

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NAS TRILHAS DA CO-EDUCAÇÃO E DO ENSINO MISTO EM SERGIPE
(1842 – 1889)**

Élia Barbosa de Andrade

São Cristóvão – Sergipe

2007

Dissertação de Mestrado

Élia Barbosa de Andrade

**NAS TRILHAS DA CO-EDUCAÇÃO E DO ENSINO MISTO EM SERGIPE
(1842 – 1889)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Doutor Jorge Carvalho do Nascimento.

São Cristóvão – Sergipe

2007

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Andrade, Elia Barbosa de

A553t Nas trilhas da co-educação e do ensino misto em Sergipe (1842-1889) / Elia Barbosa de Andrade. – São Cristóvão, 2007.
130f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2007.

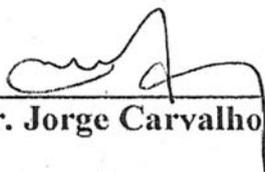
Orientador. Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento.

1. História da educação – Sergipe. 2. Reforma educacional.
3. Co-educação. 4. Ensino misto. I. Título.

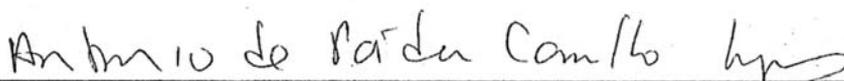
CDU 37(813.7)(091)

**NAS TRILHAS DA CO-EDUCAÇÃO E DO ENSINO MISTO EM SERGIPE
(1842 – 1889)**

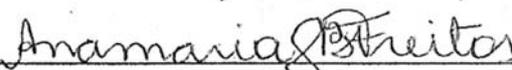
APROVADO PELA COMISSÃO ORGANIZADORA EM 28 DE MARÇO DE 2007



Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento



Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes



Prof.ª Dr.ª Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas

Suplente

Aos meus filhos, razão do meu viver, José Soares Barbosa Júnior, Vanessa Soares Andrade e Valéria Soares Andrade Santos, pelo apoio e incentivo.

Ao meu neto Vinícius Mateus Soares Santos, pelas brincadeiras que me faziam relaxar nos momentos difíceis da escrita do texto.

Aos meus pais Ranulfo Barbosa de Andrade e Maria Alves da Rocha, por terem sempre uma palavra de carinho e acreditarem na minha capacidade de vencer os obstáculos que surgiram no decorrer da minha vida acadêmica.

Ao meu esposo, José Soares Barbosa, por aceitar as constantes ausências.

AGRADECIMENTOS

Ao concluirmos esse trabalho fizemos uma retrospectiva na nossa trajetória acadêmica. A nossa memória começou a processar os vários momentos pelos quais passamos nesse caminho do saber. Lembrando do nosso primeiro desafio, como aluna da Universidade Federal de Sergipe, precisávamos provar que, mesmo depois de vários anos afastada dos estudos, éramos capaz de concluirmos, com êxito, o curso de Licenciatura em História.

No decorrer da graduação, encaramos com garra e determinação todos os problemas que surgiram. Vários foram os professores que contribuíram para o nosso desenvolvimento intelectual, a todos eles o meu agradecimento. Alguns deles até nos fizeram acreditar que poderíamos ir além da graduação, o que para nós representava mais um desafio.

O contato que tivemos com o professor Dr. Jorge Carvalho do Nascimento como aluna da graduação, foi imprescindível, pois foi ele que, com seu senso crítico e perspicaz, acreditou em nossa capacidade de lutar para conquistar uma vaga no Mestrado em Educação. A ele somos gratas, pois sem seu voto de confiança, talvez não tivéssemos coragem para enfrentar os desafios que surgiram, desde o início dos estudos relacionados à historiografia educacional até o ingresso e a conclusão do mestrado. A ele, também, nossos sinceros agradecimentos por orientar esse trabalho e nos fazer conhecer o mundo fascinante da pesquisa.

Como aluna de pós-graduação, confessamos que lutamos para vencer todas as dificuldades que surgiram no decorrer dos dois últimos anos. Nessa fase da vida, tivemos algumas decepções que, perto das conquistas e alegrias tornaram-se insignificantes. Vale aqui ressaltar o apoio que recebemos da família, dos colegas, dos amigos e dos professores.

Agradecemos, primeiramente, ao Ser superior que nos deu a coragem para lutar pelos nossos objetivos. A minha família, por tudo que compartilhamos no decorrer desse estudo. À professora Dr^a. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, que muito nos incentivou a avançar nos estudos, atendendo-nos carinhosamente, sempre dando apoio e oferecendo, inclusive, sua biblioteca.

À professora Dr^a. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, pela co-orientação, a partir das conversas que tivemos sobre o objeto de estudo aqui apresentado. Agradeço, também, pelo apoio e incentivo que sempre nos dedicou.

Às professoras doutoras Maria Helena Cruz, Sônia Meire e Willma Porto, pelas contribuições dadas para o aprimoramento de nossos conhecimentos sobre Pesquisa e Educação.

Aos professores Paulo Neves e Edmilson Menezes pelas contribuições no campo da Sociologia e da Filosofia.

A todos os colegas do mestrado, especialmente àqueles que mantivemos maior contato na fase da escrita: Joaquim Tavares, pelos conselhos em relação a nosso trabalho e pela ajuda na localização das fontes bibliográficas; Valéria, companheira de luta, por compartilharmos as dificuldades de estudar na capital, residirmos e trabalharmos no interior; Nivalda, Alessandra, Glariston e Samuel pelo apoio e incentivo que sempre nos dedicaram; Meirivandra, por compartilhar da angústia em relação às fontes.

Aos amigos Débora e Wellington, pelas caronas e pela hospedagem, sempre que necessitava pernoitar em Aracaju e, também, pelo apoio e respeito que sempre me dedicaram. À Jeane Côrrea, amiga e confidente, sempre disposta a nos ajudar e a nos ouvir. À Ana Luzia, pelos conselhos, confidências e brincadeiras que sempre me faziam relaxar nos momentos difíceis da escrita. Às amigas Rosa Maria e Katiúcia, pelo apoio que sempre nos dedicaram.

Aos funcionários do IHGS, do APES e da BIPED. A Edson, figura extraordinária, que sempre nos recebeu na secretaria do mestrado com um sorriso. E, finalmente, a todos que, no anonimato, contribuíram e nos apoiaram.

LISTA DE QUADROS

QUADRO I	Classificação das Escolas Particulares em 1877.....	92
QUADRO II	Classificação das Escolas de Primeiras Letras em 1860.....	94
QUADRO III	Classificação das Escolas Públicas em 1881.....	100
QUADRO IV	Professores da Escola Normal Mista em 1881.....	106
QUADRO V	Escolas Públicas Existentes em Fevereiro de 1882.....	110
QUADRO VI	Distribuição das Escolas Primárias em 1883.....	111
QUADRO VII	Distribuição das Escolas Primárias em 1884.....	111
QUADRO VIII	Distribuição das Cadeiras do Ensino Primário em 1884.....	112
QUADRO IX	Escolas Mistas em 1886.....	113
QUADRO X	Distribuição das Escolas Primárias Públicas de Sergipe em 1888.....	114
QUADRO XI	Distribuição por Classes das Escolas Mistas em 1888.....	121
QUADRO XII	Distribuição das Escolas Primárias Públicas de Sergipe em 1889.....	121

LISTA DE SIGLAS

APES: Arquivo Público de Sergipe.

BPED: Biblioteca Pública Epifânio Dória.

IHGS: Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I- FORMA PEDAGÓGICA CO-ECUCATIVA: IDEAIS E REPRESENTAÇÕES.....	26
1.1 - A Co-educação e o Ensino Misto no campo religioso.....	26
1.2 - O Ensino religioso e Inglês de Souza: polêmicas e debates.....	31
1.3 - A Co-educação, o Ensino Misto e o Campo Político.....	39
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO SERGIPANA: UM BREVE OLHAR.....	53
2.1 - Primeiros passos da legislação imperial (1820-1850).....	53
2.2 - O andar seguro na busca pela modernização (1850-1872).....	63
2.3 - A busca pela Regeneração e Cientificidade no Ensino (1873-1881).....	71
Capítulo III - A CO-EDUCAÇÃO E AS ESCOLAS MISTAS NA INSTRUÇÃO PÚBLICA SERGIPANA	77
3.1 - A Educação Primária Feminina nos Discursos dos Presidentes na Província de Sergipe.....	77
3.2 - O Ensino Misto: primeiras tentativas.....	87
3.3 - Escola Mista: Modelo escolar interiorano.....	95
3.4 - Escola Normal: das origens às polêmicas de Inglês de Souza.....	101
3.5 - Ensino Normal Misto! Nem pensar.....	109
3.6 - A Novidade da Década.....	116
CONCLUSÃO.....	123
FONTES.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132

RESUMO

O presente estudo tem como meta construir uma história da Co-educação e do Ensino Misto em Sergipe, onde a referida forma pedagógica sofreu algumas restrições por parte da sociedade. O marco temporal do trabalho vai de 1842 a 1889. A partir das fontes, tentamos mostrar as polêmicas que causaram a implantação da Co-educação e das Escolas Mistas na Província, e as representações que a sociedade da época tinham em relação a tais práticas. Para entendermos toda a problemática que envolveu a implantação da referida forma pedagógica, fez-se necessário um breve olhar sobre a Instrução Pública no período do Império. Além de verificar como a Igreja Católica se posicionou em relação à mistura de meninos e meninas no mesmo espaço escolar, lançamos, também, o olhar sobre a representação que se tinha do masculino e do feminino na Instrução Pública. A partir dos dados coletados, reconstruímos alguns fragmentos da História da Educação na Província; fragmentos esses que nos possibilitaram entender o contexto educacional que patrocinou a implantação da Co-educação e do Ensino Misto no espaço escolar da Província sergipana.

Palavras-chave: Co-educação; Província de Sergipe; Reformas; Polêmicas; Ensino Misto

ABSTRACT

The present study has as goal to build a history of the co-education and of the mixed teaching in Sergipe, where neferred her form pedagogie softeu some restrictions.The part of the societ.The temporary mark of the work is going fron 1842 to 1889.Starting from the sources,we tried to show the polemics That caused the implatação of the co-education and of the mixed schools in the.country,and the representations that the societ of the lime had in relation to such pratices.For we wderstand the whole problem that involved the implatação in the referred pedagogie way,he/she made hinsel necessary a brief one to look at about the public instruction in the period of the empire.Besides verifying as the cathlie church it was positioned in relation to the boys mixture and girls in the sane school space,we threw,also,the glance about the representation that was had of the masculine and of the feminine in the public instruction starting from the callicted data we reconstructed some ftagmentas of the history of the history of the education in the county,ftagmentas those that facilitated us to inderstand the educational context that sponsonred the implatação of the co-education and of the mixed teaching in the school space of the country sergipana.

Key Words: Co- education county of Sergipe, Reforms, Polemics, I teach mixed.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como meta construir uma história da Co-educação e das Escolas Mistas em Sergipe no período de 1842-1889. A escolha, desse objeto, deve-se aos debates em torno da educação sergipana no período Imperial, que chamam a atenção no sentido de elucidar questões que envolveram a implantação da Co-educação dos sexos nesta Província. Tais questões funcionaram como um convite que nos conduz à busca de fontes para a construção de um saber, no qual a singularidade passe a expressar toda a problemática que envolveu as reformas educacionais no âmbito do poder político vigente.

A leitura do texto de Maria Thetis Nunes¹, no qual a autora mostra a escola como espaço de práticas educacionais imbuídas de aspectos sociais que demonstram o patriarcalismo que imperava no âmago da sociedade sergipana, nos forneceu pistas para que o espaço escolar fosse estudado como “um constructo cultural que expressa e reflete para além de sua materialidade determinados discursos”².

Desde os primórdios do Brasil Colônia, o espaço escolar apresentava-se como local adequado para disseminação dos ideais políticos, morais e religiosos que impregnavam aquela sociedade. Era na escola que se inculcia, no alunado, os princípios da época. Para entendermos a cultura produzida naqueles espaços, apropriamo-nos do conceito de cultura escolar, de Dominique Julia, que a vê

[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transformação desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas³.

Em Sergipe, especialmente na segunda metade do século XIX, a instrução pública foi alvo de algumas tentativas de modernização. As medidas visavam colocar em evidência, no

¹ NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe. UFS. 1984.

² FRAGO, Antônio Viñao e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: arquitetura como programa**. Tradução. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP-&A. 1998.

³ JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados nº 1, Janeiro / Julho. 2000. p. 9-43.

ensino sergipano, as novidades advindas da influência de modelos já evidentes em outros países. Havia uma certa preocupação, por parte de alguns reformadores, de civilizar aquela sociedade. O conceito de civilização, de Norbert Elias⁴, auxiliou-nos na análise dos acontecimentos que envolveram a implantação de novas práticas nas escolas da época.

O conceito elaborado por Elias se apresenta de forma muito ampla, uma vez que pode expressar a consciência que o Ocidente tem de si, ou a consciência nacional e, nesse sentido, cada nação utiliza a idéia de civilização de modo diferenciado. Interessa, nesse trabalho, o conceito de civilização entendido como modo de civilizar os costumes, polir as maneiras, moldar hábitos e a maneira de pensar. Para ele o homem necessita aprender regras de etiqueta e conduta como requisito da condição humana. Na concepção de Elias, o homem é socialmente civilizado, a civilização é o resultado do processo ao qual as pessoas são submetidas⁵.

A instrução pública, ou seja, o ensino voltado para o povo, apresentava-se como um instrumento capaz de civilizar e aprimorar o nível intelectual dos sergipanos. Os dirigentes da época tentavam implementar o ensino, decretando reformas que nem sempre eram bem recebidas pela população, especialmente as reformas que procuravam romper com a tradição. A implantação da Co-educação na instrução sergipana foi uma das modernidades que representou um rompimento de costumes. Estava cristalizado, no ensino da Província, a forma pedagógica que separava as escolas por sexos.

O contato que tivemos com o texto de Nunes⁶, estimulou-nos a desenvolver um trabalho que trilhasse o caminho da Co-educação desde seus primeiros sinais. A opção por este objeto é justificada também pela inexistência de trabalhos que estudem as relações entre ensino e sexo. Ainda não existe um mapeamento sistematizado a respeito das relações entre meninos e meninas nas escolas sergipanas. Apesar de alguns estudos realizados sobre educação em Sergipe apontarem indícios das questões que envolveram a implantação da Co-educação no período imperial, todos eles dão ênfase às polêmicas que envolveram a criação da Escola Normal Mista. Diante das lacunas existentes em relação à forma pedagógica Co-

⁴ ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma História dos Costumes. V.1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994.

⁵ Idem, p. 24-25.

⁶ NUNES, Maria Thétis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe. UFS. 1984.

educativa, fez-se necessário desenvolvermos um trabalho no qual a referida forma fosse tratada como eixo principal.

Os trabalhos de Freitas⁷, Nascimento⁸, Nunes⁹ e Valença¹⁰ deixam pistas a respeito dos problemas no âmbito escolar, quando da tentativa de mudança. Para Nunes, o patriarcalismo que pairava sobre aquela sociedade não contribuía para que determinados métodos já evidentes em outros locais fossem implantados definitivamente na escola, a exemplo da Co-educação, que “ [...] escandalizava profundamente a sociedade patriarcal sergipana, por atingir o que ela considerava um dos seus suportes, a segregação da mulher, a criação da Escola Normal Mista, olhada como uma casa de hermafroditas”¹¹.

Trabalhos recentes, que se debruçam sobre a escolarização feminina, mostram-nos que o século XIX foi um período de tensão, no que se refere à inserção das meninas nas escolas elementares. Segundo Maria Cristina de Gouvêa, a entrada do sexo feminino no espaço escolar público não se fazia sem resistência por parte dos pais. Assim, a institucionalização da instrução feminina foi marcada, nos oitocentos por embates e confrontos entre projetos diversos de educação, em que diferentes atores sociais se confrontaram, impondo-se uns modelos e abandonando outros¹².

Para adentrarmos nas questões que envolveram a implantação de práticas modernas na educação no século XIX, fez-se necessário nos aproximarmos de trabalhos que tratem da história da infância daquele período. Esses estudos propiciaram uma aproximação com algumas questões relacionadas à instrução daqueles que eram o principal alvo dos ideais de uma sociedade moderna. Era no ensino primário, ou seja, para crianças, que se colocavam em

⁷ FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Pesquisando a Educação Feminina em Sergipe na Passagem do Século XIX para o Século XX. In: **Revista do Mestrado em Educação**. Janeiro / junho. São Cristóvão. UFS. Vol 4. 2002. p. 45 - 65.

⁸ NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. Considerações iniciais acerca da palavra impressa e as práticas educacionais no século XIX. In: **Revista do Mestrado em Educação**. Janeiro / Junho. São Cristóvão. UFS. Vol 4. 2002. p. 67 - 85.

⁹ NUNES, Maria Thétis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe. Universidade Federal de Sergipe. 1984.

¹⁰ VALENÇA, Cristina de Almeida. **Entre Livros e Agulhas**: Representações da cultura escolar feminina na Escola Normal em Aracaju (1871-1931). Aracaju. Nossa Gráfica. 2005.

¹¹ NUNES, Maria Thétis. Op. cit. p. 149.

¹² GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Meninas nas salas de aulas: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A infância e sua educação**: materiais práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2004. p. 192.

prática métodos e formas pedagógicas condizentes com o contexto histórico do Brasil Império.

A historiografia brasileira, nas últimas décadas, tem avançado nos estudos relacionados à infância. Esses trabalhos nos possibilitam entender as relações entre família e educação, no decorrer dos séculos. Para Mary Del Priore “[...] a história da criança fez-se à sombra daquela dos adultos. Entre pais, mestres, senhores ou patrões, os pequenos corpos dobraram-se tanto à violência, à força e às humilhações, quanto foram amparadas pela ternura e os sentimentos maternos”¹³.

Para Moysés Kuhlmann, a história da infância é a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos com a cultura e a sociedade¹⁴. Nessa perspectiva, as expressões História da Infância e História da Criança não são superáveis. O vocábulo infância designa o período em que o ser humano está limitado à construção e apropriação de um sistema pessoal de comunicação de signos e de sinais destinados a fazer-se ouvir. E a palavra criança indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo¹⁵.

No processo histórico das sociedades, a palavra criança passou por várias designações. A nós interessa a criança, a partir do século XIX, como agente inserido nos sistemas educacionais, seja com a denominação criança, infância até mesmo menino ou menina. Era o ensino destinado à infância, naquele período, que agitava os encontros pedagógicos, seja pela necessidade de civilizar o povo, seja como ambiente apropriado para implantação de novos métodos e formas de ensinar. O ensino para a infância, naquele final de século, demarcou um período no qual a infância e a educação tornavam-se fundamentais na edificação de uma sociedade moderna¹⁶.

¹³ DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. São Paulo. Contexto, (Coleção Caminhos da História). 1996. p. 7.

¹⁴ KUHLMANN JR, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. Op. cit. p. 15.

¹⁵ KUHLMANN JR, Moysés. Op. cit. p. 16.

¹⁶ KUHLMANN JR, Moysés. A circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR, Moysés (Orgs). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo. ABDR Editora Afiliada. 2002. p. 465

O propósito de estruturar as bases da nação moderna uniu profissionais e intelectuais brasileiros, que através da legislação procuravam incutir na infância preceitos de higiene, o que representava implantar na escola os ideais científicos que moldaria as futuras gerações.

A leitura que fizemos da cultura escolar, daquele período, faz-nos crer que além do patriarcalismo, o preconceito daquela sociedade, arraigada de valores morais e religiosos, funcionou como entrave para que a Co-educação e o Ensino Misto não fosse bem aceito como forma pedagógica para as escolas sergipanas daquele período.

Segundo Chartier são “[...] as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e organizam os esquemas de percepção a partir dos quais eles classificam julgam e agem”¹⁷. Partindo dessa perspectiva, justifica-se que as representações que a sociedade sergipana do dezenove tinha em relação ao papel da mulher não contribuía para o avanço da educação feminina; não se julgava necessário a implantação de práticas que pudessem colocar em risco a moral da mulher, a exemplo da Co-educação, considerada perigosa e imoral devido a aproximação com o sexo oposto.

A prática da Co-educação naquele contexto, apesar de criticada, possibilitava moldar os hábitos, daquela sociedade, em relação ao papel social da mulher, visto que a forma pedagógica apresentava currículo único, ou seja, a mulher teria contato com os conteúdos que até então eram ensinados nas escolas públicas apenas para o homem. Essa conquista representava um avanço para a educação feminina. Talvez por isso tenha sido alvo de críticas, pois se apresentava como uma ameaça aos costumes tradicionais, nos quais à mulher cabia o papel de mãe, esposa e boa dona de casa, ou seja, o espaço restrito do lar.

Antes de adentrar nas questões que envolveram a implantação da Co-educação na Província sergipana, torna-se imprescindível esclarecer alguns pontos que dizem respeito à referida forma de instruir. A produção de trabalhos que tratem desse objeto ainda é pouco comum na Historiografia Educacional Brasileira, especialmente, no que se refere ao processo histórico no século XIX.

¹⁷ CHARTIER, Roger. **A beira da falésia: a história ente certezas e incertezas**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2002. p. 11.

