de Dentro⁴³³.

As discussões iniciais no Conselho Municipal foram acompanhadas sem muito interesse pelos jornais, que as registraram como o fizeram com o restante dos trabalhos legislativos⁴³⁴. No entanto, o veto do prefeito, a seguida representação dos professores ao Senado, tentando garantir suas promoções a catedráticos, e a resposta do Conselho Municipal ao posicionamento do Senado geram inúmeras discussões acaloradas, ocupando diversas páginas dos jornais. Além das transcrições das sessões legislativas que discutiram e julgaram a questão, tanto no Conselho Municipal quanto no Senado⁴³⁵, temos ainda o posicionamento de colunistas sobre o imbróglio.

Embora aprovado pelo Conselho Municipal, as promoções de Francisco e Alfredo foram vetadas pelo prefeito, situação absolutamente rotineira. De acordo com a Lei Orgânica de 1892⁴³⁶, o chefe do Executivo municipal poderia opor seu veto caso as decisões tomadas pelo Legislativo infringissem as leis em vigor e, segundo Magalhães, ao analisar os vetos impetrados no intervalo entre 1892 e 1902, os assuntos relativos ao funcionalismo público foram os mais recorrentes⁴³⁷.

No caso aqui apresentado, o prefeito entendia que os dois professores eram, na verdade, professores adjuntos interinos da municipalidade e nunca haviam prestado concurso para o ingresso no funcionalismo e, portanto, não se enquadravam no artigo n. 66 do Decreto n. 38. Os docentes teriam unicamente se sujeitado a um exame de habilitação, rito muito diferente dos concursos prescritos por lei⁴³⁸. O entendimento que esse exame de habilitação teria equivalência à palavra concurso seria o equívoco do Conselho Municipal que o veto do prefeito tentava emendar. No entanto, além da

⁴³² *A Imprensa*, 19/01/1901, p. 2.

⁴³³ Seu nome é citado em uma listagem de proprietários cujos imóveis sofrerão ajuste na tributação. A ele são atribuídos os n. 11 e 13 da rua do Engenho de Dentro. *Jornal do Commercio*, 27/07/1891, p. 3.

⁴³⁴ *Jornal do Commercio*, 31/07/1895, p. 1; 01/08/1895, p. 3 e 03/08/1895, p. 4 e *A Gazeta de Notícias*, 31/07/1895, p. 1, 01/08/1895, p. 2 e 04/08/1895, p. 3.

⁴³⁵ *Jornal do Commercio*, 23/08/1895, p. 2, 05/08/1896, p. 2, 06/08/1896, p. 3, 10/08/1896, p. 2, 11/08/1896, p. 3, 18/08/1896, p. 5, 22/08/1896, p. 3, 23/08/1896, p. 4 e 25/08/1896, p. 3,

⁴³⁶ DISTRITO FEDERAL. Lei n. 85, de 20 de setembro de 1892. Estabelece a organização municipal do Distrito Federal, art. 20.

⁴³⁷ Cerca de ¼ dos vetos apresentados pelo executivo, entre 1892 e 1902, se relacionavam a questões do funcionalismo. MAGALHÃES, Marcelo. Tensão e conciliação na política ... Op. cit., pp. 112-114.

⁴³⁸ *Gazeta de Notícias*, 10/12/1895, p.1.

ilegalidade da medida, o veto teria outra motivação: a enorme despesa que acarretaria para os cofres públicos⁴³⁹.

Como discute Magalhães, a questão orçamentária era um ponto nevrálgico para a administração municipal, provocando inúmeros desentendimentos entre o Executivo e o Legislativo⁴⁴⁰. Qualquer resolução que acarretasse aumento das despesas era vista com muita cautela e suscitava, como não poderia deixar de ser, alguma agitação. *A Notícia*⁴⁴¹, seguindo sua fama de não se posicionar unilateralmente, publica três artigos de opinião sobre a querela: dois deles favoráveis aos professores e um, absolutamente contrário⁴⁴². A análise dos três, em conjunto, nos permite compreender a dimensão assumida pelo assunto, envolvendo não somente o Executivo e o Legislativo, mas também outras instâncias da administração municipal. O primeiro, intitulado “Escolas Municipais” e assinado por C.B., identificado unicamente como “ilustrado professor”, é o artigo sobre o qual nos ateremos mais detalhadamente. O segundo, uma óbvia resposta ao anterior, é assinado por F. e defende o veto do prefeito. O terceiro, por seu turno, se diz um artigo mais ponderado, em resposta aos “extremismos” antes publicados, traz a assinatura de um Max e foi intitulado “O caso dos professores”.

Segundo C.B., o prefeito, ao decidir pelo veto, estaria baseando-se em dados e informações equivocados da Diretoria de Instrução Pública. Segundo essa previsão inicial, o impacto nas despesas da municipalidade, a partir da nomeação desses professores, seria da ordem de 306:810\$978, além da necessidade do estabelecimento de 18 novas escolas e outras despesas decorrentes. Assim como os dois professores que encaminharam os seus requerimentos, havia outros 16 na mesma situação e, como não havia número suficiente de escolas para que estes fossem encaminhados, seria necessário que estas fossem construídas e aparelhadas⁴⁴³.

Ainda de acordo com C.B., “houve o notório intento de propor a pior solução, exagerando verbas que deviam ser bem menores, afim de levar, quer ao espírito de V.

⁴³⁹ *Gazeta de Notícias*, 10/12/1895, p.1.

⁴⁴⁰ MAGALHÃES, Marcelo. Tensão e conciliação na política ... Op. cit., pp. 121-122.

⁴⁴¹ *A Notícia*, jornal carioca e diário, foi fundado em 1894 pelo jornalista Manuel de Oliveira Rocha. Segundo Montalvão, logo se distinguiu dos outros periódicos em circulação pois não adotou uma posição política específica, embora fosse inegavelmente republicano, não entrou no jogo político partidário. Destacou-se também por apresentar um projeto gráfico inovador, mais organizado do que o até então apresentado pela concorrência. Cf. MONTALVÃO, Sérgio. *A Notícia*. In Dicionário da Elite Política Republicana (1889-1930), FGV. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/NOT%C3%8DCIA,%20A.pdf>. Acesso em 24/01/2019.

⁴⁴² *A Notícia*, 06/08/1896, p. 1, 11/08/1896, p. 1 e 16/08/1896, p. 1.

⁴⁴³ *A Notícia*, 06/08/1896, p. 1.

Ex., quer ao do conselho municipal um certo pânico, aliás, como se vai ver, perfeitamente infundado”. Seguindo com seu tom de denúncia e optando por um posicionamento ácido, a matéria propõe que nenhuma escola fosse criada, pelo menos não para única e exclusivamente alocar os novos professores catedráticos. Segundo o autor, além de existirem três cadeiras de catedráticos ocupadas interinamente, os outros poderiam ser nomeados catedráticos sem necessariamente serem encaminhados para escolas específicas, beneficiando-se apenas funcional e monetariamente. Como prova cabal da má fé do orçamento apresentado pela Diretoria de Instrução Pública estava a previsão de 21:600\$000 para subsídio de alugueres para os novos catedráticos, sendo que esses quase sempre residiam nos edifícios escolares. A conclusão é que “vê-se bem que exagero proposital há em tudo isso, para aumentar as somas ...”⁴⁴⁴.

Mas a questão discutida, nesse momento, não é necessariamente mais o veto ou não do prefeito, que havia sido julgado inapropriado pelo Senado, mas a estratégia do Conselho Municipal para reverter a própria decisão já consolidada no Decreto n. 283, de 15/07/1896⁴⁴⁵. A discussão centrava-se na seguinte questão: caso revogada a lei, esses professores teriam suas promoções garantidas? Desqualificar o veto era uma forma de se posicionar contra a revogação do decreto. O posicionamento de C.B. é claro, para ele, os professores devem ser nomeados catedráticos, advogando que as promoções constituem direito adquirido dos mesmos.

Quanto à ideia aventada em um projeto do conselho de destruir por medida posterior, retroativa, o decreto n. 283, ela não prevalecerá sobre os direitos adquiridos. Dará apenas margem a mais um processo contra a municipalidade, que pagará as custas e indenizará os professores de soma ainda maior, e por tempo em que eles não estarão prestando serviços. Mas, em suma, a municipalidade pode divertir-se a fazê-lo, porque o processo contra ela é tudo quanto há de mais fácil e mais seguro⁴⁴⁶.

Apelando para certa ironia, o artigo encerra a discussão introduzindo um possível quinto elemento nas negociações entre os professores, os Executivo e Legislativo municipais e o Senado: o Judiciário. Dando a entender que essa não seria a primeira vez que esse recurso seria usado e que o sucesso era garantido.

⁴⁴⁴ *A Notícia*, 06/08/1896, p. 1.

⁴⁴⁵ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 283, de 15 de junho de 1896. Considera professores catedráticos todos aqueles que tenham provado competência profissional nos termos do art. 65, da lei de 09 de maio de 1893.

⁴⁴⁶ *A Notícia*, 06/08/1896, p. 1.

Em resposta a esse posicionamento, F. atenta para o fato de que o maior inconveniente não seria a possível despesa que as nomeações possam acarretar à municipalidade, mas o fato “de serem dadas cadeiras a cidadãos que não deram provas suficientes de habilitações para as reger” e congratula os intendentess que “parecem propensos a proclamar o erro em que incorreram”⁴⁴⁷, defendendo não só a revogação da lei, mas a não promoção dos docentes antes contemplados.

Fechando a discussão, o terceiro artigo, favorável aos professores, traz uma preleção inicial sobre a legitimidade, ou a falta dela, do Senado ter ingerência direta nos assuntos dos poderes municipais, “uma extravagância inexplicável”, mas conclui que se a lei assim o é, cabe respeitá-la. A argumentação se baseia, como no primeiro artigo, no questionamento se a promoção a catedrático, neste caso, deve ser entendida como direito adquirido ou não. Para o autor, esse ponto é inquestionável: “a resolução revocatória que o conselho quer adotar como remédio eficaz não pode retroagir”. Segundo o autor, até mesmo um pedido de crédito para pagar os professores já foi feito, portanto, mesmo que a lei seja revogada, essas promoções se constituem em “mais do que uma expectativa de direito, é um direito adquirido” e cita mais uma vez a possibilidade desses funcionários recorrerem ao Judiciário para terem seus direitos assegurados⁴⁴⁸.

Após muita discussão, fosse nos jornais ou nas sessões do Conselho Municipal, os intendentess votaram para revogação da lei. Em 24 de agosto de 1896⁴⁴⁹, o Decreto n. 283, que “considerava professores catedráticos todos aqueles que tenham provado competência profissional nos termos do art. 65, da lei de 09/05/1893”, deixava de ter efeito. No entanto, mesmo com o decreto revogado, o entendimento que a promoção desses professores a catedráticos configurava-se como direito adquirido foi vencedor. Talvez não tenha sido assim interpretado imediatamente pelos poderes municipais, mas há indícios de que os professores recorreram ao Judiciário para efetivarem suas promoções. E este, correspondendo aos prognósticos dos colonistas d’A *Notícia*, deu ganho de causa aos professores.

Tanto o decreto que os transformou em catedráticos quanto sua revogação são de 1896 e só teremos outras notícias do caso em fins de 1898, quando é elaborado decreto abrindo crédito especial de 40000\$ e o nome de Francisco Dantas de Moraes Barbosa é

⁴⁴⁷ A *Notícia*, 11/08/1896, p. 1.

⁴⁴⁸ A *Notícia*, 16/08/1896, p. 1.

⁴⁴⁹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 325, de 24 de agosto de 1896. Revoga para todos os efeitos a lei n. 283, de 15 de junho de 1896.

citado mais uma vez. A distância temporal entre os documentos poderia, por si só, ser o indicativo de que o processo de promoção não transcorreu como esperado para os professores requerentes. Mas é o texto do decreto que nos indica, sem sombra de dúvida, que a questão passou pelo Judiciário.

Art 1º. Fica o Prefeito autorizado a abrir um crédito especial da quantia de 40000\$ e bem assim o crédito necessário para dar cumprimento às sentenças do Juiz dos Feitos da Fazenda Municipal nas ações que contra esta propuseram os adjuntos Francisco Dantas de Moraes Barbosa e outros e Julia Gonçalves Klinke e outras, e das quais a primeira já foi confirmada pela Corte de Apelação (...) e podendo conferir aos adjuntos todos os direitos já reconhecidos pela Prefeitura ao ofício que dirigiu ao Conselho em 23 de janeiro 1896.⁴⁵⁰

Nesse caso, as negociações entre funcionários e poderes públicos não foram suficientes para resolver a questão e a palavra final foi dada pelo Judiciário. O crédito especial, provavelmente, serviria para pagar as diferenças entre os salários de adjuntos e os de catedráticos, levando-se em conta os cinco anos em que a questão ficou em aberto. Interessante, no entanto, perceber que as ações envolveram vários professores. Embora o texto do decreto não nos permita dimensionar quantos professores estiveram envolvidos na questão, uma nota publicada pelo *A Imprensa*, informando sobre a promoção de Julia Gonçalves Klinke, cita outras oito professoras que, na mesma ocasião, passaram de adjuntas a catedráticas⁴⁵¹, o que talvez seja o indicativo de que essas oito, ou pelo menos, algumas dentre elas, fossem as “outras” mencionadas pelo decreto.

É interessante observar, como, em um momento ainda de constituição dos direitos do professorado municipal, a questão se baseou, em parte, na discussão de a promoção se constituir ou não em “direitos adquiridos”, invioláveis na interpretação desses professores, e, para sorte destes, também na interpretação do Judiciário. Mas para além disso, mais interessante para a pesquisa é perceber como a demanda que deu origem ao conflito inicialmente foi peticionada por dois professores, de forma individualizada, e, ao longo do caminho, foi se constituindo em um processo de um grupo profissional contra a municipalidade e onde foram usadas todas as instâncias decisórias possíveis.

⁴⁵⁰ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 606, de 3 de novembro de 1898. Abre um crédito especial de 40000\$ e dá outras providências.

⁴⁵¹ *A Imprensa*, 17/12/1898, p. 2.

3.2.2 O concurso de 1894

O *locus* privilegiado de formação do professorado municipal era, sem dúvida, como dito inúmeras vezes, a Escola Normal. Mas o ainda baixo número de formados pela instituição não permitia que a municipalidade se desse ao luxo de excluir outras possibilidades, sob pena de sofrer uma drástica carência de professores. Segundo mapa estatístico publicado pela Secretaria de Instrução Pública, entre sua criação, em 1880 e o ano de publicação desse decreto, a Escola Normal do Distrito Federal havia emitido apenas 45 diplomas⁴⁵². Mesmo que esses 45 diplomados estivessem no magistério, o que não é razoável de se supor, a prefeitura, ainda assim, teria uma carência a administrar, uma vez que o número de escolas superava em muito esse número.

Segundo o relatório do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, de 1893, a rede das escolas públicas primárias da cidade do Rio de Janeiro era composta por 120 escolas, 59 masculinas e 61 femininas, e estavam assim distribuídas entre as freguesias⁴⁵³:

Tabela 8 - Mapa estatístico das escolas públicas primárias de 1º grau, 1893

Distritos Escolares	Freguesias	Número de escolas		Total	Matrícula		Total
		Masc.	Fem.		Masc.	Fem.	
1º Distrito	Gávea	2	2	4	63	38	101
	Lagoa	3	3	6	358	198	556
	Glória	4	6	10	328	311	639
	total	9	11	20	749	547	1296
2º Distrito	S. José	1	3	4	228	307	535
	Candelária	--	1	1	24	86	110
	Sacramento	3	3	6	260	238	498
	Santa Rita	3	3	6	262	231	493
	Santo Antônio	--	1	1	37	98	135
	Sant'Anna	1	--	1	100	--	100
	total	8	11	19	911	960	1871
3º Distrito	Sant'Anna	4	6	10	466	489	955
	Espírito Santo	3	4	7	376	390	766
	Santo Antônio	3	1	4	223	67	290
	total	10	11	21	1065	946	2011
4º Distrito	Engenho Velho	5	6	11	240	483	723
	São Cristóvão	4	5	9	188	325	513
	total	9	11	20	428	808	1236
5º Distrito	Engenho Novo	3	3	6	341	249	590
	Inhaúma	2	2	4	125	94	219
	Jacarepaguá	4	1	5	168	45	213

⁴⁵² O Paiz, 14/09/1914, p. 13.

⁴⁵³ BRASIL. Relatório do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, 1892-1893, p. 134.

Distritos Escolares	Freguesias	Número de escolas		Total	Matrícula		Total
		Masc.	Fem.		Masc.	Fem.	
	total	9	6	15	634	388	1022
6º Distrito	Campo Grande	3	3	6	169	100	269
	Guaratiba	3	2	5	131	71	202
	Santa Cruz	2	2	4	119	83	202
	total	8	7	15	419	254	673
7º Distrito	Irajá	3	2	5	57	69	126
	Ilha do Governador	2	1	3	130	22	152
	Paquetá	1	1	2	51	62	113
	total	6	4	10	238	153	391
Total		59	61	120	4444	4056	8500

Fonte: Relatório do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, 1892-1893.

Era claro, portanto, que, embora os professores idealmente deveriam ser oriundos dos bancos da Escola Normal, não havia ainda condições concretas para que isso acontecesse e outras formas de acesso à carreira do magistério público tiveram que ser elaboradas. Nesse sentido, o decreto previu, em seu art. 16, a possibilidade da realização de concursos, em que poderiam participar candidatos sem qualquer relação com a Escola Normal⁴⁵⁴.

E assim foi feito. Alguns meses após a publicação do decreto de 1893, foram prontamente elaboradas instruções de um concurso para o lugar de adjunto nas escolas primárias. Publicadas em 29 de agosto de 1893, elas previam que entre 1º e 15 de janeiro do ano seguinte, as inscrições para o concurso fossem abertas⁴⁵⁵. Segundo o documento, poderiam concorrer a uma vaga de adjunto candidatos de ambos os sexos; estes, para além de habilidades acadêmicas específicas, deveriam comprovar ter entre 15 e 25 anos, possuírem “a precisa robustez para o trabalho do ensino, e (que) não têm defeito físico que para isso os inabilite” e apresentarem um atestado do estabelecimento que estudaram ou passado por pessoa idônea comprovando “que são de proceder honesto e regular”⁴⁵⁶. Os candidatos seriam avaliados através de provas escritas, orais e práticas.

Art. 7º As provas serão escritas, orais e práticas:

§1º. As escritas, que serão eliminatórias, versarão sobre uma composição de estilo narrativo, caligrafia, análise lexicológica e sintática de um trecho ditado e questões práticas ou problemas de aritmética.

⁴⁵⁴ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 16.

⁴⁵⁵ *O Paiz*, 31/08/1893, p. 1.

⁴⁵⁶ *O Paiz*, 31/08/1893, p. 1.

§2º. As orais versarão sobre elementos de geografia geral e especialmente do Brasil, elementos de História do Brasil, leitura de trecho fácil com explicação da significação das palavras e análise das sílabas e letras competentes e arguição sobre as provas escritas.

§3º. As práticas versarão sobre um trabalho de desenho linear, um exercício de ginástica, costura simples e marca⁴⁵⁷.

Acompanhando o processo pelos jornais, percebemos que o certame foi longo e suscitou embates e discussões. As inscrições que deveriam ter acontecido em janeiro, ocorreram de fato somente em junho⁴⁵⁸, a relação dos aprovados nas provas escritas foi publicada no início de setembro⁴⁵⁹, as provas orais se estenderam pelos meses de setembro e outubro⁴⁶⁰ e, em novembro, tiveram lugar as provas práticas⁴⁶¹. Os resultados foram publicados em dezembro. Uma dessas novas professoras foi Amalia Pereira⁴⁶², a eterna normalista cuja história abre este capítulo.

Esses candidatos se sujeitaram ao concurso justo por não possuírem o diploma da Escola Normal. Muitos deles, embora não diplomados, eram alunos da instituição e já atuavam como professores adjuntos interinos. Embora o Decreto n. 38 estipulasse em seu artigo 15 que existiam duas classes de docentes, os adjuntos e os catedráticos, de fato, aqueles eram subdivididos em adjuntos efetivos e interinos. Estes últimos eram nomeados pelo prefeito⁴⁶³, ao que tudo indica, sem critérios muito bem definidos, e podiam ser exonerados a qualquer instante, de acordo com a conveniência da administração pública. Como o foram 20 adjuntos interinos em outubro de 1894, ainda com o concurso em andamento. A motivação para dispensa foi o fato de ou não terem se inscrito, ou não terem comparecido às provas ou ainda terem sido considerados inabilitados pelas mesmas⁴⁶⁴.

Podemos inferir que alguns dos candidatos já atuavam como adjuntos interinos e eram alunos na Escola Normal por fragmentos das discussões sobre os critérios de aprovação adotados pelo concurso. Em junho de 1894, *O Paiz* publicou a carta de uma professora pública, discutindo os possíveis critérios para aprovação no concurso para

⁴⁵⁷ *O Paiz*, 31/08/1893, p. 1.

⁴⁵⁸ *O Paiz*, 17/05/1894, p. 2.

⁴⁵⁹ *O Paiz*, 07/09/1894, p. 1.

⁴⁶⁰ *O Paiz*, 07/09/1894, p.4, 11/09/1894, p. 4, 12/09/1894, p. 4, 13/09/1894, p. 4, 14/09/1894, p. 4, 20/09/1894, p. 4, 25/09/1894, p. 4, 26/09/1894, p. 4, 28/09/1894, p. 4, 04/10/1894, p. 4, 07/10/1894, p. 4, 11/10/1894, p. 4 e 18/10/1894, p. 4. Para as provas orais, eram convocadas de 6 a 8 candidatas por dia.

⁴⁶¹ *O Paiz*, 06/11/1894, p. 4. *Jornal do Commercio*, 02/11/1894, p. 3 e *Jornal do Commercio*, 08/11/1894, p. 4.

⁴⁶² *Gazeta de Notícias*, 13/12/1894, p. 2.

⁴⁶³ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 17.

⁴⁶⁴ *O Paiz*, 12/10/1894, p. 1.

adjunto. A autora se vale da autoridade de seu cargo, diz conhecer o pessoal em exercício e ainda denuncia o “modo irregular por que tem sido feitas as nomeações dos interinos”. Na carta endereçada ao jornal, a autora, que respondia a uma publicação sobre a falta de adjuntos para as escolas primárias, apresentou dois principais pontos: de um lado, defendia que os candidatos deveriam ser liberados das provas cujas disciplinas já tivessem cursado com êxito na Escola Normal e, de outro, se mostrava absolutamente contrária a que os professores catedráticos passassem atestados de aptidão para os candidatos que com eles já tivessem trabalhado como adjuntos interinos.

O primeiro argumento, pelo qual entendemos que alguns dos candidatos eram alunos da Escola Normal ainda não diplomados, deixa evidente que a ideia proposta anteriormente era que esses candidatos fossem dispensados de todos os exames.

Acho razoável que o adjunto normalista seja dispensado do concurso *somente* nas matérias que tenha exame da escola normal da Capital Federal, isto é, que o adjunto oficialmente habilitado em português seja dispensado de novo exame de português, que o habilitado em português e aritmética seja dispensado dos dois etc., mas que tendo *alguns* exames, seja dispensado dos que lhe faltem, não, para o bem da infância da nossa Pátria.⁴⁶⁵ (grifos originais)

A proposição de dispensa dos exames, parcialmente ou integralmente, embora não estivesse presente nas instruções originais do concurso parece ter estado em discussão posteriormente. Talvez tenha sido essa a motivação para as reuniões de adjuntos interinos convocadas no período, como a feita pelo professor adjunto Manoel Janvrot, convocando todos os interinos normalistas a comparecerem no Liceu de Artes e Ofícios, à uma da tarde, do dia 2 de junho de 1894, um sábado⁴⁶⁶. Se o assunto era esse ou não, só nos cabe especular, a convocação só diz se tratar de assunto urgente. No entanto, caso a dispensa dos exames fosse integral, certamente seria uma enorme vantagem para esse grupo.

Se essa determinação, ao menos parcialmente, ou outra que estabelecia critérios para a dispensa de determinadas provas foi adotada, não sabemos ao certo, mas há indícios de que tenha sido considerado algum arranjo similar⁴⁶⁷, já que as chamadas das

⁴⁶⁵ *O Paiz*, 05/06/1894, p. 2.

⁴⁶⁶ *O Paiz*, 02/06/1894, p. 4.

⁴⁶⁷ Para Cezar, ao analisar o ingresso no magistério público catarinense ao longo da primeira república, o apadrinhamento político tinha um peso fundamental na contratação dos docentes, dispensando, muitas vezes, as formalidades estabelecidas pelos editais que regulavam esse ingresso. Cf. CEZAR, Jairo. A institucionalização do magistério público elementar de Santa Catarina na Primeira República. 2005. Disponível em <http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/544JairoCezar.pdf>. Acesso em 20/11/2018.

provas orais, feitas nominalmente através da imprensa, listam um número um pouco menor de candidatos do que os efetivamente aprovados após o término do concurso. Além disso, Amalia Pereira, candidata que foi aprovada em todos os ritos do concurso e cuja trajetória procuramos retrair no início do capítulo, não figura na chamada única para a prova prática de ginástica, mesmo que não tivesse, à época, sido aprovada nesta disciplina na Escola Normal, onde ainda assistia às aulas como ouvinte⁴⁶⁸.

O segundo argumento defendido pela professora diz respeito aos atestados de aptidão a serem passados pelo professor catedrático julgando a capacidade dos interinos. Para a autora, isso poderia se mostrar um possível campo de disputas: “será, em alguns casos, um atestado *gracioso* ou motivo de inimizades e ódios para o professor de consciência, que negue um documento falso”⁴⁶⁹ (grifo original). As instruções do concurso não determinam explicitamente que esses atestados devam ser feitos pelos professores catedráticos, estipulam apenas que sejam elaborados por “pessoas idôneas”, mas a carta parece nos indicar que a dinâmica não era incomum. O que a professora, talvez ela mesma catedrática, denuncia é uma possível rede de clientelismo. Não só a contratação dos atuais interinos estaria sendo feita de forma irregular, como exposto no início da carta, como estes poderiam vir a obter vantagens indevidas se seguissem os critérios propostos. A carta se encerra avaliando que, diante da qualidade dos atuais interinos, os professores catedráticos se encontram “salvo honrosas exceções, na dura contingência de mentir ou criar inimizades”⁴⁷⁰.

Para aqueles que não tinham a fortuna de já serem professores adjuntos interinos ou alunos da Escola Normal ou ainda inseridos em redes de sociabilidades que lhes garantissem alguma vantagem restava somente melhor se preparar para os exames. Propostas não faltavam: um anúncio publicado em *O Paiz*, direcionado justamente para o concurso para professor adjunto, oferecia aulas de ginástica “de acordo com o método dos distintos professores Borges e Higgins”, nas redondezas da Escola Normal, na rua Barão de São Felix, n. 161, à tarde⁴⁷¹; assim como no Colégio Lieutaud, na rua da Constituição, onde os candidatos poderiam ter aulas preparatórias de Português,

⁴⁶⁸ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 3, 1896-1932, p. 223.

⁴⁶⁹ *O Paiz*, 05/06/1894, p. 2.

⁴⁷⁰ *O Paiz*, 05/06/1894, p. 2.

⁴⁷¹ *O Paiz*, 22/08/1894, p. 6.

Aritmética, Geografia, Desenho geométrico, Ginástica, Caligrafia e Trabalhos de Agulha⁴⁷².

Em 13 de dezembro de 1894, *O Paiz* publicou a listagens dos novos professores adjuntos efetivos, foram 105 professoras adjuntas e 25 professores adjuntos recém nomeados⁴⁷³. Número bastante significativo se considerarmos o quantitativo de professores empregados pela municipalidade no período imediatamente anterior.

Tabela 9 - Número de professores e adjuntos nas escolas primárias de 1º grau do Distrito Federal, 1893

Distritos Escolares	Designação		Total	Designação		Total	Resumo
	Professores	Adjuntos		Professores	Adjuntos		
1º distrito escolar	6	4	10	14	18	32	42
2º distrito escolar	6	6	12	13	36	49	61
3º distrito escolar	10	12	22	11	36	47	69
4º distrito escolar	7	5	12	13	17	30	42
5º distrito escolar	6	3	9	9	16	25	34
6º distrito escolar	7	--	7	8	4	12	19
7º distrito escolar	3	--	3	7	3	10	13
Total	45	30	75	75	130	205	280

Fonte: Relatório do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, 1892-1893, p. 135⁴⁷⁴.

Nem todos os candidatos ficaram satisfeitos com os resultados. Por dois artigos, publicados em sequência na *Gazeta de Notícias*, ficamos sabendo que sobre as 130 nomeações dos novos professores adjuntos efetivos pairaram suspeitas de clientelismo e fraude nos exames. Os candidatos que se sentiram preteridos, de quem infelizmente não

⁴⁷² *O Paiz*, 09/06/1894, p. 5.

⁴⁷³ *O Paiz*, 13/12/1894, p. 1.

⁴⁷⁴ A tabulação apresentada acima tem as mesmas informações que constam da tabela original publicada no Relatório do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, 1892-1893, p. 135, onde há dois pares repetidos de colunas (professores e adjuntos), sem a devida identificação da diferença entre um par e outro. A julgar, no entanto, pela lógica da apresentação dos dados da tabela imediatamente anterior no mesmo relatório, supomos que o primeiro par de colunas (professor/adjunto) se refira aos docentes masculinos e o segundo, aos docentes femininos. Essa suposição pode ser confirmada pelo levantamento apresentado por Uekane, onde, a partir das informações contidas no *Almanak Laemmert*, chega a números muito próximos dos apresentados pelo Relatório. Cf. UEKANE, Marina Natsume. “Com o bom professor tudo está feito ... Op. cit., p. 147.

conhecemos todos os nomes, escreveram uma carta que encaminharam para ser publicada pelos jornais⁴⁷⁵. Nela, explicam a situação:

O Diário Oficial de hoje publicou a nomeação dos professores adjuntos efetivos onde a par da maior injustiça se vê o mais ignóbil filhotismo, que não só indigna aos prejudicados como a todos os outros professores municipais; visto como o sr. Prefeito, coronel Valladares, desprezando a classificação do concurso feita pela mesa examinadora, só nomeou aqueles que tinham padrinhos bem colocados, preterindo a quase todos os alunos que tinham exames na Escola Normal e haviam obtido grande maioria dos pontos no mesmo concurso. Por este motivo protestamos e protestamos energicamente contra essa injustiça clamorosa e levaremos o nosso protesto aos poderes mais altos do país a fim de que nos seja feita a devida justiça.⁴⁷⁶

A carta, publicada na íntegra pelo jornal, denuncia que as nomeações tenham sido feitas levando em conta “o mais ignóbil filhotismo”, desconsiderando a classificação dos candidatos no concurso. O caso, no entanto, não é visto somente como uma afronta àqueles que, por não possuírem padrinhos, não conseguiram suas nomeações; para os autores, a situação afeta a todos os professores municipais. O apelo para que estes se entendam, portanto, como um grupo, está claramente delineado. Se foi ou não uma estratégia discursiva para ganhar mais adeptos para a defesa da sua causa, pouco nos interessa aqui, mais vale entender que esse recurso estava disponível e pôde ser mobilizado.

O artigo, no qual a carta foi publicada, conclui que a solução para a contenda seria a publicação das atas dos exames e a opinião dos examinadores; dessa forma, a opinião pública poderia saber se os então descontentes tinham ou não razão. Ao final, uma reunião é convocada, às 7 da noite, na rua Senador Pompeu, n. 131, onde deveriam comparecer os professores adjuntos e catedráticos com o objetivo de discutir a questão⁴⁷⁷. No dia seguinte, *A Gazeta de Noticia* informa o leitor sobre a dita reunião, em que foi acertado que os candidatos lesados dirigiriam uma representação ao Senado pedindo justiça. Estes denunciam, ainda, que seus requerimentos de certidão das notas obtidas no concurso foram indeferidos pelo diretor interino de Instrução⁴⁷⁸.

⁴⁷⁵ Dentre os candidatos que se sentiram injustiçados pelas nomeações do prefeito estavam Angelina Bellota, Angelina Bosisio, Elvira Cardoso, Maria Antonia Nogueira, Alfredo Angelo de Aquino, Annibal Jose Chavantes e Joaquim Pedro de Alcantara. *Gazeta de Notícias*, 15/12/1894, p. 1.

⁴⁷⁶ *Gazeta de Notícias*, 14/12/1894, p. 1.

⁴⁷⁷ *Gazeta de Notícias*, 14/12/1894, p. 1.

⁴⁷⁸ *Gazeta de Notícias*, 15/12/1894, p. 1.

Esses candidatos parecem não ter tido sucesso na sua empreitada, pois o assunto deixa de ser do interesse dos periódicos e não parece ter havido outra nomeação em substituição a do dia 13 de dezembro. Independente da lisura ou não do concurso, da justiça ou não das nomeações, o interessante é o movimento de disputa que se estabelece em torno desse importante rito de constituição do funcionalismo público.

Compreender os significados da carreira docente pública, significa, em primeiro lugar, entender quem eram aqueles considerados aptos pelos poderes públicos a exercer tal função. Os diversos regulamentos que ordenaram a instrução pública ao longo dos primeiros anos republicanos podem nos ajudar a entender que exigências eram essas e como foram equacionadas as questões relativas ao funcionalismo ligado à instrução. Se as ordenações são variáveis, um ponto se mostra imutável: a Escola Normal se apresenta sempre como o *locus* privilegiado de formação desse professorado primário, no entanto, em um primeiro momento, não é possível que essa seja uma exigência intransponível.

É particularmente interessante observar como a profissão docente pública vai construindo seus ritos republicanos, dentre os quais as formas de escolha de seus funcionários é parte significativa. Garcia, ao analisar a instrução pública na Corte, na segunda metade do século XIX, identifica um crescente movimento de profissionalização do magistério. Processo que, para a autora, além de multifacetado, nos revela, de um lado, o esforço do Estado imperial que, através de diversos instrumentos legais, procurou conformar o que seria o professor ideal e, de outro, o movimento dos próprios docentes em se afirmar como categoria profissional⁴⁷⁹. Embora os tempos sejam outros, as observações de Garcia não nos parecem muito distantes dos processos vivenciados pelos professores republicanos aqui abordados. Para os professores analisados é válido dizer que também foram pouco a pouco constituindo uma identidade própria, identidade, muitas vezes, forjada justamente na interação, na negociação e no conflito com os agentes legislativos e executivos e no dia a dia da profissão.

3.2.3 Os vencimentos

⁴⁷⁹ A autora analisa os exames “prévios” exigidos nos concursos de ingresso ao magistério promovidos na Corte entre 1855 e 1861, que se constituíam nos atestados de moralidade e maioridades exigidos antes dos exames das disciplinas propriamente ditas. Para a autora, estes exames prévios devem ser entendidos como um “momento de auto representação dos candidatos”, onde procuravam produzir o que entendiam ser a imagem desejável do professor. Cf. GARCIA, Inára. No exame “prévio” a produção do modelo de professor no século XIX. *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*, Curitiba, 2004.

Um elemento importante na constituição da carreira docente, ou de qualquer carreira, é sua forma de remuneração. Como visto anteriormente, o regimento de 1893 organizou uma série de gratificações progressivas por tempo de serviço, que seriam aplicadas aos ordenados dos professores catedráticos⁴⁸⁰. Esse sistema não parece ter sido exclusividade do Distrito Federal, segundo Cezar, em Santa Catarina, em 1894, os professores, depois de 25 anos de exercício, passavam a receber gratificações cumulativas até se aposentarem⁴⁸¹. No entanto, para o Distrito Federal, pelo menos, segundo o regulamento vigente até 1897, essas gratificações só se aplicavam aos catedráticos e os adjuntos continuavam a receber as mesmas quantias ao longo de toda a carreira. Tal questão não passou despercebida e foi alvo de tensão.

Segundo o ordenamento de 1893, assim se estabeleciam os vencimentos dos professores da educação primária:

Tabela 10 - Vencimentos dos professores municipais do Distrito Federal, 1893

	Ordenado	Gratificação	Total
Professor de 1º grau ⁴⁸²	2:666\$000	1:333\$000	4:000\$000
Dito de 2º grau (Ciências ou Letras)	2:666\$000	1:333\$000	4:000\$000
Dito de 2º grau (Artes)	2:400\$000	1:200\$000	3:600\$000
Diretor de Escola de 2º grau	--	1:200\$000	1:200\$000
Professor adjunto	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Dito do curso noturno	--	1:200\$000	1:200\$000

Fonte: Tabela de vencimentos, Distrito Federal, Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893.

Os vencimentos de um professor regente podiam chegar a 4:000\$000, fosse ele catedrático ou atuante no 2º grau. Aos adjuntos, no entanto, eram devidos apenas 2:400\$000, o que representava 60% dos vencimentos de um catedrático. A tabela nos apresenta também uma diferenciação entre os professores de 2º grau e os de Artes, que ganhavam menos 10% que os seus pares. Uekane, procurando explicar essa diferenciação, levanta as hipóteses de que o vencimento menor talvez reflita um possível desprestígio da disciplina ou seja decorrência de uma carga horária reduzida. Além disso, é digno de nota que aos professores do curso noturno fossem atribuídos somente gratificações, sem

⁴⁸⁰ DISTRITO FEDERAL, Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 20.