As fontes que tratam da Co-educação no Brasil são permeadas de ambigüidades. Uma dessas ambigüidades diz respeito à designação Ensino Misto. Há, nos documentos, uma certa confusão quando se substitui a palavra Co-educação por Ensino Misto, expressão esta que confunde os leitores, levando-os a interpretações equivocadas. O termo Ensino Misto foi cunhado a partir da criação das Escolas Mistas para atender a ambos os sexos, seja no mesmo horário, na mesma sala de aula, ou não. Nessas escolas, um único professor atendia a ambos os sexos. Elas tornaram-se comum no ensino brasileiro, no final dos oitocentos e início dos novecentos, quando a prática co-educativa ainda era alvo de debates.

A Co-educação na terminologia pedagógica, é tratada por Jane Soares de Almeida como “o ato educativo no qual ambos os sexos aprendem na mesma escola, na mesma classe, nas mesmas horas e utilizando-se os mesmos métodos, as mesmas disciplinas e com os professores, todos sob uma direção comum”¹⁸. O modelo é implantado no ensino de forma intencional e coloca em evidência a necessidade de cooperação nas atividades escolares. Devendo-se respeitar as individualidades, independentes do sexo.

Partindo desse pressuposto, a escola co-educativa deveria melhorar o relacionamento entre os sexos, para que meninos e meninas aprendessem a viver juntos desde a infância. Esse princípio possibilita diferenciar escola Co-educativa de escola mista. Na primeira, leva-se em conta a base da sociabilidade e da convivência democrática. Já a segunda, pode ou não ser co-educativa, dependendo da orientação pedagógica adotada¹⁹.

A raiz da ambigüidade, que envolve a Co-educação e o Ensino Misto, contida nas fontes, especialmente nas oficiais, são visíveis nos discursos dos administradores e demais autores de documentos que não explicitam tais diferenças, ou seja, colocam a Co-educação como Ensino Misto ou vice versa.

Outra ambigüidade, relacionada à implantação da Co-educação no Brasil, está atrelada aos posicionamentos de alguns dirigentes políticos, que davam seus pareceres favoráveis à Co-educação nas Províncias, mas defendiam-na apenas para as povoações mais distantes dos centros urbanos.

¹⁸ ALMEIDA, Jane Soares de. Co-educação ou classes mistas? indícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930). In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, V.83, nº 213/214, maio / dez. 2005. p.64-78.

¹⁹ ALMEIDA, Jane Soares. Op. cit. p. 65.

A Co-educação, segundo Almeida, pode apresentar três formatos distintos: a Co-educação Total, a Co-instrução e a Co-educação Parcial. No primeiro regime tem-se por “[...] base uma organização curricular tradicional, e se adota, juntamente com os conteúdos, posturas e procedimentos que rejeitam a desigualdade sexual e combatem os estereótipos de base naturalista”²⁰. Nesse formato, não se privilegia um sexo em detrimento do outro, nem se cria expectativas de desempenho de papéis sexuais predeterminados. Procura-se, então, romper com o modelo educacional tradicional, no qual meninos e meninas aprendiam conteúdos condizentes com o papel que lhes era destinado na sociedade.

O segundo formato, aproxima-se da escola mista e, se o sistema for o tradicional, o contato entre os sexos é mínimo. A classe é separada em grupos independentes, divididos em femininos e masculinos, não existindo nenhuma relação entre alunos. Apenas existindo a presença física no mesmo espaço²¹. Já na Co-educação parcial, o regime apresenta plano único, mas as relações entre os dois sexos são limitadas. O relacionamento entre ambos se restringe a algumas atividades diárias, não há preocupação em construir bases igualitárias quanto aos papéis que desempenharão na sociedade²². Todas essas possibilidades nos levaram a fazer algumas reflexões em relação à Co-educação na Província de Sergipe.

Para fugir dessa ambigüidade optamos por utilizar a expressão Ensino Misto somente quando nos referirmos ao ensino das escolas mistas, nas quais a Co-educação funcionava na forma semelhante ao que Almeida definiu como Co-instrução.

Partindo do pressuposto de que a instrução sergipana estava fundamentada nos princípios morais e religiosos, buscamos nas fontes dados que nos mostrassem como a co-educação foi recebida por aquela sociedade, como justificavam a prática co-educativa no ensino e que benefícios trariam a mesma.

Procura-se, assim, nortear o trabalho pelos seguintes objetivos: perceber como os discursos dos legisladores, em relação à prática co-educativa, foram disseminados. Identificar possíveis resistências da sociedade ao rompimento de práticas tradicionais e analisar de que

²⁰ Idem, p. 65.

²¹ Ibidem.

²² Ibidem.

forma o modelo misto de ensino foi implantado na educação sergipana. Pretendemos, também, analisar como os presidentes da Província se posicionavam em relação à educação feminina no período em estudo.

A esses objetivos correspondem algumas hipóteses. A primeira supõe que os discursos dos legisladores se apresentavam de forma ambígua, tanto porque defendiam a Co-educação apenas para as escolas do interior da Província, quanto pelo uso dos termos Co-educação e Ensino Misto.

Acredita-se, também, que o modelo sofreu algumas restrições, por parte daquela sociedade que, imbuída dos preceitos morais e religiosos, relutava em aceitar a “promiscuidade” no ensino de seus filhos. E, por isso, algumas Escolas Mistas não chegaram a ser co-educativas.

E, por fim, a terceira hipótese refere-se à dedução de que as Escolas Mistas representavam para os defensores sergipanos, uma forma de economia que não comprometia a instrução na Província.

A delimitação do marco inicial do trabalho, 1842, deve-se ao fato de que naquele ano, a imprensa local registrou uma denúncia feita pelo inspetor de aulas do município da capital contra a “[...] professora Ana Joaquina de Souza, por permitir aula mista, mesmo sendo o único elemento do sexo masculino seu filho”²³. O dado mostra que, apesar da Co-educação ser implantada no Brasil em 1879, pela Reforma Leôncio de Carvalho, a medida já havia sido praticada na Instrução Pública sergipana, mesmo que em regime não oficial, desde a década de quarenta.

O fato de delimitar a pesquisa até o ano de 1889, deve-se ao rompimento do regime político. Com o fim da monarquia e início da República, a educação brasileira passou por algumas mudanças que diziam respeito à revogação de leis que deveriam adequá-la ao novo contexto sócio-político. O marco de 47 anos que abrange a pesquisa, fez-se necessário para que fosse realizado um rastreamento de fontes que nos fornecesse dados sobre a prática, a partir da denúncia contra a professora Ana Joaquina.

²³ NUNES, Maria Thétis. Op. cit. p. 75.

A partir das Fontes Oficiais (Relatórios dos Presidentes da Província de Sergipe, Relatórios da Instrução Pública, Decretos, Regulamentos, Ofícios e Requerimentos) consultadas, percebemos que a Co-educação foi inaugurada, oficialmente na instrução sergipana, no Ensino Primário. Ao implantar o referido modelo nesse grau, seus defensores desejavam reformar toda estrutura educacional da Província. Utilizamos, também, jornais da época e bibliografia da historiografia educacional que nos possibilitou enriquecer nossos conhecimentos em relação à Co-educação no ensino brasileiro e à problemática que envolve a instrução naquele século.

As fontes nos mostram também, que a resistência à Co-educação não foi restrita ao espaço sergipano. Provavelmente ocorreu em todas as Províncias do Brasil. Ademais, essa forma pedagógica não foi criticada apenas no Período Imperial, mas também durante as primeiras décadas da República, quando os debates em torno dessa prática educativa se intensificaram nos meios políticos e educacionais brasileiros.

Em Sergipe, as polêmicas que envolveram a implantação da Co-educação se intensificaram durante a administração do Presidente da Província Herculano Marcos Inglês de Souza (1881-1882)²⁴, que ousou implantá-lo na Escola Normal. Tal medida foi um passo ousado do administrador, pois apenas um ano antes havia sido implantada uma escola igual no Rio de Janeiro. As idéias modernas de Inglês de Souza provocaram sentimentos de moralidade nas elites e até mesmo nas classes mais baixas da sociedade sergipana, que influenciadas pelos preceitos religiosos não viam com “bons olhos” tal medida.

O governo de Inglês de Souza foi alvo de críticas não só pela criação da Escola Normal Mista, mas, também, por retirar o ensino religioso do currículo escolar. As medidas tomadas geraram posições antagônicas fundamentadas, por um lado, nos preceitos morais e religiosos e, por outro, no embasamento dos princípios científicos que defendiam a modernização do ensino público e o rompimento de práticas tradicionais.

²⁴ Herculano Marcos Inglês de Souza era paraense e ao chegar em Sergipe tinha apenas 31 anos. E gozava de prestígio nos meios políticos e literários no país. Escreveu os romances *O Coronel Sangrado* (1877) e *o Missionário* (1878). Essas obras introduziram, o Realismo no Brasil.

Para entender os diferentes posicionamentos dos agentes envolvidos, apropriamos-nos do conceito de campo, de Pierre Bourdieu, que o define “[...] como um universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência, que obedece às leis sociais mais ou menos específicas”²⁵. Segundo Bourdieu, todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”²⁶. O campo educacional sergipano foi, então, marcado pela luta entre defensores da tradição e divulgadores dos princípios da modernidade. Tendo como principais envolvidos, de um lado, Inglês de Souza e, do outro, Olímpio Campos.

Apesar de todas as polêmicas que o modelo da Co-educação provocou, o mesmo acabou sendo adotado paulatinamente na Instrução Pública sergipana. No final da década de oitenta do século XIX, a prática das escolas mistas já era bastante evidente na educação de Sergipe, principalmente nos povoados e vilas mais distantes da capital, onde uma única escola poderia atender aos dois sexos. Todavia, em algumas delas, havia separação no horário das aulas, o que possibilitava uma melhor aceitação por parte dos pais, que viam com restrições a mistura do sexo masculino com o sexo feminino no mesmo espaço escolar.

O contato com as fontes primárias utilizadas na pesquisa deu-se nos arquivos públicos sergipanos. Nas primeiras visitas que fizemos ao IHGS, percebemos a árdua tarefa que enfrentaríamos e, foi neste “santuário da História” que, insistentemente, procuramos nas páginas amareladas dos documentos, os dados que nos possibilitasse levar adiante a pesquisa.

Vale, aqui, ressaltar algumas dificuldades que passamos para concretizar o trabalho. No início da pesquisa, esperávamos encontrar as relações de alunos, nas quais aparecessem os nomes de meninos e meninas que frequentassem a mesma aula. Acreditamos, também, que nas pacotilhas que contêm tais documentos, estivessem aulas mistas ou até mesmo cartas de pais de alunos aos dirigentes da Instrução Pública. E nos decepcionamos quando, nas nossas buscas, não encontramos o que sonhávamos. A ausência de tais dados nos levou a refletir sobre a maneira como foram tratados os documentos no decorrer do tempo. Tal reflexão nos conduziu a fazer alguns questionamentos que dizem respeito às lacunas existentes na historiografia educacional, especialmente, a referente ao século XIX.

²⁵ BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma Sociologia Clínica do Campo Científico. São Paulo: Unesp, 2004. p. 20.

²⁶ BOURDIEU, Pierre. Op. cit. p. 23.

Uma das perguntas que nos atormentava era, justamente, como construir a História da Co-educação? Depois de várias noites maldormidas e de algumas conversas com o orientador desse trabalho, resolvemos retornar aos arquivos e vasculhar, mais uma vez, as fontes. Tínhamos a esperança de que uma revisão de leitura das mesmas pudesse nos ajudar. Ao lançarmos um novo olhar sobre os documentos, assim o fizemos de forma que pudéssemos entender os mais simples indícios deixados nos mesmos. Por exemplo, dados que, mesmo colocados de forma implícita, nos fornecessem pistas mais concretas da efetivação da prática co-educativa no ensino sergipano no período em estudo.

Nos documentos oficiais, não estão explícitos os problemas que a Co-educação provocou no campo educacional e político de Sergipe. Então, fez-se necessário buscarmos nos jornais da época, dados que nos ajudassem na construção do texto. Foram nesses impressos que tivemos acesso às polêmicas que envolveram a implantação da nova forma escolar. Apesar da precariedade que se encontram e dos poucos exemplares disponíveis para consultar, os mesmos foram indispensáveis para a pesquisa, pois foi neles que tivemos contato com tais polêmicas.

Nesse novo olhar tratamos os documentos como *documento / monumento*, na perspectiva de Jacques Le Goff, que afirma:

O documento não é inócuo. É antes de qualquer coisa o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante os quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resultado de esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntário ou involuntário – determinada imagem de si própria.²⁷

A partir desse conceito, podemos analisar melhor a documentação oficial, principalmente os Relatórios dos Presidentes da Província de Sergipe. Neles, foi possível observar como os administradores se posicionavam em relação à Co-educação, seja pela

²⁷ LE GOFF, Jacques. Documento / Monumento. In: **Enciclopédia Einaudi**. Memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, v. 1 1984. p. 130.

aceitação, seja pela recusa ou até mesmo pelo silêncio. O silenciamento de alguns deles, à nossa análise, tornou-se revelador, visto que, a implantação da nova forma pedagógica era, no período, motivo de embates nas diferentes esferas da sociedade. Não estariam eles fugindo das polêmicas, para não desagradarem seus partidários políticos? Ou até mesmo, com que interesse aqueles documentos foram produzidos?

Para entender as representações daqueles homens em relação à Co-educação, apropriamos-nos também, do pensamento de Carlo Ginzburg²⁸ e do *método indiciário*. Esse modelo orienta o pesquisador a seguir os indícios e sinais que tratam de particularidades ignoradas por olhares pouco atentos. Mostra que é necessário não se limitar apenas ao que apresenta grande visibilidade. É preciso se orientar também pela intuição. Ou seja, cabe ao historiador, dar atenção a todas as pistas que possam surgir no decorrer das investigações, pois, mesmo alguns vestígios aparentemente insignificantes, podem fornecer informações de grande relevância.

Seguindo as pistas contidas nas fontes, procuramos evidenciar nos posicionamentos daqueles agentes históricos, detalhes aparentemente ocultos que nos possibilitassem compreender suas *representações* sobre a promiscuidade dos sexos no mesmo espaço escolar.

Além do IHGS, a BPED e o APES foram, no decorrer da pesquisa, os locais onde nos desiludimos quando não encontrávamos pistas mais evidentes em relação ao nosso objeto. Mas, foi neles, também, que vibramos de alegria ao encontrarmos, nas entrelinhas, às vezes já danificadas, breves, mas, significativas informações. Esses fragmentos nos possibilitaram montar um pequeno mosaico de História da Co-educação no período do Segundo Reinado. E como em um mosaico, uma única peça é insuficiente para a formação da figura, nosso objeto também necessitou do agrupamento de dados relacionados à educação na Província, para que assim a existência de práticas co-educativas aparecesse, de fato, como “figura” na historiografia educacional sergipana.

O desenvolvimento do trabalho deu-se a partir da leitura e fichamento das fontes, fossem elas primárias ou secundárias, que tratam do objeto ou a ele se relacionam. Após os fichamentos, buscamos identificar possíveis controvérsias, ou consensos, entre as mesmas e,

²⁸ GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Rio de Janeiro. Companhia das Letras. 1989.

então, ordenamos os dados. Após a ordenação, fizemos uma releitura, que nos ajudou na confrontação dos mesmos. Estabelecemos, então, um diálogo com as fontes, que nos possibilitou a produção do texto.

A investigação apoiou-se nas ferramentas da *Nova História Cultural*, que possibilitou identificar as práticas culturais do período estudado. Esse método teve suas práticas redefinidas a partir da *Escola dos Annales*²⁹ que, em suas diferentes fases, trouxe novas propostas teórico-metodológicas que ampliaram o entendimento acerca das fontes históricas. Essa ampliação projetou uma maior abertura dos temas de pesquisa, bem como na historiografia da educação.

A pesquisa foi organizada em três capítulos. No primeiro, “Forma Pedagógica e Co-educativa: Ideais e Representações”, apresentamos a problemática que envolve a implantação da forma co-educativa na educação brasileira. Nele, trabalhamos as representações religiosas que a Igreja Católica tinha em relação ao ensino, para ambos os sexos, no mesmo espaço escolar. Mostramos, também, como se posicionaram alguns intelectuais que desempenharam papéis importantes nas questões educacionais do período, em relação à Co-educação.

No segundo capítulo, “Educação Sergipana: um breve olhar,” fizemos uma análise das principais reformas da educação sergipana no período Imperial, especialmente as que tiveram maior representatividade para o ensino público da Província.

No terceiro e último capítulo, “A Co-educação e as Escolas Mistas na Instrução Pública Sergipana”, tratamos da implantação da Co-educação e criação, das escolas mistas na Província sergipana e toda a problemática que causou esse modelo de escola na Instrução Pública. Mostramos, ainda, como se posicionaram os legisladores em relação à educação feminina e ao Ensino Misto e as medidas tomadas para implementar a Instrução Pública na Província.

²⁹ CHARTIER, Roger. BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma Sociologia Clínica do Campo Científico. São Paulo: Unesp. 2004.

CAPÍTULO I

FORMA PEDAGÓGICA CO-EDUCATIVA: IDEAIS E REPRESENTAÇÕES

1.1. A Co-educação e o Ensino Misto no campo religioso

Proponho a co-educação dos sexos, mas oh! Ainda não expendi as razões da minha proposta e já parece ouvir o preconceito brandar contra ella.³⁰

A separação das escolas em masculinas e femininas teve início na Europa, em meados do século XVIII. A divisão dizia respeito à diferença que existia na educação para homens e para mulheres. Meninos e meninas desempenhariam destinos sociais distintos e, portanto, a maneira de ensinar-lhes também deveria ser diferente. Era comum a educação das meninas se voltar para o ensino relacionado aos trabalhos domésticos. Esse modelo de educação foi adotado sob o argumento de que as mulheres não deveriam estudar, pois isso as desviaria de suas principais funções na sociedade, que era a de mãe e esposa³¹.

No começo do século XIX, algumas mulheres, pertencentes à aristocracia européia, passam a chamar a atenção para a necessidade de instruir as meninas. Todavia, essa necessidade de escolarização do sexo feminino estava relacionada à percepção das mulheres como as primeiras educadoras das futuras gerações. E, segundo Auad, “[...] tratava-se de uma educação para beneficiar os filhos, mais do que as mulheres”³². Elas seriam educadas não para concorrerem com os homens, culturalmente ou profissionalmente, mas para desempenharem o papel de mãe.

Na segunda metade do século XIX, o ensino para ambos os sexos na mesma escola, passou a ser defendido em vários países. Oferecer educação para meninos e meninas no mesmo espaço tornou-se, a partir de então, um valor contestável pelos diferentes seguimentos da sociedade. As especificidades políticas e religiosas, das diversas regiões e países, foram

³⁰ OLIVEIRA, Antônio de Almeida. **O ensino público no Império**. Brasília. Edições do Senado Federal – vol. 4, 2003. p. 76.

³¹ AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 61.

³² Idem.

responsáveis pelas diferentes apropriações das premissas de igualdade educacional para meninos e meninas.

A religião foi, naquele período, fator determinante nas questões relacionadas ao Ensino Misto. Os países vinculados ao protestantismo, a exemplo dos Estados Unidos da América, Noruega, Finlândia e Suécia, no norte da Europa, tiveram a implantação das escolas mistas ainda no século XIX. Porém, nos países europeus vinculados ao catolicismo, como Espanha, Itália, Portugal, França e Bélgica, as escolas mistas, no século XX, ainda despertavam oposição e era uma prática minoritária nos sistemas de ensino daqueles países³³.

No Brasil oitocentista, a herança Ibérica ainda se fazia bastante presente no campo educacional. O ideário de juntar meninos e meninas no mesmo espaço escolar foi combatido no país pelo catolicismo conservador que, imbuído de preceitos morais, posicionou-se contra esse agrupamento. As primeiras tentativas de criação das escolas mistas brasileiras datam da década de setenta daquele século, momento este que os países com sistemas de ensino considerados modernos estavam tornando o modelo misto de ensino evidente nas suas escolas. O fato nos possibilita entender que o Brasil estava em consonância com as modernidades educacionais implantadas nos grandes centros de cultura do mundo moderno.

Os problemas pelos quais passaram os países vinculados ao catolicismo, quando das tentativas de implantação da prática co-educativa em seus sistemas de ensino, foram comuns entre si. Diziam respeito aos princípios morais e estavam relacionados ao papel que a mulher desempenhava na sociedade. No Brasil, o espaço escolar, desde o período colonial, foi um ambiente apropriado para que os religiosos incutissem, nos jovens, os princípios da religião católica. Os fundamentos da religião eram disseminados tanto pelos ensinamentos catequéticos, quanto nas aulas de humanidades, nos quais todo o material didático pedagógico estava impregnado pelo discurso do catolicismo, que visava moldar os alunos dentro dos ensinamentos cristãos, para que se tornassem seres civilizados.

A missão civilizatória foi, desde os primórdios do Brasil Colônia, entregue aos padres; foram eles os encarregados de levar a luz da fé aos seres que viviam na mais completa “escuridão”, sendo os jesuítas os responsáveis pela árdua tarefa de cristianizar os habitantes

³³ Ibidem, p. 62.

da nova terra. Para Baeta Neves “A história da Companhia de Jesus no Brasil é a história de uma missão”³⁴. E, como tal, requeria uma continuidade relativa, na qual o projeto missionário se apoiava, para conquistar os pontos descontínuos, unindo-os ou denunciando-os quando se manifestavam. Foi nessa perspectiva que os padres disseminaram a fé católica durante os dois séculos que antecederam a Reforma de Pombal e, foi através da catequização que eles disseminaram a fé católica naqueles povos, pois, “a catequese era um espaço racionalmente feito para conquistar homens, e um esforço para acentuar a sua semelhança e apagar as diferenças, pelo menos algumas delas”³⁵.

A Independência do Brasil e a implantação da Monarquia deram novos rumos a educação no país. Mas os preceitos da religião católica continuaram embutidos nas leis que visavam organizar o ensino brasileiro. A presença de padres como professores nas escolas públicas e privadas, bem como o ensino religioso como disciplina obrigatória no currículo escolar, são fatores determinantes da influência católica no campo educacional do império brasileiro.

Nos colégios e internatos dedicados à instrução dos filhos das elites, bem como nas escolas públicas, a religião católica foi, durante quase todo período imperial, hegemônica na educação do país. Somente a partir da década de 1870, com a presença das primeiras escolas protestantes, a hegemonia católica no ensino brasileiro começou a sofrer algumas modificações.

No final do Império e início da República, os ideais de liberdade religiosa foram disseminadas no meio educacional brasileiro, com o objetivo de modernizar o ensino, ainda atrelado aos preceitos da religião católica. Para que houvesse modernização no ensino, fazia-se necessário a implantação, nas escolas públicas, de modelos pedagógicos atualizados e que já eram evidentes nos países mais desenvolvidos, a exemplo dos Estados Unidos, Rússia e França. As discussões em torno do aprimoramento da educação no Império se intensificaram justamente no momento que se fazia necessário ajustar a sociedade brasileira às modernidades capitalistas. A influência externa era vista pela intelligentsia nacional como um mecanismo

³⁴ NEVES, Luiz Felipe Baeta. **O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios: Colonialismo e Repressão Cultural**. Rio de Janeiro. Forense – Universitária. 1978, p. 45.

³⁵ NEVES, Luiz Felipe Baeta. Op. cit. p. 45.

que possibilitaria elevar o nível intelectual dos brasileiros, e a equiparar o país às nações mais desenvolvidas.

Na década de 1870, a Igreja Católica Romana viveu problemas extremamente sérios. Dentre estes, avulta o da chamada Questão Religiosa ou a Crise dos Bispos³⁶. O conflito abalou extremamente as relações entre o Estado brasileiro e a Igreja Católica. Com a Proclamação da República foi extinto o regime do padroado no Brasil³⁷.

Segundo José Silvério Baía Horta, “a igreja aceitou, pouco a pouco, o novo regime e, de certo modo, tirou proveito dele. A sua separação oficial do Estado permitia-lhe restaurar com mais liberdade os seus quadros e estreitar as suas ligações com Roma”³⁸. Todavia, a Igreja ficou extremamente insatisfeita com a laicização do ensino brasileiro. Desde a Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, a retirada do ensino religioso como disciplina obrigatória no currículo escolar era motivo de polêmicas e debates por todo o território nacional. Com o novo regime, não cessaram as denúncias contra a laicização do ensino que, segundo os católicos, era uma grande violência imposta aos alunos que na sua maioria professavam a fé católica.

Os debates relacionados à laicização do ensino não aconteceram apenas no final do século XIX, mas adentraram no século XX. As discussões dividiam opiniões de intelectuais, políticos e professores: nas reuniões pedagógicas junto à Co-educação eram sempre os assuntos em destaque pois,

No Brasil, apesar da separação da Igreja dos assuntos do Estado e da total proibição do ensino religioso nas escolas, há que se considerar a influência ideológica do catolicismo como a religião dominante entre a população. O matrimônio indissolúvel, os ritos do batismo, comunhão, crisma, extrema-unção, impregnavam há mais de três séculos o imaginário brasileiro, e não seria o ato político de se depor um imperador português e instituir um

³⁶ A crise teve início em 1872 quando Dom Vidal e Dom Macedo, bispos de Olinda e Belém resolveram punir os religiosos que apoiavam a maçonaria. O imperador D. Pedro II interveio a favor dos religiosos punidos pelos bispos. Eles se recusaram a obedecer às ordens do imperador, o que resultou na prisão dos mesmos. Os bispos só foram absolvidos e perdoados em 1875, depois de uma série de reuniões entre altas autoridades eclesiais e o monarca brasileiro. NASCIMENTO, Jorge Carvalho. **A cultura ocultada ou a influência Alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX**. Londrina. Editora UEL, 1999. p 69.

³⁷ No Brasil vigorava o regime do padroado pelo qual a Igreja era submetida ao Estado.

³⁸ HORTA, José Silveiro Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 1994. p. 93.

regime republicano que ausentaria o povo desses rituais e de sua influência.³⁹

Os católicos lutaram durante anos para ter de volta, nos currículos escolares, o ensino religioso. Na década de trinta, acentuou-se os debates e a contra-ofensiva católica ganhou terreno junto ao Estado, conquistando, através da Constituição de 1934, alguns direitos, dentre eles o ensino religioso facultativo no ensino público. A reaproximação entre Igreja e Estado foi confirmada com a nomeação de Gustavo Capanema para ministro da Educação e Saúde Pública. O ministro tinha fortes ligações com o grupo católico, especialmente com Amoroso Lima, católico convicto que se tornou seu conselheiro⁴⁰.

³⁹ CHAMON, Carla Simone. Ensinando meninos e meninas: a co-educação dos sexos na corte carioca no final do Império. In: IV CONGRESSO DA SBHE. Curitiba. 2004. **Anais**. Curitiba, 2004. p. 2

⁴⁰ TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Fernando de Azevedo e a cultura brasileira ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura**. Dissertação de Mestrado em História e Filosofia da Educação. PUC/SP. 1995. p. 74.

1.2. O ensino religioso e Inglês de Souza: polêmicas e debates

A última década do Império apresentou-se como um período de mudança dos setores sócio-econômico e político no Brasil. Durante todo o Segundo Reinado, o país passou por várias tentativas, no sentido de aprimorar as condições de vida do povo brasileiro. A indústria incipiente ainda não atendia às expectativas desejadas. E, a economia estava atrelada à agricultura, tendo como principal produto o café, produzido no sudeste. Essa produção viabilizou um “acúmulo de capital”, que contribuiu para que a região se destacasse frente às demais.

Em Sergipe, a cana-de-açúcar, e em menor escala o algodão, inibiu outras produções. E a “ausência” de capital destinado à indústria contribuiu para que a sociedade sergipana apresentasse características agrárias, resistentes a certas mudanças nos setores culturais da Província.

Na década de 1880, o Partido Republicano, fundado em 1873, cresce no campo político brasileiro e os debates em torno do abolicionismo se intensificam nos meios sociais e políticos do país. O campo das idéias foi marcado por agitações que dizem respeito às diferentes correntes de pensamento que “invadia” o cenário brasileiro.

Apesar da resistência que a sociedade apresentava em relação à implantação de determinadas modernidades, o âmbito intelectual sergipano foi palco de debates fervorosos. Desde o início dos anos setenta, Sergipe foi sacudido pelos embates de duas correntes antagônicas. De um lado, estavam os defensores do espiritualismo e, de outro, os adeptos dos princípios do cientificismo.⁴¹ O espiritualismo se destacou a partir de 1871, com Brício Cardoso⁴², que “comandou” uma elite intelectual fundamentada nos princípios católicos. Dentre os defensores dessa corrente de pensamento estão Luiz Barbosa Madureira

⁴¹ LIMA, Jackson da Silva. **Os estudos filosóficos em Sergipe**. Aracaju. Sociedade Editorial de Sergipe. 1995. p. 104.

⁴² Brício Cardoso foi professor e diretor da Escola Normal do Atheneu Sergipense, publicou vários artigos em jornais sergipanos. Foi autor de “Estudos pedagógicos” e outros trabalhos de cunho filosófico publicados nos “jornais do Aracaju” (1873-1874), e na “Gazeta do Aracaju” (1879, 1882, 1883). Ele destacou-se também como estudioso dos métodos de ensino, e defensor da formação do profissional responsável pelo processo civilizatório da humanidade. GALLY, Chistianne de Menezes. **Brício Cardoso no cenário das humanidades do Atheneu Sergipense (1870-1873)**. São Cristóvão. UFS (Dissertação de Mestrado em Educação). 2004.

Rolembergue⁴³, Manoel Francisco Alves de Oliveira⁴⁴, Domingos de Oliveira Ribeiro⁴⁵, Olímpio de Souza Campos⁴⁶ e o Padre João de Matos Freire de Carvalho.⁴⁷

Já o segmento cientificista, configurou-se em terras sergipanas na cidade de Laranjeiras, em 1876, com a presença do médico Domingos Guedes Cabral.⁴⁸ A chegada desse movimento a Sergipe patrocinou novos modelos, teorias, regras, valores e uma forma de ver e compreender o homem.⁴⁹ O cientificismo caracteriza-se pela crença nas ciências como fonte de desenvolvimento intelectual do homem. Essa corrente colocava em questão os ideais baseados nos dogmas religiosos e fundamentava-se nos princípios das ciências naturais.

Os maiores defensores do cientificismo em Sergipe foram Guedes Cabral e Tobias Barreto. No decorrer das últimas décadas do século XIX, cresce o número de simpatizantes do pensamento cientificista em Sergipe. Esse avanço foi resultante, especialmente, da influência que Tobias Barreto exerceu sobre os acadêmicos da Escola de Direito do Recife. Dentre os novos defensores dos princípios estavam Prado Sampaio,⁵⁰ Florentino Menezes⁵¹, Gumercindo Bessa⁵² e Adolfo Ávila Lima⁵³.

Os embates envolvendo representantes da Igreja Católica e administradores também aconteceram em terras sergipanas. A não obrigatoriedade do ensino religioso, nas escolas

⁴³ Crítico fervoroso dos ideais materialistas do médico Guedes Cabral. LIMA, Jackson da Silva. Op. cit. p. 62.

⁴⁴ Professor de Religião do “Atheneu Sergipense”, ex-estudante do curso de ciências eclesiásticas no Seminário “Santa Tereza” da Bahia (1869-1874”. Idem.

⁴⁵ Fundador do jornal “A Coluna do Trono”, (1864-1865) em Laranjeiras. Foi também promotor público e também hostilizou o materialismo do já citado Guedes Cabral. LIMA, Jackson da Silva. Ibidem.

⁴⁶ Padre que se opôs a Reforma de Inglês de Souza (1881-1882) Foi deputado pela Província de Sergipe. Celebrou sua primeira missa, em 1880, desempenhou o cargo de vigário em Aracaju. Tornou-se chefe da vida pública estadual e se envolveu na Revolta Fausto Cardoso, que resultou no assassinato de ambos. VALENÇA, Cristina de Almeida. Op. cit. p. 29.

⁴⁷ Doutor pela Universidade Federal de Gregoriano de Roma, publicou alguns trabalhos de crítica filosófica. LIMA, Jackson da Silva. Op. cit. p. 63.

⁴⁸ Recém chegado da capital baiana onde foi vítima de críticas severas por parte do clero que se insurgiu contra a sua tese de doutrinação intitulada “As funções do cérebro (1875). Apesar do médico não ter a intenção de se envolver em questões filosóficas e polêmicas foi alvo de críticas pelos espiritualistas que o chamavam de Dr. Ateu. Em 1881, ele retornou a Salvador onde faleceu um ano depois. Idem, p. 67-71.

⁴⁹ VALENÇA, Cristina de Almeida. Op. cit. p. 23.

⁵⁰ Pertence a plêide de bacharéis sergipanos formados pela Faculdade de Direito do Recife, discípulo de Tobias Barreto. Escreveu sobre assuntos filosóficos, tendo destaque as obras “A filosofia do Futuro” e “Ensaio de Lógica”. LIMA, Jackson da Silva. Op. cit. p. 78.

⁵¹ Professor de Sociologia e intelectual defensor do positivismo em Sergipe, com respeitável produção no campo das ciências sociais dentre suas obras destacamos Grandeza, Prudência e Renovação da vida, Desenvolvimento Intelectual dos povos, Escola Social Positiva, O Processo de Seleção nas Sociedades. Durante anos instruiu as gerações de estudantes conterrâneos. Idem, p. 79 - 80.

⁵² Estudou Direito e escreveu artigos de cunho filosófico, dedicou-se ao direito. Ibidem. p. 78.

⁵³ Na juventude escreveu alguns trabalhos cientificistas, mas na velhice renegou o cientificismo e passou a defender a existência de Deus, e criticou a Psicologia como ciência, LIMA, Jackson da Silva. Op. cit. p. 81.

primárias da Província, e a exclusão do mesmo na Escola Normal desencadearam uma série de debates nos meios sociais. A Imprensa foi um dos principais meios de divulgação desses embates entre o presidente e representantes da Igreja Católica, que não aceitavam a ousadia do Poder Executivo.

A laicização do ensino em Sergipe despertou a “fúria” dos clérigos, e transformou o campo educacional num campo de luta, tendo como principais protagonistas⁵⁴ Inglês de Souza, de um lado, e o Padre Olímpio Campos, de outro. Para o presidente “[...] a província nem o Estado tem restrita obrigação de ensinar religião, porque isto compete aos pais e aos párocos”.⁵⁵ Em resposta ao presidente, o defensor do ensino religioso afirma que a medida é

[...] um atentado à constituição política do império, às crenças religiosas desta província, que não quer, não ambiciona, repele até aqueles de seus filhos que haurem os rudimentos da ciência em escolas sem fé dirigidas por mestres sem Deus”⁵⁶.

A polêmica, relacionada à retirada do ensino religioso, tinha uma certa relação com a formação intelectual dos envolvidos. As evidências mostram que naquele período, o ensino religioso era utilizado como mecanismo de controle social e moral dos indivíduos, e sua retirada representava um conhecimento incompleto, no qual apenas a ciência servia de base na formação dos jovens sergipanos. É a partir dessa perspectiva que o pároco Olímpio Campos propôs ao presidente Inglês de Souza ocupar a cadeira de ensino religioso da Escola Normal sem remuneração. Proposta essa que, segundo Valença,⁵⁷ foi aceita pelo Governo da província de Sergipe em julho de 1881.

Ao vigário da capital, padre Olímpio de Souza Campos – tenho presente para o offício de hontem, em que Vossa Rev^a pediu para declarar se a aula de religião que o authorizei a abrir na Escola Normal faz parte do respectivo curso, ou se é livre, por quanto neste último caso, nenhuma razão de ser tem o seu offerecimento, dispondo vossa exma da igreja matriz para ministrar o ensino. E em resposta si me offerece dizer-lhe a offerta feita por V.rvm^a para lecionar doutrina Cristã na Escola Normal, sem ônus algum para a província, authorizei-o a isso [...] Nesta data se comunica ao diretor da Escola Normal

⁵⁴ ANDRADE, Elia Barbosa de. O Ensino Misto e Inglês de Souza: conflitos e polêmicas (1881-1882). In: V SEMANA DE EDUCAÇÃO E II ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2005. **Anais**. São Cristóvão, 2005. [CD / ROM].

⁵⁵ SOUZA, Herculano Marcos Inglês. Apud LIMA, Jackson da Silva. Op. cit. p. 59.

⁵⁶ CAMPOS, Olímpio. In: LIMA, Jackson da Silva. Op. cit. p. 109.

⁵⁷ VALENÇA, Cristina de Almeida. Op. cit. p. 27.

a autorização dada a v.rvm^a para lecionar no estabelecimento sob sua direção. Resta-me declarar a v.rvm^a que não foi a falta de confiança na ilustração e a moralidade do pároco desta Capital que levou a presidência a excluir do programa da Escola Normal uma cadeira especial do ensino religioso, pois se tal fora o motivo desta província, não teria ele sido autorizado à abrir a sua aula naquele estabelecimento público; razões de ordem superior, questões de princípio, determinaram aquela exclusão, conforme foi a rvm^a declarado no meu officio citado⁵⁸.

Através desse documento, Inglês de Souza procura mostrar que para tornar suas medidas mais aceitáveis, ele as atribui as dificuldades financeiras pelas quais vinha passando a Província, e ao direito de liberdade e igualdade. Para ele, não seria justo que pessoas praticantes de outros credos religiosos não fossem privilegiadas das despesas que traziam as aulas para os “sofridos” cofres públicos provinciais.

Os embates entre Olímpio Campos e Inglês de Souza, como já foi dito, foram divulgados pela imprensa sergipana da época. Entre julho e outubro de 1881, o padre publicou onze artigos, nos quais questionava a retirada do ensino religioso e expunha seus posicionamentos em relação às questões filosóficas e científicas que permeava o ideário de alguns intelectuais sergipanos. Ele travou debate com um defensor do positivismo que, sob o pseudônimo Homo⁵⁹, tomou a defesa do presidente Inglês de Souza. Num desses artigos, Homo atacou o representante católico, questionando as verdadeiras intenções do catolicismo sergipano daquele período.

[...] V. Rev.^{ma} que zomba da credulidade deste povo quando diz: um padre sem retribuição pecuniária – o padre só se lembra do espírito e quanto cobra por uma missa? Quanto por um batizado? Quanto por uma encomendação? Quanto recebe de cônica? Pois então os mercadores do templo, que apoderam-se do homem no berço e sobre ele bateu moedas em todas as fazes da vida, até a morte, e até além do túmulo, ousam condenar a escola positivista, ousam comparar essa santa filosofia. [...] Deixe a esses abutres vorazes, que vestem a negra batina atirarem-se raivosos ao túmulo do imortal Littré, e, falsários indignos, pretenderem deslustrar a memória daquele que em vida os espancou com a luz da verdade⁶⁰.

O que podemos perceber nos embates é a disputa entre defensores do cientificismo e defensores da religião católica, ou seja, é a disputa entre os dois campos. Um lutando pela

⁵⁸ Jornal de Sergipe, Aracaju, 20 de setembro de 1881, nº 81, p.1.

⁵⁹ Jornal Gazeta do Aracaju. In: NUNES, Maria Thétis. Op. cit. p. 183.

⁶⁰ Idem, p. 04.

conservação de sua autonomia e, o outro, pela conquista da sua. De um lado, os defensores das oligarquias católicas dominantes e, do outro, intelectuais de visão progressista apoiados pelo jovem presidente, que almejavam romper com o conservadorismo católico e implementar a instrução dos sergipanos.

Todas essas disputas contribuíram para que o padre Olímpio Campos, apoiado por seus correligionários, lançasse-se no campo político. O que denota a importância dos acontecimentos que envolveram o padre e o presidente Inglês de Souza que, meses depois, foi transferido para a Província do Espírito Santo.

O Brasil já apresentava um desenvolvimento econômico e cultural que requeria mudanças educacionais condizentes com o contexto vigente. Cidades como Rio de Janeiro e São Paulo já apresentavam um crescimento urbano, no qual os movimentos abolicionistas propagavam os princípios de liberdade, enquanto um grande fluxo de imigrantes chegavam ao país. Todo aquele movimento imigratório foi, paulatinamente, alterando os costumes da população brasileira. As mudanças exigiam do governo brasileiro medidas no sentido de ampliar o ensino público ou permitir a criação de espaços condizentes com a nova realidade. Aquele contexto contribuiu com a criação de escolas protestantes para atender aos acatólicos, uma vez que estes preferiam que seus filhos recebessem uma educação condizente com a sua religião.

A implantação das escolas norte-americanas, contribuiu de certa forma, para com os discursos em prol da educação feminina pois:

[...] as mulheres, de acordo com os princípios protestantes norte-americanos, seriam as mais indicadas para educar e instruir de acordo com os ditames da fé e da moral. Nesse mister, que envolvia idéias igualitárias e não diferenciadas ao sexo, eram elas as educadoras da infância, as conhecedoras do método, aos principais defensores da Co-educação dos sexos, procurando oferecer igual ensino para os dois sexos⁶¹.

A criação de escolas protestantes ofereceu, naquele período, uma grande contribuição ao país, tanto por tentarem romper com o modelo tradicional, quanto por

⁶¹ALMEIDA, Jane Soares de. Propostas acerca da Co-educação dos sexos nos finais do século XIX: ambigüidades de ordem moral e religiosa. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Educação no Brasil: História e Historiografia. 6 a 9 de novembro de 2000. **Anais**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. p. 132.

oferecer uma educação livre, na qual qualquer aluno, protestante ou não, poderia frequentar seu ensino. Além das escolas de imigrantes, criadas nas colônias para atender o contingente imigratório,⁶² foram criadas as chamadas escolas americanas, que a princípio foram instaladas em São Paulo no ano de 1871.

Os missionários protestantes, advindos dos Estados Unidos, apoiados pelo governo imperial, implantaram escolas para atender filhos de imigrantes que professavam a referida religião, mas também recebiam, em seus espaços escolares, alunos advindos de famílias que não professavam o protestantismo. Essa liberdade nos leva a fazer algumas reflexões quanto aos objetivos embutidos no ensino protestante.

Será que aquelas escolas, além de instruírem os católicos dentro dos princípios protestantes, não desejavam obter lucros para seus membros, visto que sempre criavam seus estabelecimentos em cidades ou regiões onde a situação econômica se mostrava próspera? De certo, aquelas escolas foram incentivadas pelas elites mais progressistas do país, que almejavam um bom ensino para seus filhos, um ensino diferenciado, do que até então era oferecido pelos colégios de orientação católica.