⁴⁸¹ CEZAR, Jairo. A institucionalização do magistério público elementar de Santa Catarina ... Op. cit.

⁴⁸² A tabela apresentada pelo decreto não adota exatamente a mesma nomenclatura apresentada anteriormente. Supomos, pela diferença salarial, que o professor de 1º grau, assim identificado pela tabela, seja o professor catedrático.

menção a ordenado, mais uma vez é de Uekane que tomamos a hipótese: segundo a autora, os professores dos cursos noturnos atuavam nos cursos diurnos, por onde já recebiam seus ordenados⁴⁸³. A questão dos vencimentos, pelo menos em determinado momento, foi um ponto de tensão entre professores e poderes públicos.

O segundo semestre de 1896 presenciou a contenda sobre os baixos salários pagos aos adjuntos. Ao acompanharmos as discussões pelos jornais, nos parece que o estopim inicial foi dado por um requerimento apresentado por Isaias Costa Ferreira e outros professores adjuntos das escolas municipais e encaminhado à Comissão de Orçamento, Fazenda e Patrimônio do Conselho Municipal, pedindo que seus vencimentos fossem equiparados aos dos amanuenses da Intendência Municipal⁴⁸⁴. A questão nos aparece através desse requerimento, mas é bastante provável que a discussão já circulasse, mesmo que em meios mais restritos, tanto que se manifestou como um requerimento coletivo, portanto, demandando algum grau de organização prévio.

Não deixa de ser curioso que o assunto tenha ganhado ares de clamor público após passar pelo Legislativo municipal, quando, a partir de então, os jornais passaram a se interessar pela temática. O que parece confirmar a tese defendida por Magalhães de que, longe de ser uma instituição desconectada do dia a dia da cidade, o Conselho Municipal representaria em alguma medida um local de eco para os anseios da população e seria portador de uma representatividade inquestionável, mesmo que respondesse a esses anseios dentro de alguns limites impostos pela dinâmica política então vivida⁴⁸⁵.

O requerimento de Isaias e de outros colegas, no entanto, foi indeferido pelo Conselho Municipal em sua sessão de 5 de agosto⁴⁸⁶. Diante da falta de receptividade do poder Legislativo, esses professores escreveram uma carta, encaminhada aos jornais, justificando o porquê da solicitação do aumento de seus vencimentos⁴⁸⁷. Na carta, argumentam que as exigências que recaiam sobre os adjuntos não eram poucas, deviam ensinar todo o programa da escola primária composto por 15 disciplinas e para a nomeação tiveram de dar provas de competência. No entanto, entendiam que ganhavam tanto quanto ou menos que outras categorias com menos formação e menores responsabilidades.

⁴⁸³ UEKANE, Marina Natsume. “Com o bom professor tudo está feito ... Op. cit., p. 189.

⁴⁸⁴ *Jornal do Commercio*, 30/07/1896, p. 3.

⁴⁸⁵ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ecos da Política: A capital federal ... Op. cit.*

⁴⁸⁶ *Jornal do Commercio*, 06/08/1896, p. 1.

⁴⁸⁷ *Jornal do Commercio*, 06/08/1896, pp. 1-2.

Cabiam 200\$ por mês como vencimento aos adjuntos. Segundo os próprios, com os devidos descontos, recebiam, de fato, 189\$500, quantia que julgavam insuficiente para manter família. Embora seja difícil de mensurar o que de fato esse salário representava, podemos procurar fazer algumas aproximações. Segundo Lobo *et al*, um guarda livro na fábrica de velas no Rio de Janeiro, em 1889, tinha um salário de 400.000, e um caixeiro, no mesmo estabelecimento, ganhava 100.000. Os adjuntos, a se considerar seus ordenados, estavam mais para caixeiros do que guarda livros, mas talvez julgassem que seu trabalho se aproximasse mais do segundo, sem o devido reconhecimento. Ainda segundo dados apresentados pelos autores, em 1903, por uma casa para quatro pessoas, alugada pela fábrica a seus empregados era cobrado 60.000⁴⁸⁸. Se podemos transpor esses valores, ou algo próximo a eles para 1893, os salários dos adjuntos estavam longe de proporcionar uma vida farta.

Ao reclamar do que julgavam ser seus baixos salários, os adjuntos apresentam um argumento muito significativo, se estamos procurando compreender o estabelecimento de um certo *ethos* da profissão docente: “sem falar na representação pessoal que a própria profissão exige”. Que representação pessoal seria essa que a própria profissão exigiria? A fala dos professores deixaria transparecer certo receio de serem confundidos com outros trabalhadores? Para evitar tal equívoco seria necessário que sobre seus corpos se instalasse sinais de distinção? Melhores roupas? Melhor asseio pessoal? Os 189\$500 então recebidos pareciam ser pouco, não só pelo pouco que podiam comprar, mas pelo muito trabalho a que se referiam.

Tendo os professores adjuntos de se achar na escola das 6 horas às 2 da tarde, exercendo um trabalho fatigante, compreender-se-á facilmente que lhes falecem tempo e atividade para buscar em outras profissões vantagens pecuniárias que, somadas aos seus vencimentos, lhes facilitem meios de resistir às dificuldades que atualmente a vida apresenta.⁴⁸⁹

A proposta dos professores, negada pelo Conselho Municipal, foi de que seus salários passassem de 200\$, tal qual o vencimento de um carteiro de 1ª classe dos

⁴⁸⁸ LOBO, Eulalia Maria Lahmeyer *et al*. Evolução dos preços e do padrão de vida no Rio de Janeiro, 1820-1930-resultados preliminares. *Revista Brasileira de Economia*, v. 25, n. 4, p. 235-266, 1971, pp. 254-256.

⁴⁸⁹ *Jornal do Commercio*, 06/08/1896, pp. 1-2.

Correios, como os professores fizeram questão de frisar, para 300\$ mensais, o que equipararia os seus vencimentos aos dos amanuenses da Intendência Municipal⁴⁹⁰.

A questão estava longe de estar encerrada e voltou à cena alguns meses depois. Dessa vez não mais sob a forma de requerimento de alguns poucos professores, mas por meio de uma emenda orçamentária proposta pelo intendente Julio do Carmo, o que pode nos indicar que o pleito conseguiu sensibilizar ao menos parte da casa legislativa. No entanto, ao invés dos 300\$ pleiteados, a nova proposta previa novos vencimentos no valor de 250\$. A *Gazeta da Tarde* noticia os trâmites da votação dessa emenda sob o título de “Pedido Justo”, deixando claro o posicionamento do jornal diante da questão. Após reproduzir a carta publicada pelo *Jornal do Commercio* de 6 de agosto, segue argumentando que há um sem número de outras profissões municipais que recebem vencimentos mais vantajosos e “em vistas das provas de competência intelectual e moral que dos professores adjuntos se exigem não é lícito dizer que o Conselho Municipal haja sido justo na organização do orçamento, neste particular”⁴⁹¹. O tom utilizado é acalorado, e o artigo é longo; para o articulista, “ninguém dirá, certamente, que não seja justíssima a emenda apresentada pelo ilustre intendente sr. Julio do Carmo”⁴⁹².

A discussão segue pela imprensa. Ainda segundo *A Gazeta da Tarde*, “alguns jornais ultimamente tem-se ocupado das condições pecuniárias da distinta classe dos professores adjuntos atendendo a que estes não são devidamente considerados pela Municipalidade do Distrito Federal”⁴⁹³. Dessa feita, o artigo traz uma comparação entre os salários pagos aos adjuntos cariocas e os vencimentos recebidos por professores estrangeiros. A discussão centra-se no argumento de que em países “mais adiantados”, como França, Rússia, Suécia e Noruega, a instrução pública seria muito mais valorizada e, a seguir, o autor apresenta uma tabela com os vencimentos dos professores franceses em 1893. A tabela nos mostra duas classes de professores, adjuntos e catedráticos, e quatro valores, pois homens e mulheres tinham salários diferentes. Os vencimentos das professoras catedráticas eram, aproximadamente, 15% mais baixos que dos seus pares homens e, quando ainda adjuntas, essa diferença era ainda maior, 25%. Essa diferenciação, segundo o autor, adotada na França, seria muito vantajosa se fosse aqui

⁴⁹⁰ *Jornal do Commercio*, 06/08/1896, pp. 1-2.

⁴⁹¹ *Gazeta da Tarde*, 15/12/1896, p. 2.

⁴⁹² *Gazeta da Tarde*, 15/12/1896, p. 2.

⁴⁹³ *Gazeta da Tarde*, 20/12/1896, p. 1.

praticada, afinal “as necessidades de um homem não são as mesmas de uma senhora”. A questão do vencimento se confunde com a da moralidade,

(...) justo é que se lhes de mais atenções e melhores vencimentos, para que apresentem, com decência e independência na sociedade. O pedinte não pode ser independente, não se abata a dignidade do mestre pela necessidade pois d’este depende o destino da futura geração.⁴⁹⁴

Esquecendo por um momento que a questão central são os vencimentos, a afirmativa acima, que não me parece ser de todo extemporânea, talvez nos permita, mesmo que de longe, compreender por que a carreira do magistério público municipal se mostrava tão atrativa para um significativo contingente de mulheres. A possibilidade de uma profissão que garantisse, não só ascensão funcional, como ganhos iguais entre homens e mulheres, talvez não estivesse disponível tão facilmente em fins do XIX.

Enquanto o projeto tramitou no Conselho Municipal, a imprensa continuou a se pronunciar sobre o assunto. Aprovada em 2ª discussão a ementa que garantia que os vencimentos dos professores adjuntos passassem a ser de 3:000\$ anuais, *A Gazeta da Tarde* assim se pronunciou:

Meditai bem, srs. Intendentes, sobre a posição social de tão importante classe! Fazei que os professores adjuntos saiam da situação tão precária em que se acham. Lembrai-vos de que os futuros cidadãos hão de ser orientados pelos atuais educadores.

Se quiserdes que o Brasil venha a possuir cidadãos aptos para exercerem todos os direitos sem prejuízo próprio, nem alheio, e cumprirem todas as obrigações inerentes a sua categoria cívica e à sua posição social, distingui o professor, tão digno de melhor remuneração⁴⁹⁵.

O artigo que usa de argumentos cívicos para justificar o aumento dos adjuntos, lembrando o papel dos professores na formação dos futuros cidadãos e a importância de tal tarefa, adota também um certo tom imperativo e se dirige diretamente aos intendentes do Conselho Municipal. Por mais que possa ser uma questão de estilística, e o é também, impossível não pensar que há explicitamente a marca do diálogo com a instituição legislativa, corroborando a ideia defendida por Magalhães, de que o Conselho Municipal

⁴⁹⁴ *Gazeta da Tarde*, 20/12/1896, p. 1.

⁴⁹⁵ *Gazeta da Tarde*, 23/12/1896, p. 2.

representou um espaço de negociação entre a população da cidade do Rio de Janeiro e os poderes públicos⁴⁹⁶.

Desta vez, o diálogo foi favorável aos professores. O quanto a mobilização pública fez parte da equação é difícil dimensionar, mas o fato é que o orçamento municipal para o ano de 1898 contava com 300 professores adjuntos, cada qual recebendo 3:000\$ anuais⁴⁹⁷.

3.2.4 Uma jubilação não prevista

Ser professor público na cidade do Rio de Janeiro significava não somente uma carreira estável, com progressivos aumentos de vencimentos, mas também uma aposentadoria mais tranquila do que de boa parte dos trabalhadores brasileiros⁴⁹⁸. Esses professores, após um determinado tempo de trabalho ou em caso de invalidez, continuariam a receber seus salários, parcial ou integralmente, não havendo, nesse caso, distinção entre as classes de adjunto e catedrático. Segundo a regulamentação de 1893, em caso de comprovada invalidez para o magistério, os professores teriam direito à jubilação: se tivessem entre 10 e 24 anos de serviço, a quantia a ser recebida seria proporcional a seu ordenado; entre 25 e 29 anos, receberiam o ordenado integral; e se o infortúnio acontecesse após 30 anos de serviços, receberiam todos os vencimentos⁴⁹⁹.

Essa regra, no entanto, não parece ter sido inflexível. Em 1894, Artur Jayme de Meneses Montenegro, então professor catedrático de uma escola de 1º grau, solicitou subsídio à prefeitura, alegando que não mais poderia exercer suas funções de regente. O professor Meneses Montenegro, como é identificado nas Atas do Conselho Municipal, começou sua carreira no magistério público municipal como adjunto efetivo em 1886,

⁴⁹⁶ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ecos da Política: A capital federal ...* Op. cit..

⁴⁹⁷ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 494, de 22 de dezembro de 1897. Orça a receita e fixa a despesa para o exercício de 1898, art. 34.

⁴⁹⁸ Em fins do século XIX, eram fundamentalmente as associações mutualistas, organizadas a partir de diferentes categorias (grupos de trabalhadores, nacionalidade, etc.) que promoviam ações de proteção ao trabalhador, oferecendo ajuda pecuniária em caso de acidentes, invalidez, velhice, doença, prisão, morte etc.. Essas associações muitas vezes ultrapassavam seus objetivos básicos e podiam oferecer bibliotecas, instrução para jovens e adultos e diferentes tipos de entretenimento. E, como aponta Cruz, serão as bases para os futuros sindicatos. No entanto, a força dessas associações e o seu poder real poder de proteção aos seus associados dependia única e exclusivamente dos esforços de seus membros, criando situações muito desiguais entre os trabalhadores. Cf. CRUZ, Rafael Almeida. *Associações mutualistas e o mundo do trabalho: os trabalhadores e suas organizações no Rio de Janeiro (1861-1882)*. Dissertação de Mestrado, PPGH / UFF, Niterói, 2015.

⁴⁹⁹ DISTRITO FEDERAL, Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893, art. 21. Segundo tabela apresentada ao final do decreto, o que se considera como vencimento é o ordenado somado às gratificações.

passando a catedrático em 1889 e, portanto, quando de sua invalidez não somava ainda os 10 anos mínimos de serviço como professor público para que pudesse solicitar sua jubilação por invalidez. No entanto, mesmo sem amparo legal, remete uma representação ao prefeito, que por seu turno a encaminha ao Conselho Municipal, solicitando que continue a receber proventos dos cofres municipais⁵⁰⁰. Por fim, Meneses Montenegro, de acordo com o Decreto n. 97, de 26 de junho de 1894, passou a receber mensalmente uma pensão no valor correspondente à metade do ordenado que tinha quando ainda trabalhava⁵⁰¹.

Embora não se possa deixar de louvar a boa fortuna do dito professor, o que mais nos interessa, nesse caso, são os argumentos apresentados tanto por Meneses Montenegro quanto pelo Conselho Municipal para, a despeito da lei, requerer e conceder a pensão. Os argumentos do professor diziam respeito à sua conduta ilibada, comprovada por relatório de visita à escola sob sua responsabilidade e por atestados de professores a quem serviu como adjunto e, por seu turno, o Conselho Municipal entendeu que cabia à prefeitura evitar que o professor caísse na “penúria”. O motivo da invalidez de Meneses Montenegro foi a perda da sua visão. Devidamente comprovada por exame médico, e diagnosticada como incurável e irreversível, “a atrofia completa do nervo ótico”, nos dois olhos, o impedia de seguir com suas atividades do magistério.

Segundo o texto do projeto discutido no Conselho Municipal, para além da lei, o que estava em jogo seria a responsabilidade dos poderes públicos municipais com os seus funcionários.

Não é justo que a Municipalidade relegue à miséria um seu funcionário, que tem a seu favor documentos de valia, comprovando o modo correto por que prestou a exação de seus deveres, quando válido para eles.

A enfermidade que o acometeu inabilita-o para todo e qualquer serviço; demais, à comissão não pode passar despercebido que o impetrante adquiriu a moléstia no exercício do seu cargo.

E assim é de parecer a comissão que, em prova de recompensa pelos bons serviços prestados pelo professor Menezes Montenegro, se lhe conceda, como requer a título de pensão, a metade do ordenado que o mesmo tem como catedrático.

Assim opinando, a comissão tem em vista salvaguardar o professor Montenegro de vicissitudes futuras, porque **seria cruel que a**

⁵⁰⁰ *Jornal do Commercio*, 23/05/1894, p. 3.

⁵⁰¹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 97, de 26 de junho de 1894. Concede ao professor de escola de 1º grau Arthur Jayme de Meneses Montenegro uma pensão correspondente à metade do respectivo salário.

Municipalidade visse um dia um seu funcionário, para poder viver, estender a mão à caridade pública.⁵⁰² (grifos nossos)

Bem ao gosto da forma de legislar desses homens do Conselho Municipal, a elaboração de leis e decretos, se por um lado, visava estabelecer leis gerais que regulassem o funcionalismo público, por outro, a todo momento, essas mesmas leis eram reelaboradas tendo em vista situações individuais e particulares, como já atentou Magalhães ao analisar a questão dos vetos impetrados pelo prefeito às resoluções do Conselho Municipal⁵⁰³. O caso citado não foge desse padrão: os conselheiros arbitraram sobre o caso específico de Menezes Montenegro. Mas, ao fazê-lo, expressaram-se de forma genérica sobre o fato de entenderem que a municipalidade deveria zelar por seus funcionários mesmo quando estes não pudessem mais exercer suas funções e não estivessem devidamente amparados pela legislação, o que nos indica a posição realmente especial desse funcionalismo público diante dos outros trabalhadores não inseridos na malha funcional do estado⁵⁰⁴.

No caso de Menezes Montenegro, não foi somente municipalidade que veio o apoio à sua invalidez. Como havia ingressado no magistério público antes do advento do Distrito Federal e da municipalização da Instrução Pública primária, mantinha ainda laços com o Montepio dos funcionários do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, para o qual contribuiu ao longo da carreira e do qual, ao ser declarado inválido para o magistério, recebia 1000\$ de pensão. Após a sua morte, em 1898, essa quantia passou a ser devida à sua viúva, que ainda recebeu 200\$000 como auxílio para cobrir as despesas com o velório⁵⁰⁵.

⁵⁰² Ata da 10ª sessão extraordinária do Conselho Municipal de 22 de maio de 1894, Projeto n. 59. *Jornal do Commercio*, 23/05/1894, p. 3.

⁵⁰³ MAGALHÃES, Marcelo. Tensão e conciliação na política ... Op. cit., p. 113.

⁵⁰⁴ Menezes Montenegro entrou para o magistério público da cidade do Rio de Janeiro antes da Instrução Pública passar a ser responsabilidade municipal, e após 1892, continuou contribuindo para o Montepio dos funcionários do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. BRASIL. Relatórios do Ministério da Justiça, 1898, p. 478.

⁵⁰⁵ BRASIL. Relatórios do Ministério da Justiça, 1898, p. 478.

3.3 Os regulamentos de 1897 e de 1898

Quatro anos depois da publicação deste primeiro decreto, a municipalidade se viu às voltas com outro decreto, o de número 52⁵⁰⁶, de 9 de abril de 1897, alterando significativamente a ordenação da carreira do magistério público. Decreto que sete meses depois precisou ser republicado, sofrendo algumas alterações⁵⁰⁷. E que também teve vida curta, em 3 de novembro de 1898, criou-se um novo decreto regulando o ensino municipal⁵⁰⁸.

Se o regulamento de 1893 só previa a existência de duas classes de professores, adjuntos e catedráticos, o regulamento subsequente foi mais prolixo na sua tarefa de nomear os diferentes tipos de regentes. Segundo a ordenação de 1897, passavam a existir cinco classes de professores, ordenando-os também espacialmente: professor primário em escola urbana, professor primário em escola suburbana, professor adjunto efetivo, professor adjunto estagiário e professor adjunto de 2ª classe⁵⁰⁹. O ordenamento de 1898 manteve essas hierarquizações, somente extinguindo a diferenciação entre professor primário urbano e suburbano, passava-se então a ter unicamente o professor primário, independente do seu local de atuação⁵¹⁰. Para além dessas classes de professores, há uma outra, não necessariamente incorporada aos quadros do funcionalismo municipal, mas cujas responsabilidades talvez não fossem menores do que de qualquer outra docente: a professora subvencionada.

3.3.1 De subvencionada à adjunta

Ser professora subvencionada da municipalidade significava um vínculo possivelmente transitório no ordenamento proposto pelos regimentos, mas era uma via de acesso a posições mais estáveis no funcionalismo. A instituição da subvenção não era uma novidade, segundo a ordenação de 1897, ela podia se dirigir a escolas já existentes ou a particulares interessados em lecionar.

⁵⁰⁶ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 52, de 9 de abril de 1897.

⁵⁰⁷ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897.

⁵⁰⁸ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898.

⁵⁰⁹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 16.

⁵¹⁰ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 16.

Art. 10. Nas localidades em que ainda faltarem escolas primárias, ou em que elas não bastarem à grande população escolar, poderão ser subvencionadas as escolas particulares que receberem e derem instrução gratuitamente a 15 alunos pobres, pelo menos.⁵¹¹

Na falta de uma rede escolar municipal adequada, uma escola particular poderia reclamar da municipalidade a subvenção de 90\$ por 15 alunos atendidos, acrescentando 6\$ por aluno excedente, mas sem ultrapassar a quantia máxima de 180\$⁵¹², formando assim classes de, no máximo, 30 alunos. No entanto, na falta ainda de escolas particulares, essas subvenções poderiam ser dadas a qualquer pessoa, contanto que se mostrassem idôneas. Os valores por aluno eram os mesmos, mas o valor total, um pouco menor: 150\$. No entanto, o particular teria direito a uma taxa para a manutenção e asseio das instalações no valor de 50\$. A municipalidade forneceria os livros e fiscalizaria a regularidade da presença dos alunos, caso esta fosse de apenas 15 alunos ou menos, a subvenção seria suspensa⁵¹³.

Esse arranjo, no entanto, não será mais permitido no ordenamento seguinte. Em 1898, somente normalistas ou diplomadas eram aptas a pleitear essas subvenções. Embora partissem da mesma premissa que as concessões feitas a particulares no ordenamento anterior, isto é, procuravam sanar a ausência de escolas em determinadas localidades, na verdade, delas em muito se distanciavam. Nem tanto pelo valor pago às normalistas, 400\$ mensais, nem pelo fato destas receberem também “móveis e fornecimentos escolares” às expensas da municipalidade⁵¹⁴, mas pela complexidade do processo em que eram envolvidas. Cabe dizer que o título “normalista subvencionada” aplicava-se não somente àquelas que estavam ainda cursando a Escola Normal como àquelas que já haviam se diplomado, sendo uma possibilidade de atuação no magistério mesmo sem ter ingressado de fato para os quadros do funcionalismo público.

Segundo o decreto, cabiam a essas normalistas seguir o regimento interno e os programas das escolas suburbanas. Além disso, a manutenção da subvenção estava condicionada à frequência mínima de 30 alunos e à aprovação mínima de 10% do total de alunos nos exames finais a partir do terceiro ano de subvenção, exigências ausentes nas cláusulas impostas às escolas subvencionadas e aos particulares não oriundos da

⁵¹¹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 10.

⁵¹² DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 10.

⁵¹³ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 11.

⁵¹⁴ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 12 e Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 12.

Escola Normal; a estes, bastava comprovar frequência. Essa está longe de ser a única diferença. Enquanto que para os outros agentes subvencionados bastaria atestado do inspetor escolar e/ou proposta do diretor de Instrução, as normalistas se viam intrincadas num rito razoavelmente complexo.

§1º Desde que alguma normalista requeira subvenção, provando a necessidade de estabelecer ensino em qualquer lugar, o Diretor geral fará afixar por 10 dias edital na Escola Normal, publicando o número de exames da pretendente e o lugar a que aspira. Se nenhuma normalista, com número maior de exames, pretender essa subvenção, será ela concedida à requerente. Caso outra apareça em melhores condições, terá a preferência; devendo comprometer-se a montar a escola no prazo improrrogável de 10 dias.⁵¹⁵

O rito de escolha envolvia importantes elementos: da parte da normalista, identificar a carência e apresentar formalmente o pedido de subvenção; do lado da Instrução Pública, preparar um edital abrindo consulta pública e determinar qual normalista seria agraciada. E mais uma vez, por parte da normalista, desta feita, já selecionada para a subvenção, montar todo o aparato escolar, por mais simples que ele pudesse ser. Esse breve exemplo, além de nos revelar, sem dúvida, o papel da Escola Normal na escolha dos quadros docentes municipais, mesmo que nas formas mais transitórias, talvez deixe também transparecer facetas da profissão docente que vão além da docência propriamente dita. Essas meninas e mulheres, ao tentarem se tornar professoras subvencionadas, precisavam incursionar por campos que extrapolavam o ato de lecionar: além de peticionar aos poderes públicos, uma vez subvencionadas, tinham que gerir e montar sozinhas todo o aparato escolar, providenciar o prédio, arrumar os móveis, gerir o material, enfim, lidar com um sem número de atividades muito distintas daquelas que se costumava associar ao papel feminino, que embora em transformação, mantinha-se ainda idealmente doméstico⁵¹⁶. A recompensa viria na promessa de ser integrada aos quadros da municipalidade.

⁵¹⁵ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 12 e Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 12.

⁵¹⁶ A segunda metade do XIX, embora tenha produzido, pelo menos na imprensa, representações de feminino que o associava à esfera pública, discutindo questões tais com o sufrágio, a instrução, sua ação moralizadora, ao mesmo tempo, também foi pródiga em associar a mulher ao espaço do lar, construindo sua identidade através da existência de seus marido e filhos. Cf. FERREIRA, Lucia MA. Representações da sociabilidade feminina na imprensa do século XIX. *Fênix-Revista de História e Estudos Culturais*, v. 7, p. 1-16, 2010.

Se a normalista subvencionada houver preenchido, passado três anos, a exigência que trata a letra b deste artigo, cabe-lhe de direito, o provimento da primeira cadeira urbana que vagar. Contar-se-lhe-há então como de serviço público e acrescido de uma quarta parte o tempo que houver servido como subvencionada. Caso não seja diplomada, terá a nomeação a título interino, só devendo passar a efetiva se dentro do prazo improrrogável de três anos completar o curso da escola Normal.⁵¹⁷

Caso a normalista conseguisse, depois de três anos de subvenção, manter um número mínimo de 30 alunos e um volume de aprovação igual ou maior a 10% dos alunos regulares, segundo o regimento, poderia pleitear ser integrada aos quadros regulares da municipalidade como adjunta, interina, se ainda não formada, e efetiva, se já diplomada⁵¹⁸.

Foi dessa forma que Paulina Ferreira Coutinho, professora subvencionada, passou a integrar os quadros da municipalidade. Em 1897, solicitou que fosse incluída nos quadros dos professores públicos⁵¹⁹ e, em 1898, completando o processo, solicitou a contagem do seu tempo de subvenção, que, segundo a própria, se estendeu entre dezembro de 1878 e dezembro de 1897⁵²⁰. O caso, no entanto, não parece ter se desenrolado sem disputa. Embora aprovado pelo Conselho Municipal (Decreto n. 484, de 6 de dezembro de 1897), a integração da professora foi vetada pelo prefeito, a situação foi apreciada pelo Senado que se posicionou favorável à professora. Ao longo desse trâmite, o deputado federal pelo Distrito Federal Augusto de Vasconcelos⁵²¹ se pronunciou na tribuna, defendendo enfaticamente o veto do prefeito, mas, aparentemente, sem muito sucesso, uma vez que prevaleceu a decisão do Conselho Municipal e Paulina

⁵¹⁷ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 12 e Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 12.

⁵¹⁸ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 12 e Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 12.

⁵¹⁹ *Jornal do Commercio*, 24/10/1897, p. 4.

⁵²⁰ *Jornal do Commercio*, 30/09/1898, p. 4.

⁵²¹ Augusto de Vasconcelos (1853-1915), médico de formação teve uma extensa carreira política: intendente do Conselho Municipal do Rio de Janeiro, inúmeras vezes deputado federal pelo Distrito Federal (1897-1905) e senador da república (1906-1915). FGV/CPDOC. *Dicionário da Elite Política Republicana (1889-1930)*. Rio de Janeiro, 2000. Segundo Américo Freire, “encarnou como poucos a figura do político negociador, seja pela sua atuação discreta e afeita ao jogo de bastidores, seja pela sua capacidade de moldar-se com maestria às reviravoltas do poder”. Era conhecido pela alcunha pejorativa de Dr. Rapadura, devido às origens rurais de sua família. Cf. FREIRE, Américo. Liderança e localismo na I República brasileira. *Ler História*, n. 59, p. 49-63, 2010.

Ferreira Coutinho tornou-se professora pública e, em 1916, aparece listada pelo *Almanak Laemmert* como professora catedrática⁵²².

O discurso de Augusto de Vasconcelos faz uso de alguns interessantes argumentos. Inicialmente, esclarece ao Senado que não havia precedente para o caso: “nenhum professor subvencionado foi elevado a professor público”⁵²³. Por si só a escolha da palavra “elevado” nos remete diretamente ao estabelecimento de uma óbvia hierarquia, em que exercer o cargo de professor público, com vínculos não transitórios com a municipalidade, carregaria certo status em relação a outros arranjos, mesmo que também financiados pela municipalidade. O deputado segue defendendo seu ponto de vista, recorrendo ao argumento de que os professores públicos se constituem em uma classe e, como tal, possuem direitos adquiridos: “verá a Câmara que a resolução vetada fere de frente a lei do ensino, ataca direitos adquiridos pela classe dos professores e prejudica o ensino”⁵²⁴. No entanto, sua argumentação central, contra a promoção de Paulina Ferreira Coutinho, centra-se justamente no papel fundamental e inegociável da Escola Normal na formação dos quadros dos professores municipais. Ele lembra que, segundo a lei que regulamenta o ensino, ser habilitado pela Escola Normal, após um curso de quatro anos, é a condição mínima para se tornar professor. Os subvencionados existiriam para suprir carências em que a municipalidade não conseguiria se fazer presente, e seriam escolhidos sem muito critérios. Além do mais, ainda segundo Augusto de Vasconcelos, o grande perigo é de que outros na mesma condição de tal professora demandassem a promoção.

(...) nas condições dessa professora há muitos subvencionados aqui, e que virão pedir a mesma coisa, sendo assim postergados os direitos de uma classe que não faz pequeno sacrifício para obter um diploma, cujas vantagens e garantias lhe são oferecidas por lei⁵²⁵.

Embora o veto do prefeito tenha caído e a nomeação mantida, os piores prognósticos de Vasconcelos não se confirmaram. Pelo que nos indicam as nomeações de professores acompanhadas pelos periódicos, Paulina Ferreira Coutinho se manteve um caso isolado.

⁵²² A professora Paulina Ferreira Coutinho é identificada como professora catedrática do 13º Distrito Escolar, *Almanak Laemmert*, 1916, p. 764.

⁵²³ *Annaes da Câmara dos Deputados (RJ)*, 1897, Vol. VII, p. 679.

⁵²⁴ *Annaes da Câmara dos Deputados (RJ)*, 1897, Vol. VII, p. 679.

⁵²⁵ *Annaes da Câmara dos Deputados (RJ)*, 1897, Vol. VII, p. 679.

3.3.2 Entre catedráticas, adjuntas e estagiárias

Os regimentos de 1897 e 1898 não mais tratam a Escola Normal como *locus* privilegiado de formação do professorado municipal, mas, desta vez, como único lugar possível de formação. Se, anteriormente, havia a possibilidade de ingressar, de forma permanente, nos quadros do magistério público municipal mesmo sem possuir o diploma da Escola Normal, agora ser formado pela Escola Normal é inegociável, embora o número de formados pela instituição fosse ainda significativamente baixo. Se considerarmos os cinco anos anteriores ao decreto de 1897, a Escola foi capaz de diplomar apenas 48 professores. Será justamente a partir daquele ano que a escola ganhará, progressivamente, não apenas maior volume de alunos matriculados, como conseguirá diplomar um contingente mais significativo⁵²⁶. Não creio que seja muito descabido relacionar esse aumento com as exigências impostas pelo regulamento de 1897. Para aqueles que não possuíam relação com a Escola Normal, o único arranjo possível era provisório e restrito espacialmente, e se expressa na figura dos adjuntos de 2º classe.

Segundo os regulamentos, aqueles que almejassem ser professores adjuntos de 2ª classe deveriam ter mais de 15 anos e o atestado de exame final no curso das escolas primárias. Os textos dos decretos ressalvam que as vagas seriam preenchidas por aqueles que possuíssem as maiores habilitações⁵²⁷, deixando transparecer que o ideal era que a esses requisitos mínimos solicitados se somassem outros, aproximando-os daqueles demandados por professores que desejavam ingressar de forma mais estável nos quadros da municipalidade. Os adjuntos de 2ª classe podiam atuar unicamente nas escolas suburbanas (9º, 10º, 11º e 12º distritos escolares) e eram contratados por um período de um ano. Suas remunerações, embora fossem as mesmas dos professores adjuntos efetivos, eram entendidas não como ordenado, mas como *pro labore*, reforçando a ideia de que os mesmos não pertenciam aos quadros da municipalidade e que seu trabalho era transitório. Estavam ligados especificamente à escola em que atuavam, sendo negada a possibilidade de qualquer tipo de transferência⁵²⁸.

⁵²⁶ Segundo o Mapa das matrículas da Escola Normal e número de diplomados publicados por *O Paiz* em 14/09/1914, o total de matrícula que oscilava até 1897 entre 250 e 300 alunos, após esse ano, passa a ser de 600/700 alunos. Essa expansão foi possibilitada pelo fato de a escola passar a funcionar em dois turnos, conforme discutido no capítulo II.

⁵²⁷ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 20 e Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art.20.

⁵²⁸ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 20 e Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 20.

Professores dessa classe eram nomeados somente “depois de provada a impossibilidade de obter, para as escolas que necessitem, normalistas ou diplomados. Para isso nenhuma nomeação será feita sem proceder publicação de edital durante 15 dias. Esse edital será afixado na Escola Normal”⁵²⁹. Esses editais procuravam suprir as vagas ociosas através de uma outra categoria de professor, os adjuntos estagiários. Estes também deviam ter mais de 15 anos e podiam já ser diplomados ou ainda normalistas da Escola Normal. Embora suas obrigações fossem as mesmas dos adjuntos efetivos, não tinham ordenados, apenas um auxílio para o deslocamento até a escola, que, no entanto, variou significativamente entre um decreto e outro. Se, em 1897, uma estagiária deveria receber apenas 600\$ anuais, a ordenação seguinte já previa um *pro labore* anual de 1:000\$⁵³⁰.

Atuar como adjunto estagiário, a partir da regulamentação de 1897, passou também a ser requisito fundamental para a diplomação. Segundo o Decreto n. 62, apenas após seis meses de serviço como adjuntas estagiárias, as normalistas poderiam se inscrever no exame de Prática Escolar, etapa final para assegurar a conclusão do curso⁵³¹. Prazo que, a partir da regulação de 1898⁵³², será estendido para um ano, como aponta o edital que regulou os procedimentos para os exames de Prática Escolar de 1901⁵³³.

Embora a regulamentação sugerisse que o tempo mínimo era de seis meses, inicialmente, inúmeras foram as normalistas que se mantiveram nessa categoria ao longo de boa parte do curso. Alzira Pacheco, por exemplo, foi designada como estagiária em 1898, cinco anos após ingressar na Escola Normal, e assim permaneceu pelo menos até 1912⁵³⁴, e, após se formar, continuou a trabalhar para a municipalidade, agora enquadrada como adjunta interina de 3ª classe⁵³⁵, mantendo, portanto, a transitoriedade que experimentou até aquele momento. Assim como ocorreu com Alzira Guilhermina Saroldi,

⁵²⁹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 20 e Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 20.

⁵³⁰ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 19 e Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 19.

⁵³¹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 45.

⁵³² DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 45.

⁵³³ *Gazeta de Notícias*, 15/05/1901, p. 2.

⁵³⁴ *O Paiz*, 16/01/1912, p. 9.

⁵³⁵ *O Paiz*, 19/06/1913, p. 2.

que atuou como estagiária em 1908⁵³⁶ e 1910⁵³⁷ e após se formar passou a atuar como interina⁵³⁸.

Ser adjunta estagiária, antes mesmo de ser um pré-requisito para a diplomação, tinha também um importante papel na conquista de posições mais estáveis no funcionalismo municipal: era a partir da listagem dos estagiários, uma vez diplomados, que eram escolhidos os adjuntos efetivos. Além disso, o tempo que passavam como estagiários seria contabilizado para a jubilação ao final da carreira. Esses professores, se não eram devidamente remunerados, eram recompensados na contagem dos seus dias de trabalho: para efeito de jubilação, caso fossem efetivados, sua contagem de tempo era acrescida de ¼ do total de dias trabalhados como estagiários⁵³⁹.