A escola americana paulista procurava desenvolver um bom nível de estudos e, para tal, colocava em evidência práticas pedagógicas adaptadas do regime escolar norte-americano. Uma dessas práticas era, “[...] a Co-educação para meninos e meninas durante todo o curso de estudos”⁶³. As escolas protestantes eram alvo de críticas, por parte dos clérigos e por intelectuais adeptos do catolicismo que, imbuídos do preconceito moral, não aceitavam as práticas liberais das referidas instituições que admitiam o Ensino Misto, seguindo o modelo escolar norte-americano, através do qual várias escolas “[...] davam em comum a mesma educação aos rapazes e moças desde a infância até por volta dos 18 anos de idade”⁶⁴.

⁶² KREUTZ, Lúcio. A Educação dos imigrantes no Brasil. In LOPES, Eliana M. et all. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte Autêntica. 2000.

⁶³ BARBANTI, Maria Lúcia Spedo Hilsdorf. **Escolas Americanas de confissão Protestante na província de São Paulo**: um estudo de suas origens. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1997.

⁶⁴ CHAMON, Carla Simone. Op. cit. p. 2.

O reverendo norte-americano Chamberlain,⁶⁵ justificava a Co-educação da seguinte forma: “Deus constituiu a família dando-lhe filhos e filhas, considerando que uma escola christã deve ser reflexo da constituição divina da família, não duvidemos em perpetuar o princípio do ensino misto na Escola Americana.”⁶⁶ Nessa concepção, a escola era a continuação do lar e, como tal, não deveria ser instrumento de separação. Nela seria dada a oportunidade de meninos e meninas compartilharem amigavelmente dos ensinamentos e, que juntos, pudessem estabeleceram laços de amizade e respeito pelo sexo oposto.

As justificativas de Chamberlain não eram compartilhadas com os religiosos católicos que, décadas depois da implantação da Co-educação no ensino brasileiro, ainda se posicionavam de maneira contrária a esse respeito. Em Sergipe, no final da década de 1930, a imprensa era utilizada pelos clérigos como instrumento de divulgação dos críticos ao modelo co-educativo, especialmente nos ginásios onde moças e rapazes compartilhavam o mesmo ensino.

O ensino ministrado promiscuamente a moças e rapazes não pode de maneira alguma merecer o aplauso e, muito menos, o apoio dos educadores católicos. Afirmava-se que a prática do ensino misto no Brasil estaria muito generalizada pela carência de estabelecimentos destinados exclusivamente ao sexo feminino, diante de tal constatação a Igreja apresentava suas instituições educacionais como a melhor opção.⁶⁷

As escolas destinadas ao ensino feminino foram, nas primeiras décadas do século XX, um veículo de divulgação dos preceitos morais, fundamentados pela religião católica. Eram naqueles espaços que se moldavam as futuras mães e donas de casa. Não se admitindo, em hipótese alguma, o Ensino Misto, as escolas que admitiam essa prática eram tratadas como locais perigosos. E o método co-educativo, ao olhar dos católicos sergipanos, era visto errôneo e promíscuo, contrário à educação cristã. A repulsa à forma mista o inviabilizava nos espaços onde a Igreja Católica tinha domínio, a exemplo dos colégios e internatos de congregações religiosas, espalhados não só em Sergipe, mas em todo território brasileiro.

⁶⁵ George Whitehil Chamberlain nasceu em 13 de agosto de 1839 em Waterforde, Estados da Pensilvânia. Atuou no Brasil como médico, professor e missionário Presbiteriano, em 1870, fundou junto com sua esposa a Escola Americana Paulista futuramente o Instituto Mackenzie. Desenvolveu a prática do ensino misto. Faleceu em Salvador em 1902. Centro Histórico Mackenzie: Agenda Cultural file:// Centro Histórico. 31/10/2006. p. 12.

⁶⁶ CHAMON, Carla Simone. Op. cit. p. 7.

⁶⁷ SOUZA, Valéria Carmelita Santana. **A Cruzada Católica**: uma busca pela formação de esposas e mães cristãs em Sergipe na primeira metade do século XX. São Cristóvão (Dissertação de Mestrado em Educação UFS). 2005. p. 111.

A repulsa às escolas protestantes, por parte do clérigo católico, nos possibilita perceber, também, que havia uma disputa no campo educacional naquele final de século. Ao receber ambos os sexos, no mesmo espaço escolar, os protestantes rompiam com a forma escolar tradicional, separada por sexo, fundamentada nos princípios do catolicismo. Esse rompimento colocava em risco toda estrutura montada pela educação dirigida pelos religiosos católicos. Não podemos esquecer que eram eles os donos da maioria dos Colégios e Internatos particulares no país e a nova forma escolar significava prejuízos irreparáveis para os cofres das congregações católicas.

1.3. A Co-educação, o Ensino Misto e o Campo Político

As representações que alguns políticos brasileiros tinham em relação à Co-educação eram externadas de maneira ambígua. A forma contraditória como os homens públicos tratavam essa modalidade, fez-nos refletir sobre os posicionamentos dos mesmos em relação à aceitação ou não da Co-educação nas escolas brasileiras, no período em estudo. Procuramos, então, através de suas representações analisar: até que ponto eles aceitavam a mistura dos sexos no espaço escolar, ou até mesmo, como eles justificavam suas adesões ou rejeições ao novo modelo. Para entender tais questionamentos, fez-se necessário nos apropriarmos de suas representações, para que pudéssemos tentar evidenciar o que os levava a tomar tais medidas.

A implantação da Co-educação no ensino brasileiro foi resultante de uma série de debates que, desde o início da década de setenta, acontecia nos meios sociais do país. Sua oficialização, em 19 de abril de 1879, pela Reforma do ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, colocou em evidência uma prática que, segundo as fontes pesquisadas, já havia sido autorizada em caráter experimental em várias Províncias brasileiras. De acordo com o decreto imperial, no seu artigo 4º, parágrafo 3º, as escolas femininas de 1º grau deveriam receber alunos até a idade de 10 anos. Esse sistema permitiria, segundo Chamon, menor despesa para os cofres públicos⁶⁸. A Lei imperial determinava, também, que as aulas destinadas a ambos os sexos fossem ministradas por mulheres, medida essa que o Ministro já havia justificado, mesmo antes da publicação do decreto.

A experiência tem demonstrado a improcedência dos receios que despertam a idéia da Co-educação dos sexos e os mais insuspeitos testemunhos e reúnem para proclamar os incontestáveis resultados do sistema nas escolas dos Estados Unidos, onde ele está geralmente adotado⁶⁹.

É clara a influência norte-americana na lei de Leôncio de Carvalho, como também é evidente a questão moral e econômica. O Brasil estava vivendo um momento que exigia maior dedicação às questões relacionadas à instrução de seu povo e estratégias, que fizessem aumentar essas possibilidades, eram aceitas e testadas. A autorização do Ensino Misto foi, então, marcada pela dualidade. Com ele, esperava-se, por um lado, modernizar o ensino e, por

⁶⁸ ALMEIDA, Jane Soares. Op. cit. p. 76.

⁶⁹ CHAMON, Carla Simone. Op. cit. p. 03.

outro, economizar nos recursos destinados à instrução. Ou seja, é possível que o reformador não tenha implantado o modelo apenas por questões pedagógicas, mas também por questões econômicas.

A oficialização e a limitação da idade, para o ensino em conjunto, não significou, naquele momento, a aceitação social da forma pedagógica da Co-educação. Pelo contrário, intensificou os debates em torno dos problemas que o mesmo poderia causar. E, apesar de conquistar adeptos, o novo modelo chegou a ser recusado até por professores que temiam a quebra do pudor das meninas. O receio que algumas professoras públicas tinham em relação à promiscuidade na escola foi registrado, até mesmo, no município da Corte, considerado centro das modernidades na época. Esse temor está explícito na fala de uma professora pública da Corte, analisada por Simone Chamon. Segundo ela, a educadora via com restrição a lei pois, o consentimento dessa mistura exigia maior zelo com os educandos. “Para a professora era difícil manter o pudor e a intimidade feminina, uma vez que os meninos, desde os oito anos, começavam a ser perigosos, fato que, conforme alegavam muitos professores, agravava-se nos meninos de origem pobre.”⁷⁰ Na representação da professora estão claros suas concepções morais, nas quais a educação das meninas era distinta da dos meninos. Para ela, prevalecia ainda a educação na qual o pudor e a discrição eram essenciais para o papel doméstico que era destinado ao sexo feminino.

Toda movimentação desencadeada pela rejeição do sistema misto não o inviabilizou. Paulatinamente, ele foi apropriado por membros ligados ao ensino no país. Para se tornar, de fato, evidente nas escolas, a modalidade passou por uma reelaboração que visava adaptá-lo à realidade brasileira. Uma dessas adaptações, diziam respeito à separação de meninos e meninas no momento da aula, o que resultou na criação das Escolas Mistas, nas quais estudariam ambos os sexos, mas em horários distintos ou, se no mesmo horário, separados por fila ou até mesmo por grades. Medidas que dificultavam o contato entre ambos os sexos e, garantiam a integridade feminina. Outra medida para tornar viável a mistura, foi a manutenção dos trabalhos manuais para meninas no currículo escolar. Essa era uma “exigência” social no Brasil. Não se concebia, naquela sociedade, a mulher sem essa habilidade, imprescindível para o exercício de sua função de esposa, mãe e dona de casa.

⁷⁰ Relatório do Ministro dos Negócios do Império, 1878, p. 60. Apud CHAMON, Carla Simone. Op. cit. p. 08.

A limitação da idade, em dez anos, para meninos freqüentarem o mesmo espaço escolar foi outra medida tomada para que o ensino misto fosse aceito no Brasil. Essas adaptações diferenciavam o modelo co-educativo do Brasil do praticado pelos Estados Unidos. Lá, na maioria das escolas, o Ensino Misto não era dado somente na infância, mas até por volta dos dezoito anos de idade.⁷¹ Os trabalhos manuais não eram tão cobrados no currículo norte-americanos quanto no Brasil. Não estamos aqui afirmando que nas escolas de princípios protestantes, aqui no Brasil, não se ensinava trabalhos manuais, pelo contrário. Para tornar seu ensino viável às elites brasileiras, o modelo norte-americano também passou por algumas adaptações condizentes com a nossa realidade.

Os debates, envolvendo homens públicos acerca do ensino em conjunto para ambos os sexos, no Brasil, nos possibilitou perceber como homens considerados intelectuais modernos se mostravam tradicionais, quando se tratava de juntar moças e rapazes na mesma escola. Um desses exemplos é Rui Barbosa que já no alvorecer da República, em 1883, segundo Laguna, posicionava-se com restrições, pois [...] considerava a Co-educação dos sexos na adolescência maléfica à educação feminina, um procedimento que provocava conseqüências, irreparáveis a esta.⁷²

Barbosa, em seu projeto de Reforma para a Instrução Pública, daquele ano, se colocava contrário a forma pedagógica mista e argumentava que a mulher,

Capaz ao nosso ver dos mesmos triunfos intelectuais que o homem, a mulher é digna de uma educação não inferior a ele. Somente um período há em sua vida em que não é lhe dado aprender tão aceleradamente quanto o outro sexo sem danos quase certos e prejuízos irreparáveis para o futuro de seus filhos; ou quando seja pode por meio de uma disciplina modificada que esse arrasta-se violentamente de uma série em fim de cuidados particulares que excluem descididamente o ensino das mesmas classes com as mesmas obrigações entre os mesmos limites de tempo sob regras idênticas de trabalho. Desde o primeiro alvorecer da adolescência até completar a constituição sexual da mulher dos 11 aos 18 ou 20 anos é fisiologicamente um mal de incalculável alcance e irremediáveis resultados educá-la nos mesmos bancos, sob mesma organização pedagógica, debaixo do mesmo regime disciplinar que o homem.⁷³

⁷¹ Apesar dessa prática ser comum nos Estados Unidos, em alguns estados norte-americanos havia algumas exceções quanto ao limite de idade para Co-educação. CHAMON, Carla Simone. Op. cit. p. 04.

⁷² LAGUNA. Shiley Puccia. **Reconstrução Histórica do Curso Normal da Escola Americana de São Paulo (1889-1931). Internato de Meninas:** uma leitura de seu cotidiano e da Instrução e Educação Feminina aí ministrada. (Dissertação de Mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação). PUC. São Paulo, 1999. p. 209-210.

⁷³ Idem.

No discurso de Barbosa, ele procura mistificar sua posição em relação ao ensino misto na juventude, como um problema de ordem biológica. Mas está implícito na sua atitude que tudo se resume na diferença entre os papéis sociais designados para cada sexo naquele período. À mulher, era dado o direito a receber uma instrução suficiente para que ela mesma fosse a educadora de futuros homens, nada além disso. Não cabia à mulher daquele século obter o mesmo tipo de formação teórica que era oferecido ao homem. E essa ideologia impregnava o pensamento mesmo daqueles considerados liberais. A respeito da representação de Barbosa, em relação à Co-educação, Carlota Boto afirma que:

O discurso de Rui, sob esse aspecto, perde a linearidade e a clareza que lhe são característicos e oscila quanto a definir com maior precisão as fronteiras psico-sociais que separariam, por definição, os intelectos masculino e feminino, oferecendo à alma da mulher um feitiço diverso da do seu companheiro.⁷⁴

De certo, o intelectual, em seu discurso, revelava as hesitações de um liberalismo excludente, no qual a mulher ainda era representada pela imagem de mãe e dona de casa.

A Co-educação, no século XIX, era considerada pelas feministas, como um instrumento que possibilitaria a igualdade entre os sexos. Através dessa prática a mulher poderia receber uma instrução não diferenciada da do sexo oposto. Segundo Almeida, a britânica Mabel Hawtrey acreditava que,

[...] se fossem ambos os sexos educados em conjunto, muitos defeitos seriam sanados na educação em geral, como o treinamento em poderes morais e psíquicos, correção do temperamento e formação de bons hábitos inerentes aos dois sexos.⁷⁵

Nesse sentido a feminista acreditava que a Co-educação teria como objetivo:

Ensinar as mesmas coisas a meninos e meninas, ao mesmo tempo, no mesmo lugar pelas mesmas aptidões e métodos e sob o mesmo regime, dado que o treinamento em separado não atentava para as necessidades dos jovens e crianças, nem colaborava para seu desenvolvimento. Afirmava que na presença das meninas, os meninos seriam inspirados por um grande amor e reverência, sentimentos que lhes despertavam suas mães, irmãs e mulheres

⁷⁴ BOTO, Carlota. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. In: **Revista Brasileira de História**. Vol. 19. nº 38, São Paulo, 1999. p. 12 - 17.

⁷⁵ ALMEIDA, Jane Soares. Op. cit. p. 64.

em geral, e que a influência das meninas seria altamente positiva em relação aos bons modos e as emoções. Por sua vez, as meninas poderiam experienciar, mais facilmente, distintos modos de enfrentar a vida, não limitado exclusivamente pela sociedade e restritos ao seu sexo, pois na escola estariam livres para falar com seus amigos, fossem estes rapazes ou moças.⁷⁶

As convicções feministas européias, em relação à forma pedagógica mista, não condizem com o discurso dos defensores do mesmo método no Brasil. Até mesmo aqueles defensores mais fervorosos, não viam na Co-educação dos sexos um meio de igualar socialmente homens e mulheres. Às vezes até, admitiam a capacidade da mulher aprender conteúdos antes destinados apenas ao homem e o direito da mulher de frequentar a escola e se preparar para a missão educadora que lhe era destinada, nada além disso. Assim, o discurso feminista naquele final de século, não chegou a ter grandes repercussões no ideário do povo brasileiro, nem mesmo das mulheres, principais protagonistas do movimento. Não queremos, aqui, afirmar que as mulheres desse país não tenham lutado pela liberdade e igualdade de direitos, pelo contrário, elas alimentavam o desejo de liberdade de acesso à educação superior, bem como o direito ao voto. Todavia, elas ainda continuavam atreladas ao princípio ideológico, nos quais a maternidade era superior a tudo, uma missão irrecusável.

Mesmo no início na República, as mulheres brasileiras, que obtiveram sucesso profissional, sempre estavam ligadas à missão de educadora, às questões de saúde ou filantropia. Em Sergipe, foi a profissão de professora que deu destaque a algumas mulheres, seja em sala de aula, ou dirigindo instituições particulares destinadas a moças⁷⁷.

É importante salientar que aqueles que defendiam a Co-educação como forma educacional que poderia igualar os gêneros, também faziam algumas ressalvas às punições. Essa era uma questão tratada de maneira ambígua, pois ao mesmo tempo em que se admitia que as meninas poderiam receber castigos corporais idênticos aos dos meninos, advertia-se que punições mais severas deveriam ser aplicadas somente ao gênero masculino. Acreditava-se que esses castigos poderiam causar problemas que afetariam o sistema nervoso feminino e, poderiam impedir o desenvolvimento do caráter. A efetivação dessas práticas faria com que a

⁷⁶ HAWTREY, Mabel. **The Co-educação of the sexes**. Apud ALMEIDA, Jane Soares. Op. cit. p. 66.

⁷⁷ No início do século XX dentre as mulheres que se destacaram como professoras, vale citar os nomes de Norma Reis, Etevína Amália de Siqueira, Quintina Diniz e Leonor Teles de Menezes. FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Op. cit. p. 110 – 112.

castigada ficasse cansada ou fraca, o que traria prejuízos para o desenvolvimento intelectual e podia, ainda, afetar as funções reprodutivas, pois o organismo feminino era diferente do masculino e seu psiquismo mais lento para amadurecer.⁷⁸

Apesar da capacidade cognitiva de homens e mulheres já estar na pauta de debates no meio científico da época, essa era a concepção que liderava no ideário daquela sociedade. Mesmo de pessoas tidas, naquele período, como liberais e conhecedoras dos princípios científicos. A esse respeito Almeida afirma que:

Esse ponto de vista demonstra que, apesar dos apelos da Co-educação implicarem igualdade, esta se diferenciava também em alguns aspectos ao manter distinções de ordem natural e biológica que alocava ao sexo feminino atributos de fragilidade física e emocional. Mesmo os seus defensores não admitiam a continuidade da não diferenciação na esfera social quanto ao desempenho dos papéis sociais para cada sexo.⁷⁹

O receio era que, no futuro, as mulheres pudessem ficar impossibilitadas de desempenharem sua principal função, a de procriar e educar filhos saudáveis. Assim, a mulher estaria contribuindo para o progresso da sociedade, cumprindo o papel que lhe era destinado.

Ao se referir às questões morais que dificultavam a consumação da Co-educação no século XIX, Antônio de Almeida Oliveira⁸⁰ maranhense defensor do modelo educativo, tentava mostrar que o contato de meninas e meninos no espaço da sala de aula não representava nenhum perigo pois:

A Co-educação dos sexos longe de ser um mal é um bem. Basta dizer-se que ela é o melhor estímulo que se conhece, quer para o adiantamento quer para a boa conduta dos alunos. As meninas procuram sempre mostra-se superiores aos meninos e vice-versa. Ao mesmo tempo os costumes de uns e outros se conservam puros e isentos daquela malícia, que produz a separação dos sexos ou a idéia de que a sua aproximação é um perigo misterioso e inevitável.⁸¹

⁷⁸ ALMEIDA, Jane Soares. Op. cit. p. 67.

⁷⁹ Idem, p. 67.

⁸⁰ Formado na Faculdade de Direito do Recife, onde colou grau em 1866, militou como advogado, jornalista, educador, deputado geral e presidente da Província de Santa Catarina de 1878 a 1880. Publicou em 1878 uma carta aos lavradores do Maranhão. Publicou também obras de jurisprudência. Foi também grande admirador do sistema de ensino público norte-americano, a ponto de visitar os Estados Unidos a fim de observar aquele modelo educacional. OLIVEIRA, Antônio de Almeida. **O Ensino Público no Império**. Brasília. Edições do Senado Federal – vol. 4, 2003.

⁸¹ OLIVEIRA, Antônio. Op. cit.. p. 116.

Nessa perspectiva, a educação em comum tornava os meninos mais atenciosos e polidos, e as meninas alargavam o círculo das idéias e tinham a oportunidade de conhecerem os homens. A aproximação possibilitava que a mulher, desde cedo, fosse habituada a conviver com o homem, e assim aprendesse a conhecê-lo, o que evitaria problemas no momento que passassem a conviver juntos através do enlace matrimonial.

A necessidade de habituar a convivência de meninos e meninas era vista por alguns professores, naquele período, como uma questão lógica pois: “[...] homem e mulher foram feitos para viver juntos, cumpre habituá-los a isso desde a infância. Além disso, as moças se tornariam mais experientes para evitar os perigos a que estão sujeitas, adquirindo consciência de que em si mesmas acharão recursos para viver.”⁸²

Os discursos de Oliveira, em prol da Co-educação, não se restringiam apenas às questões relacionadas à socialização de meninos e meninas, mas, também, à equiparação dos sexos no ensino. Apesar de alguns conhecimentos serem restritos ao sexo feminino, a exemplo dos bordados, era necessário que a mulher aprendesse conteúdos relacionados à Higiene, à Fisiologia, à História Natural, à Economia e demais conhecimentos dados ao homem. Eram esses conhecimentos que possibilitariam à mulher equiparar-se ao homem, em relação à família e à sociedade. Em nenhum momento de seu discurso, Oliveira trata a mulher como inferior ao homem em relação à aprendizagem. Se ela não aprendia coisas mais complexas, isso acontecia porque não lhe era dada a oportunidade de aprender.

A equiparação da mulher era apresentada, por Oliveira, como uma justificativa para que o ensino fosse dado em comum, pois se a ela fosse dado o direito a aprender o mesmo que o homem, nada seria mais justo que um e outro aprendessem conjuntamente. Ao almejar o mesmo ensino para ambos os sexos, o educador demonstrava uma visão progressiva em relação ao papel da mulher na sociedade. Pois, era comum, na época, a forma co-educativa ser vista como uma alternativa para solucionar questões relacionadas à economia e não à igualdade de direitos.

Apesar de apoiar e defender a Co-educação, Oliveira, em seu discurso, não deixa explícito sua posição em relação ao fator idade, como podemos constatar. Mesmo os que se

⁸² Idem, p. 117.

declaravam em favor dessa forma de ensino, somente o apoiavam para a infância. A ausência desse dado nos convida a levantar duas questões. Primeiro, até que ponto o fervoroso defensor admitia a Co-educação? Segundo, por que ele não deixa claro até que idade aconselhava essa prática? Essa omissão pode estar relacionada ao fato de que estava cristalizado, no ideário dos defensores, que essa era uma prática para as escolas primárias. Ou, talvez, ele não achasse necessário delimitar o tempo para essa mistura, visto que ele fazia questão de mostrar a vantagem que a nova forma pedagógica trazia para o relacionamento de homens e mulheres, no espaço escolar e fora dele.

O ensino em comum para os dois sexos, na visão de Oliveira, deveria ser ministrado por homem ou mulher. O cargo seria daquele que comprovasse capacidade para desempenhar tal missão pois: “nenhum mal vejo de que homens ensinem meninas e mulheres ensinem meninos. Ao menos assim sucede nos Estados Unidos. Para as funções de professor os americanos não conhecem sexo.”⁸³ É forte a influência norte-americana no pensamento educacional do intelectual brasileiro. Todavia, vale ressaltar que, mesmo nos Estados Unidos da década de 1880, a mulher já predominava no ensino primário, especialmente nas escolas mistas. No Brasil, como veremos nesse trabalho, era à mulher que cabia essa responsabilidade.

Ao contrário do que acreditava Oliveira, e demais defensores da Co-educação como um meio de aproximar meninos dos modos mais polidos das meninas, os católicos não aceitavam essa hipótese, pois temiam que o embrutecimento característico do sexo masculino comprometesse o caráter frágil da mulher.

Tenhamos, por exemplo, o cuidado que parece tolo, mas que é uma prudência e uma medida aconselhável, de conservar dentro de nossas classes dois grupos separados, o dos meninos e o das meninas. Depois pela própria formação moral e pelo modo de aconselhar e de modelar os caracteres, procuremos proteger e fortificar as meninas, o seu temperamento suave e delicado, simples e afetuoso, enquanto, junto aos meninos deixamos que se entusiasmem e se robusteçam no seu destemor e na sua força de homens.⁸⁴

A distinção entre educação masculina e educação feminina implicava na separação das escolas por sexos. Mesmo no período posterior à Primeira República o ministro da Educação, Gustavo Capanema, pronunciava-se contra a educação promiscua dos sexos. Ele

⁸³ Idem, p. 116.

⁸⁴ SOUZA, Valéria Carmelita Santana. Op. cit., p. 111.

também justificava seu posicionamento baseando-se nos princípios sociais atrelados ao lugar que homens e mulheres representavam na sociedade da época. Mesmo reconhecendo que, no mundo moderno, ambos desempenhavam uma quantidade de esforço pelo bem comum, o mesmo reafirma a distinção no ensino. Segundo ele “[...] o homem deve ser preparado com a têmpera militar, para os negócios e as lutas, a educa o feminina terá outra finalidade, que   o preparo para a vida do lar”⁸⁵

Com essa representa o do masculino e do feminino, o então ministro, de forma explícita, colocava-se contrário a Co-educa o no ensino público do país. Representa o essa que não   única naquele período, pois os próprios militares, defensores do republicanismo em vários momentos se mostraram contrário ao modelo. Especialmente quando se tratava de inculcar nos jovens os valores do militarismo. As aulas de educa o física tornaram-se, então, alvo de debates, tanto por fomentar idéias militaristas, quanto por representar uma afronta aos princípios morais cristãos defendidos pela Igreja Católica.

Concretamente, o episcopado paulista condena a promiscuidade de sexos em aulas teóricas e práticas de educa o física, em qualquer estabelecimento de ensino ou institui o esportiva , mesmo em Jardins de Infância e Parques Infantis; os trajes contrários ao pudor; as exibi es públicas de ginástica feminina, com assistência de homem; os exercícios femininos de nata o com qualquer assistência e a organiza o de fichas com dados indiscretos.⁸⁶

Tais questões, apesar de não estarem dentro do período delimitado nesse trabalho, são importantes para que possamos entender a repercussão que a Co-educa o teve, meio século depois da sua implanta o no ensino do país. Esse breve olhar nos possibilitou evidenciar que, apesar de todo o discurso cristalizado na Historiografia da Educa o Republicana, o período apresentou retrocesso às medidas relacionadas ao Ensino Misto. Todo o preconceito, que causou embates no século XIX, mostra-se ainda bastante presente no decorrer de toda a primeira metade do século XX. Até mesmo nos cursos destinados   prepara o para o magistério, ou seja, no ensino em que os conteúdos eram comuns, havia restri es   mistura.

As críticas às escolas mistas, por parte da religião católica, foram, nas primeiras décadas do século XX, talvez, mais fervorosas que no final dos oitocentos. O fato pode está

⁸⁵Idem, p. 111.

⁸⁶HORTA, José Silvério Baia. Op. cit. p. 17.

relacionado à estratégia elaborada pelo catolicismo romano, que visava retornar o ensino religioso na educação pública brasileira e dificultar o avanço das escolas protestantes no Brasil. A esse respeito, o próprio papa Bento XV criticava a frequência de católicos a escolas protestantes mistas.⁸⁷ Pois,

[...] só o ordinário do lugar, de acordo com as instruções da Sé apostólica, pode decidir em que condições e por meio de que preocupações, para evitar o perigo da perversão, a frequência a essas escolas poderá ser tolerada.⁸⁸

A Igreja católica procurava dificultar, assim, a proliferação de escolas protestantes naquele início de século, visto que as mesmas já apresentavam uma forte concorrência aos católicos. Especialmente, nos Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro,⁸⁹ onde as mesmas já atraíam os filhos das classes abastadas. Apesar daquelas escolas surgirem no espaço brasileiro a partir da década 1870, “[...] o modelo da colonização portuguesa no Brasil sempre esteve de mãos dadas com a Igreja Católica. Todavia, o protestantismo nunca deixou de estar presente na vida brasileira”⁹⁰ seja com os norte-americanos, com holandeses, alemães ou ingleses que visitaram ou fixaram residências em território brasileiro.

Todos esses povos, que aqui estiveram, contribuíram, de certa forma, com a formação intelectual dos brasileiros. A influência alemã, por exemplo, impregnou intelectuais de destaque da *intelligentsia* nos oitocentos, seja pela filosofia, seja pela pedagogia ou pelos ideais religiosos. Um exemplo representativo dessa influência é, sem dúvida, Tobias Barreto, que demonstrou grande simpatia pela cultura alemã, a ponto de publicar, em 1875, um jornal escrito em alemão com título *Der Deutscher Kaempfer*.⁹¹ Com essa publicação, o filósofo da Escola do Recife pretendia, segundo Nascimento, “[...] chamar a atenção dos brasileiros e

⁸⁷ Idem, p. 71.

⁸⁸ SOUZA, Valéria Carmelita Santana. Op. cit. p. 112.

⁸⁹ Idem, p. 112.

⁹⁰ Após a instalação da Escola Americana em São Paulo, em 1871, seguiu-se a do Colégio Piracicabano e, dez anos após, o país já contava com uma grande quantidade delas. Vale citar, aqui o Colégio Americano, de Porto Alegre (1885); o Colégio Grambreys, de Juiz de Fora (1889); a Escola do Alto, no Rio de Janeiro (1892); o Colégio Mineiro, em Juiz de Fora (1891); o Colégio Americano Fluminense, do Rio de Janeiro (1892); o Colégio Americano, de Petrópolis (1895); o Colégio Metodista, de Ribeirão Preto (1899);, o Colégio Americano, de Taubaté (1890).As referidas escolas não se efetivaram apenas no sudeste e sul do país. Desde o século XIX, já se faziam presentes também no nordeste brasileiro. Em Sergipe a Escola Americana foi criada em 1886 e será tratada no terceiro capítulo desse trabalho. Na Bahia, o Instituto Ponte Nova (1906). A esse respeito consultar: NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. **A Escola Americana: Origens da Educação Protestante em Sergipe (1886 – 1913)**. São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação/NPGED (Coleção Educação é História n° 4). 2004.

⁹¹ NASCIMENTO, Jorge Carvalho da. **A cultura ocultada ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX**. Londrina. Editora da UEL, 1999. p. 84.

interessá-los quanto ao debate que ocorria no mundo intelectual alemão – como ele próprio o explica em planfleto promocional do jornal, que fez circular antes do lançamento da primeira edição.”⁹² Além desse jornal, ele também publicou a revista *Estudos Alemães* e uma série de artigos e ensaios para jornais da Alemanha e outros tantos para jornais brasileiros, inclusive também escritos em alemão.⁹³

Apesar do Jornal demonstrar a aproximação de seu autor com a cultura germânica, o mesmo rendeu-lhe críticas que repercutiram nos meios intelectuais, não só daquele período, mas, no decorrer do século posterior. Especialmente, no pós- Guerra, quando a cultura alemã é praticamente esquecida na historiografia brasileira. Nesse sentido, vale aqui destacar o trabalho de Nascimento, que prestou grande contribuição para tirar do “baú do esquecimento” a influência que os alemães legaram à intelectualidade brasileira e, porque não dizer, ao povo desse país.

Tobias Barreto destacou-se também como defensor da educação feminina. A esse respeito escreveu artigos e crônicas publicadas em jornais da época. Em nossa pesquisa nos jornais sergipanos, podemos ter contato com um desses trabalhos, referimos-nos ao ensaio intitulado *Alma de Mulher*, publicado no jornal *O Horizonte* em 1885.⁹⁴ Em seu discurso, o ilustre sergipano defende o direito da mulher à instrução. Como deputado da Província de Pernambuco, defendeu, junto ao governo pernambucano uma escola pública destinada à cultura literária e profissional para moças. Essa escola foi denominada, pelo seu defensor, de Paternagógico do Recife.

A escola não representava grande novidade na educação feminina, pois já existia em várias Províncias as Escolas Normais, destinadas à instrução dos jovens, inclusive em Pernambuco. “O que havia de novo é que, ao lado de um estabelecimento de ensino médio, estava sendo proposta a criação de uma escola superior que dava acesso à mulher.”⁹⁵ Tal proposta significava, naquele período, a possibilidade de garantir a liberdade feminina, livrando as mulheres da sujeição a uma educação superficial que limitava o aprendizado destas e o seu papel social.

⁹² Idem, p. 237.

⁹³ Ibidem.

⁹⁴ Jornal Horizonte. Aracaju, 12 de fev. de 1885, nº 35.

⁹⁵ Idem, p. 205.

Além do ensino superior, o projeto autorizava a matrícula de alunos no mesmo prédio onde funcionava o Ginásio Pernambucano, destinado ao ensino de meninos e rapazes. A medida enfrentou uma forte reação por parte dos parlamentares, que não aceitavam a Co-educação naquele espaço e afirmavam que, “[...] não havia cautela suficiente face à moralidade do sexo feminino, o que representava uma promiscuidade.”⁹⁶

Tobias Barreto, em seu projeto educacional, defendia a Co-educação dos sexos e a capacidade da mulher para aprender conteúdos e exercer funções iguais aos homens. Revelando-se grande entusiasta das propostas da educação européia, especialmente dos discursos de Pestalozzi e Froebel, ele afirmava que: “[...] a liberdade do povo, pela cultura do povo, não pode ser conseguida por meio de instrução parcial ministrada a um só sexo”.⁹⁷ Tobias Barreto comungava da idéia de que somente instruindo igualmente homens e mulheres, a sociedade brasileira alcançaria um bom nível cultural e poderia superar o atraso que representava a presença do preconceito moral que permeava o campo educacional brasileiro naquele momento.

O Paternogógico de Tobias Barreto não chegou a funcionar. A perda do mandato de deputado fez com que seu projeto fosse arquivado em 1884. Mesmo afastado da Assembléia, ele continuou defendendo as questões relacionadas ao ensino feminino.

Como já foi dito, nas primeiras décadas da República resistia-se às práticas pedagógicas modernas implantadas no ensino brasileiro. Em Sergipe, no início da segunda década do século XX, as rejeições às escolas mistas, somadas a uma série de outros fatores, eram colocadas pelo Diretor de Instrução Pública de Sergipe, Helvécio de Andrade,⁹⁸ como motivos de entrave para a plena modernização do ensino. Apesar do entusiasmo e urgência que o mesmo apresentava para modernização o campo educacional de sua terra, ele não alcançou as mudanças almejadas pois a

⁹⁶ Ibidem, p. 206.

⁹⁷ NASCIMENTO. Jorge Carvalho do. Op. cit. p. 210.

⁹⁸ Médico sergipano que ocupou o cargo de Diretor de Instrução, escritor de livros relacionados a Pedagogia, professor da Escola Normal de Sergipe e defensor do higienismo e da medicina Homeopata. VALENÇA, Cristina de Almeida. **Civilizar, Regenerar e Higienizar**: a difusão dos ideais da Pedagogia Moderna por Helvécio de Andrade (1911-1935). São Cristóvão. (Dissertação de Mestrado em Educação) UFS, 2006.

quantidade de escolas isoladas ativas, a baixa frequência dos alunos, a resistência às escolas mistas e o descaso com a aplicação do método intuitivo denotavam que as mudanças empreendidas ou estimuladas por esse professor não logravam êxito.⁹⁹

O professor Helvécio de Andrade foi grande defensor da Pedagogia Moderna e do método intuitivo ou lição de coisas. Método esse que foi alvo de intensa discussão, no Brasil, desde o período imperial; momento em que a influência dos princípios pedagógicos modernos permeavam o ideário de intelectuais brasileiros. Apesar de ter sido polemizado nos oitocentos, só ganhou notoriedade, no país, no século XX.

Um dos fatores que atribuímos à rejeição das escolas mistas, por parte do professorado sergipano, é o fato de que, em locais onde o ensino não era admitido para ambos os sexos no mesmo horário, a professora tinha que dar aulas nos dois turnos, o que as obrigava a uma dedicação quase que total do tempo. E como à mulher era atribuído todo o encargo doméstico, a responsabilidade de lecionar durante todo o dia a desviava de sua função principal¹⁰⁰.

O acúmulo de obrigações da professora dona-de-casa, especialmente, da que lecionava na própria residência, facilitava o desvio da missão de ensinar para o de cuidar da casa e dos filhos. Assim, as aulas eram relegadas a segundo plano, causando prejuízos irreparáveis ao alunado que, enquanto esperava o retorno da mestra à sala de aula, veredava pelas brincadeiras, o que gerava o descaso com as obrigações escolares.

Vale ressaltar que alguns Diretores de Instrução Pública, em Sergipe, tornaram-se defensores do ensino misto. Eles viam nas escolas destinadas ao ensino de ambos os sexos um mecanismo para aumentar a quantidade de alunos nos espaços escolares da época. Em determinados momentos, chegavam a criticar os presidentes da Província que, influenciados pelas críticas à forma mista de instruir meninos e meninas, acabavam recuando nas medidas que colocavam em prática o referido ensino nas escolas sergipanas.

⁹⁹ VALENÇA Cristina de Almeida. Op. cit. p. 147-148.

¹⁰⁰ Esse foi um dos motivos que causou a defesa do celibato das professoras, inclusive por Helvécio de Andrade e Rodrigues Dórea nas primeiras décadas do século XX todas representações desses intelectuais a respeito do celibato feminino foi alvo de um estudo recente realizado por SANTOS, Nivalda Menezes. **O celibato pedagógico feminino em Sergipe nas três primeiras décadas do século XX: uma análise a partir da trajetória de Leonor Telles de Menezes.** Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão. (Dissertação de Mestrado em Educação). 2006.

Dentre os Diretores adeptos da forma mista podemos destacar Manuel Luís Azevedo d'Araújo. Homem comprometido com as questões relacionadas à instrução e defensor do ensino feminino. Foi também o primeiro a expressar, oficialmente, o desejo de testar a Co-educação nas escolas da Província e, apesar de tratá-la ambigualmente (ora como Co-educação ora como Ensino Misto), revelou-se grande entusiasta da forma de instruir conjuntamente meninos e meninas. E, sem dúvida, sua intervenção foi fundamental para que a nova forma de instruir passasse a ser debatida nos meios políticos e educacionais de Sergipe a partir do início da década de 1870.

Outro Diretor de Instrução que se revelou favorável ao Ensino Misto foi Pelino Nobre, que em 1878 pede demissão do cargo por não concordar com algumas medidas tomadas pelo presidente Francisco Idelfonso Ribeiro de Menezes. Dentre as medidas que desagradaram o Diretor estava a extinção de cadeiras do ensino misto. Pelino Nobre¹⁰¹ via nas escolas mistas a possibilidade de instruir os que viviam em locais distantes, nos quais a quantidade de aluno era insuficiente para que existissem duas escolas. Não localizamos fontes que nos possibilitassem entender se o citado funcionário da Província defendia apenas o Ensino Misto ou se também era defensor da Co-educação.

Na década de 1880, outro Diretor de Instrução se destaca como defensor do Ensino Misto. Francisco de Carvalho Nobre que, como veremos no III capítulo, desse trabalho, envaidece-se de ter apoiado, desde o início, a forma mista de ensinar ambos os sexos¹⁰². Todavia, também não podemos detectar até que ponto ele apoiava tal prática. O fato é que, esses homens públicos, apesar de se portarem de forma ambígua, eram favoráveis ao ensino em comum para ambos os sexos.

¹⁰¹ NUNES, Maria Thétis. Op. cit p. 134.

¹⁰² Relatório de Instrução Pública 15 de fevereiro de 1886.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO SERGIPANA: UM BREVE OLHAR

2.1. Primeiros passos da legislação imperial (1820 – 1850)

É característico do regime patriarcal o homem fazer da mulher uma criatura tão diferente dele quanto possível. Ele, o sexo forte, ela o fraco; ele o sexo nobre, ela o belo.¹⁰³

O campo educacional brasileiro foi, no decorrer do período Imperial, palco de várias tentativas que visavam organizar a instrução pública. A necessidade de elaboração de leis que regulassem o ensino, no novo contexto socioeconômico e político, patrocinou uma série de mudanças. A busca pela modernização escolar desencadeou uma série de medidas que diziam respeito ao papel do Estado brasileiro em relação à população livre do país.

O período que corresponde ao Primeiro Reinado, no Brasil, caracterizou-se por turbulências políticas e sociais. A ocorrência de diversas revoltas nas Províncias, punha em xeque tantos os governos instituídos, quanto a própria existência da Nação. O Estado procurava centralizar o poder, ao mesmo tempo em que lutava contra as manifestações revolucionárias, e a institucionalização do aparato administrativo. Toda essa problemática dificultou a execução de algumas medidas relacionadas à instrução pública nas Províncias.

A legislação do Primeiro Reinado e Regência, configurada pela constituição de 1824, Decreto-Lei de 15 de outubro de 1827 e o Ato Adicional de 1834 oferece as bases para o estudo das Leis que regulamentaram a Instrução no período monárquico brasileiro. “A Lei é a síntese de uma rede de interdependência na qual os indivíduos estão ligados numa configuração”¹⁰⁴, e a partir dessa legislação foi montada a estrutura de todo o sistema educacional, tanto na corte, quanto nas Províncias.

¹⁰³ FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mocambos**. São Paulo 15ª edição. Global Editora, 2004. p. 207.

¹⁰⁴ NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Memórias do Aprendizado: 80 anos de ensino agrícola em Sergipe**. Maceió. Edições Cata-Vento, 2004. p. 37.

A *Carta de Lei* de 1827, que criou as Escolas de Primeiras Letras, trouxe grandes conseqüências para a educação brasileira. A mesma foi resultante de vários debates na recém-criada câmara dos Deputados. A situação educacional do país preocupava políticos e intelectuais, que tencionavam organizar o sistema educacional do país. O deputado Januário da Cunha Barbosa apresentou um projeto propondo a criação de escolas que seriam escalonadas em: Pedagogias, Liceus, Ginásios e Academias. Os termos pedagógicos, propostos pelo citado deputado, e as escolas primárias previstas na constituição de 1824 foram abolidos. Os primeiros rudimentos da instrução foram denominados, então, pela lei de Escolas de Primeiras Letras.

As Escolas de Primeiras Letras eram a referência à escola para o povo, na qual se generalizava os rudimentos do saber ler, escrever e contar, não se imaginando nenhum relacionamento dessa escola com outros níveis de instrução. Para Spencer “[...] escolas de primeiras letras simbolizavam, antecipadamente, a tibieza congênita que irá marcar a maior parte dos esforços da educação popular durante o Império, e até mesmo na República”¹⁰⁵. E para Nunes, aquelas escolas [...] buscavam apenas, alfabetizar os que as procurassem, e terão marcante conseqüência no processo educacional brasileiro”¹⁰⁶. A elite da época Imperial entendia que essa escola não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras¹⁰⁷. A necessidade de alfabetizar a infância, fazia parte dos objetivos do Estado brasileiro, recém-criado. A escola seria, então, o local próprio para se inculcir, desde a infância, sentimentos de nacionalidade.