Similares em muitos aspectos, os regimentos de 1897 e 1898 parecem se distanciar ao tratar da forma de acesso ao magistério, não por proporem coisas diferenciadas, mas pelo detalhamento com que cada um aborda a questão. Nas duas ordenações, o papel da Escola Normal é inquestionável. Não há, por exemplo, mais espaço para um concurso como o de 1894, quando foram admitidos adjuntos efetivos sem que estes tivessem necessariamente concluído a Escola Normal ou fossem, ao menos, normalistas. No entanto, para o decreto de 1897, foi suficiente ordenar que

O professor primário em escolas, tanto urbanas como suburbanas, será nomeado por concurso, cuja inscrição ficará limitada **exclusivamente** aos diplomados pela Escola Normal. A Diretoria, ouvido o Conselho Superior, organizará as instruções para o concurso.⁵⁴⁰ (grifo nosso)

Enquanto isso, na regulação posterior, de 1898, esse mesmo texto é repetido e a ele se agregam inúmeras determinações:

Essas instruções publicadas até 15 de novembro de cada ano não poderão, até a data do concurso, ser alteradas.

§1º A inscrição considera-se *ipso facto* aberta desde o dia em que a vaga ocorrer. Em caso algum poderá ela ser adiada, suspensa ou encerrada antes ou depois do prazo legal. Criará imediatamente direitos imprescritíveis os candidatos que a houverem requerido, com os requisitos legais: diploma da Escola Normal e prova de impecável moralidade, a juízo do Conselho Superior.

⁵³⁶ *O Paiz*, 09/04/1908, p. 2.

⁵³⁷ *O Paiz*, 26/04/1910, p. 13.

⁵³⁸ *O Paiz*, 14/03/1915, p. 6.

⁵³⁹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 19.

⁵⁴⁰ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 17.

§2º Os concursos efetuar-se-ão impreterivelmente na 2ª quinzena de janeiro. Dos candidatos admitidos a eles as nomeações cabem de direito aos classificados nos primeiros lugares.

§3º A classificação feita em um concurso só tem valor para as vagas abertas até a data em que ele terminou; não servirá, posteriormente, para tornar desnecessária, em favor de qualquer classificado, nova prova de concurso. Todas as vagas ocorridas durante o ano serão preenchidas na época marcada no §2º depois de novo concurso.⁵⁴¹

As instruções prosseguem, ainda, regulando o estágio de um ano que qualquer professor deveria fazer em uma escola modelo antes de assumir a escola para a qual seria designado⁵⁴².

O ordenamento de 1898 procurou estabelecer um rito muito mais fechado do que o fez o de 1897, sem espaço para muitas arestas e negociações. Provavelmente, as instruções para a elaboração do concurso foram as mesmas, mas a partir de 1898 passaram a ser incorporadas ao decreto. Aqui falamos de um concurso que não se quer pontual, como o foi o de 1894, mas antes um processo contínuo que a cada ano, a partir das vagas ociosas, ou por jubilações ou pela criação de novas escolas, quando necessário, incorporava professores aos quadros da municipalidade de forma mais estável. Uma outra característica, a nosso ver também digna de nota, é o fato dessa forma de concurso possibilitar a entrada daqueles que já mantinham relações com a municipalidade, mas que ocupavam posições mais transitórias, como estagiárias.

A carreira esperada seria, uma vez normalista, passar a atuar como estagiária, converter-se em adjunta e assim conseguir passar à professora primária, como procurou fazer Eulalia Diniz Ferreira da Silva. Longos anos após entrar para a Escola Normal⁵⁴³, em 1905, começou a lecionar como adjunta estagiária⁵⁴⁴, o fez também em 1907⁵⁴⁵ e em 1908 se diplomou⁵⁴⁶. Nos anos de 1909 e 1910, agora como estagiária diplomada, seu nome aparece em listagens de contagem de tempo que serviriam para as nomeações das adjuntas efetivas⁵⁴⁷. Seu vínculo com a prefeitura permaneceu transitório e mal remunerado mesmo depois de formada. No entanto, este era aparentemente o único

⁵⁴¹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 17.

⁵⁴² DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 17.

⁵⁴³ Eulalia Diniz Ferreira da Silva entrou para a Escola Normal em 1893. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos escolares, Livro 2, 1893 - 1914, pp. 58-59.

⁵⁴⁴ *O Paiz*, 16/03/1905, p. 1.

⁵⁴⁵ *O Paiz*, 14/02/1907, p. 4.

⁵⁴⁶ *O Paiz*, 13/11/1908, p. 3.

⁵⁴⁷ *O Paiz*, 18/03/1909, p. 6 e *O Paiz*, 06/06/1910, p. 9.

caminho para uma carreira pública mais estável e que, no caso de Eulalia, não demorou tanto a chegar: em 1911, foi convocada para assumir como adjunta efetiva⁵⁴⁸.

Essa forma de concurso, a partir de listagens com classificação de estagiárias, baseadas em pontos e exames da Escola Normal e em tempo de serviço para a prefeitura, também não parece ter acontecido de forma menos conflituosa do que o foi, por exemplo, o concurso de 1894, abordado anteriormente. Ou, pelo menos, assim podemos especular pelas inúmeras e seguidas listas que eram publicadas com classificações diferentes. Em 1913, Maria José Villarinho de Oliveira é listada como tendo trabalhado até então seis anos, dez meses e 28 dias para a prefeitura; dois meses depois, a mesma listagem corrigida é republicada e a mesma professora, agora contabiliza sete anos, cinco meses e 12 dias de serviços. Assim como, em 1914, uma lista da mesma natureza foi republicada seis vezes até ser reconhecida como definitiva⁵⁴⁹. Se esses fossem casos isolados, poderíamos atribuir a equívocos administrativos, mas o número de vezes que as listas foram refeitas com alterações nos parece indicar que cada republicação tenha sido o resultado de disputas entre as professoras e a municipalidade.

O que Eulalia e Maria José tiveram em comum foi o fato de começarem a trabalhar para a prefeitura por laços extremamente transitórios e mal remunerados, esperando, às vezes por longo tempo, a oportunidade de ingressarem como efetivas nos quadros municipais. Longe de serem casos únicos, inúmeras outras mulheres, como veremos no próximo capítulo, com algumas variações, fizeram percursos similares. Algumas chegaram a catedráticas⁵⁵⁰, outras desistiram da carreira ou simplesmente perdemos seus rastros. Mas mesmo aquelas que chegaram a ser nomeadas professoras catedráticas após 1897 encontraram um cenário bastante diferente de suas companheiras mais antigas na profissão.

As vantagens funcionais vividas por uma professora catedrática já não eram mais as mesmas, se comparadas com as previstas no regimento de 1893. Aos integrantes desse grupo, que segundo a ordenação anterior, tinha imediata vitaliciedade no cargo e aumentos progressivos de vencimentos, a partir de 1897, só lhes restou a possibilidade de

⁵⁴⁸ *O Paiz*, 12/04/1911, p. 7. Eulalia permaneceu como professora pública, pelo menos, até 1929 e chegou a ser catedrática.

⁵⁴⁹ *O Paiz*, 03/02/1914, p. 9; 26/07/1914, p. 10; 28/07/1914, p. 10; 27/08/1914, p. 8; 15/11/1914, p. 10 e 25/11/1914, p. 7.

⁵⁵⁰ Embora o termo “catedrático” não seja usado no artigo que define as classes de professores (Decreto n. 62, art. 16 e Decreto n. 98, art. 16), o termo é citado inúmeras vezes ao longo dos decretos e se refere à categoria mais alta do magistério docente.

residir nas escolas em que lecionavam ou receber subsídios para a moradia caso a escola não pudesse acomodá-los⁵⁵¹. E mesmo essa peculiaridade do cargo parece ser muito mais regulada do que anteriormente. O novo decreto repete o texto anterior e acrescenta três parágrafos à norma. Segundo o §1º, o professor, caso não tenha interesse de residir na escola, pode ceder esse direito a outros, mas, sob hipótese alguma, pode tirar dessa cessão algum proveito pecuniário. Além disso, de acordo com o §2º, só serão entendidos como família do professor catedrático os indivíduos assim listados no Montepio dos empregados municipais, seria ainda obrigação do professor catedrático fornecer, a qualquer momento, a listagem das pessoas que com ele habitavam. E, por fim, um terceiro parágrafo, indica ser proibido, no caso de dois professores da mesma família residirem na mesma escola, um deles receber o subsídio para moradia.

Embora os catedráticos ainda pudessem residir na escola ou, caso isso fosse impossível ou inconveniente, recebessem gratificações específicas destinadas ao aluguel, esse processo se mostra muito mais controlado do que era antes do ordenamento de 1897. Se por um lado, esse maior controle pode ter sido decorrente de possíveis tensões relativas à questão, por outro, nos mostra uma municipalidade cujo poder regulatório está em pleno processo de expansão e de construção das relações que manterá com seus funcionários.

Outro ponto vital foi a vitaliciedade do cargo. Segundo as ordenações de 1897 e 1898, os membros do magistério municipal, fossem eles adjuntos ou catedráticos “serão vitalícios ao cabo de cinco anos de efetivo exercício, descontadas as licenças, faltas justificadas ou não e serviços estranhos ao professorado”⁵⁵². Se antes, para os catedráticos, a vitaliciedade era imediata, agora estes são, nesse sentido, equiparados aos adjuntos. De qualquer forma, essa vitaliciedade não era automática e precisava ser avaliada pelo Conselho Superior, que levaria em conta:

- a) a moralidade e a assiduidade do professor,
- b) a sua aptidão pedagógica comprovada pelos resultados colhidos no ensino e
- c) a sua obediência aos programas e regulamentos em vigor.⁵⁵³

⁵⁵¹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 24 e Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 24.

⁵⁵² DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 29 e Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 29.

⁵⁵³ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 29 e Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 29.

O que antes era um direito inerente ao cargo, agora deveria passar por um julgamento, por mais burocrático que este processo pudesse ser, este direito acabou transferido para a esfera administrativa, e assim, o que antes era garantido automaticamente, passa a ser o possível fruto de uma negociação política entre professores e os poderes públicos.

Esse julgamento pelo Conselho Superior se basearia na “moralidade e assiduidade do professor”, na “obediência aos programas e regulamentos” e “na sua aptidão pedagógica comprovada pelos resultados colhidos no ensino”. Este último termo da equação, “os resultados colhidos no ensino”, serviu não somente para garantir a vitaliciedade, mas agora, após 1897, também para assegurar gratificações ao longo da carreira.

As vantagens pecuniárias dos professores catedráticos, previstas nas ordenações de 1893 e suprimidas nas de 1897 e 1898, parecem ter sido substituídas pelo estabelecimento de recompensas financeiras de acordo com o rendimento apresentado pelos alunos. Os professores urbanos ou suburbanos teriam direito a um acréscimo de 10% nos seus vencimentos “sempre que, na média dos cinco últimos anos, tiver apresentado alunos aprovados a exame final de sua escola em número não inferior a 5% da frequência média”. Curioso, no entanto, é perceber que, embora essa regulação se repita para os decretos de 1897 e 1898, este último acrescenta que nas escolas de frequência exclusivamente masculinas, esse percentual poderia ser de 3%⁵⁵⁴.

No entanto, relações desses alunos aprovados, que garantiriam ou não vantagens salariais, não parecem ter sido publicadas, pelo menos não em jornais. Encontramos, sim, listas dos exames das escolas públicas com os nomes dos alunos, seus respectivos conceitos e a professora responsável, mas cuja concentração se dá a partir da década de 10 do século XX. Um raro exemplo é a publicação, ainda em 1907, de uma relação de exames, presididos pela inspetora escolar Esther Pedreira de Mello⁵⁵⁵, em que uma das

⁵⁵⁴ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 22 e Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 22. Esse decréscimo na exigência do número proporcional de aprovados parece nos indicar possivelmente que havia a percepção de que as médias masculinas eram menores do que as femininas e que 5% seria um percentual muito elevado. Mas como este está longe de ser o escopo da pesquisa, aqui não passará de uma curiosidade.

⁵⁵⁵ Esther Pedreira de Mello foi a primeira mulher a ocupar o cargo de Inspetora Escolar, foi também professora de Pedagogia da Escola Normal e diretora da instituição. SANTOS, Heloísa Helena Meirelles dos. *Esther Pedreira de Mello, uma mulher (in)visível*. Curitiba: Appris, 2017.

normalistas aqui estudadas, já como professora adjunta, é responsável por uma das turmas avaliadas⁵⁵⁶.

De forma geral, o que estes dois últimos ordenamentos parecem ter feito foi, de um lado, aproximar as carreiras de adjunta efetiva e catedrática e, por outro, criar mecanismos para que formas de trabalho no magistério público municipal em que vínculos mais transitórios e com mais baixas remunerações fossem possíveis de ser estabelecidos e perpetuados mesmo após a diplomação das normalistas. Movimento já observado por Uekane, ao analisar período semelhante⁵⁵⁷.

Antes mesmo destes decretos estarem vigentes, no processo de discussão, no Conselho Municipal, de um projeto que propunha a criação de 25 novas escolas e da lei que regulava o ensino municipal, em início de 1897, o intendente Duque Estrada, preocupado com o orçamento municipal, assim se manifestou:

Atualmente, o art. 16 da lei de 9 de maio de 1893 diz que o lugar de professor adjunto compete de direito ao diplomado pela Escola Normal. Isto quer dizer que, normalmente funcionando os estabelecimentos de ensino municipal e convenientemente explorados, **dentro de pouco tempo, não haverá meios nos cofres para pagar ao exército dos funcionários**, que virá produzir o escoamento desses cofres por força do que está estabelecido neste artigo.

Ora, este artigo era necessário no momento da reorganização do ensino, porque era preciso facilitar tudo para despertar, nos competentes, o desejo de virem para o magistério municipal aplicar os seus esforços e a sua dedicação.

Mas, hoje, e só em matéria de adjuntos, temos mais de 400; é indispensável essa medida.⁵⁵⁸ (grifos nossos)

A medida indispensável seria o uso mais assíduo de estagiárias no lugar das adjuntas ou catedráticas, estratégia que, segundo Duque Estrada, já acontecia e com muito bons resultados. “Os professores municipais cedem diariamente os seus lugares às professoras que se apresentam nessa conquista, incontestavelmente, com muito mais dedicação do que eles para obterem os seus diplomas”⁵⁵⁹. Duque Estrada parece não ter estado sozinho nessas suas proposições e a reforma que se seguiu a esses debates ganhou exatamente esses contornos.

⁵⁵⁶ *O Paiz*, 24/07/1907, p. 4.

⁵⁵⁷ UEKANE, Marina Natsume. “Com o bom professor tudo está feito ... Op. cit., pp. 204-208.

⁵⁵⁸ *Jornal do Commercio*, 17/03/1897, p. 3.

⁵⁵⁹ *Jornal do Commercio*, 17/03/1897, p. 3.

4. FUNCIONALISMO, DOCÊNCIA E HIERARQUIAS

Esmeralda Masson, Isolina de Souza e Amalia Pereira foram as três mulheres escolhidas para abrirem cada um dos capítulos até então apresentados. Suas trajetórias têm pontos de encontro: dividiram tempos, espaços e projetos comuns. Nasceram nos primeiros anos da década de 1870⁵⁶⁰, circularam por um Rio de Janeiro, capital de uma república recém proclamada e viram no magistério público primário a possibilidade de exercerem uma profissão que nesse momento se tornava cada vez mais um campo de atuação feminino. Talvez não tenha sido exatamente o mesmo Rio de Janeiro que tenham compartilhado, pois a cidade podia ser múltipla e crivada por diferentes espaços sociais, mas sobre isso pouco sabemos, uma vez que raros são os indícios dessas mulheres antes delas entrarem em contato com a Escola Normal.

O que certamente tiveram em comum foi presenciar uma cidade em transformação, em que novas áreas estavam sendo urbanizadas, novos subúrbios, mais distantes do centro da cidade, eram ocupados e diferentes bairros, antes considerados áreas suburbanas, como São Cristóvão, Tijuca e Vila Isabel, assumiam perfis sociais diferentes⁵⁶¹. Junto com esse alargamento da cidade, expandia-se também a rede pública de ensino primário, demandando um crescente número de professores primários públicos: em 1870, a Corte contava com 58 escolas públicas; em 1877, esse número havia passado

⁵⁶⁰ Segundo os Históricos Escolares, Esmeralda Masson nasceu em 02/03/1874 (Livro 2, 1893 - 1914, p. 54) e Amalia Pereira em 09/08/1872 (Livro 2, 1893 - 1914, p. 223), o nascimento de Isolina de Souza, no entanto, só pode ser presumido, já que em 1890, ano de sua morte, tinha 16 anos (*O Paiz*, 26 de abril de 1890, p.1).

⁵⁶¹ Santos, ao mapear as transformações a respeito do subúrbio carioca entre os séculos XIX e XX, traduz uma cidade em plena transformação urbana, mesmo antes das reformas urbanas do início do sec. XX. Segundo o autor, o conceito de subúrbio foi radicalmente transformado nos primeiros anos do século passado. Até o sec. XIX, eram consideradas áreas suburbanas os bairros de Botafogo, Laranjeiras, Tijuca, Glória e Catete e esses eram lugares de moradia para uma população economicamente privilegiada, onde tinham seus casarões e chácaras. Em fins do XIX e início do XX, no entanto, há um deslocamento geográfico do que é considerado área suburbana da cidade, passando a significar as áreas cortadas pela Estrada de Ferro Central do Brasil. Em um primeiro momento, segundo o autor, essas áreas não assumem o caráter proletário que vão ter anos depois. Inicialmente é uma pequena classe média, formada por funcionários civis e militares de baixo escalão e pequenos comerciantes que ocupam essas novas áreas, população cujos recursos financeiros eram parcos para garantir os custos de vida nos bairros mais valorizados, mas suficientes para arcar com as elevadas despesas de deslocamento para o centro da cidade. Cf. SANTOS, Leonardo Soares dos. Os subúrbios do Rio de Janeiro no início do século XX. *Revista de Humanidades*, v. 12, n. 30, 2011.

para 95⁵⁶² e, em 1892, eram 120 escolas, distribuídas em sete distritos atendendo 8500 alunos⁵⁶³. As mudanças se traduziam não só na rede física, estava também em transformação o perfil do professor que atenderia essas escolas republicanas: cada vez mais a preparação formal, feita pela Escola Normal, foi assumindo papel central na definição de quem podia ou não reger turmas das escolas públicas primárias. O recorte cronológico adotado pela pesquisa mostra bem essa passagem, como veremos mais adiante.

Curiosamente, as três mulheres escolhidas para introduzir cada um dos capítulos tiveram também em comum o fato de nunca terem terminado o curso da Escola Normal. Esmeralda, matriculada em 1893, se transferiu para a Escola Normal Livre em 1895⁵⁶⁴; Isolina de Souza se suicidou, presumivelmente, justo por não ter conseguido ser aprovada no exame de admissão da Escola Normal e Amália Pereira, que cursou a escola desde 1889 como ouvinte e, após 32 anos, abandonou sua condição de normalista, sem o devido diploma⁵⁶⁵.

O fato, no entanto, de não terem se diplomado pela Escola Normal, no caso de Esmeralda e Amália, não as impediu de seguirem uma longa carreira no magistério. Esmeralda e Amália começaram a lecionar como professoras adjuntas efetivas em 1894⁵⁶⁶ e foram jubiladas⁵⁶⁷ em 1914⁵⁶⁸ e em 1924⁵⁶⁹, respectivamente, perfazendo 20 e 30 anos de carreira no magistério público municipal. Esses são apenas dois exemplos, mas que nos indicam que o papel da Escola Normal na formação do professorado pode ter assumido matizes variados, que foram além do que era formalmente esperado da instituição, diplomar as futuras professoras. Esse papel parece não ter se apresentado como algo monolítico, tendo variado significativamente ao longo do tempo.

⁵⁶² SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Entre escolas domésticas e palácios: culturas escolares e processos de institucionalização da instrução primária na cidade do Rio de Janeiro (1870-1890). *Revista Educação em Questão*, v. 23, n. 9, 2005, pp. 175 e 176.

⁵⁶³ Instrução Pública - Estatística de frequência e matrículas (1874-1896). SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; RIZZINI, Irma; MARQUES, Jucinato de Sequeira. Felismina e Libertina vão à escola ... op. cit., p. 156.

⁵⁶⁴ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, Históricos Escolares, Livro 2, 1893 - 1914, pp. 54 e 55.

⁵⁶⁵ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, Históricos Escolares, Livro 3, 1896 - 1932, pp. 223, 224, 293, 294 e 297.

⁵⁶⁶ *O Paiz*, 13/12/1894, p. 1.

⁵⁶⁷ O termo jubramento equivale à aposentadoria: após determinados anos de trabalhos prestados à municipalidade, os docentes podiam deixar de trabalhar e continuar a receber seus vencimentos.

⁵⁶⁸ *O Paiz*, 10/09/1916, p. 2.

⁵⁶⁹ *Jornal do Brasil*, 02/03/1934, p. 19.

Esmeralda Masson e Amália Pereira fazem parte do conjunto de 642 normalistas aqui investigadas, mulheres, moças e ocasionalmente alguns moços que iniciaram seus estudos na Escola Normal do Distrito Federal entre 1893 e 1898. Coincidentemente, Esmeralda e Amália não se formaram pela instituição, mas suas histórias nem por isso são iguais: Esmeralda, antes de entrar para a Escola Normal do Distrito Federal, havia se formado professora pela Escola Normal de Porto Alegre⁵⁷⁰ e, no Rio, acabou por diplomar-se professora pela Escola Normal Livre⁵⁷¹, Amália, por sua vez, nunca teve um diploma; mas ambas recorreram à Escola Normal do Distrito Federal como espaço de formação. Procuraremos investigar aqui como se constituiu as carreiras dessas tantas normalistas e de que forma essas carreiras estavam imbricadas com a Escola Normal, talvez de formas mais complexas do que a simples diplomação.

Os últimos anos do século XIX vivenciaram um cenário rico quanto ao debate acerca da educação: discussões a respeito dos modelos de formação de professores, sobre a obrigatoriedade ou não da escola primária, sobre as melhores e mais eficientes formas de organização escolar, sobre os usos dos melhores métodos de ensino, sobre os conteúdos pertinentes ou não de figurarem nos currículos escolares etc. foram calorosamente empreendidas por parte da intelectualidade brasileira⁵⁷². Essas discussões, no entanto, não ficaram restritas a um pequeno grupo. A República, ao se instaurar, vê na educação o caminho para formar o novo cidadão reformado, instaura-se um projeto moral e intelectual cujo objetivo maior é civilizar a nação⁵⁷³ e que serve de base para inúmeras reformas educacionais com escopo mais localizado, fosse a determinado estado ou

⁵⁷⁰ Entre 1889 e 1891, Esmeralda Masson parece ter cursado os 1º, 2º e 3º anos da Escola Normal de Porto Alegre, embora só tenha localizado indícios de seu 1º e 3º anos. Seu progresso pode ser acompanhado pela publicação no jornal *A Federação*, Orgam do Partido Republicano, dos exames da Escola. Assim como na escola normal carioca, as alunas eram classificadas em cada disciplina como reprovadas, aprovadas, aprovadas plenamente e aprovadas com distinção. Os registros sobre Esmeralda Masson, que foram possíveis de serem localizados, apontam para o 1º ano de curso aprovação em Desenho e na 5ª cadeira e aprovação plena em Francês, Música, nas 1ª, 2ª e 4ª cadeiras. Para o 3º ano, aprovação plena em Português e aprovação com distinção Francês. Pelos registros do jornal nos parece que a Escola Normal de Porto Alegre dividia seu currículo atribuindo números a determinadas disciplinas, mas não nos foi possível precisar a que disciplinas correspondiam as 1ª, 2ª, 4ª e 5ª cadeiras citadas pelo periódico. *A Federação*, Orgam do Partido Republicano, RS, 07/12/1889, p. 3; 12/12/1889, p. 3; 13/12/1889, p.3; 16/12/1889, p. 3; 17/12/1889, p. 3; 19/12/1889, p. 3, 21/12/1889, p. 3 e 07/11/1891, p. 3.

⁵⁷¹ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893 - 1914, pp. 54 e 55.

⁵⁷² FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. ... Op. cit..

⁵⁷³ SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização* ... Op. cit., p. 27.

município. A pauta educacional, dessa forma, ganha a imprensa, e como não poderia deixar de ser, assume um viés político.

É diante desse cenário que as/os 642 normalistas⁵⁷⁴ estudados ingressam na Escola Normal do Distrito Federal. No capítulo 3, procuramos compreender como se configurava o campo profissional do magistério público primário no momento em que esses indivíduos estavam entrando para a Escola Normal, em que fizeram suas matrículas entre 1893 e 1898; afinal, foi a partir do que viam a sua volta a respeito do que entendiam ser a profissão docente que fizeram suas escolhas profissionais. Aqui, a perspectiva é um tanto diferente, pretendemos investigar como se desenrolaram as suas próprias carreiras e compreender o papel da Escola Normal na construção de suas profissões.

Uma das fontes utilizadas nesse capítulo foram, mais uma vez, os históricos escolares, documentos produzidos pela Escola Normal, que, ao abordarem as vivências acadêmicas das normalistas, deixaram também transparecer um pouco de suas atuações profissionais. No entanto, o foco da narrativa dos registros escolares é a vida acadêmica dessas normalistas e não suas atuações profissionais, nesse sentido, eles nos ajudam de forma muito parcimoniosa. De fato, os históricos escolares registram as atividades docentes dessas normalistas apenas em dois possíveis momentos: no ingresso, a aluna poderia ser dispensada do exame de admissão se comprovasse ser professora adjunta ou subvencionada da municipalidade, ou na diplomação, algumas alunas conseguiram dispensa do exames de Prática Escolar, espécie de prova prática feita ao final do curso, comprovando terem experiência na regência de turmas⁵⁷⁵.

Assim como já fizemos em outros capítulos, recorreremos também aos jornais em circulação no Rio de Janeiro do período para procurarmos entender que carreiras foram construídas pelas normalistas. O uso que fizemos dos periódicos para essa parte da pesquisa foi um pouco diferente do que o praticado até então. Agora, fundamentalmente, procuramos traçar as trajetórias dessas mulheres, alunas da Escola Normal, que depois passaram a lecionar nas escolas primárias mantidas pela municipalidade. A tarefa não teria sido possível há alguns anos ou, pelo menos, demandaria um esforço impossível de

⁵⁷⁴ O universo de alunos da Escola Normal do Distrito Federal analisado pela pesquisa é majoritariamente formado por meninas e mulheres, embora raros alunos existam. No entanto, estes em menor número ainda seguiram carreira.

⁵⁷⁵ Como discutiremos a seguir, a dispensa desses exames poderia ser requerida a partir da comprovação de que as normalistas já atuavam como professoras e, portanto, não precisariam ter suas habilidades de reger uma turma avaliadas. No entanto, essa dispensa, mesmo quando a comprovação era possível de ser feita, era raramente concedida.

ser dispendido nos limites de uma pesquisa de doutorado. O fato de os periódicos pesquisados estarem disponíveis online⁵⁷⁶ e permitirem diferentes formas de buscas, ao longo de seus textos, nos possibilitou investigar, se não todas, boa parte das normalistas listadas pelos históricos escolares. Caso os arquivos não estivessem digitalizados e não fosse possível fazer buscas por palavras ou expressões específicas, dificilmente poderíamos ter retraçado as trajetórias dessas professoras primárias⁵⁷⁷.

4.1 Uma Escola e uma profissão femininas

Quando Esmeralda Masson, Isolina de Souza e Amalia Pereira e tantas outras meninas e mulheres procuraram a Escola Normal do Distrito Federal para se tornarem professoras, tinham diante de si uma carreira em mutação, não só pela expansão da rede escolar primária mantida pela municipalidade, mas também pela crescente importância dada à formação formal para o magistério, neste caso, conquistada através do diploma da Escola Normal. Além disso, a profissão já era preferencialmente feminina.

As últimas décadas do século XIX foram anos de profundas transformações no cenário educacional brasileiro. Uma significativa mudança disse respeito àqueles que então passam a ser considerados como os agentes educadores ideais. Foi justo nesse momento em que pudemos perceber uma severa inflexão em relação à imagem do professor, fenômeno estudado por diversos pesquisadores, como, por exemplo,

⁵⁷⁶ Todos os periódicos aqui pesquisados o foram através do site da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional - <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

⁵⁷⁷ A pesquisa de fontes histórica primárias por meio digitais permite o acesso a um volume de informação inegavelmente muito maior do que se considerarmos a forma tradicional de pesquisa, onde o historiador leria fisicamente, em um arquivo, página à página, suas fontes. No entanto, como salientam Sklar e Dublin, o perigo é nos perdermos no “mar de informação” criado pelo uso crescente de documentos nas redes. Para eles, que analisam a questão do ponto de vista de quem organiza essas informações na web, cabe discutir em profundidade e não só em termos de programação, os mecanismos de busca, pois serão eles, quando eficazes, que permitirão ao pesquisador, não só achar sua informação, mas dar sentido ao conjunto de informações coletadas. SKLAR, Kathryn Kish e DUBLIN, Thomas. *Creating Meaning in a Sea of Information: The Women and Social Movements Sites. Writing History in the Digital Age*. Ed. Jack Dougherty and Kristen Nawrotzki. Ann Arbor: U of Michigan Press, 2012. O perigo de se perder no “mar de informação”, em algum sentido, também o é de se perder no mar da “não informação”. A facilidade com que as buscas por palavras ou expressões em documentos digitais nos levam a partes específicas dessas fontes, por outro lado, pode nos fazer perder, talvez, uma nuance importante do trabalho com as fontes: a compreensão do conjunto no qual a informação pinçada pelo mecanismo de busca se insere. Ganha-se de um lado, perde-se de outro.

Chamon⁵⁷⁸, Durães⁵⁷⁹, Muniz⁵⁸⁰ e Faria Filho⁵⁸¹. Em especial para o magistério primário, vivencia-se um óbvio processo de feminização da docência. Como sugere Chamon, virtude, amor e dedicação, características associadas ao feminino, vão aos poucos se cristalizando como atributos indispensáveis para o bom trabalho pedagógico.

A personificação do ideal da professora da escola elementar foi se cristalizando ao longo de anos no imaginário social como um profissional da virtude, do amor, da dedicação e da vocação. A mistificação da ação educativa é uma das características mais fortes do ideário da professora. A dignidade do ofício, a nobreza de sua missão, a exaltação do zelo só comparável às causas religiosas e patrióticas, ainda hoje, materializam a ética do ideal de professora.⁵⁸²

A autora, ao analisar os dados relativos à admissão de professores nas escolas públicas de Minas Gerais, percebe, como citado no capítulo 2, que, se, em 1830, o número de professoras mulheres contratadas ainda era significativamente baixo (aproximadamente 12,5%), em 1910, essa proporção é invertida e as professoras passam a representar quase 75,5% do total dos docentes contratados. Esse processo, segundo Chamon, em parte, se relacionou à criação de escolas normais em Minas Gerais, o que permitiu o “treinamento de mulheres para o magistério”, e o estabelecimento da coeducação infantil em 1879, o que gerou uma demanda significativa por professoras para lidarem com esse público escolar feminino⁵⁸³. Público que, em Minas Gerais, cresceu significativamente ao longo do século XIX, não só em decorrência da coeducação infantil, mas também pela expansão no número de matrículas em escolas femininas⁵⁸⁴; com o aumento do alunado feminino, aumenta-se também o número de docentes mulheres.

Faria Filho e Macedo, no entanto, chamam a atenção para o fato de que esse marcado processo de feminização do magistério não significou que os homens deixaram de estar presentes nas salas de aula, pelo menos não em Minas Gerais. Se é verdade que,

⁵⁷⁸ CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (con) formação das identidades profissionais. VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro, UERJ, 2006.

⁵⁷⁹ DURÃES, Sarah Jane. Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

⁵⁸⁰ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892). Brasília: Editora UnB, 2003.

⁵⁸¹ FARIA FILHO, Luciano Mendes de; MACEDO, Elenice Fontoura de Paula. A feminização do magistério em Minas Gerais ... Op. cit..

⁵⁸² CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério ... Op. cit., p. 1.

⁵⁸³ Ibid., p. 11.

⁵⁸⁴ FARIA FILHO, Luciano Mendes de; MACEDO, Elenice Fontoura de Paula. A feminização do magistério em Minas Gerais ... Op. cit., p. 3.

ao compararmos as últimas décadas do séc. XIX com as primeiras do séc. XX, temos uma inversão entre o volume de professores e professoras atuando na docência, agora com evidente preponderância feminina, é também verdade que o número absoluto de professores homens não variou tanto assim ao longo desse mesmo período. A província de Minas Gerais, em 1881, tinha 306 professoras (38,6%) e 487 professores públicos (61,4%). Algumas décadas mais tarde, o quadro era significativamente diferente: em 1916, o agora estado de Minas Gerais contaria com 1121 professoras públicas, que representavam 75,8% do total de docentes. O número de professores homens, no entanto, embora em decréscimo, ainda não era tão distante, em valores absolutos, do registrado para 1881: 358.

Se Minas Gerais, em 1839, contava com 589 alunas, em 1885, essa população era de 7274. A mudança, segundo os autores, trouxe impactos na composição do professorado, uma vez que se passou a precisar de um número expressivo de professoras mulheres para atender a esse novo público feminino⁵⁸⁵. O Rio de Janeiro, entre os séculos XIX e XX, vivenciou um processo um tanto similar. Comparando unicamente os anos de 1895 a 1905, temos uma amostra desse processo. Dados retirados do *Almanak Laemmert*, indicam que a expansão da rede pública primária carioca, nesse período, ocorreu fundamentalmente a partir da criação de novas escolas femininas. Em 1895, os 12 distritos da cidade, comportavam 159 escolas, 87 femininas e 72 masculinas⁵⁸⁶, cinco anos depois, em 1900, embora a rede tivesse se expandido em aproximadamente 20%, totalizando agora 195 escolas, 131 eram femininas e apenas 64 masculinas. Se contabilizarmos as escolas subvencionadas, teríamos ainda outras 28 escolas femininas e somente 11 escolas masculinas⁵⁸⁷. Para 1905, o número de escolas femininas permanece praticamente inalterado, são 132, mas há um decréscimo ainda maior nas escolas masculinas, que passam a ser somente 51, agora divididas por 14 distritos⁵⁸⁸.

O aumento de escolas femininas pode ter significado uma maior demanda por docentes mulheres: “Art 8º - As escolas primárias de meninas só podem ser dirigidas por professoras; as de meninos, se-lo-ão, indistintamente por professoras ou professores”⁵⁸⁹. Essa ordenação, prevista no primeiro regulamento do Distrito Federal, se manteve como

⁵⁸⁵ Ibid., p. 3.

⁵⁸⁶ *Almanak Laemmert*, 1895, pp. 462-465.

⁵⁸⁷ *Almanak Laemmert*, 1900, pp. 256-261.

⁵⁸⁸ *Almanak Laemmert*, 1905, pp. 533-538.

⁵⁸⁹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893.

regra, pelo menos até 1914⁵⁹⁰. A diminuição no número de escolas masculinas mencionada acima, no entanto, não necessariamente significou uma redução no número de matrícula de meninos na rede pública primária do Distrito Federal, uma vez que as escolas femininas podiam receber alunos de até 10 anos de idade⁵⁹¹. Essa determinação, porém, só se apresenta na legislação até 1897; o regulamento de 1898 e os subsequentes, que passam a estabelecer escolas femininas, masculinas e mistas⁵⁹², são omissos quanto à frequência de meninos menores de 10 anos às escolas femininas.

Ao analisarmos a listagem de escolas do Distrito Federal, pelo *Almanak Laemmert*, até 1905, não há menção a escolas mistas mantidas pela municipalidade, todas aparecem com a denominação de femininas ou masculinas. É de se supor que os meninos menores de 10 anos continuaram assistindo às aulas das escolas tidas como femininas. Vale lembrar que essa faixa etária era provavelmente, como alertam Schueler, Rizzini e Marques, um grupo bastante expressivo da população escolar do Distrito Federal. As crianças não ficavam por muito tempo nas escolas, oriundos de famílias pobres, após aprenderem a ler, escrever e contar, eram retiradas das escolas para ingressarem em algum ofício. Segundo o exemplo trazido pelos autores, entre 1889 e 1890, a 3ª escola masculina da Gamboa tinha a maior parte de seus alunos com idade entre 7 e 11 anos, poucos eram aqueles com idade entre 12 e 14⁵⁹³.

Se é verdade que esse padrão pode ser estendido ao restante da cidade, a redução no número de escolas masculinas não deve ter causado grande impacto na matrícula de meninos na rede pública primária do Rio de Janeiro, uma vez que esta faixa etária poderia frequentar as escolas femininas. E o aumento de escolas femininas representou, na prática, a ampliação do campo de atuação das professoras, já que estas eram interdidas aos professores.

As meninas e moças que ingressaram na Escola Normal entre 1893 e 1898 tinham, portanto, diante de si, um campo de trabalho em plena expansão. Uekane, ao contabilizar

⁵⁹⁰ Essa determinação se encontra também expressa no art. 5º do Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, bem como nos art. 5º do Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 5º do Decreto n. 844, de 19 de dezembro de 1901, art. 9º do Decreto n. 838, de 20 de outubro de 1911, art. 7º do Decreto n. 981, de 2 de setembro de 1914.