O processo de afirmação e importância da escola, como instituição responsável pela instrução e, posteriormente, como agente centralizadora de toda a educação da infância, substituiu, paulatinamente as Escolas de Primeiras Letras pela instrução elementar.

A palavra elementar, mesmo etimologicamente, mantém a idéia de rudimentar, mas, permite pensar também naquilo que é o princípio básico, o elemento primeiro, e do qual nada mais pode ser subtraído do processo de instrução. Nessa perspectiva, a instrução elementar articula-se não apenas

¹⁰⁵ BARROS, Roque Spencer de. **Ilustração Brasileira e a idéia de Universidade**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1959. p. 193.

¹⁰⁶ NUNES, Maria Thétis. Op cit. p. 39.

¹⁰⁷ FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 161.

com a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social¹⁰⁸.

Apesar do papel importante que a escola representava para o país, esse grau de ensino passou por dificuldades, no decorrer do processo de institucionalização, e de autonomia, no decorrer do período imperial. Os obstáculos que a escola primária enfrentou eram comuns aos outros graus. A falta de espaço adequado, a falta de professores preparados e a falta de materiais necessários ao bom andamento das aulas funcionavam como entraves para o avanço da instrução no país. Mas, apesar de todos os problemas enfrentados pelo ensino primário, paulatinamente, ele foi sendo organizado. Muitas foram as mudanças implantadas nesse ensino e, várias foram as tentativas no sentido de modernizá-lo.

A Lei Imperial, de 15 de outubro de 1827, prescrevia, em seu artigo 1º a criação de escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugares mais populosos, em todo território brasileiro. Determinava, também, que cabia ao poder central as decisões relacionadas à instrução pública no país¹⁰⁹.

A Lei de 1827, além de determinar a criação de escolas de Primeiras Letras, oficializou o método lancasteriano, ou mútuo, como o mais apropriado para aquelas escolas. A elaboração desse método é atribuída ao educador Joseph Lancaster, (1752 – 1832), da seita das Quakers, e a André Bell, (1752 – 1832), ministro da Igreja Anglicana “[...] e tem como característica principal o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor”¹¹⁰. Ou seja, o professor ensinava a lição a um grupo de alunos que estivessem mais adiantados nos estudos e demonstrasse maior interesse pelas aulas. E esses eram responsáveis para ensinar aos colegas mais atrasados. Para desempenharem essa tarefa eles dividiam a turma em pequenos grupos. Com esse método, um único professor podia assistir a uma quantidade maior de aluno. E segundo Luís Siqueira, o referido método foi posto em prática na Inglaterra com o objetivo de instruir crianças, em tempo recorde e com poucos recursos. A intenção era justamente instruir a classe operária inglesa.¹¹¹

¹⁰⁸ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Op. cit; p. 138-139.

¹⁰⁹ PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. Da **Era das Cadeiras isoladas à era dos Grupos Escolares na Paraíba**. Campinas, SP. Autores Associados. 2002.

¹¹⁰ FARIA FILHO, Luciano Mendes. Op. cit.. p. 141.

¹¹¹ SIQUEIRA, Luís. **De La Salle a Lancaster: os métodos de ensino na Escola de Primeiras Letras sergipanas (1825 – 1875)**. São Cristóvão. Dissertação de Mestrado em Educação UFS. 2006.

Nesse método, o professor não se ocupa apenas em instruir e dirigir os alunos monitores. Ou seja, o mestre passa a ocupar o papel secundário no espaço da sala de aula. Para trabalhar esse método era necessário que:

Os alunos fossem divididos em classes e subgrupos móveis, flexíveis e diferenciados, resultantes das matérias de ensino e dos exercícios escolares. Desse modo, cada matéria baseava-se em um programa preciso e organizado. Esse programa era dividido em oito graus hierarquizados que deveriam ser percorridos sucessivamente¹¹².

O sucesso e a aplicabilidade do método estavam relacionados a comandos que garantiam um ritmo ordenado e regular. “As ordens eram transmitidas de quatro maneiras: pela voz, pelo apito, pela sineta e por sinais.”¹¹³ Nesse ritmo, a aprendizagem era variada e o aluno poderia prosperar rapidamente. A habilidade dos alunos é que determinava o posicionamento dos mesmos na classe. Nesse método, os estímulos da ação educativa eram incentivados através de premiações variadas. Também havia as punições, que eram aplicadas através de castigos físicos, retrocesso ou avanço nas classes e, em casos mais graves, expulsão da escola.

O método Lancaster tinha caráter disciplinador, mais que instrutivo e educativo. Nele, a memorização era extremamente valorizada e era condição para a progressão de uma classe inferior para uma superior¹¹⁴.

Em Sergipe, a primeira cadeira de ensino mútuo foi criada em 1829, e teve como professor Antônio Peixoto Valladares. Segundo Siqueira, há fortes indícios de que tenha funcionado na capital São Cristóvão, num dos dois conventos existentes na época dos Carmelitas e dos Franciscanos¹¹⁵.

¹¹² SIQUEIRA, Luís. Op. cit. p. 6.

¹¹³ Idem, p. 6.

¹¹⁴ Apesar do método mútuo ter sido oficializado no ensino brasileiro, pela Lei de 1827, o mesmo já havia sido adotado pelo Imperador Pedro I no início da década de 1820. No decreto de primeiro de março de 1823 o monarca criou a primeira escola de ensino mútuo, para instruir a população de seu reino. Com a promulgação da primeira lei de Instrução Pública, de 1827, nas capitais da Província e localidades populosas funcionariam escolas de método mútuo. Ibidem, p. 7.

¹¹⁵ Ibidem, p. 171.

Apesar da Lei de 1827 determinar a criação de escolas de ensino mútuo nos lugares populosos, em terras sergipanas, funcionou, apenas, o da capital. Nas demais persistia o método individual. A partir da década de 1840, o método lancasteriano foi criticado como atrasado para Sergipe, visto que em países considerados modernos, na época, já não mais se adotavam tal metodologia educativa. De acordo com Presidente da Província sergipana, Wenceslau de Oliveira Belo,

O methodo de Lancaster, ou o ensino mútuo, adoptado no Brasil, não tem produzido o desejado effeito, e tem perdido a vaga, que já na Europa: a Alemanha que nas sciencias e instrução pública tem-se mostrado superior as outras nações, não adapta actualmente methodos exclusivos, e segue o princípio de que tudo depende de mestres, e que he portanto mister por tê-los bons¹¹⁶.

A Lei de 1827 determinou, também, o modelo pedagógico escolar que deveria reger a Instrução no país. As escolas foram divididas por sexos, a legislação estava fundamentada nos princípios morais e religiosos que não admitiam a promiscuidade no espaço escolar.

Apesar da legislação prever a separação das escolas por sexo, não há, no texto da Lei, nenhuma referência à proibição de meninos e meninas no mesmo espaço escolar. No Art. 11º, era determinado apenas que: “[...] haverão escolas de meninos nas cidades e vilas mais populosas, em que os presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”¹¹⁷. Tal determinação nos possibilita perceber que a própria Lei não proibia o Ensino Misto ou a Co-educação dos sexos. A separação é mantida pela tradição herdada do Período Colonial, que fora fundamentada nos princípios do catolicismo. Esse modelo vigorou, oficialmente no País, até a década de 1870, quando as escolas mistas passaram a fazer parte do cenário educacional no Brasil.

As chamadas Escolas Mistas desencadearam uma série de debates nos meios políticos e educacionais, tanto na Corte, quanto nas províncias brasileiras. Todos os embates foram causados pela implantação da Co-educação e do Ensino Misto.

¹¹⁶ Relatório do Presidente da Província de Sergipe, Wenceslau de Oliveira Belo em 11 de janeiro de 1840. p. 9 – 10.

¹¹⁷ ARRIADA, Eduardo e TAMBARA, Elomar. 2005. **Coletânea de Leis Sobre o Ensino Primário e Secundário no Período Imperial Brasileiro**. Lei de Instrução – 1827, Reforma Couto Ferraz – 1854 e Reforma Leôncio de Carvalho – 1879. Pelotas: Seiva. (Coleção Filosofia e História da Educação nº 3). p. 25.

Assim, a Instrução Pública, no Brasil, obteve significativas conquistas, a partir da Lei de 1827, como já foi dito nesse trabalho. A legislação determinava a criação de escolas, modelo, métodos e currículos que deveriam ser implantados. Enfim, estabelecia todo o aparato para a institucionalização do ensino sistematizado a partir daquela data. Além da referida lei formalizar todo o aparato burocrático, ela representou um grande avanço para a educação feminina. Através dela, a mulher ganhou o direito legal à instrução pública no país.

A publicação do Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834, instituiu as medidas descentralizadoras referentes à Instrução Pública no Império. A partir dessa lei, ficou determinado que às províncias caberiam os encargos relativos à instrução primária e secundária¹¹⁸. Tal medida acarretou uma série de problemas para as províncias que não dispunham de recursos, nem condições próprias para assumirem tal incumbência. Todavia, essa imposição representou, também, a possibilidade do poder local organizar seus sistemas de ensino. As unidades de menor poder certamente passaram por maiores dificuldades. E tiveram que conviver com as irregularidades, os avanços e os recuos que se apresentavam, conforme as oscilações das rendas públicas.

O ato Adicional, de 1834, manteve os pontos centralizadores da Constituição de 1827. A confirmação do poder moderador e a vitaliciedade do Senado foram consagrados na Regência. O Governo regencial rejeitou a autonomia municipal e instituiu a dualidade no sistema de ensino: o provincial e o geral¹¹⁹. A centralização das decisões imperiais, na Corte, imposta pela constituição de 1824, segundo Faria Filho, “[...] sofreu um revés com o movimento de descentralização do período regencial”¹²⁰.

Em Sergipe, as dificuldades de ordem política e econômica, somadas a falta de formação pedagógica da maioria dos professores, dificultavam a organização da Instrução Pública. Apesar das dificuldades, o presidente da Província, Dr. Manuel Ribeiro da Silva Lisboa, procurou tomar medidas, no sentido de organizar a educação sergipana. Em 5 de

¹¹⁸ NUNES, Maria Thétis. Op. cit. p. 53.

¹¹⁹ HAIDAR, Maria de Lourdes Marioto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo. Grijalbo/Edusp, 1972. p. 17.

¹²⁰ FARIA FILHO, Luciano Mendes. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: **A infância e sua Educação**. Op. cit. p. 160.

março de 1835, o então presidente promulgou a *Carta de Lei*, que segundo Thétis Nunes foi a primeira lei orgânica da Instrução de Sergipe¹²¹.

A partir da *Carta de Lei* de 1835, a instrução sergipana passou a ter regulamento próprio, e várias foram as tentativas de adaptar as aulas existentes, na Província, à realidade do momento. A referida lei determinava que deveria existir um número mínimo de alunos para que uma escola de primeiras letras funcionasse. Para o sexo masculino, deveriam existir matriculados pelo menos 16 alunos. Já as escolas destinadas ao sexo feminino, deveriam contar, em sua lista de matrícula, no mínimo 8 alunas devidamente matriculadas. O funcionamento de Aulas de Preparatórios estava condicionada à matrícula de seis alunos.¹²²

A real situação das Escolas de Primeiras Letras, daquele período, é visível ao pesquisador atual, graças aos acervos documentais existentes nos arquivos sergipanos. Os ofícios de professores, aos presidentes da Província, são fontes extremamente importantes para que passemos adentrar no cenário educacional daquele período. O exemplo da situação escolar pode ser apreendido num ofício enviado ao então presidente Zacarias de Góes Vasconcelos, pela professora Tereza de Jesus. No documento, a mesma comunica que ao chegar para ensinar não encontrou “[...] nem bancos, nem mesas, nem cadeiras”¹²³. Diante da situação calamitosa, pouco podia fazer a professora, para cumprir a tarefa de instruir o alunado que lhe foi confiado¹²⁴.

Além da precariedade das escolas que funcionavam nas casas dos professores, geralmente em locais inadequados ao bom andamento das aulas. A baixa freqüência as aulas foi, naquela época, motivo do atraso da instrução. Essa ausência era decorrente da necessidade que os pais tinham de usufruir o trabalho de seus filhos, nas plantações ou em outros afazeres domésticos. As constantes faltas dos alunos também estavam relacionadas à concepção que alguns pais tinham em relação à instrução, especialmente das meninas.

A instrução feminina era vista com algumas restrições, pois havia, no imaginário popular, o receio de que a mulher letrada escapasse ao tradicional mandonismo masculino da

¹²¹ NUNES, Maria Thétis. Op. cit. p. 56.

¹²² FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Op. cit; p. 138-139.

¹²³ Ofício da Professora Tereza de Jesus ao Presidente Zacarias de Góis e Vasconcelos, em 06 de Junho de 1849. APES – Instrução Pública.

¹²⁴ Idem.

época. Esse receio era motivo de inspiração de versos populares: “Menina que sabe muito / É menina atrapalhada / Para ser mãe de família / Saber pouco ou quase nada”¹²⁵.

A Lei de 1835 estabelecia, também, uma série de medidas que diziam respeito a todo funcionamento da estrutura educacional, inclusive tentava uniformizar o currículo das escolas de primeiras letras¹²⁶. Regulamentava a aposentadoria de professores e estabelecia exames anuais, no final do período letivo. As provas seriam realizadas perante as autoridades designadas por lei, nas vilas. A responsabilidade ficava a cargo das câmaras municipais. Já nos povoados, seriam o Juiz de Paz e um vereador local os responsáveis pela tarefa de assistirem aos alunos, no momento de comprovação dos conhecimentos acumulados no decorrer do ano letivo.

A promulgação da *Carta da Lei* de Instrução pública causou inquietação no alunado e nos representantes da câmara de São Cristóvão. A preocupação era referente à Aula de Rethorica, que funcionava na capital.¹²⁷ Eles temiam pela extinção da mesma. Foram enviados ofícios, pedindo pela conservação da aula. Em resposta aos apelos, o presidente, Dr. Manuel da Silva Lisboa, acalmou-os, afirmando que:

[...] atendendo a representação dos alunos da Aula de Rethorica e com objeto de tanta magnitude tenho a significar-lhes que nesta data expedi as convenientes ordens à fim de ser providenciada a manutenção pela maneira mais adaptada à observância da lei¹²⁸.

O presidente procurava adaptar as aulas já em funcionamento, às normas da lei, de modo que não causasse maiores prejuízos aos alunos. Outra medida que visava organizar as aulas, na Capital, foi a permanência das mesmas em local conveniente para o funcionamento e a inspeção.

¹²⁵ CALASANS, José. Temas da Província. In: **Coleção Estudos Sergipanos**. Aracaju, vol. 1, 1944. p. 24.

¹²⁶ Para as escolas masculinas, foram estabelecidas a Leitura e a Caligrafia, Gramática da Língua nacional, teoria e prática de Aritmética, noções de Geometria Plana, Sistema de Pesos e Medidas, Moral e Doutrina Cristã. As escolas femininas contavam com as mesmas disciplinas. Somente as aulas de Geometria seriam excluídas e a Aritmética se limitaria às quatro operações. Acrescentavam-se, para o ensino do sexo feminino, os trabalhos de agulha. Carta de lei de 5 de março de 1835.

¹²⁷ A referida aula foi criada pelo Decreto de 11 de novembro de 1831.

¹²⁸ Relatório do Presidente da Província de Sergipe, Manoel Ribeiro da Silva Lisboa, em 5 de março de 1835. p. 94.

Atendendo não só à comunidade das disciplinas, como ao melhor modo de inspecionar as aulas públicas da capital, escolhi o Mosteiro do Carmo, para nele reunir os diferentes ramos da humanidade que aqui ensinão¹²⁹.

O Convento do Carmo já abrigava, na época, as aulas do ensino secundário da Província. As cadeiras começaram a funcionar, naquele local, em 1833, momento em que foram lançadas as primeiras bases efetivas de estruturação desse grau de instrução em Sergipe¹³⁰. A centralização das cadeiras, no Convento da capital, foi resultante da luta pela criação de uma “Casa de Educação”¹³¹. Em 1833, o Presidente da Província, José Geminiano de Moraes Navarro, anunciou oficialmente a criação de uma instituição que deveria reunir todas as cadeiras. O estabelecimento de ensino foi denominado “Gymnazio Geral” e também de Escola de Humanidades, mas popularmente ficou conhecido como Liceu, recebendo status que essa instituição possui.

A autorização formal de funcionamento do Liceu foi oficializada em 1834. Todavia, a falta de incentivo, por parte do Governo Imperial, em consequência do Ato Adicional de 1834, dificultou a permanência do mesmo no ano seguinte, alegando falta de recursos financeiros. Para custear as despesas e a falta de alunos, o presidente Geminiano Navarro, através da Lei de 9 de março de 1835, suspendeu o funcionamento do já citado estabelecimento de ensino¹³².

A partir do fechamento da instituição recém-criada, os lentes passaram a ser ordenados pelo presidente da Província, a darem suas aulas no sistema anterior das cadeiras isoladas, sob a administração do Governo provincial. Apesar da extinção do Liceu, o Convento do Carmo continuou servindo de abrigo para as aulas secundárias na capital. Segundo Aristela Aristides,

[...] após o fechamento do Liceu não foi criada nenhuma instituição pública de ensino secundário até 1847. este tipo de ensino era ofertado através das aulas públicas, no sistema de aulas avulsas e de iniciativa particulares¹³³.

¹²⁹ Relatório do Presidente da Província, em 26 de agosto de 1835.

¹³⁰ Ofício do Presidente da Província de Sergipe, José Geminiano de Moraes Navaro, datado em 13 de agosto de 1834. Manuscrito – APES: Instrução Pública.

¹³¹ LIMA, Aristela Aristides. **A instrução da mocidade no Liceu Sergipense: um estudo das práticas e representações sobre o ensino secundário na Província de Sergipe**. São Cristóvão. UFS (Dissertação de Mestrado em Educação). 2005.

¹³² Idem, p. 32.

¹³³ Ibidem, p. 32.

Após a regulamentação da Lei de 1835, a Instrução Pública sergipana passou por várias tentativas de reformulação. As mudanças, operadas na legislação, foram, em alguns momentos, inviabilizadas por fatores comuns àquele período. A falta de locais apropriados para as aulas, somando a falta de preparo dos professores e a concepção que aquela sociedade tinha em relação à instrução serviam como entraves para o avanço e modernização do ensino na Província. Muitas foram as tentativas que foram inviabilizadas em decorrências dessas dificuldades.

2.2. O andar seguro na busca pela modernização (1850 – 1872)

Antes da década de 1850, a legislação da Instrução esteve praticamente restrita às determinações relacionadas à manutenção e organização das aulas. As leis estavam sempre voltadas para as funções cotidianas do aparato burocrático estatal. Os decretos e resoluções anunciavam, em seus artigos, criações ou supressão de aulas, jubilações e transferências de professores. Nos Relatórios de Instrução Pública, podemos evidenciar as constantes reclamações e críticas aos professores e ao estado material das aulas. A situação, ainda precária no ensino sergipano, era comum, às outras províncias, e decorrente da situação política e econômica do recém criado estado brasileiro, cujo sistema educacional ainda padecia com os resquícios da herança colonial.

O governo brasileiro tentava, então, romper com costumes arraigados naquela sociedade, na qual estudar era privilégio de poucos. A Lei de 1827, como já foi dito, foi o primeiro passo nesse sentido. Mas, apesar dos esforços para mudar o sistema educacional, tais mudanças ocorrem de forma lenta e as primeiras décadas do Império foram, na verdade, o período de organização de todo o aparato burocrático que visava estruturar o referido sistema. O que não significa dizer que as tentativas de organizar o ensino foram fracassadas. Muito pelo contrário. Apesar das inúmeras dificuldades com que se deparavam os administradores do período, foram criadas as bases necessárias para a implantação das reformas que marcariam a luta pela modernização da Instrução Pública no Brasil.

A legislação educacional brasileira, na década de 50, recebeu forte influência da Lei Francesa de 1850, de Luís Napoleão Bonaparte. O Ministro imperial, Luís Pereira de Couto Ferraz, foi responsável pela reforma de 17 de Janeiro de 1854¹³⁴. Essa reforma teve forte repercussão na instrução do país, pois procurou implementar o modelo educacional que regia a instrução brasileira desde o Ato Adicional de 1834. Os pontos importantes da Reforma de 1854 foram a criação da Inspeção Geral de aula e a reformulação do currículo do Colégio Pedro II¹³⁵.

¹³⁴ A Lei Couto Ferraz foi estruturada num projeto apresentado no Parlamento em 1851, com o nome de Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte. O projeto foi de autoria do próprio Couto Ferraz e Justiniano da Rocha. NUNES, Maria Thétis. Op. cit. p. 95.

¹³⁵ HAIDAR, Maria de Lourdes Marioto. Op. cit. p. 112.

Em 1856, a Província de Sergipe contava com 53 escolas de ensino primário público, 38 do sexo masculino e 15 do sexo feminino¹³⁶. As escolas masculinas apresentavam um número superior às de 1852. Já as femininas, permanecem a mesma. No final da década de 1850, o ensino primário apresenta um acentuado crescimento na quantidade de escolas. Em 1858, havia 73 delas, sendo que 51 eram masculinas e 22 femininas¹³⁷. Os dados comprovam o progresso que, paulatinamente, estava acontecendo na instrução primária feminina.