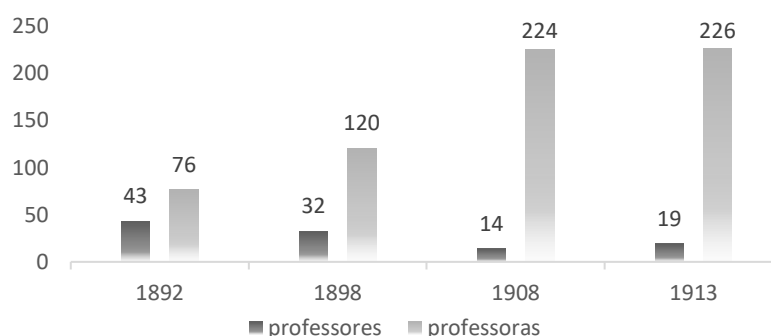
⁵⁹¹ DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 38, de 9 de maio de 1893, art. 7º e DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 4º.

⁵⁹² A regulação de 1898 cria as escolas mistas e é omissa quanto à frequência de alunos menores de 10 anos às escolas femininas (art. 4º do Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 4º do Decreto n. 844, de 19 de dezembro de 1901, art. 8º do Decreto n. 838, de 20 de outubro de 1911, art. 6º do Decreto n. 981, de 2 de setembro de 1914).

⁵⁹³ SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; RIZZINI, Irma; MARQUES, Jucinato de Sequeira. Felismina e Libertina vão à escola ... Op. cit., p. 160.

os professores e professoras da instrução pública primárias do Distrito Federal entre 1892 e 1913, nos apresenta um quadro em que as mulheres, que inicialmente já respondiam pela maioria do professorado, vão ocupando a rede pública primária de forma massiva. Em 1892, tínhamos 119 professores públicos primários mantidos pela municipalidade, destes, 76 eram mulheres e 43 homens; em 1898, o Rio de Janeiro passaria a contar com 120 professoras mulheres e reduziria o número de professores homens para 32. Mas, a grande expansão da rede ainda não havia ocorrido, em 1908, serão 224 professoras e apenas 14 professores; números que parecem se estabilizar, pelo menos até 1913, quando teremos 226 professoras e 19 professores⁵⁹⁴.

Gráfico 1 - Professores na Instrução Pública Primária do Distrito Federal, 1892-1913



Fonte: *Almanak Laemmert*, (1892-1913), dados compilados de Uekane, 2016.

Os números do gráfico são sensivelmente mais tímidos se comparados aos apresentados por Faria Filho e Macedo para o caso mineiro, uma vez que se referem somente à cidade do Rio de Janeiro e não a um estado, mas os dois parecem expressar um movimento muito similar: a existência de um número decrescente de professores homens e uma considerável expansão no número de professoras. No caso carioca, no entanto, essa expansão parece ter sido até mais radical, o percentual de professoras, segundo Uekane, chegou a ultrapassar os 90% nos primeiros anos do século XX, enquanto, em Minas, esse número girou em torno de 75%⁵⁹⁵.

Vale ressaltar que embora os números do gráfico 1 nos indiquem inequivocamente que as mulheres passaram a ser maioria nas escolas primárias mantidas pela municipalidade, eles nos fornecem apenas o volume dos professores primários e/ou

⁵⁹⁴ UEKANE, Marina Natsume. “Com o bom professor tudo está feito ... op. cit., pp. 147-149.

⁵⁹⁵ FARIA FILHO, Luciano Mendes de; MACEDO, Elenice Fontoura de Paula. A feminização do magistério em Minas Gerais ... op. cit..

catedráticos, excluído desse total os adjuntos, mesmo quando estes mantinham vínculos estáveis com a municipalidade, os estagiários, os coadjuvantes de ensino e os professores subvencionados. O volume total de professores empregados na rede pública primária nos é um dado importante se pretendemos dimensionar as possibilidades profissionais dessas mulheres que tinham diante de si o magistério, ainda mais se considerarmos que o volume de adjuntas/os e estagiárias sempre foi bastante significativo.

Segundo o Relatório Ministerial de 1893, na cidade do Rio de Janeiro, havia um total de 280 docentes nas escolas públicas primárias de 1º grau; desses, 120 eram professores e mais do dobro, outros 160, eram adjuntos. A tabela apresentada, embora seja dividida em duas grandes colunas, não traz distinção entre professores e professoras e adjuntos e adjuntas, só nos resta supor, com base nos números apresentados e nos que sabemos por outras fontes sobre a demografia da rede pública escolar da cidade, que a primeira coluna, mais parca em volume de profissionais, se referia aos homens e a segunda às mulheres. Assim sendo, tínhamos 45 professores e 75 professoras, bem como, 30 adjuntos e 130 adjuntas⁵⁹⁶. Essa prevalência de professoras e adjuntas pode ser vista também nos anos que se seguem, em um processo em que os homens vão perdendo cada vez mais espaço.

As listagens dos funcionários do Distrito Federal publicadas pelo *Almanak Laemmert* podem nos ajudar a entender qual, de fato, era o contingente de docentes primários empregados pela municipalidade. Segundo essa fonte, no ano de 1895, foram 100 professoras e 46 professores os responsáveis pelas escolas primárias de 1º grau mantidas diretamente pela municipalidade. Nesse ano, não há registro de professores adjuntos, fossem homens ou mulheres, o que não significa que estes não existiram, apenas que não foram listados. Embora não tenha sido possível quantificá-los, sua existência pode ser atestada pelas inúmeras referências a nomeações, transferências, licenças e outros tantos atos do cotidiano administrativo da municipalidade. Sabemos que Iracema Francioni de Pádua era professora adjunta da 10ª escola feminina do 3º Distrito quando, em 1895, lhe foi concedida dois meses de licença⁵⁹⁷, ou ainda que, em dezembro desse mesmo ano, Amelia Monteiro Borges foi exonerada do cargo de professora adjunta⁵⁹⁸, ou mesmo que naquele ano faleceu a professora adjunta Maria Madalegna Soares Brazil,

⁵⁹⁶ Relatório do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, 1892-1893, p. 185.

⁵⁹⁷ *Jornal do Commercio*, 27/03/1895, p. 1.

⁵⁹⁸ *Cidade do Rio*, 20/12/1895, p. 2.

contribuinte do Montepio dos empregados municipais⁵⁹⁹. Outras referências, nem tão relacionadas à vida funcional, também nos indicam a existência de adjuntas atuantes em 1895: a notícia do aniversário da “simpática” Tharcilla Zoe Dardeau⁶⁰⁰, ou o aviso do sepultamento do irmão de D. Maria Thomazia Monteiro⁶⁰¹ ou até pela oferta feita por D. Maria Joaquina Ferreira de um exemplar da polca “Diamantina”, de sua composição, todas mulheres identificadas pelos periódicos como professoras adjuntas⁶⁰².

Se em 1895 a rede pública de escolas primárias de 1º grau contava com 100 professoras, cinco anos depois, em 1900, esse número havia passado para 168, sem contar outras 27 professoras responsáveis por escolas subvencionadas, 179 adjuntas e 51 estagiárias, totalizando 415 mulheres empregadas pela municipalidade em atividades de docência na escola primária. A participação masculina, bastante reduzida, se limitava a 27 professores, outros 12 subsidiados e 40 adjuntos. Em 1905, temos um aumento significativo do quantitativo docente, mas não pelo crescimento do número de professoras, que agora, segundo o *Almanak Laemmert*, são 161, nem certamente pelo número de professores, que decresce notadamente, totalizando, agora, apenas 17 mestres, mas pelo aumento de adjuntas que passam a ser 220 e, principalmente, de estagiárias, agora em número de 187.

Como pode ser visto na tabela 11, o movimento de ocupação do magistério primário municipal pelas mulheres vai cada vez se acirrando e ganhando força por meio do significativo volume de adjuntas e estagiárias que são incorporadas aos quadros da prefeitura e passam a atuar nas escolas municipais, especialmente a partir de 1910. Em 1905, foram aproximadamente 560 mulheres lecionando nas escolas públicas de 1º grau, em 1910, esse número passou a quase 600, para chegar a mais de 930 em 1910.

⁵⁹⁹ *Jornal do Commercio*, 27/05/1895, p. 4.

⁶⁰⁰ *O Paiz*, 03/01/1895, p. 3.

⁶⁰¹ *Jornal do Brasil*, 17/03/1895, p. 2.

⁶⁰² *Gazeta da Tarde*, 14/11/1895, p. 1.

Tabela 11 - Docentes atuantes nas escolas primárias públicas de 1º grau, 1895-1915

Ano	Professoras	Professores	Adjuntas	Adjuntos	Estagiárias	Estagiários	Total de docentes fem.	Total de docentes fem.	Total geral de docentes
1895	100	46	-	-	-	-			
1900	168+27(subv.)	25+12(subv.)	179	40	51	0	425	77	502
1905	161	17	220	27	187	0	568	44	612
1910	140	3	332	44	126	0	598	47	645
1915	228+55 (elem.)	19+13(elem.)	267	16	388	1	938	49	987

Fonte: *Almanak Laemmert*, 1895, 1900, 1905, 1910 e 1915.

Esmeralda Masson, Amalia Pereira e os outros 640 alunos, quando se matricularam na Escola Normal do Distrito Federal, entre 1893 e 1898, tinham diante de si uma perspectiva profissional que se configurava como eminentemente feminina, mesmo que ainda não tivesse os contornos que terá nas primeiras décadas do século XX. A própria Escola Normal atraía, nesse momento, quase que exclusivamente um público feminino. Dos 642 novos alunos matriculados nesses 6 anos, 583 foram moças e mulheres e apenas 59, rapazes, conforme discutido no segundo capítulo. Mesmo praticando a coeducação, a desproporção entre os sexos dentro da escola era tão grande⁶⁰³ que creio ser possível afirmar, como propõe Uekane, que a Escola se constituía em um espaço de sociabilidade feminina⁶⁰⁴.

A desigualdade numérica entre os sexos na escola era notória, essa se traduzia não só nos números dos novos alunos matriculados entre 1893 e 1898, mas também no número total de alunos da Escola, atendendo quase que exclusivamente a mulheres e meninas, como apresentado na tabela 4 do capítulo 2. No ano de 1900, eram 724 alunos divididos em dois turnos e os homens só tinham espaço no turno noturno. No diurno, estudavam 275 moças e no noturno, 435 moças e apenas, 14 rapazes⁶⁰⁵.

⁶⁰³ A Escola Normal do Distrito Federal, desde a sua criação, ainda como Escola Normal da Corte, praticou a coeducação, alunos e alunas dividiam as mesmas salas de aula e tinham praticamente o mesmo currículo. A única exceção se deu pela norma estabelecida em 1897, segundo a qual, somente alunas poderiam ingressar na instituição. No entanto, o regulamento dizia respeito unicamente à entrada de novos discentes, aqueles já matriculados não encontraram impedimento para a continuação de seus estudos. Na prática, portanto, a Escola nunca deixou de atender ao público masculino, mesmo que este fosse extremamente reduzido.

⁶⁰⁴ Essa discussão é travada por UEKANE, Marina Natsume. "Com o bom professor tudo está feito ... Op. cit., pp. 152-155.

⁶⁰⁵ Conselho Municipal, Subdiretoria de Estatística Municipal, Movimento das matrículas da Escola Normal e número de diplomados de 1880 a 1913.

4.2 Uma Escola e dois sentidos

A diferença entre alunos e alunas da Escola Normal se configurou como algo muito além do que um desequilíbrio numérico, por mais expressivo que ele fosse. Ela se expressou também nos sentidos do estar na Escola Normal, que não foram os mesmos para os dois grupos. Se para as mulheres, a Escola se configurou como um espaço profissionalizante de preparação para os quadros do magistério primário municipal, para os homens a realidade foi exatamente o oposto, pelo menos para o grupo aqui estudado.

4.2.1 Os moços normalistas

Dos 59 homens que ingressaram na Escola entre 1893 e 1898, nos foi possível investigar a trajetória de 33 deles; dos outros, ou não foram encontradas menções nas fontes, ou nenhuma menção que dissesse respeito a qualquer atividade externa à Escola Normal. Esses 33 rapazes, dos quais sabemos alguma coisa, em sua maioria entraram para a Escola Normal entre os seus 15 e 17 anos e, ao que tudo indica, não tinham planos de seguir a carreira docente. Conseguimos identificar apenas oito normalistas, dentre esses 33, que, de fato, tornaram-se professores. Dentre esses oito, quatro exerciam atividade docente antes de ingressarem na Escola Normal, e três desses quatro trabalhavam para a municipalidade⁶⁰⁶.

Todos os oito, em algum momento, ou ao longo da carreira, integraram os quadros permanentes e/ou provisórios da instrução pública municipal do Distrito Federal. De fato, a não ser por Alfredo Angelo de Aquino, que foi professor adjunto das escolas públicas primárias de 1º grau por apenas alguns anos⁶⁰⁷, os outros são identificados ao longo de suas carreiras como professores públicos ou se ligam de uma forma ou de outra aos poderes públicos. Alfredo Angelo, no entanto, tem uma trajetória diferente de seus colegas normalistas, embora tenha passado pelo magistério público, fez sua carreira docente fundamentalmente trabalhando em colégios e cursos particulares⁶⁰⁸. Temos

⁶⁰⁶ A maioria dos 59 alunos ingressantes entre 1893 e 1898 entraram para a Escola Normal por volta dos seus 15, 17 anos. Todavia, os 3 normalistas que ingressaram na Escola Normal já sendo professores da municipalidade e prosseguiram com a carreira docente fugiram desse padrão: Manoel Duarte Moreira Junior tinha 20 ao entrar na Escola, Luis Augusto Monteiro, 28 e Artur dos Reis Carneiro, 36.

⁶⁰⁷ *O Paiz*, 12/07/1893, p. 2; *Gazeta de Notícias*, 29/04/1895, p. 1; 22/07/1896, p. 1; 20/02/1897, p. 2.

⁶⁰⁸ *O Paiz*, 05/05/1893, p. 3; 05/05/1898, p. 3; *Jornal do Brasil*, 28/12/1900, p. 3; 07/05/1903, p. 3.

notícia que, em 1893, dava aulas no Colégio Venerando⁶⁰⁹, de que foi professor do Externato Amor às Ciências em 1898⁶¹⁰, para onde retornará como diretor em 1903, e, de que, em 1900, atuava no Liceu Santa Teresa⁶¹¹. Curioso, no entanto, é que a carreira pública parece nunca ter deixado de lhe ser atraente, pois fez o concurso do magistério municipal de 1894, sem ser aprovado⁶¹², e solicitou, por mais de uma vez, nomeação para o cargo de adjunto⁶¹³.

Theophilo Moreira da Costa, Antonio de Souza Cabral, Artur dos Reis Carneiro, Luis Augusto Monteiro e Manoel Duarte Moreira Junior foram os normalistas que, além de se tornarem professores, estruturam suas carreiras por meio do magistério primário municipal. As trajetórias de Theophilo e Antonio são diferentes das dos outros três: enquanto que para os primeiros não há registros ligando-os a qualquer tipo de docência anterior à Escola Normal, os outros atuavam como professores adjuntos da municipalidade quando ingressaram na Escola.

Theóphilo tornou-se normalista aos 15 anos, ficou 6 anos na Escola Normal e nunca se formou⁶¹⁴. Em 1901, foi diretor de um curso noturno para adultos⁶¹⁵, mas nos anos seguintes, parece ter se dedicado exclusivamente à rede pública, inicialmente como professor adjunto interino⁶¹⁶, depois adjunto efetivo⁶¹⁷, chegando a catedrático⁶¹⁸. Construiu uma longa e bem-sucedida carreira, assumindo postos importantes no magistério, como a direção da escola profissional Visconde de Cayru⁶¹⁹, sendo também reconhecido como um especialista na área da Educação, solicitado a opinar sobre a elaboração de políticas públicas⁶²⁰.

Antonio, por sua vez, era mais velho do que Theophilo ao ingressar na Escola: tinha 22 anos. Assim como seu colega, além de aparentemente não ter tido nenhuma

⁶⁰⁹ *O Paiz*, 05/05/1893, p. 3.

⁶¹⁰ *O Paiz*, 05/05/1898, p. 3.

⁶¹¹ *Jornal do Brasil*, 28/12/1900, p. 3.

⁶¹² *Gazeta de Notícias*, 01/08/1894, p. 3; 15/12/1894, p. 1 e *O Paiz*, 15/12/1894, p. 2. Alfredo Angelo de Aquino fez uma reclamação formal contra o concurso acusando suposta fraude na classificação dos candidatos, caso abordado no capítulo 3.

⁶¹³ *Jornal do Commercio*, 28/03/1899, p. 3.

⁶¹⁴ INSTITUTO E EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 250-251.

⁶¹⁵ *Jornal do Brasil*, 17/12/1901, p. 2.

⁶¹⁶ *Almanak Laemmert*, 1902, p. 261.

⁶¹⁷ *Almanak Laemmert*, 1903, p. 290.

⁶¹⁸ *Almanak Laemmert*, 1913, p. 816.

⁶¹⁹ *Jornal do Brasil*, 22/05/1921, p. 12.

⁶²⁰ *Jornal do Brasil*, 25/02/1926, p. 11.

experiência de docência prévia à sua entrada na Escola Normal⁶²¹, também nunca se formou pela instituição, o que não o impediu de seguir com sua carreira docente. O desejo de lecionar ou a vontade de integrar os quadros do funcionalismo municipal, ou talvez uma combinação entre esses dois pontos, se manifestou antes mesmo da matrícula na Escola Normal, feita em 1895⁶²²; uma vez que, um ano antes, prestou o concurso para adjunto efetivo das escolas públicas municipais do Distrito Federal, sem sucesso, no entanto⁶²³. Os planos de integrar o quadro de funcionários da municipalidade, se não se concretizaram em 1894, foram somente adiados. Em 1897, ainda normalista, tornou-se professor adjunto interino⁶²⁴ e, embora tenhamos um hiato de tempo sem notícias suas, em que é bem possível que ou estivesse lecionando na rede particular ou se dedicando a outras atividades, em 1911, foi designado para reger a 7ª escola masculina do 3º Distrito⁶²⁵. Assim como Theophilo da Costa, Antonio também parece ter construído uma carreira respeitável, envolvendo-se em várias atividades que extrapolam as salas de aula, como a publicação de uma revista pedagógica⁶²⁶, a organização de posto de socorro às vítimas da gripe espanhola em uma escola⁶²⁷, a participação na Liga Brasileira contra o Analfabetismo⁶²⁸ e, por fim, a atuação como Inspetor Escolar⁶²⁹.

Artur dos Reis Carneiro, Luiz Augusto Monteiro e Manoel Duarte Moreira Junior foram os normalistas que, dentro do universo pesquisado, junto com os apontados anteriormente, seguiram carreira no magistério público primário. Outros dois normalistas também se tornaram professores, com atuação profissional na própria Escola Normal do Distrito Federal, eram, portanto, funcionários da municipalidade, assim como seus colegas da escola primária, mas suas trajetórias fogem do escopo da pesquisa. Outros alunos da Escola Normal podem ter também seguido a carreira docente, mas se essa foi construída na rede privada, provavelmente escaparam da malha burocrática da

⁶²¹ Podemos unicamente afirmar que a busca por seu nome nos periódicos não nos mostrou nenhum indício que este exercesse a profissão docente antes do seu ingresso na Escola Normal, mas se este exercício se efetivava na rede particular e não na pública, há uma chance de ter passado sem registro, já que, em grande medida, escapava da burocracia estatal.

⁶²² INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 272-273.

⁶²³ *O Paiz*, 06/11/1894, p. 4.

⁶²⁴ *O Paiz*, 01/03/1897, p. 1.

⁶²⁵ *O Paiz*, 18/04/1911, p. 2.

⁶²⁶ *O Paiz*, 19/05/1915, p. 9.

⁶²⁷ *O Paiz*, 02/11/1918, p. 4.

⁶²⁸ *O Paiz*, 22/08/1916, p. 4.

⁶²⁹ *O Paiz*, 31/03/1926, p. 6.

municipalidade e quaisquer registros sobre suas atividades profissionais podem ser muito mais difíceis de serem localizados, se existentes.

O que esses três homens tinham em comum era que já atuavam como professores a serviço da municipalidade quando ingressaram na Escola Normal, o que talvez explique a idade um pouco mais avançada que os costumeiros 15, 16 anos. Artur dos Reis Carneiro era professor subsidiado e havia se diplomado pela Escola Normal Livre, e foi isso que, aos 36 anos, o dispensou de fazer o exame de ingresso na Escola do Distrito Federal⁶³⁰. Segundo o *Almanak Laemmert*, foi professor subsidiado até 1901⁶³¹, depois dessa data passa a ser identificado simplesmente como professor municipal pelo *Almanak*, mas sempre de escolas elementares. Em 1908, sabemos que foi o responsável pela 1ª escola masculina elementar do 12º Distrito⁶³², envolveu-se também, por inúmeras vezes, nas eleições legislativas, ora como mesário, ora como suplente desse cargo⁶³³.

Luiz Augusto Monteiro, aos 28 anos, ingressou na Escola Normal após comprovar que já lecionava como professor adjunto para a municipalidade. Conseguiu a posição por meio de um concurso ocorrido em 1894⁶³⁴, o mesmo prestado por Alfredo Angelo, outro normalista desse grupo. Fez parte do corpo docente do Liceu de Artes e Ofícios⁶³⁵, escola que, anos antes, frequentou como aluno⁶³⁶, e foi diretor do curso noturno da Escola modelo Prudente de Moraes⁶³⁷. Mas sua atuação não se restringiu à escola pública, em 1902, assumiu como professor de Geografia e Cosmografia, da Escola Livre de Náutica e Maquinistas, mantida pelo Club dos Oficiais da Marinha Mercante Brasileira⁶³⁸. Após uma breve passagem pelo curso noturno existente em Paquetá⁶³⁹, em 1911, Luiz Augusto assumiu uma escola em Campo Grande⁶⁴⁰ onde parece ter ficado até a sua morte, em 1914⁶⁴¹. Lecionar no turno noturno, possivelmente permitia que se comprometesse com

⁶³⁰ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 3, 1896 - 1932, pp. 273-274.

⁶³¹ *Almanak Laemmert*, 1901, p. 1618.

⁶³² *O Paiz*, 16/07/1908, p. 7.

⁶³³ *Gazeta de Notícias*, 27/11/1903, p. 5 e 04/03/1910, p. 7 e *O Seculo*, 04/04/1907, p. 3.

⁶³⁴ *Jornal do Commercio*, 13/12/1894, p. 1.

⁶³⁵ *Jornal do Commercio*, 10/11/1899, p. 5.

⁶³⁶ *Jornal do Commercio*, 25/12/1890, p. 1.

⁶³⁷ *Gazeta de Notícias*, 05/05/1907, p. 4.

⁶³⁸ *Jornal do Brasil*, 05/06/1902, p. 2.

⁶³⁹ *O Paiz*, 11/11/1911, p. 7.

⁶⁴⁰ *O Paiz*, 16/02/1912, p. 11.

⁶⁴¹ *A Época*, 05/10/1914, p. 3 e 10/10/1914, p. 4.

outros afazeres remunerados ao longo do dia, como ser revisor do periódico *O Paiz*, atividade exercida, pelo menos, ao longo de 1901⁶⁴².

Assim como seus colegas aqui descritos, esse professor construiu uma carreira docente inscrita nos quadros do funcionalismo público municipal, mas, para além de sua atuação em sala de aula, nos parece que tenha também se constituído, a seu modo, como uma figura pública. Luiz Augusto Monteiro tem a data de seus aniversários anunciadas pela imprensa e, em uma dessas ocasiões, é tido como um “conhecido professor”⁶⁴³. A notoriedade vivenciada por ele, no entanto, nem sempre foi positiva: os jornais também noticiaram sua prisão por estelionato em dezembro de 1903⁶⁴⁴ e sua soltura após três semanas⁶⁴⁵. O fato parece não ter tido impacto em sua carreira como adjunto da municipalidade, mas talvez tenha mudado os rumos de sua docência particular pois, após essa data, não foi possível encontrar registro de sua atuação no curso mantido pelos Oficiais da Marinha.

Por último, dentre esse pequeno grupo de normalistas homens, temos Manoel Duarte Moreira Junior, que entrou na Escola Normal também se escusando do exame de admissão por ser, assim como Luiz Augusto, professor adjunto efetivo das escolas públicas municipais. Na verdade, mal pode-se dizer que tenha, de fato, sido aluno da Escola, uma vez que se inscreveu no curso noturno, mas não requereu matrícula em disciplina nem em nenhum exame, abandonando-o logo a seguir⁶⁴⁶. Dentre os seis normalistas aqui abordados, talvez este seja o mais invisível. Sua trajetória se traduz, nos periódicos, por esporádicas transferências entre escolas⁶⁴⁷, se não pelo registro de um comparecimento seu a uma missa⁶⁴⁸ e a uma reunião da Associação dos Funcionários Públicos Civis⁶⁴⁹ não saberíamos nada além do seu local de trabalho.

O total de alunos homens da Escola Normal do Distrito Federal era muito inferior ao de mulheres, como já apontado, e menor ainda era o contingente de homens que se utilizavam da escola para se tornarem professores primários. Esses seis docentes apontados acima representam uma parcela muito pequena do total de normalistas. Curioso

⁶⁴² *O Paiz*, 22/10/1901, p. 2.

⁶⁴³ *O Paiz*, 24/10/1911, p. 3 e 24/10/1913, p. 5.

⁶⁴⁴ *Gazeta de Notícias*, 21/12/1903, p. 1.

⁶⁴⁵ *Jornal do Brasil*, 15/01/1904, p. 3.

⁶⁴⁶ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, p. 277.

⁶⁴⁷ *Correio da Manhã*, 04/11/1903, p. 5 e 02/08/1908, p. 9.

⁶⁴⁸ *O Paiz*, 17/10/1909, p. 3.

⁶⁴⁹ *O Paiz*, 04/12/1905, p. 2.

notar que somente dois homens, de todos os ingressantes entre 1893 e 1898, se formaram pela Escola, ou, pelo menos, assim sugerem seus registros⁶⁵⁰. A Escola, portanto, definitivamente, não parece ter sido um local de formação docente, mesmo para aqueles que pretendiam lecionar. Os demais normalistas seguiram outras carreiras. Na medida do possível, conseguimos identificar algumas delas. A tabela 12 mostra quantos normalistas seguiram quais carreiras após a Escola Normal.

Tabela 12 - Carreiras seguidas pelos normalistas homens, ingressantes entre 1893 e 1898, após deixarem a Escola Normal do Distrito Federal

Carreiras	Qt.
Professor particular	1
Professor Público/não primário	2
Funcionário do Conselho Municipal	2
Estudante (Medicina/Engenharia)	2
Funcionário dos Correios	3
Militar	4
Professor público primário	5
Funcionário público (não especificado)	5
Funcionário da Estrada de Ferro	9
Não identificado	26

Fontes: *O Paiz*, *Jornal do Brasil*, *Jornal do Commercio*, 1900-1920.

Esses 33 ex-normalistas puderam ter suas trajetórias percebidas justamente por terem se envolvido com a trama da burocracia e assim acabaram por produzir registros de suas vidas. Os outros 26, provavelmente, enveredaram profissionalmente por caminhos cujos registros não eram de cunho tão público e agora suas trajetórias nos escapam. De qualquer forma, nos parece significativo que praticamente metade desses normalistas, mesmo não optando pela docência, tenha postulado cargos na administração pública.

A Escola Normal talvez se configurasse para essa população masculina, num contexto em que a profissão docente era cada vez mais e mais feminina, como uma escola preparatória para uma média burocracia. Eduardo Rodrigues de Figueiredo, por exemplo, cursou a Escola por 6 anos⁶⁵¹ e depois ingressou no Conselho Municipal, inicialmente

⁶⁵⁰ Esses dois normalistas foram Alfredo Angelo Aquino e Oscar Barbosa Duarte.

⁶⁵¹ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. *Históricos Escolares*, Livro 2, 1893-1914, p. 50.

como praticante⁶⁵², chegando a chefe do Expediente e Contabilidade⁶⁵³. Ou Nestor Augusto da Cunha, que frequentou a Escola Normal por longos 9 anos e se empregou como escriturário do Ministério da Fazenda⁶⁵⁴. Ou mesmo Francisco Salles de Souza Castro, que, assim como outros tantos de seus colegas de escola, achou assento como escriturário da Estrada de Ferro⁶⁵⁵. Pouco ou nada sabemos sobre a origem social desses alunos, mas de alguma forma, nos parece que se a Escola não garantiu a devida formação para lecionar, uma vez que nenhum deles terminou o curso, talvez os tenha afastado do mundo do trabalho físico.

4.2.2 As moças normalistas

Embora este trabalho tenha por objetivo último investigar as configurações de carreiras vivenciadas pelas professoras públicas primárias do Distrito Federal, abordamos os normalistas homens para, por contraste, demonstrar que a Escola Normal assumiu significados radicalmente diferentes para alunos e alunas nesses últimos anos do século XIX. Se conseguimos mapear o que os ex-alunos que não se tornaram professores fizeram de suas vidas profissionais, isso é praticamente impossível para as mulheres. Ao pesquisar nos periódicos os nomes das normalistas, procurando entender suas trajetórias profissionais e de vida, não temos praticamente informação alguma sobre aquelas que não seguiram a carreira docente, ou melhor, aquelas que não seguiram a carreira docente pública. As outras tornam-se quase invisíveis. A não ser talvez por uma missa aqui, um proclama de casamento ali ou um cortejo fúnebre acolá, não teríamos, de maneira geral, qualquer registro público de suas existências. Para essas mulheres, adentrar a esfera do funcionalismo público municipal significou nem tanto ganhar o mundo do trabalho, mesmo porque é difícil imaginar que esse universo fosse tão alheio assim a muitas dessas mulheres antes mesmo de se tornarem professoras públicas; mas talvez tenha representado principalmente ocupar um espaço que de outra forma lhes seria negado.

Quase todas as mulheres aqui pesquisadas transitavam entre longas áreas de invisibilidade e poucos momentos em que apareciam na documentação. Dentre essas professoras, no entanto, algumas, muito singulares, ocuparam espaços bem mais ampliados. Esmeralda Masson, Alexina de Magalhães Pinto e Esther Pedreira de Melo

⁶⁵² *Almanak Laemmert*, 1905, p. 530.

⁶⁵³ *Almanak Laemmert*, 1929, p. 588.

⁶⁵⁴ *Almanak Laemmert*, 1908, p. 423.

⁶⁵⁵ *Almanak Laemmert*, 1900, p. 721.

são alguns desses exemplos. As primeiras, para além da sala de aula, tiveram uma significativa produção intelectual e Esther, embora não tenha exatamente sido professora primária, após finalizar seus estudos na Escola Normal, foi a primeira mulher a ser Inspetora Escolar⁶⁵⁶, um cargo tradicionalmente ocupado por homens⁶⁵⁷, além de se envolver em uma série de outras atividades, como a publicação das revistas *O Estudo* e *A Escola Primária*⁶⁵⁸.

Esmeralda, a normalista apresentada no início desse trabalho, por sua vez, dividiu suas atividades de sala de aula com a de escritora. Colaborou regularmente para a revista *O Estudo*, editada justamente por Esther Pedreira de Mello, publicando textos sobre geografia e matemática⁶⁵⁹, além de se dedicar à escrita de livros didáticos⁶⁶⁰. Alexina, por seu turno, escreveu livros voltados para o público infantil, um tipo de literatura ainda pouco comum no Brasil de então⁶⁶¹.

Esmeralda, Esther e Alexina, antes de serem consideradas excepcionais, no sentido que nos interessa, são, na verdade, muito similares a todas as outras normalistas, mesmo à mais invisível delas, uma vez que suas vidas públicas, suas trajetórias e produções intelectuais foram também construídas a partir do fato de terem se formado professoras primárias e terem passado, em algum momento, pela Escola Normal do Distrito Federal⁶⁶². Como discute Rangel, os supostos casos “excepcionais” nada mais são do que casos possíveis dentro daquele universo observado, casos diferentes, que “saltam aos olhos”, mas plenamente passíveis de serem compreendidos dentro do

⁶⁵⁶ Ao inspetor escolar, segundo o ordenamento de 1901, dentre outras atribuições, cabia visitar “qualquer estabelecimento onde se recolham, trabalhem ou eduquem menores” a fim de examinar a higiene do local e o grau de moralidade dos menores. Caso as condições não fossem satisfatórias, estes deveriam encaminhar um relatório à Diretoria de Instrução, mas não dirigir nenhuma censura, “de qualquer natureza”, aos diretores (Art. 2º, §2º). Eram também os responsáveis por fiscalizar o efetivo exercício dos docentes das escolas primárias, por meio da conferência dos diários de classe, e justificar as possíveis faltas (Art 6º, §5º), além de elaborar a folha de pagamento dos professores (Art. 37). Se necessário, podiam impor admoestações aos docentes das escolas primárias (Art. 32). DISTRITO FEDERAL Decreto n. 844, de 19 de dezembro de 1901.

⁶⁵⁷ SANTOS, Heloísa Helena Meirelles dos. *Esther Pedreira de Mello ... Op. cit.*

⁶⁵⁸ OLIVEIRA, Mariza da Gama Leite de. A formação do professor através da revista “A Escola Primária” (Distrito Federal, 1916–1938). Anais do XVIII Encontro de História da Anpuh-Rio.

⁶⁵⁹ Na revista *O Estudo* parece ter sido a responsável pela coluna “Uma conversa Geográfica”, além de escrever também textos sobre matemática *O Paiz*, 16/10/1908, p. 2; 18/11/1908, p. 5; 24/01/1909, p. 6; 25/02/1909, p. 5; 21/03/1909, p. 5; 22/04/1909, p. 6; 23/05/1909, p. 8.

⁶⁶⁰ SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Individualidades Históricas”: Esmeralda de Azevedo e a escrita de livros escolares de História. In: BUENO, André et al., *Aprendizagens Históricas: História do Ensino*. União da Vitória/Rio de Janeiro. LAPHIS/Edições especiais sobre Ontens, 2018.

⁶⁶¹ CARNEVALI, Flávia Guia. A mineira ruidosa ... *Op. cit.*

⁶⁶² Esmeralda Masson era professora formada pela Escola Normal de Porto Alegre, matriculou-se na Escola Normal do Distrito Federal, mas acabou por concluir o curso na Escola Normal Livre.

contexto estudado⁶⁶³. Para essas três mulheres, por mais diferentes que suas inserções social, intelectual e pública tenham sido em relação a muitas outras normalistas que não tiveram uma atuação para além das salas de aula, a identidade profissional de todas adivinha de dois lugares comuns: eram professoras primárias normalistas e funcionárias públicas.

Para as alunas que aparentemente não seguiram a carreira do magistério, os indícios são praticamente inexistentes, como se, de fato, elas só existissem se não por meio do magistério e dos seus lugares na municipalidade. Um dos pouquíssimos indícios nesse sentido com o qual nos deparamos ao longo da pesquisa foi o de Maria Adelina Torquato, e ainda é possível que estejamos, na verdade, diante de seu homônimo. A ex-normalista viu-se, em 1913, envolvida numa disputa a respeito de um pedido de costura. Embora os detalhes sejam um tanto nebulosos, Maria Adelina parece ser acusada de não entregar a encomenda e nem devolver o material que lhe havia sido confiado⁶⁶⁴. O caso de Maria Adelina é interessante pois pode nos revelar o tipo de trabalho ao qual essas meninas e mulheres se dedicariam caso não fossem professoras.

Para as mulheres, a Escola Normal, de fato, parece ter sido um local de preparação para o magistério ou, assim como para os poucos homens, de preparação para a entrada na burocracia estatal, especialmente estando como estavam no Distrito Federal, capital da República.

4.3 Entre a formação e a carreira pública: as estagiárias e a hierarquia

Tornar-se professora pública da municipalidade envolvia uma série de ritos; ritos que estavam ainda se estabelecendo, que estavam em negociação e em transformação. O Estado, nesse caso, a municipalidade, estava ainda organizando o que considerava a melhor, mais conveniente e eficaz forma de selecionar aqueles que formariam o corpo do seu funcionalismo. Embora a Escola Normal do Distrito Federal existisse desde 1880,

⁶⁶³ RANGEL, Livia de Azevedo Silveira. *Feminismo Ideal e Sadio: os discursos feministas nas vozes das mulheres intelectuais capixaba - Vitória/ES (1924 - 1934)*. Mestrado em História. Programa de Pós-Graduação em História Social das relações Políticas, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, 2011, p. 53.

⁶⁶⁴ *O Paiz*, 07/06/1913, p. 13 e *Correio da Manhã*, 09/06/1913, p. 7.

não evidentemente com esse nome, até pelo menos o concurso de 1894, para se tornar professora pública não era indispensável ter uma formação escolarizada para o magistério. No entanto, conforme o século XX se aproxima, estar na Escola Normal e por ela se diplomar passam a ser cada vez mais condições obrigatórias para se conseguir posições no quadro efetivo da instrução municipal.

A Escola Normal como instituição, ao longo da segunda metade do século XIX, foi se constituindo como o local indiscutível de formação dos futuros docentes da escola primária. Quando as normalistas aqui estudadas ingressam na Escola do Distrito Federal sua legitimidade é plena. Se concordarmos com Uekane, entendemos que a Escola estava procurando se estruturar para responder à construção e reafirmação de uma memória republicana recém inventada⁶⁶⁵. A formação que as normalistas ali encontraram, em teoria, aliava um currículo cientificista e moderno à prática pedagógica. Esse movimento não foi exclusividade do Rio de Janeiro, em São Paulo, com a reforma Caetano de Campos, em 1890, de acordo com Almeida, a Escola Normal passou a adotar um currículo que tinha por base o “aprender, fazendo” e a partir dela, as normalistas paulistas passaram a acompanhar classes das escolas modelos como parte fundamental da sua formação⁶⁶⁶.

Atuação profissional e formação acadêmica assim confundiam-se, e ainda como normalistas, começava-se a lecionar. Parece-nos que o principal campo de atuação das normalistas cariocas tenha sido ser estagiárias da municipalidade, mas isso pode ser uma falsa impressão pelo volume de registros deixados pela burocracia em detrimento da ausência de registro de acordos mais informais. Certamente iniciativas outras também ocorreram, fossem relacionadas a estabelecimentos particulares ou arranjos quase domésticos de educação, como nos indicam alguns anúncios vinculados nos periódicos da cidade.

Professora

Uma moça com muitos exames da Escola Normal, dispondo de algumas horas, leciona todas as matérias do curso primário, lecionando também piano e solfejo, por módico preço, dá lições fora e em sua residência; quem pretender, dirija-se à rua do Senador Euzébio n. 55, sobrado.⁶⁶⁷

As cidadãs professoras

⁶⁶⁵ UEKANE, Marina Natsume. “Com o bom professor tudo está feito ... Op. cit., pp. 54-55.

⁶⁶⁶ ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920) ... Op. cit., pp. 672-673.

⁶⁶⁷ *Jornal do Commercio*, 19/04/1898, p. 8.

Uma moça normalista habilitadíssima e que prova com seus documentos precisa empregar-se como adjunta: informa-se na rua do Hospício, n. 56, Restaurante Morais & C., com um empregado. ⁶⁶⁸

Professora

Precisa-se de uma adjunta para um colégio de meninas, preferindo-se uma normalista; para tratar, na rua do Conde d'Eu, n. 76, das 8 horas ao meio dia. ⁶⁶⁹

Além de difícil de serem mapeadas, essas empreitadas fogem ao escopo da pesquisa aqui empreendida, pois nos interessa a relação que essas mulheres mantiveram com os poderes públicos e não suas iniciativas individuais.

Inicialmente, um estágio obrigatório de 6 meses era requerido como pré-requisito para a formatura, no entanto, essas normalistas eram incentivadas a iniciarem suas atividades no magistério o quanto antes, a fim de somarem o maior número possível de dias trabalhados⁶⁷⁰, uma vez que o tempo que lecionassem como estagiárias poderia ser a chave de entrada para posições mais efetivas nos quadros do funcionalismo municipal. Segundo o regulamento de 1897,

Art. 18. Os lugares de adjuntos efetivos serão providos por diplomados pela Escola Normal por merecimento, levando-se em conta em primeiro lugar o tempo de estágio.

Entre estagiários com igual exercício ou (quando não haja estagiários) entre diplomados, se preferirão os de melhores notas.

Art. 19. São professores adjuntos estagiários os normalistas, diplomados ou não, maiores de 15 anos, que queiram praticar no exercício do magistério. Não percebem vencimentos; como auxílio para condução recebem apenas 600\$ anuais. A sua preferência para o cargo dos efetivos, desde que sejam diplomados, é feita rigorosamente pela maioria dos dias de trabalho, descontadas todas as faltas, justificadas ou não. A apuração se leva até o último dia do mês anterior àquele em que a vaga ocorreu. A diretoria da Instrução publicará até o dia 5 de cada mês a ordem de colocação dos estagiários.

§1º. Os adjuntos estagiários estão sujeitos aos mesmos deveres e obrigações regulamentares que incumbem aos efetivos.

§2º. O tempo de exercício dos estagiários, incluindo nele os períodos de férias, caso tenham comparecido às aulas no mês imediatamente anterior e imediatamente posterior a elas, ser-lhe-á contado para a jubilação, se vierem a ser nomeados adjuntos ou professores, aumentado de uma quarta parte. ⁶⁷¹

⁶⁶⁸ *Gazeta de Notícias*, 04/05/1895, p. 3.

⁶⁶⁹ *Gazeta de Notícias*, 13/08/1892, p. 4.

⁶⁷⁰ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, art. 45.

⁶⁷¹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897.

O regulamento estabelecia que, embora não recebessem mais do que uma ajuda de custo, a princípio, a ser empregada para o deslocamento casa-escola-casa, a normalista seria plenamente recompensada por um sistema que as classificava de acordo com o número de dias trabalhados. As listagens classificatórias pelas quais seriam escolhidos os futuros professores efetivos da municipalidade eram elaboradas a partir de dois critérios: primeiro, o tempo de serviço dos estagiários e, em segundo, as notas que estes tivessem obtido na Escola Normal. Quanto mais dias trabalhados e melhor o desempenho acadêmico, maiores as chances de ingressar para os quadros do magistério. Além disso, caso a efetivação ocorresse, o tempo de serviço como estagiário seria contado, acrescido de 25%, para efeitos de aposentadoria.

Não se tratava somente de legislar sobre quem seriam os professores das escolas primárias, a essa categoria se sobrepunha outra não menos importante, tratava-se de definir que professores comporiam o corpo de funcionários públicos. Esse mesmo processo, arrisco dizer, ainda pouco estudado, foi vivenciado em outras partes do país. Para Souza, o início da profissionalização docente estaria intimamente ligado à transformação do professor em servidor público. Se antes a docência se configurava como uma profissão, um tanto ou quanto autônoma, com liberdade de escolhas sobre métodos, conteúdos e formas de organizações das turmas, no entender da autora, passava a ser cada vez mais uma profissão tutelada pelo Estado. Tutela expressa, em parte, pela transformação dos docentes em funcionários públicos, especialmente após o estabelecimento de uma considerável rede de ensino público nos primeiros anos republicanos⁶⁷².

Assim como o Distrito Federal, outras localidades também estavam em processo de inventar e reinventar suas hierarquias funcionais em relação ao magistério. Como aponta Braille, em Minas Gerais, pelo Decreto n. 1960, de 1906, os professores passaram a ser divididos em efetivos, adjuntos, auxiliares e técnicos, experimentando significativas diferenças salariais entre si. Os professores técnicos recebiam 3.600\$ e o cargo era ocupado apenas por homens; aos adjuntos cabia apenas metade desse valor e os auxiliares recebiam o valor de 600\$ anuais. Segundo a autora, a entrada para os quadros do funcionalismo se dava inicialmente por laços não efetivos e a efetividade poderia ser conquistada através da antiguidade no cargo, conjugada com provas de merecimento,

⁶⁷² SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização ...* Op. cit., p. 21.

aptidão, traduzidas na frequência dos professores e na porcentagem de aprovação dos alunos nos exames finais⁶⁷³.

Em 1911 (Decreto n. 3191), esse sistema foi reformulado e Minas passou a contar com professores efetivos, interinos e substitutos. A entrada se dava necessariamente como interino ou substituto e não era exclusiva às normalistas, o acesso também podia se dar via concurso; somente em 1919 o diploma de normalista será indispensável para a entrada na carreira docente primária pública (Lei n. 752). Essa primeira nomeação tinha um caráter provisório, a efetividade seria alcançada após três anos de exercício da função. Interessante, no entanto, é perceber a transitoriedade dessas regras. Dois anos depois desse decreto, é promulgada uma lei estabelecendo que a efetivação dos professores interinos, além de respeitar os três anos previamente sacramentados, estava também “a juízo do governo”, o que, na prática, parece ter significado a não promoção, no devido tempo, de alguns professores citados como exemplos pela autora⁶⁷⁴.

No Distrito Federal, com o volume de alunos da escola aumentando consideravelmente a partir de 1897, como discutido no capítulo 2, a municipalidade tinha a seu dispor um número também maior de possíveis professores estagiários e necessitava criar novas regras. Se até a primeira metade da década de 1890 o total de alunos da Escola ficou em torno de 280/330 alunos, na segunda metade da década a instituição sofreu uma explosão demográfica, talvez, em parte, pela extinção das escolas de 2º grau, a partir de então, a Escola passou a contar com 600/700 alunos, chegando a 1000, em 1913⁶⁷⁵. Um maior volume de alunos significou a necessidade de estabelecer critérios mais rígidos de classificação e é o que faz o regulamento de 1898.

Art 18. Os lugares de adjuntos efetivos serão preenchidos por normalistas diplomados que tenham até 35 anos de idade.

§1º. Quando o número de vagas for inferior ao de diplomados, preferir-se-ão: 1º) os que tenham servido como estagiários e tenham merecido prêmios, nos termos do art. 85; 2º) não havendo nenhum nas condições do n. 1, os que tiverem maior tempo de serviço; 3º) entre diversos, com o maior tempo de serviço, o de maior número de exames; 4º) entre diversos, como o mesmo tempo de serviço e o mesmo número de exames, os de melhores notas.⁶⁷⁶

⁶⁷³ BRAILE, Maria Teresa. Carreira do magistério e os professores dos primeiros grupos escolares de Juiz de Fora/MG - 1907/1960. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, p.169-183, mar/ago, 2007, p. 172.

⁶⁷⁴ *Ibid.*, pp. 172-174.

⁶⁷⁵ Mapa Estatístico das Matrículas da Escola Normal e Diplomado entre 1880 e 1913. *O Paiz*, 14/09/1914, p. 13.

⁶⁷⁶ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 98, de 03 de novembro de 1898.

O regulamento, embora não estabeleça nada que não estivesse posto anteriormente, detalha a norma, refinando as regras de seleção dos quadros do magistério municipal. Mantém, assim como já o fazia o de 1897 e o farão os subsequentes até 1911, a formação da Escola Normal como condição *sine qua non* para ingresso nos quadros permanentes do funcionalismo municipal. Detalha, como o outro não havia feito, o papel do estágio, estabelecendo regras claras e rígidas que colocam o estágio como a forma de acesso às posições mais estáveis do funcionalismo ligado ao magistério. O que antes era definido pela expressão “por merecimento”, um tanto vaga em significado, agora estabelece o mérito da estagiária através da contagem de prêmios concedidos anualmente por ocasião das Exposições Pedagógicas⁶⁷⁷, sendo esse o primeiro critério classificatório. A seguir, o tempo de exercício da função, depois o número de exames e, por último, as notas obtidas nesses exames. Uma das mudanças dizia respeito à remuneração, se antes as estagiárias recebiam \$600, remuneração similar à que receberiam as auxiliares do estado de Minas Gerais pelo regulamento de 1906⁶⁷⁸, esse valor foi alterado para 1:000\$ e permaneceu não configurando vencimento, apenas *pro labore*. Além disso, o tempo de 6 meses de estágio obrigatório foi aumentado para 1 ano⁶⁷⁹. Essas regras se mantiveram para a ordenação de 1901⁶⁸⁰.

A antiguidade no cargo, se não preponderante para a classificação, uma vez que agora esse quesito se via conjugado a outros, assumiu invariavelmente papel importante na hierarquização desses professores, e não só no Distrito Federal. Segundo Oliveira, esse foi o critério adotado, por exemplo, pelo Paraná⁶⁸¹. Segundo o Regulamento da Instrução Pública [desse estado, de 1901](#), os professores se dividiam em provisórios e efetivos e estes se encontravam divididos em três classes, cuja promoção entre elas se dava por um

⁶⁷⁷ Segundo o decreto de 1898, “nos últimos dias de fevereiro, haverá uma exposição pedagógica, seguida da reunião de um congresso”. Na ocasião seriam expostos os diários de classe dos professores e adjuntos, além de outros trabalhos. Seriam distribuídos, no máximo, 50 prêmios e “outras tantas menções honrosas”. Os prêmios constituem-se em agregar um ano de serviço á contagem de tempo do professor para efeito de possíveis gratificações e jubilação. DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 98, de 3 e novembro de 1898, art. 85. A regulação de 1901 manteve, com pequenas alterações, a mesma determinação. Essas exposições mobilizaram uma intrincada rede de organização composta pelas próprias professoras e se constituíram em momentos solenes, com a participação de autoridades (*O Paiz*, 15/12/1911, p. 5 e 26/11/1913, p. 11).

⁶⁷⁸ BRAILE, Maria Teresa. Carreira do magistério e os professores dos primeiros grupos escolares de Juiz de Fora ... Op. cit., p. 172.

⁶⁷⁹ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 19.

⁶⁸⁰ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 844, de 19 de dezembro de 1901, Arts. 13 e 14. Regula a Instrução Primária Normal.

⁶⁸¹ OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. Organização escolar no início do século XX: o caso do Paraná. *Educar em Revista*, v. 17, n. 18, p. 143-155, 2001.

interstício de 10 anos⁶⁸². O regulamento paranaense, embora desse prioridade às normalistas, não excluía a possibilidade de pessoas “habilitadas” assumirem as cadeiras disponíveis e, para isso, previa a forma que o concurso de seleção de professores deveria ter: documentação necessária, tempo mínimo entre anúncio do concurso e suas provas, formato das provas, composição da banca, conceitos usados para a avaliação etc. Sobre esse rito, há nove substanciais artigos no regulamento, contra apenas um, bastante econômico, sobre o conteúdo das provas: “Art. 72º - Os exames versarão sobre as matérias do programa do ensino das escolas primárias, de 1º e de 2º graus, a que se refere o art. 21^o”⁶⁸³.

No Distrito Federal, alguns anos mais tarde, embora os ritos burocráticos não tenham sido esquecidos, a parte programática, ao contrário do caso paranaense, foi registrada com muito cuidado e ainda frisada a impossibilidade de qualquer alteração sem a devida mudança da lei. A ordenação de 1911, embora não desvincule o estágio do critério de seleção das futuras professoras, uma vez que estas têm que comprovar um ano de Prática Escolar, estabelece, detalhadamente, provas e conteúdos requisitados para a entrada no magistério municipal.

Art. 96. O concurso a que se refere o artigo 95 obedecerá às seguintes disposições:

(...)

4º) O candidato deverá provar:

- a) que teve um ano de prática escolar;
- b) que é maior de dezesseis e menor de trinta anos;
- c) que foi inspecionado por comissão médica municipal e de cujo laudo conste não sofrer de moléstia ou defeito físico que o impossibilite de exercer o magistério.

5º) O concurso constará de 4 provas: oral, escrita, teórico-prática e de prática escolar.

6º) As provas serão públicas, anunciadas pela imprensa em editais que designarão os nomes dos concorrentes, dia, hora e lugar, em que elas se efetuarão, sob pena de nulidade do concurso.

7º) Versarão sobre o seguinte programa **que não poderá sofrer modificação alguma, senão em virtude da lei**: matemática elementar; noções de cosmografia; geografia; física elementar, com aplicações à indústria, noções de química geral; elementos de química inorgânica, com aplicações à indústria; elementos de botânica e zoologia, com aplicações à indústria; noções de anatomia; noções de fisiologia; psicologia infantil; pedagogia; prática escolar; higiene individual; higiene escolar; elementos de moral; economia nacional; noções de história da indústria; indústria contemporânea; português; literatura

⁶⁸² ESTADO DO PARANÁ. Decreto. n. 93, de 11 de março de 1901. Regulamento da Instrução Pública do estado do Paraná, arts. 75, 95 e 96.

⁶⁸³ ESTADO DO PARANÁ. Decreto. n. 93, de 11 de março de 1901.

nacional; francês; história da civilização; história do Brasil; noções de direito constitucional brasileiro; desenho; música; ginástica.

8º) As provas orais e teórico-práticas serão feitas num só dia.

9º) Nenhuma prova se iniciará sem ter sido julgada a anterior.

10º) A inabilitação, em qualquer uma das provas, excluirá o concorrente.⁶⁸⁴ (grifos nossos)

A necessidade de estabelecer um concurso com provas, em que a simples classificação das estagiárias não era mais critério viável para a seleção de quem adentraria ou não os quadros estáveis do funcionalismo público municipal, nos indica que possivelmente passou a haver um maior volume de candidatas ao magistério do que de vagas disponíveis. A classificação deveria, então se organizar de outra forma. Se anteriormente, esse recurso já havia sido usado, como o foi em 1894, agora a motivação parece ser justo o oposto. Naquela ocasião, as provas serviam para recrutar professores e professoras que não possuíam a devida formação do curso normal, devido à escassez de formandos pela Escola, agora o problema era o inverso, devido à grande quantidade, a municipalidade não mais conseguia absorver todas as normalistas saídas da Escola e assim um concurso com provas orais, escritas e teórico-práticas passava a ser requerido.

A mudança nesses ordenamentos, tão próximos temporalmente uns dos outros, nos indicam uma cidade se organizando, ordenando seus servidores e suas novas formas de funcionamento. Em especial, para a educação, tanto o crescimento de escolas quanto de alunos na Escola Normal, demandou novas regras; regras que pudessem resolver problemas postos pelo dia-a-dia da cidade.

A obrigatoriedade do estágio e da Prática Escolar, por exemplo, não se impôs sem disputas. Em carta publicada em *O Paiz*, vemos a denúncia feita por uma “pessoa conceituada” sobre o possível rebaixamento de algumas normalistas que atuavam como adjuntas interinas à categoria de estagiárias. A ameaça, na verdade, nada mais era do que a advertência de que a lei seria cumprida, uma vez que para se obter o diploma era necessário lecionar como estagiária. No entanto, a tal “pessoa conceituada” argumenta que faltam poucos exames para essas normalistas concluírem o curso, além destas terem bastante experiência como adjuntas interinas, o que faria, na visão do/a autor/a, o estágio dispensável. A carta nos dá ainda a entender que essa obrigatoriedade nem sempre foi respeitada.

⁶⁸⁴ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 838, de 20 de outubro de 1911. Reforma a lei do Ensino Primário, Normal e Profissional e dá outras providências.

(...) a quem desejam rebaixar, como muitas outras colegas, a adjunta estagiária, só porque não fez um cerebrino estágio, **do qual só agora se cogita**, em cumprimento a **uma lei desrespeitada**, não de certo por pobre moças, mas por abalizados funcionários.⁶⁸⁵ (grifos nossos)

O/A autor/a reconhece que seja esta a lei, mas a julga injusta, uma vez que parece romper com a prática usual. O que temos diante de nós não é um questionamento sobre a legitimidade ou não da prática da docência aliada à formação acadêmica, essas normalistas tinham essa prática uma vez que lecionavam como adjuntas interinas. O questionamento se faz sobre a justiça ou não de mudar a posição funcional dessas professoras, impedindo-as de concluir o curso, por não cumprirem uma formalidade que até então, mesmo inscrita no regulamento, parece não lhes ter sido demandada. Como a questão foi equacionada, infelizmente, não sabemos.

Findo o estágio, para que concluíssem o curso, as normalistas deviam prestar os exames de Prática Escolar, aulas práticas, quase sempre ministradas nas escolas modelos mantidas pela municipalidade. No entanto, esse exame se mostrou alvo de disputa entre as normalistas e os poderes constituídos. Algumas demandavam dispensa do exame, sob as mais variadas alegações. Nos interessa aqui, não o exame em si, mas a discussão que ele suscita sobre a carreira docente.

Entre as 290 normalistas diplomadas que analisamos (ver tabela 6, capítulo 2), apenas 60 conseguiram essa dispensa e outras 37 alunas, embora tenham terminado o curso, não possuem informações sobre esses exames em seus históricos. Uma primeira leitura das fontes poderia nos fazer crer que somente essas 60 alunas, ou talvez as 97, já atuassem como professoras. Poderíamos supor que a ausência do registro significasse que essas 37 conseguiram a dispensa, mas que esta não foi assim anotada. No entanto, ao analisarmos mais detidamente esses dados, percebemos que, considerando-se unicamente as dispensas explícitas, havia uma curiosa concentração nas suas concessões: 90% das alunas que não precisaram se sujeitar a esses exames se formaram no ano de 1900, os

⁶⁸⁵ *O Paiz*, 10/05/1900, p. 1.

outros casos mostrando-se espalhados⁶⁸⁶ e não ultrapassam uma dispensa por ano⁶⁸⁷; para as outras 37 alunas, quase ¼ dos casos refere-se a formandas de 1908, o restante encontrando-se dispersos entre 1901, 1903, 1909-1911, 1914-1917 e 1919⁶⁸⁸.

Se a condição para pedir a dispensa dos exames de Prática Escolar era provar o exercício prévio da profissão, podemos supor que todas as alunas dispensadas tivessem, de um modo ou de outro, já alguma experiência no magistério; mas o oposto não parece ter sido verdade: nem todas que não conseguiram as dispensas estavam longe das salas de aula antes da formatura da Escola Normal. A concentração de dispensas em anos específicos parece nos indicar, na verdade, uma dinâmica interna da instituição e da relação desta com a prefeitura. Não seria razoável supor que, do universo de normalistas estudadas, praticamente todas que já atuavam como professoras tenham se formado em 1900.

⁶⁸⁶ Registros de dispensas de exame de Prática Escolar:

1889 - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 166-167.; 1900 - Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 18-19, 52-53, 76-77, 92-93, 94-95, 120-121, 124-125, 142-143, 152-153, 158-159, 164-165, 202-203, 218-219, 243-235, 256-257, 268-269, 274, Históricos Escolares, Livro 3, 1896-1932, pp. 11-12, 15-16, 25-26, 31-32, 39-40, 47-48, 63-64, 77-78, 91-92, 111-112, 125-126, 133-134, 147-148, 149-150, 189-190, 195-196, 213-214, 267-268, Históricos Escolares Livro 4, 1898-1900, pp. 13-14, 27-28, 43-44, 51-52, 139-140, 195-196, 213-214, 231-232, 257-258, 265-266, 293-294, 299-300, Históricos Escolares, Livro 5, 1897-1911, pp. 6A-6B, 10A-10B, 28A-28B, 41A-41B, 52A-52B, 81A-81B, 148A-148B; 1901 - Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 222-223; 1904 - Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 263-264; 1905 - Históricos Escolares, Livro 3, 1896-1932, pp. 75-76; 1907 - Históricos Escolares, Livro 5, 1897-1911, pp. 75A-75B; 1916 - Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 20-21 e 29.

⁶⁸⁷ Esses números são contabilizados a partir do universo aqui analisado, ou seja, alunas que ingressaram na Escola Normal do Distrito Federal entre 1893 e 1898. Por ventura, é possível que, no mesmo ano, tenha havido outras dispensas desses exames, para alunas que tenham ingressado em anos não contemplados pela pesquisa.

⁶⁸⁸ Registros de alunas que concluíram o curso, no entanto, sem menção acerca dos exames de Prática Escolar:

1901 - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, pp. 161-162; Históricos Escolares, Livro 5, 1897-1911, pp. 98A-98B, 102B; 1903 - Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, pp. 147-148, Históricos Escolares, Livro 5, 1897-1911, pp. 131A-131B; 1908 - Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, pp. 35-36, 274, 73-74, 115-116, 129-130, 211, 255-256, 291-292, Históricos Escolares, Livro 5, 1897-1911, pp. 42A-42B, 49A-49B, 50A, 53A-53B, 59B, 130A-130B, 131B, Históricos Escolares, Livro 6, 1897-1911, pp. 33-34-42; 1909 - Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, pp. 261-262, 266 1910 - Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, pp. 207-208, 223-224; Históricos Escolares, Livro 6, 1897-1911 pp. 73-74, 122 1911 - Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, pp. 151-152; 209-210 e 223-224, 291-292, Históricos Escolares, Livro 5, 1897-1911, pp. 117A-117B, 120B, 149A-149B, 150A-150B; 1912 - Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, pp. 271-272, Históricos Escolares, Livro 6, 1897-1911, pp. 35-36, 97-98; 1914 - Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, pp. 29-30, 52, 35-36 e 274, Históricos Escolares, Livro 5, 1897-1911, pp. 110A-110B, 142A-142B, 144B, Históricos Escolares, Livro 6, 1897-1911, pp. 77-78; 1915 - Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, pp. 83-84, 101-102, 173-174 e 184, 227-228, Históricos Escolares, Livro 5, 1897-1911, pp. 58A-58B, 139A, 105A-105B, 108B, 109B, 111B, 112A-112B, 115B; 1916 - Históricos Escolares, Livro 5, 1897-1911, pp. 104A-104B, 143B, 144B; 1917 - Históricos Escolares, Livro 5, 1897-1911, pp. 87A-87B, 148A; 1919 - Históricos Escolares, Livro 6, 1897-1911, pp. 15-16

Os jornais nos confirmam que nem sempre essas dispensas eram concedidas, mesmo para as que podiam provar sua experiência no magistério. Arminda Alves de Macedo, Nathalia Vieira Ferreira e Elvira Cordeiro Mendes foram algumas das tantas normalistas frustradas em suas solicitações. Segundo o *Jornal do Brasil*, em 1909, essas alunas tiveram seus pedidos de dispensa indeferidos pelo prefeito⁶⁸⁹, muito embora já trabalhassem para a municipalidade: Arminda como adjunta gratuita⁶⁹⁰, Nathalia⁶⁹¹ e Elvira⁶⁹² como adjuntas estagiárias de 2ª classe. Esses casos parecem não ter tido maiores desdobramentos, pelo menos nada que pudéssemos acompanhar pelos jornais.

A concentração de dispensas em 1900 talvez tenha tido relação com o fato de as estagiárias terem ficado por meses sem seus vencimentos ao longo do ano. O caso foi noticiado tanto por *O Paiz* quanto pela *Gazeta de Notícias*.

Aproxima-se a época de pagamentos de taxas na Escola Normal e nenhuma providência se toma sobre o ordenado das adjuntas interinas e estagiárias, que desde o mês de agosto não recebem um real de seus vencimentos.

Para poderem prestar os seus exames tem essas moças de pagar a taxa exigida por lei. Como poderão fazer na situação difícil em que se acham?

Nestas circunstâncias, parece que o mais crucial é o Sr. Prefeito mandar admitir a exames, independentemente da taxa, todas as normalistas adjuntas, cobrando-se dessa quantia na ocasião de lhes pagar os respectivos vencimentos.⁶⁹³

O artigo, ironicamente, comenta que, em outra circunstância, as normalistas poderiam contar com agiotas para pedir dinheiro para pagar os exames da Escola Normal, mas estes “presentemente esquivam-se a negócios”, sabendo as condições de dificuldades financeiras por que passam não só as normalistas, mas todos os funcionários municipais.

A *Gazeta de Notícias* denuncia o mesmo caso, no entanto, o retrato é um tanto mais emotivo.

Dá-se um caso muito curioso, se não muito digno de lástima, com as adjuntas normalistas, que prestam relevantes serviços às nossas escolas e que, em mais de uma circunstância, se tornaram beneméritas do nosso ensino público.

⁶⁸⁹ *Jornal do Brasil*, 02/03/1909, p. 5 e 03/03/1909, p. 5.

⁶⁹⁰ *Gazeta de Notícias*, 07/11/1901, p. 3; 15/02/1902, p. 2 e 17/01/1903, p. 2.

⁶⁹¹ *O Paiz*, 21/07/1907, p. 6; 08/04/1908, p. 4 e 23/07/1908, p. 6.

⁶⁹² *O Paiz*, 21/07/1907, p. 6 e 02/04/1908, p. 3.

⁶⁹³ *O Paiz*, 22/12/1900, p.1.

As pobrezinhas não conseguiram receber seus vencimentos nesses últimos meses, e quem deve pagá-las é, como se sabe, a Prefeitura. Dizem-nos que esses minguados honorários lhes estão faltando desde o mês de agosto (...).⁶⁹⁴

O artigo segue denunciando a mesma situação do anterior, sem os vencimentos, as adjuntas não teriam meios de pagar os exames da Escola Normal e a solução apontada se mostra muito similar:

Não acha o ilustre sr. Prefeito, que é um homem sensato e consciencioso, que as pobres adjuntas devem ser tratadas humanamente e que se lhes deve permitir fazer os exames e aproveitar os seus estudos correndo as taxas por conta do seu crédito?⁶⁹⁵

O artigo clama para que as normalistas tenham acesso a todos os exames da Escola sem que precisem pagar as taxas, uma espécie de adiantamento, já que essas taxas seriam pagas à própria prefeitura, devedora dos vencimentos das normalistas. Nada sabemos quanto aos exames das outras disciplinas, mas, não nos parece ser coincidência que exatamente nesse ano tantas normalistas consigam dispensa do exame de Prática Escolar. A solução parece ter vindo, nesse caso, não na forma da liberação do pagamento da taxa, mas da liberação do próprio exame, ao menos para algumas alunas.

No trecho acima, a escolha de palavras para se referirem às estagiárias não é desprovida de sentido, nos é apresentada uma normalista frágil, ideia reforçada pelo uso seguido dos adjetivos “pobrezinhas” e “pobres”, mas, ao mesmo tempo, cujo trabalho e valor eram reconhecidos e cujos serviços às escolas eram indispensáveis. No entanto, o trecho também nos é interessante por permitir perceber frestas do cotidiano dessas adjuntas estagiárias, como os pagamentos atrasados há meses, suas dificuldades em pagar as taxas dos exames da Escola Normal e suas baixas remunerações. Talvez tenha sido justo nesse universo, entre a “pobrezinha” e a “benemérita” do ensino público que muitas das normalistas aqui pesquisadas transitaram.

Para algumas normalistas investigadas, mesmo quando estas seguiram a carreira do magistério público, não conseguimos localizar registros que nos indiquem que tenham atuado como estagiárias. O que pode significar que, de fato, não tenham atuado como estagiárias, ou somente que não encontramos vestígios de suas atuações. Como podem

⁶⁹⁴ *Gazeta de Notícias*, 26/12/1900, p. 1.

⁶⁹⁵ *Gazeta de Notícias*, 26/12/1900, p. 1.

ter ficado como estagiárias por apenas 6 meses ou 1 ano, tempo mínimo requerido, não seria de estranhar que para muitas nos escapasse essa parte de suas carreiras. Para uma delas, no entanto, esse não parece ser o caso. Beatriz de Queiroz Ferreira ingressou na Escola em 1893, lá permanecendo por 5 anos⁶⁹⁶. Por meio dos periódicos, especialmente d'*O Paiz* e do *Jornal do Commercio*, conseguimos seguir boa parte de sua movimentação acadêmica, antes mesmo da Escola Normal, quando foi aluna do curso feminino noturno do Ginásio Nacional⁶⁹⁷. Conseguimos acompanhar com detalhes os últimos anos em que esteve na Escola e não há nada que nos diga que foi estagiária, nem mesmo que atuou como professora. Em 1898, quando deixa de requerer matrícula, é nomeada professora adjunta efetiva⁶⁹⁸, não chega, portanto, a se diplomar pela Escola ou mesmo a atuar como adjunta estagiária. Que caminhos fizeram com que Beatriz fosse dispensada de dois importantes ritos prévios à efetividade, o estágio e a diplomação, não sabemos.

Ser adjunta estagiária era uma das primeiras etapas vividas por essas normalistas nas suas tentativas de adentrar o universo do funcionalismo público. Para além de entrarem em contato com o magistério, entravam também em contato com uma hierarquia específica, com suas regras próprias, regras que deveriam dominar se quisessem fazer parte daquele universo. As normalistas eram classificadas a partir de dois tipos de listas: uma que ordenava as futuras estagiárias e outra que ordenava as possíveis futuras adjuntas.

A primeira, embora também objeto de disputa, pois implicava na possibilidade ou não de se fazer o estágio, primeiro passo para uma relação de trabalho mais estável com a municipalidade, não era tão disputada quanto as listagens que regulavam a ordem classificatória para as futuras adjuntas efetivas. As listagens para as estagiárias levavam em conta apenas a quantidade de exames que as normalistas haviam prestado na Escola Normal e as notas que haviam obtido nesses exames. Mas estes não parecem ser os únicos critérios. Em 1907, foi publicada uma listagem na qual, ao lado do nome de algumas normalistas, havia a inscrição “D” ou “C”. Não há legenda para interpretar a tabela apresentada ao público, pois de certo que todos, em 1907, sabiam o que estavam vendo, a nós é que causa estranheza tal sistema de classificação. Acreditamos, no entanto, que o

⁶⁹⁶ INSTITUTO E EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 32-33.

⁶⁹⁷ *O Paiz*, 18/12/1890, p. 2 e 19/12/1890, p. 2.

⁶⁹⁸ *Jornal do Commercio*, 20/08/1898, p. 3.

“D” se refira à diplomada e o “C” à concluinte⁶⁹⁹. As diplomadas são as primeiras da listagem, ocupando até a posição 176. Entre elas, há ocasionais concluintes, mas estas se concentram mesmo entre a classificação 177 e 238; de resto, até a posição 718, as normalistas que não foram identificadas por letras⁷⁰⁰. Não importava somente estar entre as futuras designadas, estar bem classificada era também algo a ser almejado, já que a ordem de classificação era também a ordem de escolha de onde se trabalharia.

Cinco meses depois da publicação dessa listagem, as nomeações foram feitas: 71 estagiárias, dentre as diplomadas e 158, dentre as alunas da Escola. Algumas das normalistas estudadas pela pesquisa figuraram nessa nova listagem: Eulalia Diniz Ferreira da Silva, Celeste Cardoso, Elvira Julieta da Silva, Adelaide Dulce de Miranda e Olympia Barbosa dos Santos. Essas cinco moças agora passavam a integrar o corpo de estagiárias da prefeitura⁷⁰¹. Para todas representou o começo de longas carreiras no magistério municipal.

Um outro tipo de listagem classificava as já estagiárias para que essas pudessem pleitear a efetivação como adjuntas. Nessa lista, o tempo de serviço era fator decisivo para hierarquizar as normalistas, contado em dias, determinava que vínculo trabalhista aquela professora manteria com os poderes públicos dali para frente. As listagens eram publicadas periodicamente e se observarmos a quantidade de dias trabalhados da primeira colocada podemos ter uma ideia do tempo máximo que as normalistas passavam com vínculos temporários com a municipalidade. Como a classificação das adjuntas se baseava em dias trabalhados, ela tinha que ser constantemente refeita para garantir a justiça do processo e, como previa o ordenamento, anualmente eram publicadas essas classificações.

No mesmo ano, 1907, esse tipo de classificação trouxe a adjunta Maria Alexandrina Guimarães como primeira da lista, com 2.556 dias trabalhados. Outras 157 adjuntas estavam na mesma situação, com menos dias trabalhados, no entanto⁷⁰². Quanto tempo de serviço esses 2.556 dias representavam em meses é muito difícil de precisar, uma vez que esse trabalho podia não ser contínuo. O vínculo não permanente com a municipalidade permitia que essas professoras fossem dispensadas de acordo como a conveniência da administração pública ou que optassem por pedir dispensas dos seus

⁶⁹⁹ Esse sistema se repete em outras listagens do gênero.

⁷⁰⁰ *O Paiz*, 14/02/1907, pp. 4-5.

⁷⁰¹ *O Paiz*, 14/07/1907, pp. 6-7.

⁷⁰² *O Paiz*, 16/02/1907, p. 6.

cargos por sua própria vontade. Essa, inclusive, parece ter sido a dinâmica estabelecida entre as estagiárias e a municipalidade: nomeação, dispensa, reclassificação, nomeação em outra posição, até que eventualmente essas professoras conseguissem posições mais efetivas.

Auta Rufina dos Santos, uma das normalistas estudadas, viveu esse processo: atuou como adjunta suburbana gratuita até 1908, quando foi dispensada⁷⁰³; no ano seguinte, foi nomeada adjunta interina⁷⁰⁴, e foi dispensada da função um mês após a nomeação. Sabemos que em 1911, foi novamente nomeada substituta de adjunta⁷⁰⁵. Essa professora, no entanto, não teve tempo nem oportunidade de seguir muito além com sua carreira. A edição de 18 de dezembro de 1912 do *Correio da Manhã* convidava a todos para uma missa pela alma da normalista Auta Rufina dos Santos, às 9 da manhã, na Matriz de Sant'Anna⁷⁰⁶.

Se compararmos a lista de 1907 com a de 1909, não percebemos mudanças significativas em relação ao número de normalistas diplomadas esperando uma vaga de adjunta. Se, em 1907, eram 157, agora são 177, há apenas uma pequena elevação. No entanto, o número de dias trabalhados pela primeira colocada é razoavelmente mais alto do que o apresentado anteriormente. Adriana Pinto da Silveira precisou trabalhar 2.807 dias, quase um ano a mais do que sua colega de 1907 trabalhou para conseguir ser classificada em primeiro lugar⁷⁰⁷.