A Reforma Couto Ferraz influenciou os presidentes das Províncias que, estimulados pelas idéias modernas do ministro, realizaram reformas moldadas nas implantadas na Corte. Em Sergipe, a reformulação da lei de instrução foi realizada pelo presidente João Dobney D’Avelar que, em 12 de junho de 1858, baixou o novo Regulamento da Instrução Pública, composto de 151 artigos¹³⁸. Nele, foi determinado a quem caberia, a partir de então, a direção, inspeção e governo da instrução na Província. Também uniformizava o ensino público nas escolas de Primeiras Letras, estabelecendo as disciplinas que deveriam integrar o currículo.

Art. 3º As matérias do ensino das escolas primárias do sexo masculino são:

§1. Leitura e Caligrafia.

§2. Gramática da Língua Nacional.

§3. Theoria e prática d’arithmeticas até regra de três.

§4. Noções gerais de Geometria Plana.

§5. Moral e Doutrina Cristã.

§6. Systema de pesos e medidas do império.

Art. 4º As escolas Primárias para o sexo feminino compreendem as mesmas matérias do artigo antecedente, excepto as noções de Geometria e limitando o ensino d’arithmeticas às quatro operações por números inteiros completando o plano do respectivo ensino os trabalhos de agulhas¹³⁹.

Ao substituir as aulas de Geometria e limitar as aulas de Aritmética para o ensino feminino, a Lei demonstrava a concepção que aquela sociedade tinha em relação ao papel da mulher naquele período. A instrução baseada na leitura, escrita, conhecimento das quatro operações e dos princípios morais e cristãos era suficiente para o bom desempenho da boa dona de casa. Nessa “missão,” os trabalhos manuais eram indispensáveis, pois os bordados, as

¹³⁶ Relatório do Presidente da Província de Sergipe, Dr. Salvador Correia de Sá Benevides, 27 de Fevereiro de 1856. p. 10.

¹³⁷ Relatório do Presidente da Província de Sergipe, Dr. João Dalaney D’Avelar Botero, 09 de agosto de 1858, p. 33.

¹³⁸ NUNES, Maria Thétis. Op. cit. p. 96.

¹³⁹ FRANCO, Cândido Augusto Pereira. **Compilação das Leis Provinciais de Sergipe de 1835 a 1880**. V. II, 1880. p. 144.

costuras, a confecção de flores e os dotes culinários, faziam parte dos requisitos necessários às moças em idade de casar, e portanto, cabia à escola prepará-las nos padrões da época.

O Regulamento de 1858 também estabelecia calendário único para as escolas da Província e a separação das escolas por sexo, como era tradição. Não era permitido que meninos e meninas se misturassem no ambiente escolar institucionalizado. A educação, para ambos os sexos, só acontecia nas aulas familiares, onde irmãos recebiam instrução dos pais, familiares ou professores contratados. Esse tipo de ensino acontecia, geralmente, nos engenhos, fazendas ou até mesmo em pequenos sítios onde algum membro da família que detinha os conhecimentos da leitura e da escrita ensinava as crianças e jovens de sua prole.

Os Conselhos Literários Distritais¹⁴⁰ foram, também, criados pelo referido Regulamento, que atribuía a esses Conselhos amplas atribuições, inclusive a incumbência de levantar todos os dados de cada escola¹⁴¹. Esse órgão não alcançou o objetivo proposto pela lei, pois a falta de estrutura, nos locais onde foram implantados, dificultava o cumprimento das tarefas que a eles foram atribuídas. E, poucos contribuíram para o desenvolvimento da educação provincial¹⁴². Outra medida estabelecida, pela Lei de 1858, foi a oficialização do método simultâneo por classes, para a Instrução Pública da Província.

O método simultâneo surgiu na França e é atribuído ao sacerdote Jean Batist de La Salle (1651 – 1719), que propunha, em seu plano pedagógico, “[...] uma minuciosa organização das escolas e um programa didático que previa leitura e escrita da língua materna, as quatro operações aritméticas e catecismo, acompanhado de uma formação técnico-científica de caráter profissional”¹⁴³.

O presidente João Dabaney D’Avelar manteve, em seu regulamento, a proibição de escravos nos espaços escolares públicos na Província. Ele também defendeu a centralização do ensino secundário, mas não o fez. Somente em 1862, foi criado o Liceu Sergipense, que fora encerrado pela resolução 713, de 20 de julho de 1864, dois anos após sua criação¹⁴⁴. No decorrer da década de 60, poucas mudanças foram registradas na legislação da Instrução

¹⁴⁰ Regulamento da Instrução Pública de 1º de setembro de 1858.

¹⁴¹ Os conselhos foram divididos em sete Distritos Literários, cada um deles com um Conselho e compreendiam 42 localidades. NUNES, Maria Thétis. Op cit. p. 99.

¹⁴² Idem, p. 98.

¹⁴³ SIQUEIRA, Luís. Op. cit. p. 5.

¹⁴⁴ Relatório do Presidente da Província, Silva Moraes, de 21 de janeiro de 1864. p. 5

Pública em Sergipe. Os administradores procuravam manter as características da Reforma Couto Ferraz. As leis tratavam sempre dos aspectos burocráticos de manutenção do ensino. Assim, o Regulamento de 1858 teve vigência até o início da década de 1870, quando outra lei foi aprovada para a Instrução Pública.

Nas décadas de 1850 a 1860, a implantação de novos modelos pedagógicos bem como de práticas escolares, encontravam, no ensino primário, campo fértil para germinação de idéias modernas. O ensino primário é, para Bastos Silva, “[...] a base sobre a qual se devem erguer os demais graus e ramos de ensino constitutivo da estrutura da educação institucionalizada”¹⁴⁵. Quando se implantavam as modernidades nesse grau de ensino, almejava-se modernizar toda a estrutura educacional do país.

Nessa perspectiva, os rudimentos propostos pelas Escolas de Primeiras Letras já não satisfazem a instrução das crianças. Outros conhecimentos e valores passam a ser acrescentados nos currículos das instituições escolares, que paulatinamente modificam-se, conforme as necessidades determinadas pelo contexto político/social do período. “Conteúdos como rudimentos de gramáticas ou rudimentos de conhecimentos religiosos, lentamente, aparecerão nas leis como componentes de uma instrução elementar”¹⁴⁶.

Vale ressaltar que, no decorrer das décadas, a idéia de um ensino primário articulado ao ensino secundário ganha consistência nas províncias, que apresentam, na década de 1860, um aumento significativo dos conhecimentos escolarizados.

O termo escola elementar, ou ensino elementar, foi paulatinamente substituído por Ensino Primário. Todavia, a expressão escola primária já era utilizada por alguns políticos para designar as escolas dedicadas ao ensino da infância. Em 1852, consta no mapa do Relatório do presidente da Província de Sergipe, José Antonio de Oliveira Silva, que “[...] há actualmente, 30 escolas primárias para o sexo masculino e 15 para o feminino”¹⁴⁷. O presidente não se referia a esse tipo de escola como outros que, na mesma década, tratavam-as

¹⁴⁵ SILVA, Geraldo Bastos da. **A Educação Secundária: perspectiva histórica e teórica**. São Paulo. Editora Nacional. 1969.

¹⁴⁶ FARIA FILHO, Luciano Mendes. Op. cit. p. 139.

¹⁴⁷ Relatório do Presidente da Província 06 de março de 1852.

nos modos anteriores. “Existem na província 39 aulas de Primeiras Letras para o sexo masculino e 15 para o sexo feminino”¹⁴⁸.

Ao iniciar os anos 70 daquele século, Sergipe apresentava-se em situação econômico-financeira promissora. A produção açucareira, base da economia na época, contava com 646 engenhos em funcionamento¹⁴⁹. Além do fabrico do açúcar, o cultivo de algodão tornou-se outra fonte de renda na Província. O comércio de exportação desses produtos favorecia os setores agrários e comerciais, e em consequência dessa movimentação os centros urbanos passaram por mudanças, procurando adaptar-se à nova realidade. A necessidade de escolas para preparar alunos, tanto para o magistério, quanto para o ensino superior, tornou-se mais evidente. O Regulamento de 1858 já não satisfazia a nova realidade.

Em 24 de outubro de 1870, o Presidente da Província, o tenente-coronel Francisco José Cardoso Júnior, na tentativa de definir novos rumos para a educação, torna público um Regulamento para Instrução em Sergipe. Aquele documento representou, no contexto da época, um desafio na busca por soluções de problemas crônicos no campo educacional sergipano. O Regulamento passou por algumas modificações no decorrer da década, mas foi, sem dúvida, uma importante demonstração da preocupação para modernizar a instrução. No ano seguinte a sua publicação, o presidente apresentou os pontos essenciais do citado regulamento.

- 1º Criação de um Conselho Literário
- 2º Ensino Obrigatório-facultativo.
- 3º Ensino Livre.
- 4º Renovação das provas para obtenção de vitalidade.
- 5º Severidade nos concursos para provimento das cadeiras, concursos que só terão lugar depois de ser o candidato considerado idôneo em exame de habilitação.
- 6º Divisão da instrução elementar em duas classes inferior e superior.
- 7º Escola Normal.
- 8º Instrução secundária¹⁵⁰.

Ao estabelecer o ensino obrigatório facultativo, o presidente agiu prudentemente. Não ousou impor a obrigatoriedade do ensino, preferiu lançar a semente, para que a mesma

¹⁴⁸ Relatório do Presidente da Província Luiz Antônio Pereira Franco, 22 de novembro de 1853. p 12.

¹⁴⁹ NUNES, Maria Thétis. Op. cit. p. 112.

¹⁵⁰ Relatório do Presidente da Província de Sergipe, Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 03 de março de 1871. p. 49.

pudesse germinar em um momento oportuno, ou seja, quando a sociedade estivesse preparada para adaptar-se à imposição da Lei, que naquele momento podia ser interpretada como afronta às famílias, visto que a elas cabia a decisão de enviar ou não seus filhos à escola.

O ensino livre, proposto pelo já citado Regulamento, é outra medida na qual se faz presente a mediação da Lei, pois foi assegurado o direito, ao ensino primário e secundário a todos que quisessem exercê-lo. Com essa medida foi autorizado o ensino particular na Província. Todavia, era:

Exigido do professor particular provas de sua conduta civil e moral, obrigando-o a ministrar esclarecimentos para a estatística da instrução e não tolerando que o ensino seja ministrado em oposição aos salutareis princípios do nosso pacto fundamental e aos sagrados dogmas da Religião do nosso país¹⁵¹.

A liberdade proposta na Lei é restrita, pois era imposto ao ensino particular a obrigatoriedade dos princípios que fundamentavam a Instrução Pública. A religião católica, que desde os primórdios do Brasil Colônia regia o ensino das escolas brasileiras, ainda era, naquele período, indiscutivelmente hegemônica nos espaços escolares da Província.

O quarto ponto do Regulamento de 1870 estava voltado para a moralização, o direito à vitalidade no ensino público. Tentava, o então presidente, evitar que o cargo fosse ocupado através de privilégios e proteções, práticas correntes na Província, bem como no país. O poder que os políticos, geralmente membros da elite econômica, exerciam naquele período, somado aos preconceitos morais, funcionavam como entraves para a modernização da educação, não só naquela década, mas no decorrer da história da educação sergipana. Muitas foram as queixas de dirigentes e educadores em relação à intervenção de políticos na instrução.

A política tem, infelizmente, tido sobre os destinos deste ramo administrativo uma força inexplicável. Seria um glorioso triunfo conseguir-se arrancar de sobre o ensino primário esse cancro que tanto corroí, empregando-se meios de que a política não tivesse acção tão direta sobre aqueles que exercem o magistério¹⁵².

¹⁵¹ Relatório do Presidente da Província de Sergipe, Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 03 de março de 1871. p. 50.

¹⁵² Relatório de Instrução Pública, 1º de março de 1880. p. 16.

O quinto ponto do regulamento propõe severidade nos concursos para o provimento das cadeiras de ensino público. Com essa medida, o presidente Cardoso Júnior pretendia que o candidato, antes de ser definitivamente admitido, comprovasse total habilitação para o cargo. Todavia, as relações de natureza patrimonialistas coexistiram à lei. Os registros de apadrinhamento acompanharam a história da educação, não só no Império, mas adentrou o período republicano. E se fez presente, no decorrer do século XX, quando os resquícios dessa prática ainda persistiam não só em Sergipe, mas em todo território brasileiro.

O sexto ponto estabelecia a divisão da Instrução Primária em duas classes: elementar e superior. A elementar correspondia aos primeiros anos escolares, e foram divididos em classes. O superior funcionava apenas na capital e nas cidades de Laranjeiras e Estância, tidos como os mais importantes centros culturais da Província.

O sétimo e oitavo ponto, referem-se ao Curso Normal e ao Atheneu Sergipense. Ou seja, estavam voltados para o ensino secundário. No Atheneu, para o curso de Humanidades, foram determinadas as disciplinas: Gramáticas Filosóficas da Língua Nacional e Análise dos Clássicos; Gramática e Tradução da Língua Latina; Gramática e Tradução da língua Francesa; Gramática e Tradução da Língua Inglesa; Aritmética; Álgebra e Geometria; História e Geografia; Filosofia Racional e Moral e, por fim, Retórica e Poética¹⁵³. Estas disciplinas estavam distribuídas pelos quatro anos que compunham o curso.

Já o Curso Normal duraria apenas dois anos e era composto pelas seguintes disciplinas: Gramática Filosófica e da Língua Nacional com Análises dos Clássicos; Pedagogia; Aritmética; Geometria e História¹⁵⁴. As referidas instituições, apesar de representarem uma grande conquista, passaram por alguns problemas relacionados à frequência no curso seriado, pois o que interessava naquele período era a preparação para o curso superior. E, portanto, os cursos foram destinados ao sexo masculino.

O Regulamento foi reformulado nas administrações posteriores que, ora conservavam os pontos destacados na regulamentação da lei de 1870, ora faziam adaptações

¹⁵³ Relatório do Presidente da Província de Sergipe Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, documento citado. p. 17.

¹⁵⁴ NUNES, Maria Thétis. Op. cit. p. 113.

condizentes com os interesses dos legisladores ou do contexto social do período. Numa dessas reformulações, reafirma a novidade no cenário da legislação educacional sergipana.

2.3. A busca pela Regeneração e Cientificidade no Ensino (1873 – 1881)

Em 1873, a Província estava sob a administração do presidente Manoel dos Passos Miranda que, ao lado do Diretor de Instrução Dr. Manuel Luís Azevedo d'Araújo, naquele ano, pela Resolução 969, de 21 de abril, autorizava, em caráter experimental, a co-educação nas escolas primárias sergipanas. Essa medida foi mais uma tentativa dentre as várias que aconteceram no período em estudo, que objetivavam modernizar a educação provinciana de Sergipe.

Toda movimentação na lei de instrução causada pelas constantes trocas de presidentes são evidentes na documentação existente nos arquivos sergipanos. Os Regulamentos baixados a cada administração deixavam evidente o desejo que cada administrador tinha em contribuir com a modernização do ensino. Mas, nos possibilita, também, perceber as tentativas dos mesmos para se perpetuarem no cenário político/administrativo pelos seus feitos. Ao assumirem os cargos, eles procuravam, logo de início, fazer modificações nas leis estabelecidas por seus antecessores. Cada um deles acreditava ser capaz de melhorar a situação da instrução e criticava as administrações anteriores. Todavia, muitos, na ânsia de empreender mudanças, acabavam contribuindo com a desorganização do ensino.

A rápida estada no poder não permitia aos administradores consolidarem suas propostas. Em alguns casos, apenas as implantavam, e antes mesmo que as mesmas fossem de fato postas em prática, seus autores eram substituídos pela administração imperial. Cabia ao seu sucessor manter ou não a mesma. Os presidentes procuravam colocar, em evidência práticas que nem sempre condiziam com a realidade da Província, influenciados pelos modelos advindos de outros países, que já tinham seus sistemas de ensino estruturados.

E foi sob essa influência que o presidente Manuel Francisco da Fonseca Galvão, no regulamento baixado em 23 de setembro de 1873, determinou a municipalização do ensino primário. No 3º Art. Da Lei ele estabeleceu que: “a Instrução Primária elementar será dirigida

pelas Câmaras Municipais e a Superior, pelo Diretor, na forma deste Regulamento”¹⁵⁵. Para Maria Thétis Nunes, essa medida estava dissociada da realidade da Província. E poderia causar sérios problemas em decorrência da “[...] estrutura sócio-política dominante, caracterizada pela prepotência dos senhores de terras no município, e o faccionismo que envolvia todos os atos administrativos”.¹⁵⁶ A historiadora se refere às práticas fraudulentas que podiam acontecer em decorrência desse poder atribuído às câmaras, como também a falta de conhecimentos de alguns políticos que as compunham.

O Regulamento de novembro de 1873, porém, apresentava algo novo na Instrução Primária. O Art. 78 determinava que, em forma de ensaio, fosse implantada a Co-educação nesse grau de ensino. Permitia, também, o preenchimento de cadeiras do sexo masculino por senhoras maiores de 25 anos de idade, mediante comprovação de capacidade física e moral, além de autorização do marido ou responsável¹⁵⁷. Fonseca Galvão, com essas medidas, procurou incrementar a instrução primária, pois o magistério, para ele, havia se tornado palco de negociações, no qual os professores, especialmente os homens, encaravam a missão de ensinar como mero meio de vida. “O professorado rebaixou-se a ponto de não ser mais um sacerdócio e sim exclusivamente um gênero de vida, uma indústria, um comércio”¹⁵⁸. Ele se referia ao descaso com que alguns mestres tratavam o ensino; muitos deles alugavam suas cadeiras ou simplesmente colocavam alguém que os substituíssem e procuravam outros trabalhos que lhes possibilitassem melhorar suas rendas.

A década de 1870 foi, sem dúvida, a que mais se destacou em quantidade de leis educacionais. E abril de 1874, o governo provincial implementou alterações no ensino primário. Um ano após, o Regulamento de instrução foi, mais uma vez, alterado. Nessa nova lei, houve ampliação no currículo e supressão de um grau. O programa estabelecia que:

Art. 8. O ensino primário público será na Província apenas de um grau, sendo o seu programa.

1. Instrução moral e religiosa, compreendido o resumo de história sagrada.
2. Leitura e escripta, compreendida a declamação de versos.
3. Gramática da língua nacional.

¹⁵⁵ Regulamento de Instrução Pública do Presidente da Província de Sergipe, 23 de setembro de 1873. p. 8.

¹⁵⁶ NUNES, Maria Thétis. Op. cit. p. 124.

¹⁵⁷ Relatório do Presidente da Província de Sergipe, Manuel Francisco da Fonseca Galvão, 11 de novembro de 1873. p. 11.

¹⁵⁸ Idem.

4. Arithmetica em suas diferentes operações por números inteiros, fracionários e decimais.
5. Systema métrico.
6. Elementos de geographia universal e história do Brasil.
7. Elementos, de geometria e desenho linear.

Nas escolas de sexo feminino o ensino compreenderá demais – trabalhos de agulha e outros análogos ao sexo, e nas do sexo masculino - noções gerais da constituição política do Império e da agricultura, pela leitura exercícios de cor daquela e de uma epítome desta adoptada pela directoria de instruir¹⁵⁹.

Essa nova programação adotada apresenta algumas diferenças dos currículos das décadas antecedentes. Foram inseridas as nações agrícolas, o ensino de geografia, o sistema métrico entre outros. Podemos perceber que a lei procurava inculcar no alunado os ideais trabalhistas da época. Ao ensinar nações de cultivo da terra e produção de alimentos, a escola contribuía com os conhecimentos teóricos, e certamente, com o desenvolvimento da economia do país, já que no Brasil o sustentáculo econômico era a agricultura.

No final dos anos 1870, A Reforma do Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, agitou os meios políticos-sociais no Brasil. Dentre os pontos considerados polêmicos desta Lei, destacamos a oficialização da Co-educação para o ensino Primário e a desobrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas públicas do país¹⁶⁰. A medida causou polêmicas, debates e desafiou o poder da Igreja Católica, que lutou pela manutenção das aulas de religião, travando embates nos meios políticos e educacionais em todo território brasileiro.

As novidades contidas nessa Reforma patrocinaram a seu autor, o título de “O mais ousado dos reformadores da Instrução no Império brasileiro”.¹⁶¹ Em Sergipe, as inovações da Reforma de Leôncio de Carvalho foram implantadas pelo Regulamento de 10 de setembro de 1881, do jovem presidente da província Marcos Herculano Inglês de Souza. Os pontos que mais chamaram atenção, na Lei, foram a criação de uma Escola Normal Mista e a retirada do ensino religioso nas escolas primárias.

Inglês de Souza enfrentou alguns problemas, no período em que esteve governando a Província (18/05/1881 a 22/ 02/1882). As dificuldades pelas quais passou o presidente eram

¹⁵⁹ FRANCO, Cândido A. P. Op. cit. p. 156 – 157.

¹⁶⁰ AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 6ª edição. Rio de Janeiro. UFRJ, 1996. p. 580.

¹⁶¹ Idem.

decorrentes das pressões políticas que exerciam os grupos oligárquicos que detinham o poder, há muitos anos, e estavam habituados a intervir em todo aparato administrativo provincial. O administrador, no entanto, ousou se impor, contrariando os interesses das oligarquias dominantes.