Conforme a década avança e a Escola Normal passa a receber cada vez mais alunas, é esperado que o número de normalistas diplomadas em busca de uma vaga aumente, e isso realmente ocorre. Apenas 4 anos após a listagem de 1907, em 1911, teremos 336 alunas diplomadas esperando para virarem adjuntas efetivas, todas com pelo menos algum tempo de trabalho. O tempo de serviço, no entanto, não sofre significativa alteração. A primeira classificada, Dometilla Lemoa, havia trabalhado 2.445 dias até a confecção da lista. Na espera, podemos encontrar Celeste Cardoso, uma das normalistas que entrou para a Escola Normal em 1894, já citada anteriormente. Segundo a classificação, Celeste comprovou 1.924 dias de trabalho até então⁷⁰⁸, o que não lhe

⁷⁰³ *O Paiz*, 16/06/1908, p. 7.

⁷⁰⁴ *O Paiz*, 01/04/1909, p. 2.

⁷⁰⁵ *Correio da Manhã*, 11/07/1911, p. 4.

⁷⁰⁶ *Correio da Manhã*, 18/12/1912, p. 4.

⁷⁰⁷ *O Paiz*, 18/03/1909, p. 6.

⁷⁰⁸ *O Paiz*, 14/03/1911, p. 6.

garantiu uma vaga como adjunta efetiva. Nem sempre foi uma trajetória fácil, como veremos mais adiante. Celeste irá aparecer repetidas vezes nessas listagens e só conseguirá uma posição mais estável no magistério público primário em 1922⁷⁰⁹, quando é promovida à adjunta por antiguidade. Não creio que esse caso represente a norma, nem todas esperaram tanto tempo para se tornarem professoras estáveis, mas algumas viveram anos nessa instabilidade.

Ser estagiária das escolas públicas primárias, ainda estudante da Escola Normal ou nos anos após a diplomação, enquanto aguardava uma vaga efetiva na prefeitura, servia a um duplo propósito, se de um lado, como aponta Uekane, era uma solução menos custosa aos cofres públicos, pois os adjuntos estagiários não recebiam mais do que uma gratificação⁷¹⁰, por outro, também era uma forma de inserir as normalistas num *ethos* específico, não só do magistério, mas do funcionalismo público. Pertencer a esse grupo significaria se integrar a uma certa gramática hierárquica que equacionaria os funcionários entre si e estes com os não-funcionários. Quebrar tal hierarquia seria desestruturar a identidade do grupo, que perderia assim o referencial para enxergar a si e ao outro por comparação.

Assim, quando em 1902, o *Jornal do Brasil* publica uma denúncia contundente sobre o fato de estudantes da Escola Normal estarem conseguindo posições como estagiárias antes mesmo das diplomadas, o que se está discutindo, para além do não cumprimento da lei, é a quebra da hierarquia que deveria existir entre as partes. O artigo, publicado no contexto de reforma das normas sobre as nomeações de adjuntos, critica não o novo regulamento, mas as práticas estabelecidas. Seu autor relembra aos leitores que, segundo o regulamento da Instrução Pública, as vagas para adjuntas estagiárias deveriam ser ocupadas por aquelas que já deram “demonstração de capacidade”, as normalistas diplomadas. No caso de as vagas disponíveis serem em número maior que o de diplomadas, somente nesse caso, frisa o autor, o regulamento permitiria designar alunas da Escola, a partir de uma classificação específica.

O artigo, certamente, apresenta um tom ácido em relação à administração de Medeiros e Albuquerque⁷¹¹, prevendo um “resultado desastroso” diante das novas

⁷⁰⁹ *O Paiz*, 09/08/1913, p. 8; 21/06/1914, p. 8; 18/04/1915, p. 7; 22/12/1915, p. 6 e 25/08/1922, p. 4.

⁷¹⁰ UEKANE, Marina Natsume. “Com o bom professor tudo está feito ... Op. cit., pp. 200-205.

⁷¹¹ José Joaquim de Medeiros e Albuquerque, influente político pernambucano, nesse momento era diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Cf. FERREIRA, Marieta de Moraes. ALBUQUERQUE, José Joaquim de Medeiros. *Dicionário da Elite Política Republicana (1889-1930)*. Rio de Janeiro: FGV

determinações e talvez carregue certo exagero ao retratar a situação, mas o que nos interessa não é a veracidade ou não do fato denunciado, mas o argumento central usado para fazê-lo. O espanto do autor se manifesta quando este percebe a inversão de hierarquia que essas designações irregulares estão causando.

É realmente admirável que uma adjunta estagiária, ou segundo as palavras da própria lei que regula o ensino, uma aluna designada afim de praticar no magistério, possa estar em condições tais que chegue a ter sob suas ordens adjuntas efetivas diplomadas e até vitalícias!⁷¹²

O argumento do absurdo da quebra da hierarquia era provavelmente convincente o suficiente para os leitores, pois é por meio dele que todo o texto se constrói. E o autor não se refere somente a uma hierarquia do magistério. Para ele: “Semelhante absurdo vem quebrar a base sobre que, até agora, tem repousado o bem arquitetado edifício da hierarquia administrativa”⁷¹³. Ser funcionário público, trabalhar para a burocracia estatal, é estar enredado numa teia hierárquica, em que cabe a cada qual entender seus papéis e a partir deles negociar suas trajetórias de vida.

Parte significativa do ser professora pública primária do Distrito Federal, na última década do século XIX e primeiras décadas do XX, era se entender dentro dessa estrutura burocrática que as hierarquizava e ao mesmo tempo era elemento formador de uma identidade específica. Resta-nos saber como, de fato, algumas dessas professoras vivenciaram essas hierarquias, como progrediram funcionalmente e que identidades construíram dentro do universo do magistério.

4.4 Carreiras

Eulália Diniz Ferreira da Silva, Celeste Cardoso, Elvira Julieta da Silva, Adelaide Dulce de Miranda, Olympia Barbosa dos Santos, as normalistas que viraram estagiárias em 1907, citadas anteriormente, assim como outras tantas colegas, eventualmente se

CPDOC, s/data, v. 26, 2014. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/dicionario-primeira-republica/2>. Acesso em 06/12/2018.

⁷¹² *O Paiz*, 10/04/1902, p. 1.

⁷¹³ *O Paiz*, 10/04/1902, p. 1.

tornariam professoras municipais, passando de um vínculo instável e, por definição, temporário com os poderes públicos, para um vínculo mais estável.

A hierarquia à qual essas professoras e as que as precederam estavam submetidas dividia-as em muito mais do que apenas o binômio estagiárias/professoras. Pelo regulamento de 1897, havia as adjuntas de 2ª classe (não normalistas), as adjuntas estagiárias, as adjuntas efetivas e as professoras primárias em escolas suburbanas e urbanas, cada qual com seu espaço dentro de uma hierarquia específica⁷¹⁴. No ano seguinte, um novo ordenamento foi estabelecido, mantendo as divisões anteriores e introduzindo a figura da professora catedrática, ápice da carreira do magistério⁷¹⁵. Em 1911, essas categorias se multiplicaram, as professoras primárias a serviço da prefeitura teriam, então, diante de si, seis diferentes categorias: diretoras de escolas modelos, professoras catedráticas (que atuavam como diretoras nas escolas “normais”, não modelos), adjuntas de 1ª, 2ª e 3ª classes e coadjuvantes de ensino. Havia ainda, segundo esse regulamento, uma sétima categoria, a de professores de escola noturna, mas esta era ocupada por professores homens⁷¹⁶.

Foi dentro desse quadro que as normalistas pesquisadas construíram suas carreiras. Mas que carreiras foram essas? Quanto tempo ficaram como estagiárias, se é que foram estagiárias, por quanto tempo mantiveram os laços de trabalho instáveis com a municipalidade e por quanto tempo trabalharam são perguntas importantes se quisermos entender a trajetória profissional dessas moças e mulheres. Para isso, fizemos um retrato mais detalhado da carreira das alunas ingressantes nos anos limites da pesquisa, 1893 e 1898.

4.4.1 Normalistas de 1893

No ano de 1893, 82 alunos, entre moços e moças, entraram para a Escola Normal. Alguns deles, como Francisca Cerqueira Costa⁷¹⁷ ou Maria Luiza do Prado⁷¹⁸, cursaram apenas um ano, ou fizeram a matrícula, mas não requereram inscrição em disciplina e, de uma forma ou de outra, pouco participaram da vida e da cultura escolar da instituição.

⁷¹⁴ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897, arts. 16-20.

⁷¹⁵ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898, art. 24.

⁷¹⁶ DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 838, de 20 de outubro de 1911, art. 90.

⁷¹⁷ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, p. 64.

⁷¹⁸ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, p. 130.

Não seguiram a carreira do magistério público e tornaram-se invisíveis para os nossos olhos, já que escaparam da trama da burocracia. Quarenta e duas mulheres desse grupo⁷¹⁹, por outro lado, foram capazes de deixar suas marcas por meio de suas atuações como professoras públicas primárias do Distrito Federal⁷²⁰. Pretendemos agora investigar que marcas foram essas.

Sem dúvida, algumas marcas foram mais significativas do que outras. O material que encontramos sobre cada uma das professoras é muito variável em volume e em qualidade. Essas discrepâncias podem ser decorrência de trajetos profissionais também diferentes, professoras que, por ventura, tenham ocupado lugares sociais para além das salas de aula, participando de exposições pedagógicas, indo ou proferindo palestras, assistindo a cursos, presidindo bancas de exames finais etc. têm uma maior variedade de registros de suas atividades pelos periódicos. Aquelas cujas atuações profissionais foram mais restritas às salas de aula aparecem de forma mais esparsa na imprensa, e o fazem somente quando solicitam uma licença, quando são transferidas de escola, ou quando algum outro fato burocrático lhes acomete.

A escassez de registros pelos periódicos reflete também, muitas vezes, uma carreira curta, nem sempre por vontade da própria normalista: Genoveva Pereira de Magalhães pleiteou uma vaga no concurso de 1894⁷²¹, sem sucesso; temos notícia que alguns anos depois foi nomeada adjunta estagiária, posição que ocupou, pelo menos, até 1903, quando faleceu⁷²². Outra que parece ter tido a possível carreira interrompida foi Maria Leonor Cruz Santos. Antes mesmo de ingressar na Escola Normal, Maria Leonor era adjunta na 4ª escola feminina do 1º Distrito. É possível que o fato de ser filha de uma professora catedrática, Eulália Cruz Santos Filho, tenha lhe valido de suporte para adentrar essa malha burocrática. No entanto, sua atuação como professora cessa no mesmo ano em que termina a Escola Normal, 1897; é também nesse mesmo ano que se casa com Ferreira da Rosa. Só nos resta imaginar o quanto um elemento se liga ao outro.

⁷¹⁹ Entre os/as normalistas ingressantes em 1893, além das 42 mulheres computadas no texto, dois rapazes que seguiram a carreira do magistério, um deles não do magistério público: Alfredo Angelo de Aquino e Olegário das Chagas Pereira de Oliveira.

⁷²⁰ Foram aqui consideradas professoras públicas todas as normalistas que lecionaram em escolas primárias municipais por, pelo menos, dois anos, não importando se esse laço era apenas temporário, como estagiária.

⁷²¹ *O Paiz*, 18/07/1894, p. 4.

⁷²² *Jornal do Commercio*, 26/05/1897, p. 1; 22/09/ 1898, p. 3; 18/04/1899, p. 3; *Almanak Laemmert*, 1900, p. 260; 1902, p. 259 e 1903, p. 287.

Um primeiro traço comum entre as normalistas ingressantes em 1893 foi o longo tempo que passaram na Escola Normal; em média, essas moças ficaram 11 anos na instituição. Mas, como discutido anteriormente, essa média não tem muito significado, pois é o resultado de histórias muito díspares. De um lado, temos, por exemplo, Esmeralda Masson, normalista com formação pela Escola de Porto Alegre, que passou apenas 3 anos na Escola do Distrito Federal, indo terminar seus estudos na Escola Normal Livre⁷²³, um caso certamente atípico; ou ainda Beatriz de Queiroz Ferreira⁷²⁴ e Maria Leonor Cruz Santos⁷²⁵, que permaneceram também por apenas 5 anos na Escola. De outro, temos Alzira Martins Neves⁷²⁶, que por 26 anos foi normalista da instituição, mesmo que com algumas interrupções, ou Amélia Rosa Soares de Albuquerque Mello⁷²⁷, que por lá esteve por 24 anos. De fato, o que nos interessa é que a maioria dessas 42 normalistas que se tornaram professoras esteve na Escola por um período de 8 a 13 anos, uma formação relativamente longa se consideramos que, segundo o regimento de 1893, o curso da Escola Normal era composto de 5 séries⁷²⁸.

Para muitas delas esses anos de formação foram também anos de trabalho, 27 dessas futuras professoras, ou 65%, iniciaram no magistério público por meio de vínculos temporários ou permanentes, enquanto ainda frequentavam a Escola Normal. Etelvina Maia, por exemplo, foi aluna da Escola entre 1893 e 1906⁷²⁹ e desde 1900 atuou como adjunta estagiária⁷³⁰. Nesse período, lecionou, pelo menos por um ano, na 2ª escola feminina do 2º Distrito⁷³¹. Após se diplomar, foi nomeada adjunta efetiva, passando assim a ter um vínculo mais estável com a prefeitura⁷³². Outras não precisaram esperar pela formatura para assumirem posições mais estáveis nos quadros do funcionalismo público municipal. Em especial, em decorrência do concurso para “provimento efetivo do lugar de adjunto das escolas primárias de 1º grau”, ocorrido em 1894, algumas alunas dessa turma puderam cursar a Escola como adjuntas efetivas da prefeitura. Esse foi o caso de Maria das Dores Carneiro que, logo após ter entrado para a Escola Normal, em 1893, foi

⁷²³ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 54-55.

⁷²⁴ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 32-33.

⁷²⁵ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, p. 128.

⁷²⁶ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 14-15 e 83.

⁷²⁷ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 20-21 e 29.

⁷²⁸ Regulamento para a Escola Normal do Distrito Federal da República dos Estados Unidos do Brasil, art. 4º.

⁷²⁹ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 56-57 e 286.

⁷³⁰ *Almanak Laemmert*, 1900, p. 260, *Gazeta de Notícias*, 18/06/1901, p. 2; 15/02/1902, p. 2.

⁷³¹ *Gazeta*, 04/04/1904, p. 3

⁷³² *O Paiz*, 04/03/1906, p. 1.

incorporada aos quadros permanentes da municipalidade. Maria das Dores participou, com sucesso, do concurso e, em dezembro de 1894, foi nomeada professora adjunta efetiva⁷³³. Não parece ser coincidência que, no ano seguinte, tenha abandonado a Escola, sem concluir o curso, passando a frequentar a Escola Normal Livre⁷³⁴.

Mas, sem dúvida, a trajetória de Etelvina foi a mais usual dentre as ingressantes. Em 1893, outras 19 moças dividiram seu tempo entre a Escola Normal e o estágio pouco remunerado. Em geral, essas moças passavam a atuar como adjuntas estagiárias nos últimos 6, 5 ou 4 anos de curso, mas, via de regra, após se diplomarem esperavam, em média, outros 3, 4 ou 5 anos para serem nomeadas adjuntas. Francisca Soares Barbosa não fugiu à regra, pelos registros da imprensa, 1897 foi o primeiro ano em que começou a trabalhar como adjunta estagiária⁷³⁵ e assim permaneceu até 1902, quando se formou⁷³⁶. No ano seguinte, assumiu, ainda como adjunta estagiária, a 2ª escola feminina do 8º Distrito⁷³⁷. Mesmo afastada da Escola Normal, Francisca manteve laços com o Pedagogium, onde, em 1903, fez o curso de italiano, não com muito sucesso: foi aprovada com um pífio “simplesmente”⁷³⁸. Foi somente em 1906, portanto, 10 anos após o seu começo como adjunta estagiária, que o *Almanak Laemmert* trouxe seu nome na listagem dos professores adjuntos efetivos⁷³⁹, listagem na qual esteve presente até 1911⁷⁴⁰.

Como Francisca, Maria da Silva Rios também teve que aguardar alguns anos após a formatura para ser nomeada professora adjunta. Como a maioria de suas colegas de escola, se inscreveu no concurso para o magistério público municipal de 1894, mas, semelhante a boa parte delas, não foi aprovada⁷⁴¹ e lhe restava, portanto, atuar como estagiária. O que começou a fazer, nos parece, em 1897. Conseguimos localizar registros que a classificam como adjunta estagiária nos anos de 1897, 1898⁷⁴², 1901, 1903, 1904,

⁷³³ *Gazeta de Notícias*, 13/12/1894, p. 2.

⁷³⁴ *O Paiz*, 25/12/1896, p. 2.

⁷³⁵ *Gazeta de Notícias*, 26/05/1897, p. 2.

⁷³⁶ *Gazeta de Notícias*, 22/09/1898, p. 1.

⁷³⁷ *Gazeta de Notícias*, 13/03/1903, p. 3.

⁷³⁸ *Gazeta de Notícias*, 20/12/1903, p. 4. Dentre os cursos oferecidos pelo Pedagogium estavam Antropologia, Economia Política, Escrituração Mercantil, História da Arte Nacional, Higiene Tropical, Inglês, Italiano, Matemática, Mitologia e Estenografia. Os alunos, diante de seus aproveitamentos, eram classificados em: “Distinção”, “Plenamente” e “Simplesmente”.

⁷³⁹ *Almanak Laemmert*, 1906, p. 414.

⁷⁴⁰ *Almanak Laemmert*, 1911, p. 724.

⁷⁴¹ *Gazeta de Notícias*, 04/11/1894, p. 3.

⁷⁴² *Gazeta de Notícias*, 26/05/1897, p. 2 e 22/09/1898, p. 1.

1905⁷⁴³ e 1907⁷⁴⁴, não sabemos, no entanto, se as lacunas significam que não atuou como professora ou que simplesmente não conseguimos localizar seus vestígios. Em 1908, é convocada à inspeção médica⁷⁴⁵, provavelmente como requisito para assumir o cargo de professora adjunta efetiva, designação pela qual passa a ser reconhecida a partir da edição de 1909 do *Almanak Laemmert*⁷⁴⁶. Maria finalizou a Escola Normal em 1905⁷⁴⁷, portanto, passados 3 anos de sua diplomação ingressou nos quadros efetivos da municipalidade e, assim como Etelvina, sua última menção no *Almanak* ocorre em 1911⁷⁴⁸.

A história de Francisca e de Maria, com pequenas variações, foi a trajetória de outras tantas normalistas que ingressaram na Escola em 1893: longos períodos de estágio que começavam ainda nos últimos anos do curso e se prolongavam após a diplomação. Para um grupo pequeno, no entanto, a realidade foi muito diferente. Graças ao concurso para o magistério de 1894, oito normalistas, dentre essas ingressantes, conseguiram um lugar efetivo nos quadros da municipalidade logo no segundo ano após terem entrado para Escola Normal. Por algumas, como Zulmira Augusta de Miranda, Maria Vieira da Cunha e Amélia Augusta Diniz⁷⁴⁹, terem se tornado funcionárias da municipalidade antes da maioria de suas colegas de magistério municipal, significou que avançaram na hierarquia da municipalidade também mais rapidamente que as outras normalistas/professoras. Enquanto seus pares estavam preocupadas em passarem de adjuntas estagiárias para adjuntas efetivas, elas estavam pleiteando, ou já haviam sido promovidas a professoras catedráticas. Zulmira tornou-se professora catedrática em 1904⁷⁵⁰, Maria, em 1908⁷⁵¹, e Amélia, em 1910⁷⁵².

4.4.2 Normalistas de 1898

No final do século XIX, a Escola Normal era uma instituição em expansão. Cabe entender que transformações ocorreram para essas moças em relação ao sentido dado à Escola Normal e às suas carreiras ou, pelo menos, ao início delas. Seis anos após Zulmira,

⁷⁴³ *Almanak Laemmert*, 1901, p. 271; 1903, p. 287; 1904, p. 494 e 1905, p. 535.

⁷⁴⁴ *O Paiz*, 06/01/1907, p. 4.

⁷⁴⁵ *O Paiz*, 27/06/1908, p. 6.

⁷⁴⁶ *Almanak Laemmert*, 1909, p. 718.

⁷⁴⁷ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893 - 1914, pp. 138-139 e 288.

⁷⁴⁸ *Almanak Laemmert*, p. 725.

⁷⁴⁹ *O Paiz*, 13/12/1894, p. 1.

⁷⁵⁰ *O Paiz*, 16/08/1905, p. 2.

⁷⁵¹ *O Paiz*, 18/06/1908, p. 4.

⁷⁵² *O Paiz*, 15/11/1910, p. 9.

Maria e Amélia estarem iniciando seus estudos, outras 125 moças e mulheres ingressaram na instituição. Dessas 125, conseguimos localizar registros de carreiras no magistério público de 52 delas que, embora próximas temporalmente de suas colegas de 1893, parecem ter vivenciado uma outra Escola e outra relação com os poderes públicos.

Nosso universo de análise aqui não serão as 125 moças que ingressaram na Escola naquele ano, mas somente as 52 que, cada qual a seu tempo, estabeleceram laços com a municipalidade e atuaram como professoras públicas. Mulheres como Isolina Marroig, aluna do Liceu de Artes e Ofícios, provavelmente onde cursou o seu primário de 1º grau⁷⁵³, da Escola Normal entre 1898 e 1905⁷⁵⁴ e logo depois também de algumas aulas do Pedagogium⁷⁵⁵. Seus últimos anos de Escola Normal foram divididos entre ser aluna e ser professora. Sabemos, pelo *Almanak Laemmert*⁷⁵⁶, que, a partir de 1903, começou a trabalhar como adjunta estagiária; em 1904, foi designada para a Escola Modelo Benjamin Constant⁷⁵⁷, mas não conseguimos acompanhar se permaneceu ou não atuando nessa escola pelo tempo que esteve como adjunta estagiária. Sabemos que se tornou adjunta efetiva por uma listagem publicada em 1911, cujo objetivo era classificar as adjuntas com o intuito de redistribuí-las pelas escolas. Para nossa sorte, um dos critérios classificatórios parece ter sido a antiguidade da efetivação no cargo, assim, somos informados que Isolina passou de estagiária à efetiva em julho de 1907⁷⁵⁸. Em 1915, casou-se com Antonio Narciso de Melo, passando, então, a incorporar o sobrenome de Melo⁷⁵⁹. Por fim, tornou-se professora catedrática em 1926⁷⁶⁰ e se jubilou três anos depois⁷⁶¹. Sabemos que à época da jubilação era diretora de escola, mas não foi possível averiguar desde quando ocupava tal cargo.

Isolina é uma das poucas professoras para as quais encontramos menções na imprensa para situações que não se ligavam diretamente ao magistério: um casamento do

⁷⁵³ *Jornal do Brasil*, 30/12/1892, p. 2 e 30/01/1893, p. 2.

⁷⁵⁴ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 6, 1897-1911, pp. 25-26.

⁷⁵⁵ *Gazeta de Notícias*, 02/12/1905, p. 4. A frequência às aulas do Pedagogium podia ser revertida em tempo de serviço caso fosse assim solicitado, como o fez Isolina. Em 30 de setembro de 1924, o Conselho Municipal autorizou o Prefeito mandas contar os 85 dias relativos à frequência das aulas do Pedagogium para efeito de sua promoção. *Jornal do Brasil*, 03/10/1924, p. 9.

⁷⁵⁶ *Almanak Laemmert*, 1903, p. 346.

⁷⁵⁷ *Gazeta de Notícias*, 03/03/1904, p. 3.

⁷⁵⁸ *O Paiz*, 09/04/1911, p. 7.

⁷⁵⁹ *O Paiz*, 04/12/1915, p. 4.

⁷⁶⁰ *O Jornal*, 23/03/1926, p. 9.

⁷⁶¹ *Jornal do Brasil*, 05/05/1929, p. 9.

qual foi madrinha⁷⁶², um enterro ao qual compareceu⁷⁶³, uma missa da qual participou⁷⁶⁴ etc. Curioso notar, primeiro, que os espaços de circulação social noticiados referem-se todos, de alguma forma, à esfera religiosa, e, também, e mais interessante, para os objetivos dessa pesquisa, que, mesmo inativa do magistério público, Isolina foi identificada como professora, demonstrando que sua identidade e local social eram indissociáveis da profissão que exerceu durante longos anos.

A trajetória de Isolina, se um tanto diferente de suas colegas de magistério, pois estas quase nunca existiam longe da burocracia da municipalidade e só se davam a conhecer através de suas nomeações, transferências, pedidos de licença e outros atos ligados ao funcionalismo, por outro lado, se assemelha a de outras normalistas professoras também ingressantes na Escola Normal, em 1898. Isolina ficou por 8 anos como normalista; a maior parte de suas colegas de profissão e de ingresso na Escola ficou na instituição entre 4 e 8 anos. Se computarmos as 52 normalistas aqui analisadas, a média de permanência na Escola foi de 9,5 anos; menor que os 11 anos da média das professoras ingressantes do ano de 1893.

A mais significativa diferença entre as ingressantes em 1893 e as de 1898 talvez resida na relação de trabalho que aquelas puderam manter com a municipalidade ainda estudantes. Se para as normalistas professoras que ingressaram na Escola em 1893 o usual era começarem a trabalhar como adjuntas estagiárias 6, 5 ou 4 anos antes de se diplomarem, para as que ingressaram em 1898 essa não parece ter sido mais uma perspectiva viável. Dentre as 52 normalistas que se tornaram professoras, 42 estabeleceram algum tipo de relação de trabalho com a prefeitura enquanto estudantes. No entanto, a grande diferença entre as ingressantes de 1898 e seus pares de 1893 foi o fato de que para elas não mais havia a possibilidade de começarem a trabalhar como professoras estagiárias muito antes de se diplomarem. Em média, as moças da turma de 1898 ficaram como estagiárias não mais do que 3 anos, de fato, 60% delas mantiveram-se assim apenas pelos últimos 1 ou 2 anos de curso.

No entanto, uma ressalva é necessária; a princípio, poderíamos supor que as normalistas que cumpriram apenas o último ano de curso como estagiárias, ou que assim conseguimos acompanhar seus registros, deveriam ser desconsideradas do cálculo acima, uma vez que estariam apenas cumprindo a Prática Escolar obrigatória para a diplomação

⁷⁶² *O Paiz*, 08/01/1930, p. 5.

⁷⁶³ *Gazeta de Notícias*, 15/09/1921, p. 6.

⁷⁶⁴ *O Paiz*, 25/11/1911, p. 4.

e não necessariamente estabelecendo uma relação de trabalho com a municipalidade. E assim foi feito, caso essa relação não tivesse continuidade após a diplomação, o que só aconteceu em relação a uma única normalista. Para as outras, que depois de formadas mantiveram-se trabalhando no magistério público, esse primeiro vínculo foi entendido não somente como um requisito para a diplomação, mas como conformador de suas carreiras.

Victoria de Barros Peixoto de Souza foi um desses exemplos. Frequentou a Escola Normal de 1898 a 1903, entre os seus 15 e 20 anos⁷⁶⁵. O primeiro registro que encontramos de que tenha trabalhado para a prefeitura se refere à sua designação como adjunta estagiária em 1903⁷⁶⁶, último ano do curso. Os vínculos com a municipalidade não se encerraram com a formatura; já diplomada, Vitória permaneceu lecionando nas escolas públicas primárias como adjunta não efetiva⁷⁶⁷. Em algum momento, entre abril de 1907 e junho de 1908, Vitória se casou, pois até então era identificada somente por Vitória Barros, sobrenome paterno, após essa data, assumiu o nome constante nos registros dos históricos escolares. Quando, em 1908, ainda como adjunta estagiária, lhe foi concedida uma licença, já é identificada pelo nome de casada⁷⁶⁸. Será apenas em 1909 que se tornará adjunta efetiva⁷⁶⁹. Depois disso, há um longo hiato sem que tenhamos notícias suas. Não sabemos se isso significa um afastamento do magistério ou simplesmente um não envolvimento em nenhum ato administrativo digno de nota. O fato é que para nós Vitória só irá reaparecer já na década de 30, mais precisamente em 1931, identificada pelo *Almanak Laemmert* como diretora da 6ª escola mista do 5º distrito⁷⁷⁰. Em 1937, é listada entre os diretores de escola que têm direito a aumento nos vencimentos⁷⁷¹ e, por fim, jubilada no ano seguinte⁷⁷².

A carreira de Vitória é comum também em outro aspecto, o tempo que passou como não efetiva após sua diplomação, 5 anos. Em média, as normalistas, que com ela ingressaram na Escola Normal, mantiveram-se nessa posição por 6 anos para depois entrarem para os quadros efetivos, sendo que 70% delas permaneceram como adjuntas não efetivas entre 4 e 7 anos. Se compararmos o tempo total que essas moças passavam

⁷⁶⁵ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 6, 1897-1911, pp. 127-128.

⁷⁶⁶ *Jornal do Brasil*, 12/07/1903, p. 2.

⁷⁶⁷ *Jornal do Brasil*, 11/04/1904, p. 1 e 22/04/1907, p. 2.

⁷⁶⁸ *Gazeta de Notícias*, 27/06/1908, p. 4.

⁷⁶⁹ *Gazeta de Notícias*, 04/04/1909, p. 7.

⁷⁷⁰ *Almanak Laemmert*, 1931, p. 493.

⁷⁷¹ *Jornal do Brasil*, 09/06/1937, p. 18.

⁷⁷² *Diário de Notícias*, 11/01/1938, p. 5.

sem laços efetivos com a municipalidade em relação a suas colegas ingressantes em 1893, talvez não haja uma diferença muito significativa, a mudança reside no deslocamento do papel da diplomação na carreira das normalistas e na sobreposição dos anos de Escola Normal e de trabalho como adjuntas estagiárias.

As alunas mais antigas da Escola puderam começar a trabalhar mais cedo em relação ao final do curso e a expectativa era permanecer por alguns anos com laços não efetivos com a municipalidade, até conseguirem a efetividade. Para as que ingressaram em 1898, a ordem dos fatores parece ter se invertido, eram curtos os anos de sobreposição da Escola Normal e do trabalho como adjunta não efetiva e mais longos os anos após a diplomação até a efetivação como professoras públicas primárias. Além disso, os possíveis atalhos, expressos na possibilidade de conquistar a efetividade ainda como aluna, fato que aconteceu com inúmeras normalistas, como Amélia Rosa Soares de Albuquerque Mello⁷⁷³ ou Maria Teixeira da Graça, nomeadas adjuntas efetivas, após o concurso de 1894⁷⁷⁴, ou ainda Francisca de Paula Meyer Ribeiro⁷⁷⁵, identificada como adjunta efetiva em 1900, ano em que ainda frequentava a Escola Normal⁷⁷⁶, estavam virtualmente vetados para as normalistas ingressantes em 1898. Diante de relações distintas com a municipalidade é possível que as normalistas de 1893 e de 1898 tenham também construído estratégias distintas de carreira: algumas não concluíam a Escola, como Francisca de Paula, outras se diplomaram, algumas talvez tenham prolongado seus anos de normalista justo pelo tempo investido no estágio ou no trabalho para a municipalidade, outras podem ter dividido seu tempo com outros afazeres. Impossível dimensionar o que tenha acontecido. No entanto, conforme avança o século XX, se diplomar na Escola Normal passa a ser cada vez mais condição indispensável para conseguir posições no magistério público municipal.

⁷⁷³ *Gazeta de Notícias*, 13/12/1894 p. 2.

⁷⁷⁴ *O Paiz*, 13/12/1894, p. 1.

⁷⁷⁵ *Almanak Laemmert*, 1900, p. 287.

⁷⁷⁶ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. *Históricos Escolares*, Livro 2, 1893-1914, pp. 70-71.

4.5 De filhas de doutores a filhas naturais, todas professoras públicas

Difícil imaginar que essas moças e mulheres estivessem afastadas do mundo do trabalho durante o tempo em que estavam na Escola, mas o que faziam, se agora não mais trabalhavam como estagiárias, é difícil precisar. Não sabemos ao certo quem elas eram, a que grupos sociais pertenciam, que partes da cidade frequentavam antes de se tornarem professoras, quase todos os poucos indícios que temos se referem ao período em que estavam na Escola Normal e começaram a atuar como professoras públicas.

Além de só as conhecermos como professoras, como se elas só existissem através da materialidade dos atos burocráticos, essas moças e mulheres, para nós, dificilmente têm rostos ou corpos. Poucos foram os registros fotográficos com os quais nos deparamos ao longo da pesquisa. A imprensa do período ainda se valia muito pouco de fotografias, seja por limitações técnicas ou não⁷⁷⁷, as imagens fotográficas estavam praticamente circunscritas à uma imprensa específica, às revistas ilustradas⁷⁷⁸. Aqui, veremos duas professoras⁷⁷⁹, em dois periódicos: Eulália Maria de Souza Lopes e Zulmira Miranda, na *Fon-fon* e em *O Malho*.

Um dos momentos registrados por essa imprensa ilustrada foi a formatura⁷⁸⁰ da Escola Normal de 1908, cuja cerimônia ocorreu no salão do Pedagogium. A reportagem, publicada pela *Fon-fon*⁷⁸¹, fazendo jus ao título de imprensa ilustrada, se apresentava

⁷⁷⁷ A autora discute que para além das limitações técnicas de impressão das imagens nos periódicos, havia uma cultura jornalística que não via com bons olhos os registros fotográficos, além disso, as câmeras eram pesadas e os flashes exalavam um odor desagradável. BARCELOS, Janaina. Os usos da fotografia pela imprensa. Ouro Preto, UFOP. Anais do 9º Encontro Nacional de História da Mídia, 2013.

⁷⁷⁸ MAUAD, Ana Maria. Janelas que se abrem para o mundo: fotografia de imprensa e distinção social no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, v. 10, n. 2, 2014.

⁷⁷⁹ Outras imagens retratando normalistas foram certamente publicadas, mas nos restringimos a essas duas pois integravam o grupo que havia ingressado na Escola do Distrito Federal entre 1893 e 1898, objeto específico desse capítulo.

⁷⁸⁰ Outra fotografia retratando a formatura da Escola Normal também foi localizada, esta de 1907. Publicada pela *Revista da Semana*, 20/10/1907, n. 388, p. 5281, traria a imagem da normalista Isabel Ferreira da Silva. Como a fotografia estava pouco “legível”, e não havia a possibilidade de identificação de qualquer indivíduo, como o objetivo aqui não era fazer uma análise das imagens, esse registro não foi considerado.

⁷⁸¹ *Fon-fon*, 28/11/1908, p. 12. Como apontam Oliveira e Costa, a *Fon-fon* tinha por linha editorial publicar experiências educacionais comprometidas com a “modernidade”, especialmente aquelas nas quais o papel da mulher fugia um tanto da esperada norma. Cf. OLIVEIRA, Natália Cristina de e COSTA, Célio Juvenal. *Revista Fon-Fon!: Retratos da sociedade carioca moderna no início do século XX. Anais do Seminário de Pesquisa do PPE*, Maringá, 2013, p. 6. Talvez fosse esse o caso da formatura da Escola Normal, não só aquelas mulheres estavam ali comemorando o fato de terem se diplomado em uma profissão, mas dessa profissão as habilitar para ingressar no serviço público.

unicamente pela foto e pela respectiva legenda identificando os participantes, como reproduzida mais adiante, e ocupava toda a página da revista. Na ocasião, na primeira fila de formandas nos é possível conhecer Eulália Maria de Souza Lopes, ela é a primeira normalista, da esquerda para a direita. Aluna da Escola Normal desde 1897, Eulália teve uma vida acadêmica conturbada: foi jubilada em 1903 por não ter concluído o 3º ano, mas a lei foi revogada e assim voltou a se matricular em 1904, só conseguindo concluir seus estudos em 1908, então com 41 anos⁷⁸².

A formatura suscitou a fotorreportagem da *Fon-fon* e relatos na imprensa escrita. Segundo *A Gazeta de Notícias*,

Efetou-se ontem com extraordinário brilhantismo a solenidade de entrega dos diplomas às normalistas que completaram o respectivo curso no ano passado.

A cerimônia teve início às 8 da noite, no edifício do Pedagogium, cujo vasto salão nobre se achava magnificamente ornamentado de deliciosas flores naturais e folhagens, proporcionando maior brilho a esta festa a extraordinária concorrência de senhoras.⁷⁸³

A cerimônia não marcaria o início da vida profissional de Eulalia, ela lecionava para a municipalidade, como adjunta estagiária, desde 1905⁷⁸⁴. Em 1906, havia sido professora substituta⁷⁸⁵ e, em 1907, continuou atuando como estagiária⁷⁸⁶.

A carreira de professora pública primária se configurava como atraente, meses antes dessa foto ser tirada, Eulalia se inscreveu no concurso ao provimento das cadeiras vagas de instrução primária⁷⁸⁷, se aprovada conquistaria uma vaga efetiva no magistério público. As provas que ocorreram, se não no salão, mas no prédio onde a foto foi tirada, no Pedagogium, começaram às 9:30 da manhã do dia 30 de janeiro; curiosamente, sem a presença de Eulalia, que, por motivos insondáveis, faltou aos exames de Português e Desenho Linear. Fato que parece não ter sido visto com espanto por seus contemporâneos, pois mais da metade das candidatas também não compareceu⁷⁸⁸.

⁷⁸² INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, pp. 117-118 e 279.

⁷⁸³ *Gazeta de Notícias*, 13/11/1908, p. 2.

⁷⁸⁴ *O Paiz*, 29/04/1905, p. 1.

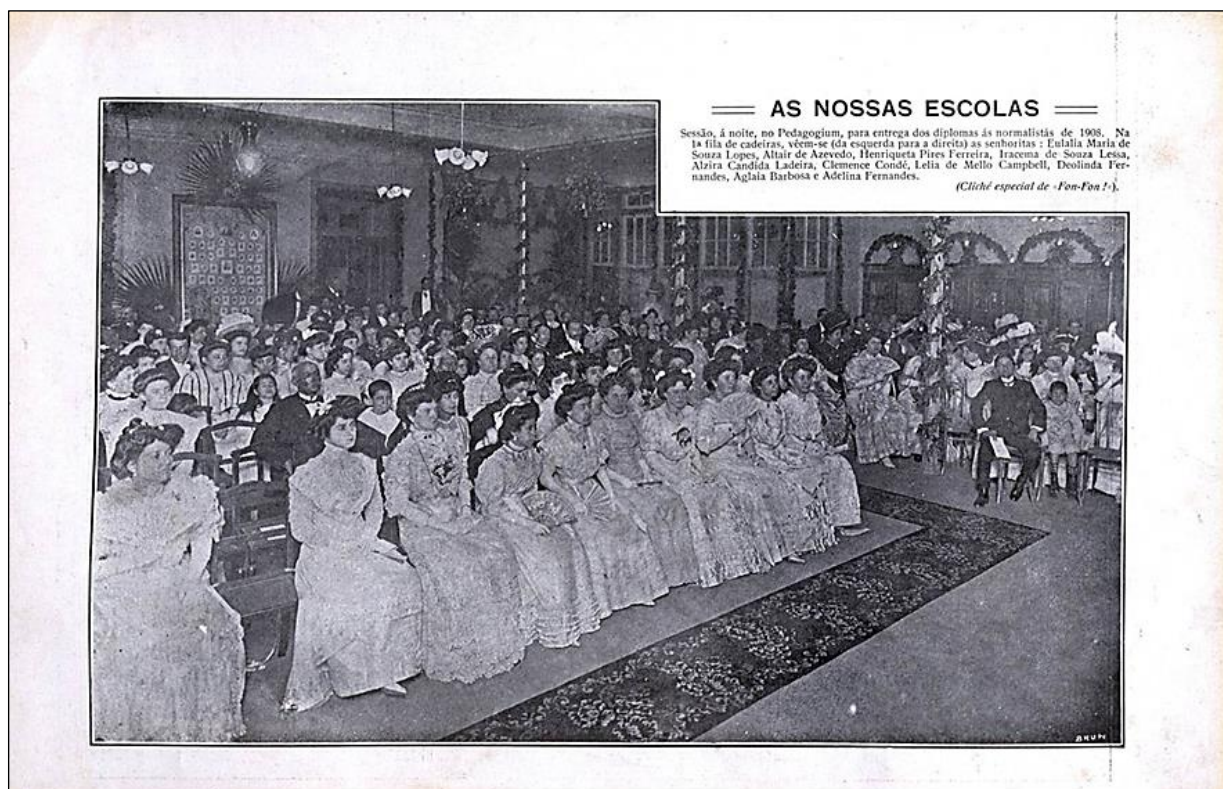
⁷⁸⁵ *Gazeta de Notícias*, 15/03/1906, p. 4.

⁷⁸⁶ *O Paiz*, 14/07/1907, p. 6.

⁷⁸⁷ *Jornal do Brasil*, 11/01/1908, p. 4.

⁷⁸⁸ *O Século*, 30/01/1908, p. 2.

Figura 3 - Cerimônia de formatura da Escola Normal do Distrito Federal – 1908



Fonte: *Fon-fon*, 28/11/1908, p. 12.

Eulalia seguiu lecionando para a municipalidade, com laços não efetivos, até 1911⁷⁸⁹, quando finalmente alcançou a efetividade. Sobre sua vida funcional, os jornais nos informam pouco, poucas movimentações entre escolas: sabemos somente que trabalhou nos 7º⁷⁹⁰, 8º⁷⁹¹ e 10º distritos⁷⁹². Embora não seja o escopo da pesquisa aqui proposta, seria interessante investigar, em outra oportunidade, justamente essas movimentações. Aqui, nos contentamos em aventar os motivos que levavam essas mulheres a trocarem de distrito, se teria sido unicamente por vontade própria ou por demanda da administração pública.

Para além de sua identidade como professora pública primária e funcionária pública, Eulalia teve outro importante campo de atuação, a irmandade de S. Roque do

⁷⁸⁹ *O Paiz*, 29/10/1911, p. 9.

⁷⁹⁰ *O Paiz*, 30/12/1915, p. 8.

⁷⁹¹ *Correio da Manhã*, 01/03/1929, p. 11.

⁷⁹² *Jornal do Commercio*, 24/02/1923, p. 5.

Morro do Barro Vermelho, da qual foi zeladora⁷⁹³ e, mais tarde, provedora perpétua⁷⁹⁴. Sua jubilação, como professora, ocorrerá em 1936, após 32 anos de magistério público⁷⁹⁵.

Outro raro registro fotográfico de uma dessas professoras normalistas é o de Zulmira Miranda, publicada por *O Malho*⁷⁹⁶, em 1909. A reportagem, assim como a anterior, se resume à foto, ao título e à sua legenda. Zulmira, então diretora da escola Benjamin Constant, é a senhora de chapéu escuro sentada em primeiro plano, à época, com 32 anos.

Figura 4 - Professores, pais e alunos recebendo resultado de exames escolares – Escola Afonso Pena, 1909



Fonte: *O Malho*, 27/02/1909, p. 30.

⁷⁹³ *Jornal do Brasil*, 19/08/1924, p. 19.

⁷⁹⁴ *Jornal do Brasil*, 01/09/1925, p. 14.

⁷⁹⁵ *Jornal do Brasil*, 14/02/1936, p. 19.

⁷⁹⁶ *O Malho* foi uma revista semanal publicada entre 1902 e 1954, com algumas interrupções. Conhecida por sua crítica política e social, contou com a participação de importantes desenhistas e caricaturistas como J. Carlos, que a dirigiu e Angelo Agostini. Cf. FERREIRA, Marieta de Moraes. *Malho, O*. In *Dicionário da Elite Política Republicana (1889-1930)*. Rio de Janeiro: FGV CPDOC, v. 26, 2014. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/dicionario-primeira-republica/2>>. Acesso em 18/12/2018.

Zulmira ingressou na Escola Normal em 1893 e se diplomou em 1900⁷⁹⁷, mas, desde 1894, foi professora adjunta efetiva da municipalidade⁷⁹⁸. Aprovada em um concurso para efetivos um ano após ingressar na Escola, seguiu sua carreira em paralelo com sua vida de normalista. Carreira longa e profícua, sua atuação não se restringiu à sala de aula: foi avaliadora dos exames de Prática Escolar⁷⁹⁹, foi diretora da Escola modelo Benjamin Constant por diversos anos⁸⁰⁰, promoveu festas de caridade para a seção infantil do asilo Bom Pastor onde as alunas da escola participaram ativamente⁸⁰¹, envolveu-se nas Exposições Escolares representando o 7º Distrito⁸⁰² e lecionou na Escola Normal⁸⁰³, entre outras atividades.

A imagem mostra o salão onde funcionava a secretaria da escola Afonso Pena, segundo a legenda, o grupo retratado reuniu professores, pais e alunos que procuravam saber as notas dos exames. Sobre a ocasião não conseguimos averiguar nada além de uma convocação dirigida à Zulmira e a tantas outras professoras expedida pelo diretor geral de Instrução Pública para que comparecessem à Escola Modelo Afonso Pena sob o vago pretexto de “objeto de serviço público”⁸⁰⁴, dada a coincidência de datas, nos parece que se trata da mesma ocasião.

Zulmira não foi fotografada apenas por *O Malho*, a *Fon-fon*, em uma edição de junho de 1908, trouxe mais um retrato da professora, dessa vez ao lado de Ormindia Rodrigues, diretora da escola Tiradentes⁸⁰⁵. Curioso notar que diferente das fotos anteriores, onde os contextos eram claramente escolares, essa parece um instantâneo do cotidiano, como o próprio nome da sessão quer dar a entender: “Rio em flagrante”. Aqui as professoras, embora estejam assim identificadas, estão em muito afastadas desse universo, carregam a identidade de suas profissões mesmo quando não aparecem diretamente a elas relacionadas. E, talvez mais significativo para o escopo dessa pesquisa, são pessoas de interesse público mesmo quando afastada de seus espaços de atuação escolar.

⁷⁹⁷ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 164-165.

⁷⁹⁸ *O Paiz*, 13/12/1894, p. 1

⁷⁹⁹ *O Paiz*, 16/08/1905, p. 2.

⁸⁰⁰ *O Paiz*, 10/06/1907, p. 1; 16/11/1908, p. 4; 01/02/1909, p. 4; 01/02/1910, p. 9; 01/02/1911, p. 11; 16/02/1912, p. 10; 17/11/1914, p. 5; 19/10/1915, p. 3 e 17/01/1916, p. 6.

⁸⁰¹ *O Paiz*, 18/04/1911, p. 3 e 09/05/1911, p. 3.

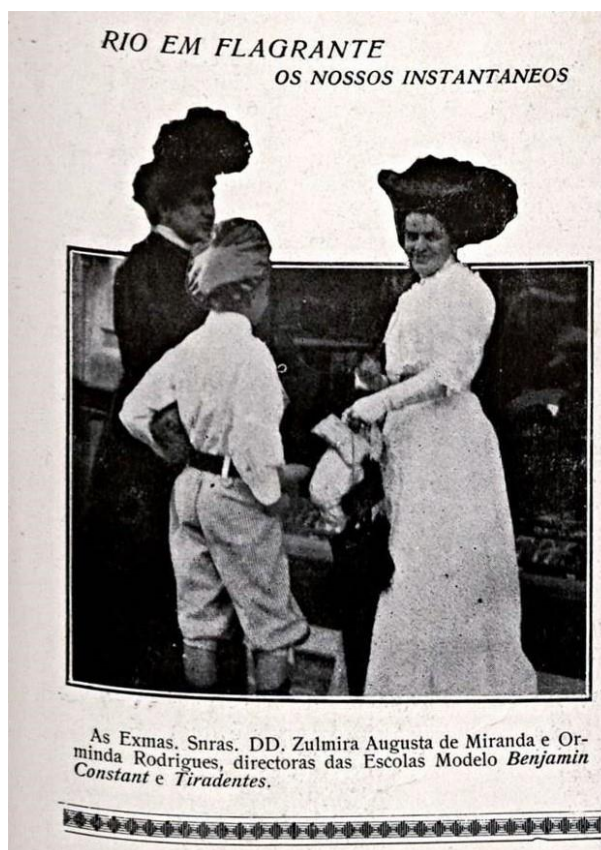
⁸⁰² *O Paiz*, 29/11/1913, p. 21.

⁸⁰³ *O Paiz*, 31/10/1914, p. 7.

⁸⁰⁴ *O Paiz*, 13/02/1909, p. 5.

⁸⁰⁵ *Fon-fon*, 06/06/1908, p. 25.

Figura 5 - “Rio em Flagrante”, duas diretoras de escolas do Distrito Federal, 1908



Fonte: *Fon-fon*, 1908.

Eulália e Zulmira são exceções, não se trata aqui de discutir se suas carreiras são ou não representativas do grupo das outras normalistas; são exceções porque, diferente de seus pares, conhecemos seus rostos e corpos, conhecemos como foram representadas em momentos específicos, considerados suficientemente significativos para serem dignos de registros. Um outro aspecto também as aproximava: ambas quando matriculadas na Escola Normal declararam, ou pelo menos assim foi registrado, serem filhas naturais.

Investigar o que significou ser professora pública primária no Distrito Federal, para além de entender o sentido de ser funcionária pública, sua inserção em uma certa hierarquia, a possibilidade de vivenciar direitos ainda não garantidos ao restante da população trabalhadora, compreende também procurar entender se o fato de se tornar professora da municipalidade implicou em mobilidade social para muitas dessas normalistas. Para responder a essa questão precisaríamos saber o local social dessas moças e mulheres antes de ingressarem na Escola Normal, e não o sabemos, não com clareza.

Não temos mais do que alguns indícios sobre quem eram essas alunas a quem a carreira do magistério público pareceu suficientemente sedutora. Nos históricos escolares, como já comentado no segundo capítulo, podemos, no entanto, encontrar uma brecha para tentarmos nos aproximarmos da questão. A brecha seria as informações relativas às suas filiações. O fato de Eulalia e Zulmira serem filhas naturais, embora não determine o local social que ocupavam, pode nos ser o indicativo de uma significativa prévia desvantagem social⁸⁰⁶.

Se pensarmos na filiação como uma possível referência do lugar social ocupado por essas alunas, teríamos como um grupo menos privilegiado as identificadas como ilegítimas⁸⁰⁷, filhas naturais, com registros unicamente do nome materno ou com pais incógnitos. Dentre esse grupo, podemos identificar outro, ainda menos privilegiado, o de meninas que além de não terem os nomes dos pais nos registros, suas mães não apresentam sobrenome, talvez indicando uma herança direta da escravidão abolida há pouco. A maioria da Escola, no entanto, é composta de filhas legítimas, assim meticulosamente registrado nas folhas dos históricos escolares. Dessas pouco sabemos, ou pouco podemos supor, sobre seus lugares sociais, a não ser em algumas circunstâncias específicas. Em alguns casos, as profissões dos pais e, assim, seus locais sociais, estavam inscritos em seus nomes. Sabemos, por exemplo, que a normalista e depois professora e autora de livros infantis Alexina de Magalhães Pinto era filha do Dr. Eduardo de Almeida Magalhães⁸⁰⁸. Por ter se tornado Alexina uma escritora renomada, sua biografia é conhecida o suficiente para sabermos que seu pai era engenheiro⁸⁰⁹, fato que não acontecerá com as outras normalistas. No entanto, o que nos importa é a existência do título e a provável situação social a ele correspondente e não a profissão a que ele se refere. Se pudemos supor as desvantagens vividas por aquelas que só tinham os nomes

⁸⁰⁶ Sobre a situação de filhos naturais ver MESGRAVIS, Laima. A assistência à infância desamparada e a Santa Casa de São Paulo: a roda dos expostos no século XIX. *Revista de História*, v. 52, n. 103, p. 401-423, 1975 e FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In. DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo, Contexto, 2006, pp. 241-177.

⁸⁰⁷ Segundo o Zeni, os termos “filho natural” e “filho ilegítimo” se referem a crianças concebidas fora do casamento. O primeiro, no entanto, aplica-se caso não haja impedimento de matrimônio entre os pais e o segundo, caso haja. A situação do filho natural era mais vantajosa, uma vez que o matrimônio dos pais, mesmo que posterior ao nascimento legalmente legitimaria a criança. No caso do filho ilegítimo, o matrimônio entre os pais não era uma possibilidade e, portanto, a legitimação não poderia ocorrer. ZENI, Bruna Schlindwein. A evolução histórico-legal da filiação no Brasil. *Revista Direito em Debate*, v. 18, n. 31, 2009.

⁸⁰⁸ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. *Históricos Escolares*, Livro 3, 1896-1932, pp. 5-6.

⁸⁰⁹ CARNEVALI, Flávia Guia. *A mineira ruidosa ...* op. cit., p. 16.

maternos registrados, podemos supor também, que do lado diametralmente oposto da escala estariam justamente as filhas dessas famílias cujos pais ostentavam títulos de ensino superior.

Mas não são só os doutores que carregam nos seus nomes suas profissões, uma outra categoria, intermediária, e no caso das normalistas, bem menos volumosa que a anterior, também se sobressaiu: a dos militares. Os registros da Escola nos informam que Herminia Pereira da Silva e Izabel Pereira da Silva, matriculadas em 1895, eram filhas do tenente-coronel João José Pereira da Silva⁸¹⁰ ou que Amelia Amazonas Cardim era filha do capitão-tenente Ignacio Cardim⁸¹¹, e assim podemos supor que fizessem parte de setores médios do Distrito Federal.

A Escola Normal atraiu tanto filhas de doutores, quanto de militares, quanto talvez de profissões menos valorizadas socialmente, atraiu tanto filhas ilegítimas e naturais quanto legítimas. E supomos que cada grupo visse a Escola com olhos distintos e depositasse sobre ela também expectativas muito distintas. Na verdade, a questão, talvez impossível de ser respondida, é o que a Escola significou para cada um desses grupos?

Nos históricos escolares entre 1893 e 1898, o universo estudado pela pesquisa, 47 normalistas tiveram seus pais identificados como doutores. Acompanhando cada uma delas pelos periódicos, nos parece que 23 seguiram carreira no magistério público primário no Distrito Federal e outras duas em colégios privados, ou seja, praticamente a metade das filhas dessas famílias prosseguiram na carreira pública. O percentual não se altera muito quando voltamos a atenção para as filhas dos militares. Foram apenas 16 as filhas de militares inscritas na Escola, ou assim registrado pelos históricos, desse grupo conseguimos acompanhar a carreira de nove professoras que passaram a lecionar nas escolas públicas da municipalidade, perfazendo aproximadamente 55% do total.

Para esses dois grupos, que já estavam situados em camadas médias da sociedade, a Escola Normal e a possibilidade de acesso ao serviço público talvez não tenham significado uma mobilidade social expressiva, muito mais provável que estas mulheres, como professoras, tenham se mantido em locais já esperados para si. Isso não significa dizer que a Escola Normal, como chave para o acesso ao serviço público e ao espaço público, não tenha sido extremamente importante pois, se não viabilizou exatamente uma

⁸¹⁰ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 2, 1893-1914, pp. 268-271.

⁸¹¹ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 3, 1896-1932, pp. 75-76.

ascensão social, pelo menos para esse grupo, permitiu a conquista de determinados espaços públicos, de outra ordem talvez repleto de restrições e interdições ao feminino.

Para Maria Alexandrina Guimarães, o sentido da Escola Normal pode ter sido muito distinto do que foi para suas colegas filhas de doutores e militares. Maria Alexandrina Guimarães, quando da matrícula, apresentou documento dizendo ser filha natural de Laura Maria. A ausência de sobrenome de sua mãe, o fato de ter ingressado na Escola com 23 anos, idade tardia se considerada a média de entrada, e o prolongado tempo que levou para se formar parecem nos indicar que não foi sem dificuldades que Alexandrina concluiu o curso em 1906⁸¹². Trabalhando como estagiária desde 1904⁸¹³, segundo o *Almanak Laemmert*, essa professora, em 1910, já é identificada como professora adjunta efetiva, mas é provável que sua efetividade seja anterior a essa data⁸¹⁴. Para além da questão da estabilidade e de sua carreira *per se*, aqui nos parece emblemático um anúncio publicado em *O Paiz*: “Passa hoje a data aniversária da distinta professora D. Maria Alexandrina Guimarães, do grupo escolar Benjamin Constant”⁸¹⁵. Maria Alexandrina entra na Escola Normal como uma aluna cuja mãe não possui sequer um sobrenome e, através da Escola e da carreira pública por ela viabilizada, é possível, anos mais tarde, que ela apareça em um jornal de grande circulação sendo reconhecida como uma “distinta professora” e tenha se tornado D. Maria Alexandrina Guimarães.

Assim como Maria Alexandrina, outras 56 meninas e mulheres entraram na Escola Normal no período aqui estudado sem que tivessem registros de seus pais ou fossem identificadas como naturais ou ilegítimas e conseguimos acompanhar 24 dessas mulheres em suas trajetórias profissionais como professoras municipais. Aproximadamente 42% desse grupo conseguiu dar sentido ao estar na Escola Normal e, de fato, passaram a trabalhar para a prefeitura, cada qual a seu turno, tornaram-se professoras efetivas da municipalidade. Uma proporção menor em relação às filhas de doutores e de militares, mas não tão desigual assim. A desproporção não é nem mesmo tão significativa quando consideramos apenas aquelas cujas mães não possuem sobrenome. Nesse caso, foram 12 alunas inscritas e dessas, cinco conseguiram seguir carreira de professora pública primária: Albertina Moreira Alves, filha de Victorina Maria; Honorina Braga, filha de Barbara; Carlinda Mendes Barreto, filha de Porcina; a nossa conhecida Maria

⁸¹² INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares, Livro 4, 1898-1900, pp. 276 e 287-288.

⁸¹³ *Almanak Laemmert*, 1904, p. 493.

⁸¹⁴ *Almanak Laemmert*, 1910, p. 2103.

⁸¹⁵ *O Paiz*, 28/03/1909, p. 3.

Alexandrina Guimarães, filha de Laura Maria e a Eva das Dores Andrade, filha de Juventina Christina, cujo nome da filha poeticamente traduzia as possíveis mazelas experimentadas pela ilegitimidade feminina em uma sociedade ainda bastante patriarcal.

Para aquelas que não tiveram a fortuna de serem reconhecidas como filhas legítimas ou conhecerem seus pais, para o grupo de filhas naturais e ilegítimas ou daquelas cujas mães não possuíam sobrenome é possível que ao sentido de conquista do espaço público, vivenciado por todas essas professoras normalistas em maior ou menor grau, tenha se somado um outro: tornar-se professora e não qualquer professora, professora pública, significou se afastar do mundo do trabalho braçal, significou passar a integrar a burocracia estatal, ser protegida como outros tantos trabalhadores não o eram, com direitos a férias, licenças, aumentos progressivos e uma eventual velhice amparada pela aposentadoria e, não menos importante, significou ser realocado em outro espaço social, passando a ser uma “distinta professora”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado de um curso de doutorado está longe de se resumir à pesquisa apresentada, essa é somente a parte mais aparente de um longo e, às vezes, silencioso processo. Para além da obtenção do título, de uma possível progressão funcional ou do esperado amadurecimento como pesquisador, o processo dessa pesquisa significou também uma reflexão sobre o porquê da escolha da história como profissão. Se hoje a História se apresenta para mim como uma disciplina acadêmica, nem sempre foi assim. E os anos de doutorado foram também momentos em que retracei minha própria narrativa procurando entender de onde vinha meu encanto com a História; narrativa recheada de memórias afetivas de infância e de adolescência. Nesse processo, lembrei por inúmeras vezes de uma frase: “Ils sont fous ces romains!”, insistentemente repetida pelo simpático e irredutível Obélix⁸¹⁶. Além de ter atiçado minha curiosidade pré-adolescente sobre um tempo e espaço que não eram os meus, as aventuras desses gauleses e, em especial, a atitude, do, a princípio, abestalhado Obélix podem também nos dizer alguma coisa sobre o fazer história. Em algum sentido, talvez sejamos todos como o abrutalhado carregador de menires, pois, em um primeiro momento, também olhamos para os nossos objetos com um certo espanto, ou assim deveríamos fazer, para só depois tentarmos construir alguma inteligibilidade.

Foi assim que nos aproximamos da Escola Normal aqui estudada. O discurso sobre a existência de uma suposta continuidade entre o ISERJ de hoje, instituição da qual sou professora, e a Escola Normal do Distrito Federal nas primeiras décadas republicanas é muito presente na cultura escolar iserjiana. Foi com desconfiança e espanto que nos aproximamos dessa ideia propagada pela escola: para nós, ela significava mais uma invenção da tradição, aos moldes de Hobsbawn⁸¹⁷, do que, de fato, uma herança institucional. Foi a partir daí que a pesquisa foi ganhando seus contornos, até chegarmos à investigação sobre a configuração das carreiras de professoras públicas primárias no Distrito Federal nas primeiras décadas republicanas.

⁸¹⁶ Personagem da série de história em quadrinhos Astérix, criada por Albert Uderzo e René Goscinny.

⁸¹⁷ HOBBSAWM, Eric. Introdução. In. HOBBSAWM, Eric e RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 9-23, 1984.

Professoras cuja função, ou missão, adotando-se um termo mais usual aos contemporâneos, ia muito além do ensinar a ler, escrever e contar. Era um projeto civilizacional que estava em jogo e, por isso, de fato, o segundo termo parecia mais adequado. A educação assumia uma função regeneradora da pátria e assim ganhava centralidade no discurso e na ação política. Cabia ordenar que educação seria essa, processo que se daria por dois movimentos complementares: a formação do corpo docente por meio das escolas normais e a criação/expansão de uma rede pública primária, que, nesse momento, atendia, fundamentalmente, as crianças mais pobres. Esse movimento não foi exclusivo ao Rio de Janeiro, ocorreu em outras tantas localidades do país, mas nos contentamos em investigar o caso do Distrito Federal.

As escolas normais, que passaram a ganhar, a partir da segunda metade do sec. XIX, cada vez mais legitimidade, chegaram ao período republicano como espaços incontestes de formação do professorado primário. Formação, que como faziam questão de frisar os ordenamentos da Escola do Distrito Federal, não se restringiam à formação intelectual e prática, era também detentora de um cunho moral, sem o qual os deveres do bom professor não seriam desempenhados a contento. Essa moralidade foi expressa através de inúmeros mecanismos, dentre eles, o próprio currículo cientificista, tom assumido a partir da reforma curricular republicana e das subsequentes, segundo o qual, cabia construir uma espécie de “disciplina mental” nas futuras docentes. Às escolas normais foi dado o papel de formar o professor ideal, aquele familiarizado, não só com os mais modernos e científicos conteúdos e preceitos higiênicos, mas também apto a adotar métodos específicos de ensino, em especial, o então em voga, “lição de coisas”, método onde as crianças deveriam ter seus sentidos estimulados para aprender sobre determinado assunto, fugindo da antiga fórmula repetição/memorização. No Distrito Federal, não foi diferente.

O cenário era uma cidade em expansão, com novas áreas sendo ocupadas. A demanda por uma educação que atendesse às crianças das classes mais pobres acompanhava esse crescimento. O período abordado foi um momento de profundas mudanças, não só em relação ao número de escolas públicas primárias e ao volume de professores empregados pela municipalidade, mas também no que diz respeito à configuração da carreira docente pública. Em 1895, a prefeitura era responsável por 159 escolas, distribuídas por 12 distritos escolares; 10 anos depois, o Distrito Federal passou a contar com 183 escolas públicas primárias, agora distribuídas em 14 distritos. Embora o número de escolas mantidas pela municipalidade tenha crescido, é o volume de

professores empregados que nos fornece uma melhor ideia desse quadro de transformação. Em 1900, segundo dados do Almanak Laemmert, a prefeitura empregava 502 docentes, entre professores, adjuntos e estagiários, e apenas 15 anos após essa data, o volume desses profissionais havia praticamente dobrado, passando a 897 (tabela 11, cap. 4). Uma outra severa inflexão, no que diz respeito à Instrução Pública, foi a massiva participação de mulheres na profissão docente primária. Em 1900, o número de professoras já é expressivo, correspondendo a aproximadamente 85% do total empregado pela municipalidade, mas cresce ainda mais; e em 1915, temos 95% das posições de docência primária pública no Distrito Federal ocupadas por mulheres.

A Escola Normal não ficou alheia a esse processo de expansão e também teve seu quadro discente bastante ampliado, especialmente a partir de 1897, quando passa a funcionar em dois turnos. Embora tenha, à exceção de alguns anos, recebido os dois sexos, na prática, por a profissão docente primária se configurar como uma profissão feminina, a escola atraiu quase que exclusivamente mulheres e moças para seus bancos. A Escola, no entanto, não parece ter tido o mesmo significado para alunos e alunas. Para aqueles, a carreira docente, ao que tudo indica, era pouco atraente e raros foram os que, de fato, passaram a se dedicar à docência pública primária. Curioso, no entanto, foi perceber que, dentre os que pudemos identificar as trajetórias, quase todos migraram para outras áreas do serviço público. Nesse sentido, a Escola Normal se configurava, fosse para homens ou mulheres, como uma instituição preparatória para os quadros da burocracia estatal.

Ser aluna da Escola Normal do Distrito Federal significava a possibilidade de se tornar professora pública, empregada pela municipalidade, gozando de direitos ainda negados a boa parte dos outros trabalhadores brasileiros. Para além, portanto, da representação simbólica do ser professora, integrar o funcionalismo público ligado à instrução pública parecia ser uma opção muito vantajosa para muitas moças e mulheres. O caminho, no entanto, não era dos mais fáceis. O acesso à escola era o primeiro entrave, foram inúmeras as alunas que não conseguiram ser aprovadas nos exames de admissão e permaneceram por anos assistindo as aulas como ouvintes. Conseguir se formar também era uma grande dificuldade, o tempo dispendido na formação, na Escola, era em geral, extremamente longo. Ser admitida nos quadros regulares e estáveis do funcionalismo era a última barreira a ser superada. Embora o período abordado pela pesquisa seja relativamente curto, por estarmos em um momento de transformação, as formas de entrada para esse funcionalismo também foram variadas. Se, inicialmente, até mesmo

dispensavam a necessidade do diploma da Escola Normal, nos anos subsequentes, essa era uma exigência inegociável. Em determinado momento, a diplomação, por si, só garantia o acesso aos quadros estáveis do funcionalismo municipal, mais adiante, a esse critério foi somado também um concurso.

Via de regra, a início do trabalho para os poderes municipais se dava como estagiárias, substitutas ou outros laços não estáveis, que podiam ser rompidos ou descontinuados ao interesse da administração pública. Esse começo de carreira, sub-remunerado, era, no entanto, de importância fundamental, pois nele residia o caminho de acesso a posições mais estáveis. No entanto, ao investigarmos mais atentamente as trajetórias profissionais das alunas ingressantes em 1893 e em 1898 pudemos notar que, mesmo nesse curto espaço de tempo, tivemos mudanças na relação que a municipalidade manteve com as alunas estagiárias e a possibilidade destas se converterem em professoras efetivas. Para as ingressantes em 1893, o esperado era que começassem a trabalhar para a municipalidade como estagiárias, ainda durante seus anos de Escola Normal, situação que podia se manter por anos, e após a diplomação, a expectativa era que, passados 3, 4 anos, ou mesmo menos, essas professoras passassem a integrar o quadro efetivo da instrução pública. Para as ingressantes de 1898, que encontraram um contingente de professores diplomados disponível maior, a realidade foi diferente. Para essas, dificilmente o estágio se iniciou antes do último ano da Escola Normal e, após a diplomação, tiveram que esperar um tempo muito mais longo que suas colegas para conseguir posições efetivas nos quadros do funcionalismo municipal. A partir dessa comparação pudemos ter a dimensão de como a profissão docente primária pública, nessas primeiras décadas republicanas, no Distrito Federal, era uma carreira em constante transformação, cujo formato e configuração encontrava-se ainda em construção e em mutação.

Uma carreira, sem dúvida, desejada por um número significativo de mulheres. As imagens negativas construídas acerca das estagiárias, como a propagada pela matéria da *Gazeta de Notícias*, de 8 de fevereiro de 1893⁸¹⁸, que abre a introdução desse trabalho, de um lado, devem ser vistas dentro de uma arena política específica, e, por outro, não parecem ser a única interpretação possível da realidade, se não como justificar que tantas moças e mulheres se sentissem atraídas pela profissão e estivessem dispostas a passarem pelas supostas intransponíveis privações que as estagiárias estariam sujeitas? O que não

⁸¹⁸ *Gazeta de Notícias*, 08/02/1893, p. 1.

significa dizer que essas mulheres não encontraram inúmeras dificuldades em suas carreiras. Como apontado pelo trabalho, a Escola Normal e o magistério público primário atraíram uma variedade significativa de grupos sociais, de filhas de doutores a filhas ilegítimas, possivelmente até mesmo filhas de escravas forras. Se para essas últimas, tornar-se professora representava uma inegável ascensão social, para as filhas de doutores, a ascensão social não estaria em pauta, e mesmo assim, a profissão permanecia como uma possibilidade relativamente atraente. A resposta talvez estivesse no capital simbólico a ela atribuído, além da segurança de se pertencer ao funcionalismo público.

A história que procuramos contar aqui foi a história da montagem de uma burocracia estatal profissionalizada, do estabelecimento de um serviço público baseado em padrões modernos, em que os critérios de entrada e ascensão funcional estavam em discussão e em construção. Processo que se deu a partir de intensas negociações dessas mulheres/professoras com os poderes públicos: em um primeiro momento com a Escola Normal, ainda como normalistas, negociando seus ingressos, a possibilidade de assistirem aulas como ouvintes, suas dispensas dos exames de Prática Escolar etc., e depois como docentes, negociando fundamentalmente com os poderes municipais, responsáveis diretos pela administração das escolas primárias públicas. Mas não só com essa instância, também com o Senado e, eventualmente, recorrendo ao judiciário para resolver suas pendências funcionais. Nem sempre suas demandas eram atendidas, entretanto, o que de fato nos interessou foi a mobilização para elaborá-las, e não tanto se essas foram ou não atendidas.

A ideia de que sabiam que direitos possuam como funcionárias públicas e que órgãos e estratégias deveriam ser acionados para que aqueles fossem garantidos, às vezes com sucesso, às vezes não, nos mostra como essas moças e mulheres e alguns poucos homens entendiam seus lugares dentro de uma burocracia em expansão e em construção. Nesse processo, não só foram eles também moldando a burocracia que se expandia, mas fundamentalmente construindo para si uma identidade docente, múltipla, talvez fracionada, mas forjada da dinâmica desses enfrentamentos.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Martha. Festas religiosas no Rio de Janeiro: perspectivas de controle e tolerância no século XIX. *Revista Estudos Históricos*, v. 7, n. 14, p. 205-230, 1994.

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. *Formando o professor primário: a Escola Normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Campinas: Gráfica FE/UNICAMP, 2006.

AFFONSECA JUNIOR, Leo de. *O custo da vida na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920.

ALMEIDA, Carla Beatriz de. A prosopografia ou biografia coletiva: limites, desafios e possibilidades. 2011. Disponível em http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300892678_ARQUIVO_anpuhsp2011.pdf. Acesso em 28/12/2018.

ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 76, n. 184, pp. 670-677, 2007.

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

ALMEIDA, Suely Pessanha. Língua, Ensino e Nacionalidade no Instituto de educação do Rio de Janeiro (1880-1832). Uma Contribuição à História das Ideias Linguísticas. Tese de Doutorado. Departamento de Letras. UFF, 2008.

ALVES, Teresa Vitória Fernandes. Instituto Profissional Feminino – Orsina da Fonseca - como expressão das relações entre educação e trabalho (1930 – 1940). Comunicação apresentada no XXVII Simpósio Nacional de História, Anpuh, Natal, 2013. Disponível em http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364687757_ARQUIVO_OINSTITUTOPROFISSIONALFEMININO.pdf. Acesso em 03/05/2017.

ANPUH. *A cidade e a História*. Anais do VII Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História. Vol. 3. São Paulo, s/ed, 1974. <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S07.92.pdf>.

ARAÚJO, Denise Silva; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. O ensino profissional na Primeira República. *Educativa*, v. 18, n. 2, p. 497-519, 2016.

ARAÚJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de e LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. *As escolas normais no Brasil*. Do Império à República. Campinas: Alínea, 2008.

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. Escola normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores do século XIX. Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Republican Education under the optics of José Veríssimo. *Educar em Revista SPE2*, pp. 303-318, 2010.

ARRIADA, Eduardo; CALLEGARO TAMBARA, Elomar Antonio. Um projeto de educação comum no Brasil do século 19. *Revista História da Educação*, v. 18, n. 44, 2014.

ASSIS, Machado de. *Esauí e Jacó*. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=2042. Acesso em 05/02/2017.

ASSIS, Machado. Obras Completas de Machado de Assis, Livro 4. LL Library, 2105.

AURAS, Gladys Mary Teive. Resenha de Primeiras lições de coisas - manual de ensino elementar para uso dos pais e professores. *Educ. Rev.* n. 21 Curitiba Jan./Jun., 2003.

AURNHEIMER FILHO, Sérgio Paulo. O Crepúsculo da política educacional imperial. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 20, p. 231-236, maio/ago, 2009.

BAKOS, Margaret M. Augusto Comte e o positivismo no Brasil. *Revista Digital Estudos Historicos* 7, 2011.

BARCELOS, Janaina. Os usos da fotografia pela imprensa. Ouro Preto, UFOP. *Anais do 9º Encontro Nacional de História da Mídia*, 2013.

BARRETO, A. H. L. *Crônicas escolhidas*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

BENCHIMOL, Jaime Larry. *Dos micróbios aos mosquitos: febre amarela e a revolução pasteuriana no Brasil*. Rio de Janeiro: SciELO-Editora FIOCRUZ, 1999.

BENCHIMOL, Jaime Larry. História da febre amarela no Brasil. *Hist. cienc. saúde-Manguinhos* [online], vol.1, n.1, pp.121-124, 1994.

BENCHIMOL, Jaime Larry. *Pereira Passos: um Hausmann Tropical*. A renovação urbana na cidade do Rio de Janeiro no início do Século XX. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, 1992.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). *Educar em revista*, n. 18, 2001.

BOCCHI, Luna Abrano. A configuração de novos locais e práticas pedagógicas na escola: o museu escolar, os laboratórios e gabinetes de ensino do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo (1908-1940). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. São Paulo, PUCSP, 2013.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. A segunda escola profissional para o sexo feminino (Rivadavia Corrêa) do Distrito Federal ou a trajetória de sua diretora–Benevenuta Ribeiro (1913-1961). *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, n. 25, 2013. Disponível em <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/228/0>. Acesso em 23/01/2019.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Imagens da Escola Profissional Feminina no Distrito Federal. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis09/art17_9.html.

BOTO, Carlota. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. *Rev. Bras. Hist.*, vol.19, n. 38, São Paulo, 1999.

BRAILE, Maria Teresa. A carreira do magistério e os professores dos primeiros grupos escolares de Juiz de Fora/MG - 1907/1960. *Educação em Foco*, n. Especial, mar/ago., pp.169-183, 2007.

BRIGUEIRO, Márcio Martins Costa. As “Escolas do Imperador” (1870-1877): um capítulo fundamental na história da educação pública carioca. In: Secretaria Municipal de Educação. *Rio de Janeiro: histórias concisas de uma cidade de 450 anos*. Rio de Janeiro: SME, 2015.

BÚRIGO. Elisabete Zardo e SANTOS, Janine Garcia dos. A Escola Normal de Porto Alegre e as matemáticas nos seus programas de estudo. 3º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática História da Educação Matemática e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016. Disponível em <http://www.eventos.ufes.br/enaphem/3enaphem/paper/viewFile/2059/116>. Acesso em 04/10/2018.

CALDEIRA, Ana Paula Sampaio. O bibliotecário perfeito: o historiador Ramiz Galvão na Biblioteca Nacional. Tese de doutorado, FGV/CPDOC, 2015.

CALKINS, N. A. *Primeiras lições de coisas*. Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. Dimensões da nação: uma análise do discurso estatístico da Diretoria Geral de estatística (1872-1930). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 30, n. 87, 2015.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CAMINHA, A. *A normalista*. Fortaleza, 1893. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/normalista.html>. Acesso em 10/08/2017.

CAMPOS, Maria Christina S. Souza. Formação do magistério em São Paulo: do império a 1930. *Cadernos de pesquisa* 72, pp. 5-16, 2013.

CARNEVALI, Flávia Guia. A mineira ruidosa: cultura popular e brasilidade na obra de Alexina de Magalhães Pinto. Mestrado em História–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARNEVALI, Flávia Guia. Música popular, memória e história em Alexina de Magalhães Pinto. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, v. 24, n. 2, 1992.

CARRETA, J. A.. Os médicos e a Revolta da Vacina. *Teoria & Pesquisa*, v. 18, p. 145-171, 2009. Disponível em: <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/164/140>. Acesso em 03/06/2018.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Benjamin Constant e a instrução pública no início da república. Tese de doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CARVALHO, José Murilo. *Os Bestializados*. O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 6, n. 1, pp. 169-195, 2006.

CASTANHA, André Paulo. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. *História da Educação*, v. 19, n. 47, pp. 197-212, 2015.

CASTANHA, André Paulo. Regimento interno das escolas públicas da Corte de 1883: uma síntese da educação imperial. Campinas, *Revista HISTEDBR On-line*, número especial, mai, p. 282-296, 2012.

CASTRO, Celso. *Os militares e a República: um estudo sobre cultura e ação política*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

CEZAR, Jairo. A institucionalização do magistério público elementar de Santa Catarina na Primeira República. 2005. Disponível em <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/544JairoCezar.pdf>. Acesso em 20/11/2018.

CHAMON, Carla Simone. *Escolas em reforma, saberes em trânsito. A trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1869-1913)*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

CHAMON, Magda. Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais (1830-1930). FaE/UFMG. (Tese de Doutorado), 1996.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (con) formação das identidades profissionais. VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro, UERJ, 2006. Disponível em http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf. Acesso em 13/11/2018.

COUTO NETO, Renato Luis do. "Benjamin Constant: biografia e explicação histórica." *Revista Estudos Históricos* 10.19: 67-82.

CRUZ, Rafael Almeida. *Associações mutualistas e o mundo do trabalho: os trabalhadores e suas organizações no Rio de Janeiro (1861-1882)*. Dissertação de Mestrado, PPGH / UFF, Niterói, 2015.

DAMAZIO, Sylvia F. *Retrato social do Rio de Janeiro na virada do século*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

DANTES, Maria Amélia M. A constituição da vacinação antivariólica como prática social em São Paulo (1889-1920). In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, julho 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312909799_ARQUIVO_11anpuhT_extofinal.pdf.

DELANEZE, T. As reformas educacionais de Benjamim Constant (1890-1891) e de Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

DICK, Sara Martha; LIMA, Marise da S. Urbano e DA PURIFICAÇÃO, Mary. *Feminização do magistério primário baiano 1889 - 1930*. II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais. Culturas, leituras e representações, CE/UFPB João Pessoa/PB, 2009.

DORIA, Escragnole e ACCIOLI, Roberto Bandeira. *Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo, 1837-1937*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

DUARTE, Claudia Brack. Campo de Santana: no século XXI como no século XVIII, de volta à condição de refúgio dos excluídos. *Anais do XVI ENANPUR*, Espaço, planejamento e insurgências. Disponível em <https://docplayer.com.br/17227419-Campo-de-santana-no-seculo-xxi-como-no-seculo-xviii-de-volta-a-condicao-de-refugio-dos-excluidos.html>. Acesso em 11/01/2019.

DURÃES, Sarah Jane Alves. *Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906)*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado em Educação, 2002.

DURÃES, Sarah Jane. *Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

ECAR, Ariadne Lopes. “Formar homens de maior ou melhor capacidade de trabalho”: um estudo da missão da Escola Normal de Niterói na primeira república, 1893-1918. *Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação - Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil*, 2011.

ECAR, Ariadne Lopes. Escrever sobre instrução pública, criar representações: uma análise sobre artigos veiculados no O Fluminense-1894. *Revista Temas em Educação*, n. 24, pp. 87-98, 2016.

ECAR, Ariadne Lopes. Exames de admissão, exames finais: vigilância para o exercício da profissão docente (1897-1911). *Revista Teias*, v. 15, n. 35, p. 173-189, 2014.

ECAR, Ariadne Lopes e UEKANE, Marina Natsume. Lutas pela formação científica dos professores primários no Rio de Janeiro (1880-1890). Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592012000200004. Acesso em 20/10/2017.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de e MACEDO, Elenice Fontoura de Paula. A feminização do magistério em Minas Gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação. 2004. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/478.pdf>. Acesso em 13/11/2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Universidade de Passo Fundo, UPF Editora, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.), *500 de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 45-86, 2000.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Número Especial, p. 19-34, 2000.

FÁVERO, Leonor Lopes. Reflexões sobre a escola na primeira república: o ensino de português. *Revista História do Ensino de Línguas no Brasil*, UnB, Ano 9, n. 9, 1/2015.

FEITOZA, Leonardo Marques. “*Um entusiasta de ideias novas*”: Inglês de Souza, conflitos e combates no Brasil em fins dos oitocentos. Dissertação (mestrado em História), Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2015.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. A Revista Pedagógica e a configuração do campo pedagógico no Brasil no final do século XIX. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2013.

FERREIRA, Lucia MA. Representações da sociabilidade feminina na imprensa do século XIX. *Fênix-Revista de História e Estudos Culturais*, v. 7, p. 1-16, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes. ALBUQUERQUE, José Joaquim de Medeiros. *Dicionário da Elite Política Republicana (1889-1930)*. Rio de Janeiro: FGV CPDOC, s/da v. 26, 2014. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/dicionario-primeira-republica/2>. Acesso em 06/12/2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Malho, O. In *Dicionário da Elite Política Republicana (1889-1930)*. Rio de Janeiro: FGV CPDOC, s/da, v. 26, 2014. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/dicionario-primeira-republica/2>. Acesso em 18/12/2018.

FGV/CPDOC. *Dicionário da Elite Política Republicana (1889-1930)*. Rio de Janeiro, 2000.

- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1998.
- FRANCO, Sebastião Pimentel. As escolas femininas de formação para o magistério no Espírito Santo: Primeira República. *Dimensões*, n. 16, 2004.
- FREIRE, Américo. Liderança e localismo na I República brasileira. *Ler História*, n. 59, p. 49-63, 2010.
- FREIRE, Américo. Três personagens e a história da Primeira República no Brasil. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316.2/35875>. Acesso em 10/01/2019.
- GARCIA, Inára. No exame “prévio” a produção do modelo de professor no século XIX. *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*, Curitiba. 2004.
- GIBBS, Fred; OWENS, Trevor. The hermeneutics of data and historical writing. *Writing History in the Digital Age*, Ed. Jack Dougherty and Kristen Nawrotzki. Ann Arbor: U of Michigan Press, 2012.
- GOMES, Ângela Castro. República, educação cívica e história pátria. *Anais da ANPUH - XXV Seminário Nacional de História*, Fortaleza, 2009. Disponível em anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0009.pdf. Acesso em 15/04/2017.
- GOMES, Ângela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Ângela de Castro e outros. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002.
- GOMES, Ângela de Castro. José Veríssimo e a Educação Nacional. In CURY, Cláudia Engler; FLORES, Elio Chaves; CORDEIRO JUNIOR, Raimundo Barroso (orgs.). *Cultura Histórica e Historiografia: legados e contribuições do século XX*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010.
- GOMES, Maria Laura Magalhães. Lições de coisas: apontamentos acerca da geometria no manual de Norman Allison Calkins (Brasil, final do século XIX e início do XX). *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas, v. 11, n. 2 (26), p. 53-80, maio/ago. 2011.
- GONÇALVES, Dilza Porto Gonçalves. *A instrução pública, a educação da mulher e a formação de professores nos jornais partidários de Porto Alegre/RS (1869-1937)*. Porto Alegre: PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013.
- GONÇALVES, Dilza Porto Gonçalves. Os controversos discursos sobre a Escola Normal de Porto Alegre (1869-1889). *1º Congresso de Educação da Grande Dourados*. Disponível em <http://congressodeeducacaoufgd.com.br/arquivos/75.pdf>. Acesso em 03/05/2017.
- GONDRA, José Gonçalves e UEKANE, Marina Natsume. Em nome de uma formação científica: um estudo sobre a Escola Normal da Corte. Santa Maria, *Revista do Centro de Educação*, pp. 55-70, 2005.
- GONDRA, José Gonçalves. Entre os frutos e o arvoredo: a docência no projeto educacional republicano (1890/1896). *History of Education Journal*, 1.2, pp. 83-97, 1997.

GONDRA, José Gonçalves. O veículo de circulação da pedagogia oficial da República: a revista pedagógica. Brasília, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.78, jan/dez, 1997.

GONDRA, José Gonçalves. Tomar distância do poder. In: RAGO, Margareth e VEIGANETO, Alfredo (org.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HAHNER, June E. A escola normal, as professoras primárias e a educação feminina no Rio de Janeiro no fim do século XIX. *Revista Gênero*, v. 10, n. 2, 2012.

HAHNER, June E. Escolas Mistas, Escolas Normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XX. *Estudos Feministas*, p. 467-474, 2011.

HANSEN, Patrícia Santos. Autores, editores, leitores: O que os livros cívicos para crianças da Primeira República dizem sobre eles?. *História*, Franca, v. 30, n. 2, pp. 51-80, dez., 2011.

HOBSBAWM, Eric. Introdução. In. HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 9-23, 1984.

HOCHMAN, Gilberto. Vacinação, varíola e uma cultura da imunização no Brasil. *Ciênc. saúde coletiva* [online], vol.16, n.2, pp.375-386, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000200002&lng=en&nrm=iso Acesso em 03/02/2019.

HONORATO, Tony. A escola complementar paulista para formação de professores (1890-1911). *Educação e Fronteiras On-Line*, v. 3, n. 9, p. 58-72, 2014. Disponível em http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/3006/pdf_185. Acesso em 10/12/2017.

HONORATO, Tony. Escola Complementar e Normal de Piracicaba: formação, poder e civilidade (1897-1921). Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP, 2011.

INÁCIO, Marcilaine Soares. O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852). Dissertação de Mestrado em Educação, UFMG, 2003.

KISHIMOTO, Tizuco Morshida. *A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)*. Tese de doutoramento. São Paulo, USP, Faculdade de Educação, 1986.

KISHIMOTO, Tizuco Morshida. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n. 64, fev., pp. 57-60, 1988.

KUHLMANN Jr, Moyses. O Pedagogium: sua criação e finalidade. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, pp. 25-42, 2013.

LACERDA GIL, Natália de. A produção dos números escolares (1871-1931): contribuições para uma abordagem crítica das fontes estatísticas em História da Educação. *Revista Brasileira de História*, v. 29, n. 58, 2009.

LEITE, Fábio Carvalho. O Laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil. *Religião & Sociedade*, 31, pp. 32-60, 2011.

LEMOS, Greissy Leoncio Reis. A Escola Normal na Bahia e a Educação Feminina. X Jornada do HISTEBR, 2011. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/zRq4aLpK.pdf. Acesso em 23/01/2019.

LIMA, Ivana Stolze. A língua brasileira e os sentidos de nacionalidade e mestiçagem no Império do Brasil. Rio de Janeiro, *Topoi*, v. 4, n. 7, pp. 334-356, 2003.

LOBO, Eulalia Maria Lahmeyer et al. Evolução dos preços e do padrão de vida no Rio de Janeiro, 1820-1930-resultados preliminares. *Revista Brasileira de Economia*, v. 25, n. 4, pp. 235-266, 1971.

LORENZ, Karl M. e VECHIA, Aricle. First experiences with object lessons in nineteenth-century Brazil: origins of a progressive pedagogy for the Brazilian primary school. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n.14, pp.125-134, jan/abr, 2005.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Rui Barbosa: Pensamento e ação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

MAGALDI, Ana Maria e SCHUELER, Alessandra. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*. Revista do Departamento de História da UFF, v. 26, pp. 32-55, 2009.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Ecos da Política: A capital federal, 1892-1902. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em História, UFF, Niterói, 2004.

MAGALHÃES, Marcelo. Tensão e conciliação na política: o poder de veto e a questão do funcionalismo municipal (Capital Federal, 1892-1902). *Mundos do Trabalho*, v. 5, n. 9, p. 101-125, 2013.

MARQUES, Gabriel Rodrigues Daumas. República e Colégio Pedro II: relações entre o projeto de sociedade e o projeto político-pedagógico entre 1889 e 1931. Disponível em https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/1332.doc. Acesso em 06/01/2019.

MARQUES, Jucinato de Sequeira. *O fio e os rastros da escolarização do Distrito Federal (1890-1906)*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro, UFRJ, 2015.

MARTIN, Olivier. Da estatística política à sociologia estatística. Desenvolvimento e transformações da análise estatística da sociedade (séculos XVII-XIX). *Revista brasileira de História*, v. 21, n. 41, p. 13-34, 2001.

MARTINS, Ana Luiza. *Revistas em revista: imprensa e práticas culturais em tempos de República, São Paulo (1890-1922)*. São Paulo: Edusp, 2001.

MARTINS, Gabriela Pereira. "Ultramontanos, positivistas e liberais: reflexões a partir da separação Igreja-Estado". *Sacrilegens: Revista dos Alunos do Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião, UFJF*, v.5, n.1, p. 53-73, 2008.

- MATTOS, Ilmar H. *O tempo Saquarema*. Rio de Janeiro: Access, 1994.
- MAUAD, Ana Maria. Janelas que se abrem para o mundo: fotografia de imprensa e distinção social no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, v. 10, n. 2, 2014.
- MELLO, Maria Tereza Chaves de. A modernidade republicana. *Tempo*, Niterói, v. 13, n. 26, 2009.
- MELLO, Maria Tereza Chaves de. *A república consentida: cultura democrática e científica do final do Império*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.
- MELLO, Maria Tereza Chaves de. Com o arado do pensamento: a cultura democrática e científica da década de 1880 no Rio de Janeiro. Tese de doutoramento. PUC RJ, 2005.
- MELO, Cristiane Silva e MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a História da Educação: considerações acerca do decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.34, p.294-305, jun.2009.
- MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. O ensino de ciências naturais no currículo da Escola Normal: trajetória inicial. Teresina, *Revista FSA*, v.11, n. 3, 2014.
- MESGRAVIS, Laima. A assistência à infância desamparada e a Santa Casa de São Paulo: a roda dos expostos no século XIX. *Revista de História*, v. 52, n. 103, p. 401-423, 1975.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Vestígios do símbolo da educação republicana. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro, Quartet, FAPERJ, 2013.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira. Campinas: *HISTEDBR*, 2006.
- MOGARRO, Maria João. República e ensino normal: sob o signo da pedagogia da Escola Nova. *O homem vale, sobretudo, pela educação que possui: revisitando a primeira Reforma Republicana do ensino infantil, primário e normal*, p. 45-60, 2012. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17797/1/Republica%20e%20ensino%20normal_sob%20o%20signo%20da%20pedagogia.pdf. Acesso em 12/12/2018.
- MONARCHA, Carlos. *A Escola Normal da Praça: O lado noturno das luzes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
- MONTALVÃO, Sérgio. A Notícia. In *Dicionário da Elite Política Republicana (1889-1930)*, FGV. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/NOT%C3%8DCIA,%20A.pdf>. Acesso em 30/08/2018.
- MORERA, Luís Eduardo Ferreira Barbosa. *Influência da reforma Benjamin Constant no currículo de matemática do Colégio Pedro II*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, PUC-RJ, 2008.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: Editora UnB, 2003.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. Positivismo e ensino de sociologia no Brasil: notas sobre as propostas de Benjamin Constant para o ensino secundário e as escolas normais nos primeiros anos da república. *Saberes em Perspectiva*, v. 3, n. 7, pp. 13-28, 2013.

NEVES, Flávio Rodrigues. Vozes da reação: Atuação católica e laicização do Estado Brasileiro (1890-1891). Dissertação de Mestrado, UERJ-FFP, Programa de Pós-graduação em História Social, 2014.

NEVES, L. S. e FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os serviços estatísticos educacionais e a instrução pública no Brasil: das deduções ao convênio inter administrativo de 1931. In: *Anais do II Congresso Brasileiro: História e Memória da Educação Brasileira*, 2002, Natal/RN. UFRN, 2002.

NISKIER, Arnaldo. *História da Educação Brasileira: de José de Anchieta aos dias de hoje, 1500/2010*. São Paulo: Editora Europa, 2011.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. Disponível em repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em 11/01/2019.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 13-34.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. Organização escolar no início do século XX: o caso do Paraná. *Educar em Revista*, v. 17, n. 18, p. 143-155, 2001.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. Biografia e historia magistra vitae: sobre a exemplaridade das vidas ilustres no Brasil oitocentista. *Anos 90*, v. 22, n. 42, 2015.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. *Escrever vidas, narrar a história: a biografia como problema historiográfico no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

OLIVEIRA, Mariza da Gama Leite de. A formação do professor através da revista “A Escola Primária” (Distrito Federal, 1916 - 1938). *Anais do XVIII Encontro de História da Anpuh-Rio*. Disponível em: https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529772201_ARQUIVO_ANPUH2018MARIZAG.L.OLIVEIRA.pdf. Acesso em 4/12/2018.

OLIVEIRA, Natália Cristina de e COSTA, Célio Juvenal. Retratos da sociedade carioca moderna no início do século XX. *Anais do Seminário de Pesquisa do PPE*, Maringá, 2013. Disponível em http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_03/90.pdf. Acesso em 18/12/2018.

PALMA, Rogério da e TRUZZI, Oswaldo. Renomear para Recomeçar: Lógicas Onomásticas no Pós-abolição. *Dados-Revista de Ciências Sociais*, v. 61, n. 2, p. 311-340, 2018.

PALMA FILHO, João Cardoso. A república e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). *Cadernos de Formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 71-85, 2010.

PELEIAS, Ivam Ricardo et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. *Revista Contabilidade & Finanças-USP*, v. 18, 2007.

PESSANHA, Andréa Santos da Silva. *O Paiz e a Gazeta Nacional: imprensa republicana e abolição - Rio de Janeiro, 1884-1888*. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

PINTO, Surama Conde Sá. *Só para iniciados... o jogo político na antiga capital federal*. Mauad Editora Ltda, 2011.

POSSAMAI, Z. R. “Lição de coisas” no museu: o método intuitivo e o Museu do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, nas primeiras décadas do século XX. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (43), 2012.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: *VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*, pp. 6167-6176, 2006.

RANGEL, Livia de Azevedo Silveira. Feminismo Ideal e Sadio: os discursos feministas nas vozes das mulheres intelectuais capixabas–Vitória/ES (1924 - 1934). Mestrado em História. Programa de Pós-Graduação em História Social das relações Políticas, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

REIS FILHO, Casemiro. *A educação e a ilusão liberal - origens da escola pública paulista*. Campinas: Autores Associados, 1995.

REZENDE, J M. O desafio da febre amarela. In: *À sombra do plátano: crônicas de história da medicina* [online]. São Paulo: Editora Unifesp, pp. 221-226, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8kf92/pdf/rezende-9788561673635-23.pdf>. Acesso em 06/05/2018.

RIZZINI, Irma e Alessandra SCHUELER. "Escola primária no estado do Rio de Janeiro: expansão e transformações (1930 a 1954). *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 23, n. 54, set/dez, pp. 877-896, 2014.

RIZZINI, Irma. Modernidade republicana, reformas urbanas e expansão da escola primária na Amazônia brasileira (1897-1910). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. II, núm. 4, 2014.

RIZZINI, Irma; SCHUELER, Alessandra Frota M. Trabalho e escolarização urbana: o curso noturno para jovens e adultos trabalhadores na Escola Municipal de São Sebastião, Rio de Janeiro (1872-1893). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 17, n. 1 [44], p. 89-115, 2017.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. O ensino elementar no Decreto Leôncio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano? *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 43 jan/abr, pp. 126-200, 2010.

RODRIGUES, Antonio Edmilson. “Em algum lugar do passado: cultura e história na cidade do Rio de Janeiro”. In: AZEVEDO, André Nunes de (org.). Rio de Janeiro: Capital e Capitalidade. *Anais do seminário Rio de Janeiro: capital e capitalidade*. Rio de Janeiro: Departamento Cultural/ NAPE/DEPEXT/ UERJ, 2002.

SANTOS, Heloisa H. M. Esther Pedreira de Mello: múltiplas faces de uma mulher (in) visível (1880-1923). 2014. Tese (Doutorado em Educação), Rio de Janeiro: PROPED/UERJ, 2014.

SANTOS, Heloísa Helena Meirelles dos. A Congregação da Escola Normal: intelectuais e eruditos no magistério de formação de professores no século XIX. Disponível em <http://cemiiserj.blogspot.com.br/p/congregacao-da-escola-normal.html>. Acesso em 04/04/2017.

SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. Congregação da Escola Normal: da legitimidade outorgada à legitimidade (re)conquistada (1880-1910). Dissertação de Mestrado, UERJ, Faculdade de Educação, 2011.

SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. Entre Papéis de Memória: A Congregação da Escola Normal da Corte. *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação*. UFS/UNIT: Sergipe, Aracaju, novembro/2008.

SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. Escola normal do Distrito Federal: por trás da modernidade civilizatória da cidade do Rio de Janeiro (1911-1920). *Revista Contemporânea de Educação*, v. 8, n. 15, 2013.

SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. *Esther Pedreira de Mello, Uma Mulher (In)visível*. Curitiba: Appris, 2017.

SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. Esther Pedreira de Mello: carreira impressa nos registros jornalísticos. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31909643/Esther_Pedreira_de_Mello_carreira_impressa_nos_relatos_jornalisticos_ANA.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1543931245&Signature=GpDk%2BEk3aEnCex%2Ff5FwII%2BKRRWQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEsther_Pedreira_de_Mello_carreira_impres.pdf. Acesso em 04/12/2018.

SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. Estudando a Escola Normal da Corte. Disponível em <http://cemiiserj.blogspot.com.br/2008/07/estudando-escola-normal-da-corte.html>. Acesso em 05/03/2017.

SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. Pelos vapores do progresso: a implantação dos gabinetes de Física e Química na Escola Normal da Capital Federal (1890-1892). Disponível em <http://cemiiserj.blogspot.com.br/2010/07/pelos-vapores-do-progresso-implantacao.html>. Acesso em 08/05/2018.

SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. Por trás das janelas na Praça da Aclamação. Disponível em <http://heloisahmeirelles.blogspot.com.br/p/congregacao-da-escola-normal-da.html>. Acesso em 03/07/2018.

SANTOS, Leonardo Soares dos. Os subúrbios do Rio de Janeiro no início do século XX. *Revista de Humanidades*, v. 12, n. 30, 2011.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. "Individualidades Históricas": Esmeralda de Azevedo e a escrita de livros escolares de História. In: BUENO, André et ali., *Aprendizagens Históricas: História do Ensino*. União da Vitória/Rio de Janeiro. LAPHIS/Edições especiais sobre Ontens, 2018.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. "Scenas da História do Brasil": Esmeralda Masson de Azevedo e a escrita de livros escolares de História para crianças. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 12, p. 204-230, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40, jan./abr., pp. 143-155, 2009.

SCHELBAUER, Anaete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. II – Século XIX*. Petrópolis: Vozes, 2006.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de e LIMEIRA, Aline de Moraes Limeira. Ensino particular e controle estatal: a reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na Corte Imperial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.32, p.48-64, dez.2008.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*, vol.19, n. 37, São Paulo, set/1999.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Entre escolas domésticas e palácios: culturas escolares e processos de institucionalização da instrução primária na cidade do Rio de Janeiro (1870-1890). *Revista Educação em Questão*, v. 23, n. 9, pp. 160-184, 2005.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Grandeza da pátria e riqueza do estado: expansão da escola primária no estado do Rio de Janeiro (1893-1930). *Revista de Educação Pública*, v. 19, n. 41, pp. 535-550, 2010.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; RIZZINI, Irma e MARQUES, Jucinato de Sequeira. Felismina e Libertina vão à escola: notas sobre a escolarização nas freguesias de Santa Rita e (Rio de Janeiro, 1888-1906). *Hist. Educ. Online*. Porto Alegre, v.19, n. 46 maio/ago., p. 145-165, 2015.

SEKI, Ariella Lúcia Sachertt e MACHADO, Maria Cristina Gomes. "A disciplina de instrução moral e cívica na Reforma educacional de Benjamin Constante de 1890". *VIII Jornada do HISTEBR*, São Carlos, v. 1, p. 1-22, 2008.

SENRA, Nelson de Castro. A atividade estatística na primeira república, tentativas de cooperação federativa (1890-1930), 2012 Disponível em http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/NelsonSenra_CoopPrimRepub1890_1930.pdf. Acesso em 20/12/2017.

SEVCENKO, Nicolau. *A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes*. São Paulo, Editora Cosac Naify, 2014.

SILVA, Camila de Freitas. O 15 de novembro na imprensa carioca. *AEDOS*, v. 3, n. 8.

SILVA, Daniele Hungaro da e MACHADO, Maria Cristina Gomes. "O Método de Ensino Intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant." *Revista Eletrônica de Educação*, 8.2, pp. 198-211, 2014.

SILVA, Daniele Hungaro da e MACHADO, Maria Cristina Gomes. Coeducação dos sexos: o debate de Leôncio de Carvalho e Rui Barbosa (1879 e 1883). *Anais da Semana de Pedagogia da UEM*. Volume 1, n. 1. Maringá: UEM, 2012.

SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel e. Escola Normal de Cuiabá (1910-1916): contribuição para a história da formação de professores em Mato Grosso. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

SILVA, João Carlos da. Utopia positivista e instrução pública no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.16, p. 10 - 16, dez., 2004.

SILVA, Márcia Cabral da. A biblioteca escolar no Pedagogium: entre livros de leitura e a arte de aprender a ler. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro, Quartet, FAPERJ, 2013.

SILVA, Michelle P. e INÁCIO FILHO, Geraldo. Mulher e educação católica no Brasil (1889-1930): do lar para a escola ou a escola do lar. *Revista HISTEDBR Online*. Campinas, n. 15, p. 1-9, 2004. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-publicacao/4775/art14_15.pdf. Acesso em 22/11/2018.

SKLAR, Kathryn Kish e DUBLIN, Thomas. Creating Meaning in a Sea of Information: The Women and Social Movements Sites. *Writing History in the Digital Age*. Ed. Jack Dougherty and Kristen Nawrotzki. Ann Arbor: U of Michigan Press, 2012.

SOUZA, José Edimar; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Narrativas de "memorização" na escola normal de Porto Alegre/RS (1882). *Revista História: Debates e Tendências*, v. 18, n. 1, pp. 157-167, 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 72-90, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil). Biblioteca Básica da História da educação Brasileira, v. 2. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo, 1890-1910*. São Paulo: Unesp, 1998.

TANURI, Leonor Maria. A escola normal no Estado de São Paulo: de seus primórdios até 1930. In: REIS, Maria Cândida Delgado (Org.). *Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: Associação de ex-alunos do IEC, pp. 39-52, 1994.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, mai/jun/jul/ago, pp. 61-193, 2000.

TEIXEIRA, Rosiley Aparecida. *Os concursos públicos de professores primários na instrução pública paulista (1892-1933)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

THOMAZ NETO, Mario Oliveira e BRAGA, Odozina Farias. O Ensino de Matemática na Escola Normal do Pará entre o final do século XIX e início do século XX. In: *II Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*, Piauí, 2002.

TORRES, Rosane dos Santos. Ecos na Capital: relações de poder e cotidiano político na cidade do Rio de Janeiro em fins do século XIX. Disponível em <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Rosane%20dos%20Santos%20Torres.pdf>. Acesso em 03/05/2018.

TORRES, Rosane dos Santos. *Filhos da Pátria, homens do progresso: o Conselho Municipal e a instrução pública na capital federal (1892-1902)*. Rio de Janeiro: Arquivo Geral da Cidade, 2012.

TOURINHO, Mary Angélica Costa e MOTA, Diomar das Graças. As normalistas no início do século XX em São Luís do Maranhão: ações e mobilizações estudantis. *Revista Educação e Emancipação*, v. 5, n. 1, p. 112-136, 2016.

UEKANE, Marina Natsume. “Com o bom professor tudo está feito, sem elle nada se faz” - A Escola Normal e a conformação do magistério primário no Distrito Federal (1892-1912). Tese, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2016.

UEKANE, Marina Natsume. Escolas normais, institutos ou seminários – um debate acerca da formação de professores no século XIX. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Sociedade Brasileira de História da Educação*, Uberlândia, 2006.

VERGARA, Moema de Rezende. A noção de excepcionalidade na história das mulheres: o caso da geração de Flora Tristan. *Cadernos Pagu*, n. 13, p. 223-251, 1999.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*, pp. 159-180. Brasília: Abaré, 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no oitocentos (pp. 37-59). CURY, Cláudia Engler, MARIANO, Serioja Cordeiro (org). *Múltiplas Visões: cultura histórica no oitocentos*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de frequência a escolas de primeiras letras: fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 2, n. 17, p. 43-67, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no final do século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves e SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. (Org.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIDAL, Diana. O museu escolar brasileiro: Brasil, Portugal e França no âmbito de uma história conectada (final do século XIX). In: FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIVIANI, Luciana Maria. Formação de professoras e Escolas Normais paulistas: um estudo da disciplina Biologia Educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005.

WEID, Elisabeth von der. *O bonde como elemento de expansão urbana no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. Casa de Rui Barbosa, 1997.

WIJFJES, Huub. Digital Humanities and Media History. A Challenge for Historical Newspaper Research. Disponível em <http://tmgonline.nl/index.php/tmg/article/view/277/413>. Acesso em 06/10/2018. Acesso em 12/03/2107.

ZENI, Bruna Schlindwein. A evolução histórico-legal da filiação no Brasil. *Revista Direito em Debate*, v. 18, n. 31, 2009.

Fontes

Periódicos

A Época

A Federação.

A Imprensa

A Notícia

Almanak Laemmert

Cidade do Rio

Correio da Manhã

Diário de Notícias

Diário do Commercio

Fon-fon

Gazeta da Tarde

Gazeta de Notícias

Jornal do Brasil

Jornal do Commercio

O Album

O Apóstolo

O Brazil Médico – Revista semanal de Medicina e Cirurgia

O Jornal

O Malho

O Paiz

O Tempo

Revista da Semana

Leis, Decretos, Documentos Officiais

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 24 de fevereiro de 1891.

BRASIL. Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Regulamento da instrução primária e secundária do Município da Corte.

BRASIL. Decreto n. 10.060, de 13 de outubro de 1888. Dá novo Regulamento à Escola Normal.

BRASIL. Decreto n. 346, de 19 de abril de 1890. Cria a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Publica, Correios e Telégrafos.

BRASIL. Decreto n. 407, de 17 de maio de 1890. Aprova o regulamento para a Escola Normal da Capital Federal.

BRASIL. Decreto n. 667, de 16 de agosto de 1890. Cria um estabelecimento de ensino profissional sob a denominação de Pedagogium.

BRASIL. Decreto n. 8.025, de 16 de março de 1881. Manda executar o novo Regulamento para a Escola Normal do município da Corte.

BRASIL. Decreto n. 980, de 8 de novembro de 1890. Dá novo regulamento ao Pedagogium da Capital Federal.

BRASIL. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890. Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal.

BRASIL. Decreto n. 982, de 8 de novembro de 1890. Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal.

BRASIL. Ministério do Império. Relatório do Anno de 1888, apresentado à Assembleia Geral Legislativa na 2ª sessão da 20ª Legislatura, 1889.

BRASIL. Regulamento para a Escola Normal do Distrito Federal da República dos Estados Unidos do Brasil, 22 de agosto de 1893.

BRASIL. Relatório do Ministério de Instrução Pública Correios e Telégrafos, 1891.

BRASIL. Relatório Ministerial, Instrução Publica, Correio e Telégrafos, 1891.

BRASIL. Relatórios do Ministério da Justiça, 1898.

CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Projeto de Lei n. 185/2005. Institui o dia 24 de setembro como o dia de criação do bairro de Vila Valqueire e dá outras providências.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 2.940, de 22 de novembro de 1928. Regulamenta a Lei n. 3281, de 23 de janeiro de 1928, que organizou o ensino no Distrito Federal.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 283, de 15 de junho de 1896. Considera professores catedráticos todos aqueles que tenham provado competência profissional nos termos do art. 65, da lei de 09/05/1893.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 325, de 24 de agosto de 1896. Revoga para todos os efeitos a lei n. 283, de 15/06/1896.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 377, de 23 de março de 1897.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 38, de 9 de maio de 1893. Regula o Ensino Público do Distrito Federal.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 4.622, de 3 de janeiro de 1934. Modifica o decreto n. 4577 de 29 de dezembro de 1933 que dispõe sobre a aposentadoria dos funcionários municipais e dá outras providências.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 494, de 22 de dezembro de 1897. Orça a receita e fixa a despesa para o exercício de 1898.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 52, de 9 de abril de 1897. Regula o Ensino Público Municipal.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 54, 23 de abril de 1897. Dá regulamento à Escola Normal.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 583A, de 14 de outubro de 1898.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 606, de 03 de novembro de 1898. Abre um crédito especial de 40000\$ e dá outras providências.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 62, de 22 de novembro de 1897. Altera o decreto n. 52, de 9 de abril, em virtude do decreto do poder legislativo n. 464, de 13 do corrente.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 63, de 26 de novembro de 1897. Publica novamente o regulamento da Escola Normal.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 838, de 20 de outubro de 1911. Reforma a lei do Ensino Primário, Normal e Profissional e dá outras providências.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 844, de 19 de dezembro de 1901. Regula a instrução primária normal.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 97, de 26 de junho de 1894. Concede ao professor de escola de 1º grau Arthur Jayme de Meneses Montenegro uma pensão correspondente à metade do respectivo salário.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 98, de 3 de novembro de 1898. Publica o decreto que regula o ensino municipal.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 99, de 3 de novembro de 1898. Publica com alterações o Regulamento da Escola Normal.

DISTRITO FEDERAL. Lei n. 85, de 20 de setembro de 1892. Estabelece a organização municipal do Distrito Federal.

DISTRITO FEDERAL. Regulamento para a Escola Normal do Distrito Federal da República dos Estados Unidos do Brasil de 22 de agosto de 1893. Diário Oficial, 27/ago/1893.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 247, de 23 julho de 1894. Manda pôr em execução o regimento interno para o curso secundário da Escola Normal da Capital.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 27, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas.

ESTADO DO PARANÁ. Decreto. n. 93, de 11 de março de 1901. Regulamento da Instrução Pública do estado do Paraná.

Fontes Manuscritas

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Históricos Escolares da Escola Normal, 1893 - 1914. Acervo Centro de Memória ISERJ.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Planta baixa original do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, s/d. Acervo Centro de Memória ISERJ.