Um dos problemas enfrentados por Inglês de Souza foram as manobras que alguns grupos políticos tentavam colocar em prática, no sentido de atrapalhar as eleições para deputado provincial e deputado geral do Império de 1881. O presidente, usando do poder da força pública, não permitiu práticas fraudulentas. O pleito aconteceu sem maiores conflitos, apesar de pequenos incidentes relacionados a algumas tentativas de fraudes, imediatamente detectadas, sendo seus fraudadores punidos.

A Imprensa da época, em suas manchetes, deixa evidente que a Reforma de Inglês de Souza teve defensores ardorosos. No Jornal *O Guarany* encontramos uma série de artigos assinados por alguém intitulado “O Velho Liberal”¹⁶², que nos possibilitou entender as questões que envolveram o Presidente, na sua breve administração. Numa das missivas, o admirador expressa toda admiração e respeito pelo presidente.

Para v.ex. eu sou um ente invisível , porque não me conhece, apesar de ter eu a satisfação de apertar as suas mimosas e macias mãos de encontro as minhas, calorosas e próprias de um verdadeiro lavrador. [...] Eu sou liberal e gosto muito de agradar a todos os administradores, em que reconheço inteligência e ilustração; portanto sempre direi que V.Ex. é um moço ilustrado, tem revelado um tino administrativo invejável, é mostrando a estes faladores, que sabe cooperar para o engrandecimento de nossa infeliz Província, observando todas as regras da economia¹⁶³.

Certamente, o tal admirador não fazia parte do grupo político que criticava Inglês de Souza e seus posicionamentos políticos.

Ao chegar a Sergipe, o administrador percebeu a necessidade de implantar uma grande Reforma na Instrução Pública sergipana. Ela deveria estar em consonância com a recente Reforma Leôncio de Carvalho. A carência de uma nova reforma e a curiosidade da sociedade sergipana geraram grandes expectativas em torno do Regulamento; mesmo antes de

¹⁶² MISSIVAS, ao presidente. Jornal *O Guarany*, Aracaju, 24 de julho de 1881, nº 23.

¹⁶³ Jornal *O Guarany*, Aracaju, Op. cit. p. 2.

ser baixado, já havia rumores relacionados a seu conteúdo. Toda essa expectativa transformou-se em críticas, dos que não tiveram seus anseios atendidos, e elogios, da parte dos que viam na nova lei uma medida capaz de modernizar o ensino sergipano. Para alguns, ela era, “soberba um verdadeiro monumento que, acabado meterá inveja às maiores capacidades da velha Europa”¹⁶⁴.

O entusiasmado defensor da Reforma demonstra um exagerado otimismo em relação à mesma, pois a situação educacional na Província padecia de muitas carências e, certamente, como já vimos, não se mudaria tão facilmente práticas e costumes seculares. Em oposição ao grande entusiasmo, quatro dias após, a Reforma e o Presidente foram tratados com sarcasmo e descrédito, demonstrando, assim, a característica polemizada do jovem administrador.

E a reforma saiu !!

E todos pasmaram !

E as esperanças dos sergipanos converteram-se na mais amarga das desilusões; porque o Exm. Sr. Dr. Inglês de Souza, de um só golpe, desacreditou-se entre nós, fazendo a revolução mais calva de sua mediocridade para não dizermos de sua apoucada e não bem cultivada inteligência, em vez de reformar embaralhou ainda mais, reduzindo a um labirinto [...] a pobre, instrução de Sergipe¹⁶⁵.

As críticas, ao Presidente e à sua Reforma, também estavam relacionadas às mudanças que foram implantadas no curso do Atheneu, que passou à denominação de Lyceu Secundário de Sergipe. Os cursos do Lyceu abrangiam seis anos e garantiriam, o título de bacharel. Este foi outro ponto considerado polêmico, porque “Sergipe nunca pensou subir tanto; nunca esperou ver o derramamento da instrução por todas as camadas; nunca imaginou ter em seu seio uma academia, onde seus filhos, depois de seis anos de estudos, vão ser bacharéis em letras”¹⁶⁶. Todavia, a ampliação do curso, que passou a integrar disciplinas que não eram exigidas pelos preparatórios, causou desconforto no alunado que já freqüentava a instituição. Temiam, os estudantes, que ao terminarem o Curso iniciado antes da Reforma fossem impossibilitados de prestarem provas nos preparatórios, principal objetivo dos alunos que freqüentavam o Atheneu.

¹⁶⁴ Jornal O Guarany. Aracaju, 28 de julho de 1881, nº 24, p. 2.

¹⁶⁵ Jornal O Guarany. Aracaju, 19 de agosto de 1881, nº 27, p. 3.

¹⁶⁶ Idem.

Para o velho Liberal¹⁶⁷ as críticas ao presidente e à sua reforma colocaram em risco a administração pois...

Para o povo sergipano a administração de v.ex. morreu com essa reforma da instrução pública que todos encaram como o mais [...] da fábula; e quem o matou foi v.ex, como asseveram nossos correligionários e adversários. Por causa dessa peça que eu julgo luminosa, v.ex. tem sofrido seus desgostos; e para dar-lhe vida, tem cometido erros e passado por bem amargas decepções¹⁶⁸.

De todas as medidas tomadas por Inglês de Souza em sua reforma, as que mais polêmicas causaram foram sem dúvida, a implantação do Ensino Misto na Escola normal. Trataremos, no capítulo III, desse trabalho da implantação do Ensino Misto e a retirada do ensino religioso do ensino primário, já tratado no capítulo anterior.

¹⁶⁷ Não conseguimos em nossa pesquisa identificar a verdadeira identidade do admirador das idéias liberais e de Inglês de Souza.

¹⁶⁸ Jornal O Guarany. Aracaju, 03 de agosto de 1881, nº 25. p. 2.

CAPÍTULO III

A CO-EDUCAÇÃO E AS ESCOLAS MISTAS NA INSTRUÇÃO PÚBLICA SERGIPANA

3.1. A Educação Primária Feminina nos Discursos dos Presidentes na Província de Sergipe

Que perigo! ... Escola de meninos e meninas! Para que serve isso? Para se amarem antes do tempo? Para que perturbar-lhes a inteligência pelo amor temporão? Para fazer do professor um São Gonçalo e da escola um foco de perversão e imoralidade?¹⁶⁹

A partir da lei imperial de 1827, as escolas primárias femininas passaram a ser criadas nas Províncias do País. Em Sergipe, as escolas para meninas só foram abertas em 1831, quatro anos após a publicação da Lei. As cidades privilegiadas foram: São Cristóvão, Estância Laranjeiras e Propriá, consideradas, naquele período, centros econômicos e culturais da Província. Cada uma das cidades recebeu uma escola destinada ao sexo feminino. O que mostra que, apesar da conquista, o ensino primário público ainda era, no início da década de 1830, privilégio de poucos, pois as demais localidades ficaram desprovidas do direito garantido por lei.

As dificuldades de ordem política e econômica, somadas à concepção daquela sociedade em relação ao papel da mulher, dificultou o avanço do ensino feminino na província. O Ato Adicional, como foi dito, com suas medidas descentralizadoras, acentuou os problemas relacionados às questões financeiras. Todavia, as autoridades de Sergipe tentaram organizar e adaptar a educação, às condições da época. A Carta da Lei, de 1935, ao estabelecer regulamento próprio na instrução de Sergipe, representou fator determinante no processo de luta pela organização da estrutura educacional sergipana.

Em 1835, contava, a Província, com 29 cadeiras de Primeiras Letras, sendo 25 destinadas ao sexo masculino e 4 ao sexo feminino. Estavam distribuídas nas principais

¹⁶⁹ OLIVEIRA, Antônio. Op. cit. p. 78.

idades, Laranjeiras, Estância, Propriá e na capital¹⁷⁰. As aulas, conforme a lei, eram divididas por sexo e não se ousava alterar o modelo. As meninas não deveriam freqüentar as aulas de meninos nem, tão pouco, meninos, as de meninas.

No ano de 1836, o vice-presidente da Província, Manuel Joaquim Fernandes, em discurso à Assembléia Legislativa, fez uma breve reflexão da situação da instrução pública¹⁷¹. A falta de espaços adequados para as aulas, os baixos salários, especialmente dos professores das localidades mais longínquas, somados à falta de preparo dos professores e de fiscalização por parte da administração nas escolas, foram questões por ele levantadas. O administrador chamava atenção para a necessidade de elaboração de um plano de Instrução Elementar, que possibilitasse ao governo conhecer o funcionamento das escolas.

Através da inspetoria das aulas, o administrador almejava que circunstancialmente, o governo fosse informado sobre “[...] o estado das Escolas apontando o desleixo, inércia e desmoralização dos mestres, para serem punidos, e fazendo ao mesmo tempo conhecer quais os que desempenham o seu dever para serem elogiados”¹⁷². O vice-presidente entendia, também, que essa maneira de fiscalizar “[...] seria um meio mais eficaz do que pelas câmaras de obter melhores resultados a tal respeito”¹⁷³. A inspeção das aulas pelas câmaras, em muitos casos, funcionava de modo “imoral”, porque atendia sempre aos interesses de políticos da região onde funcionavam determinadas escolas. Os inspetores poderiam omitir dados comprometedores, simplesmente para não desagradar os grupos políticos dos quais faziam parte.

Fernandes de Barros, além de mostrar a necessidade de moralizar as aulas, chamava atenção para a urgência de criar mais escolas de Primeiras Letras para o sexo feminino, pois para ele:

¹⁷⁰ FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno, et al. Pernambuco, Sergipe, São Paulo: Os caminhos do Colégio Inglês na educação feminina. In: **Horizontes**. Bragança Paulista, v. 20, jan/dez., 2002. p. 2

¹⁷¹ Manuel Joaquim Fernandes de Barros, alagoano de Penedo, que exerceu o cargo do presidente da Província (de 06 de dezembro de 1835 a 03 de maio de 1836). Nesse período, envolveu-se na Revolta de Santo Amaro (1836), ao lado de Antônio Travassos. Com a derrota do grupo de Travassos, Fernandes de Barros refugiou-se na sua cidade natal. As perseguições de seus rivais fizeram com que viajasse para a Corte em busca de apoio de amigos. Mas foi assassinado na passagem por Salvador, em 02 de outubro de 1840. NUNES, Maria Thétis. Op. cit. p. 59.

¹⁷² Relatório do Vice-Presidente da Província Dr. Manuel Joaquim Fernandes de Barros, 29 de janeiro de 1836. p. 81.

¹⁷³ Idem.

[...] As mulheres nos ajudão reciprocamente nos nossos trabalhos, e são aquelas que mais proveito tiramos nos nossos ternos anos, e com quem andamos ligados; ellas nos infundem as primeiras idéias salutaes da moral, bons costumes e Religião que tanto se gravam em nossa memória e de sua boa ou má applicação, e direção depende a nossa felicidade e prosperidade do Império¹⁷⁴.

Ao defender o ensino feminino, o administrador desejava melhorar intelectualmente os sergipanos, visto que à mulher, como mãe “instruída,” caberia a responsabilidade de educar os filhos, dentro dos padrões da época. A ela cabia, também, desempenhar o papel de boa dona de casa e boa esposa. Apesar de defender o conhecimento como algo que seria utilizado no espaço restrito do lar, este administrador representou um avanço para educação feminina, pois defendia o direito da mulher receber instrução. Naquele período, apenas as filhas das classes mais abastadas tinham oportunidade de aprender a ler e escrever.

As filhas das elites geralmente recebiam os ensinamentos no espaço restrito do lar, onde professoras contratadas ou pessoas da família ensinavam-lhes o essencial para desempenharem o papel a elas destinado na sociedade: o de mãe, esposa e boa dona de casa. Ou seja, uma função limitada ao âmbito do lar. O patriarcalismo e o preconceito eram características marcantes daquela sociedade que, arraigada de valores morais e religiosos não permitiam que suas filhas se deslocassem para receber instrução em outros locais. Preferiam, os pais, que as filhas fossem instruídas sob vigilância da família.

A educação elitista no Brasil do século XIX foi marcada pela presença de preceptoras. Elas eram professoras contratadas para que, no interior das casas grandes e ensinassem, os rebentos das famílias abastadas, especialmente as sinhazinhas, fossem educadas¹⁷⁵. A prática da preceptoría tornou-se mais evidente, em terras brasileiras, na segunda metade daquele século. Dentre as preceptoras presentes em Sergipe destaca-se, nos estudos produzidos sobre a alemã Marie Lassíus, que chegou à Província em 1861. Ela foi contratada pela família Dias Coelho e Melo e, segundo, Albuquerque, sua missão civilizadora durou quase duas décadas, período em que viveu com a família que a contratou¹⁷⁶.

¹⁷⁴ Idem.

¹⁷⁵ ALBUQUERQUE, Samuel B. de Medeiros. Marie Lassíus, uma preceptoría Alemã em Sergipe (1861-1879). In: **Cadernos UFS**. São Cristóvão. Vol. V – Fascículo 1, 2003, p. 67 – 78.

¹⁷⁶ Idem, p. 69.

Enquanto as meninas abastadas recebiam educação no seio familiar, as filhas dos que não detinham poder econômico contavam apenas com as poucas escolas de Primeiras Letras, existentes em algumas cidades. Escolas estas, alvo de queixas constantes das autoridades provincianas.

[...] faltão-me as expressões para descrever a inércia, o desleixo, a incúria e a indolência, que se ostentam no ensino público, principalmente no Primário, com pouquíssimas exepções, entre as quais honrosamente figura a professora de Primeiras Letras d' esta cidade¹⁷⁷.

Após oito anos da Carta da Lei de 1835, o ensino primário público ainda se encontrava em situação precária. A precariedade era decorrente do patronato que, segundo o administrador¹⁷⁸, permitia que professores inábeis permanecessem usufruindo o salário, sem o devido merecimento. A falta de conhecimento, ou de compromisso, de alguns deles, além de causar problemas financeiros para o governo, causava prejuízos aos alunos, que não prosperavam nos conhecimentos, fator que dificultava o avanço da instrução e, conseqüentemente, o aprimoramento intelectual dos sergipanos.

Na fala do vice-presidente, percebe-se que, apesar dele citar o bom desempenho da professora no exercício de instruir o alunado, ele omite o nome da mesma. Tal posicionamento nos possibilita perceber que há um certo cuidado em preservar a identidade da mestra. Talvez seja preconceito por ser uma mulher a se destacar; ou mesmo para não dar margens a comentários que pudessem ser interpretados erroneamente pela sociedade da época¹⁷⁹.

A educação feminina sergipana, na primeira metade do dezenove, foi pouco citada na documentação consultada, salvo algumas exceções. As autoridades tratavam da instrução mais voltada para as questões burocráticas, tais como: criação ou supressão de escolas, transferências ou aposentadorias de professores etc. As reclamações do estado físico, material das escolas, bem como da incapacidade por parte do professorado, eram os temas constantes

¹⁷⁷ Relatório do Presidente da Província, Dr. Anselmo Peretti, de 21 de abril de 1843. p. 3

¹⁷⁸ Idem

¹⁷⁹ ANDRADE, Elia Barbosa de. A Educação Primária Feminina nos Discursos dos Presidentes da Província de Sergipe. In: VI CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia. 7 a 20 de abril, 2006. **Anais**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

em seus discursos. Todavia, os próprios queixosos pouco podiam fazer para mudar o lastimável cenário que eles próprios descreviam e criticavam. Essa era, também, a situação das demais Províncias; ou seja, era problema nacional, pois como já foi dito, o país ainda estava tentando estruturar o sistema educacional à nova ordem política administrativa.

Apesar de todas as questões que dificultava a presença do sexo feminino nas escolas públicas, paulatinamente, as mulheres foram sendo conduzidas a esses espaços. A idéia de que a mulher instruída poderia melhor educar seus filhos, contribuía para o aumento de escolas a elas destinadas. Em março de 1850, contava a Província com 13 escolas de Primeiras Letras femininas, freqüentadas por 360 alunas¹⁸⁰, apenas cinco a mais das existentes em 1835. O dado revela que, apesar de pequeno, houve um certo aumento na quantidade de escolas públicas dedicadas ao ensino feminino.

Em 1852, o presidente da Província, José Oliveira Silva, defendeu a equiparação do número de escolas femininas às masculinas. Contava, a instrução pública, naquele ano, 30 escolas para meninos e 15 para meninas. Ao defender o equilíbrio entre umas e outras escolas, ele propõe que a instrução fosse dada por igual pois “[...] não há um só exemplo de que sabendo ler e escrever os pais, os filhos ignorem esses rudimentos da Sciência, ao contrário, muitos vezes se observa o respeito dos pais [...] instruir o sexo feminino é abrir uma escola no centro de cada família”¹⁸¹.

A educação feminina foi defendida, mais uma vez, como meio para aprimorar a educação da sociedade. Pois, de posse dos conhecimentos rudimentares do ensino e da escrita, a mãe passaria tais ensinamentos aos filhos.

O discurso, em relação à mulher, como mais indicada para o ensino das primeiras letras, intensificara-se no final da década de 1850 e decorrer das décadas seguintes. Foi nessa mesma década, no ano de 1855, que a população sergipana recebeu a notícia da transferência da capital de São Cristóvão para Aracaju. A lei provincial 413, de 17 de março de 1855,

¹⁸⁰ Relatório do presidente da Província de Sergipe, Dr. Amâncio João Pereira de Andrade, 1º de março de 1850. p. 11.

¹⁸¹ Relatório do Presidente da Província de Sergipe, Dr. José Antônio de Oliveira Vieira Silva, 8 de março de 1852.

elevou o povoado de Santo Antônio do Aracaju à categoria de cidade e, para lá transferiram a capital de Sergipe¹⁸².

A nova capital foi construída a partir de um sítio, denominado Olaria, que tinha como principal proprietário Luís Francisco das Chagas (Luizinho). Terreno esse que foi adquirido através da regulamentação da posse, requerida ao presidente da Província em 1854.¹⁸³

Em toda a região que circunda a Olaria do Aracaju, existiam engenhos, sítios, lavouras, criatórios, salinas, casas de telha, casa de palha e escolas [...] Nessa terra é produzida mandioca, cana, arroz, milho, feijão, sal e coco. Existiam Olarias, além de fábricas de cal e oficinas de ferreiros. Em 1855, mesmo antes da mudança da capital para Aracaju, já funcionava uma agência dos correios¹⁸⁴.

No que se refere aos moradores da região, Nascimento afirma que: “[...] lá, viviam importantes personalidades da vida política e econômica de Sergipe como as famílias Furtado de Mendonça, Rolemberg e Chaves.”¹⁸⁵

Aracaju contava, então, com apenas uma aula de primeiras letras para meninas. Com o status de capital, era necessário ampliar seu sistema de ensino.

Não tardou a ação do poder público. No mês seguinte ao ato de mudança, a Resolução 422 deu nova organização ao ensino oficial da cidade de Aracaju, que passou a contar com duas cadeiras primárias, uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino, e igual número de secundárias.¹⁸⁶

A segunda cadeira, dedicada ao ensino feminino, foi criada em 1868, e a terceira em 1870. A primeira cadeira foi ocupada por Josefa Maria Trindade, a segunda por Ana Saturnina de Rezende e a terceira por Francina da Glória Muniz Teles¹⁸⁷.

¹⁸² CALASANS, José. Ensino Público em Aracaju. (1830-1871). In: **Revista do IHGS**. Aracaju. vol. XV, nº 20, 1949. p. 102.

¹⁸³ NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **As Terras de Luizinho**: Olaria do Aracaju e o Crescimento da Nova Capital. In: **Revista do Aracaju**. Prefeitura Municipal de Aracaju. FUNCAJU. Nº 11, 2005. p. 217 – 234.

¹⁸⁴ NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. Op. cit. p. 223. Esse trabalho rompe com a historiografia sergipana que considera o espaço no qual a cidade de Aracaju foi erguida numa praia inóspita e praticamente esquecida.

¹⁸⁵ Idem. p. 223.

¹⁸⁶ CALASANS, José. Op. cit. p. 103.

¹⁸⁷ Idem.

A mulher, na segunda metade do século XIX, passou a ocupar quase que efetivamente o ensino primário, especialmente nas escolas femininas. Nos discursos de administradores e intelectuais, eram, as professoras, elogiadas pelo zelo e bom desempenho de suas funções. Alguns chegavam a destacar, publicamente, o nome de algumas delas. Em 1859, o Diretor de Instrução Pública, Pedro Autran, cita, dentre as honrosas professoras, “as Sras. D. Possidônia Maria da Santa Cruz Bragança, Roza Angélica Josefa Maria da Trindade de Pina, Leopoldina Joaquina Ferreira da Rocha”¹⁸⁸.

Os nomes das professoras que, segundo o então Diretor de Instrução, Pedro Autran, desempenhavam dignamente a missão de instruir seus alunos, não eram omitidos, como em períodos anteriores. O que nos leva a perceber uma certa diferenciação no trato com o sexo feminino e a posição da mulher no ensino sergipano. A defesa da mulher para o ensino primário se tornou, no decorrer das décadas seguintes, ainda mais freqüente. Elas eram tidas como responsáveis pela arte de civilizar e moldar os costumes das crianças.

Ao inverso do homem, a mulher é que está no elemento próprio, quando rege a escola primária [...] a mulher tem para as crianças o dom da insinuação natural, consegue transmitir muito melhor do que o homem quando sabe. É hoje facto demonstrado nos Estados Unidos que uma escola de meninos regida por mestra, recebe a instrução em menos tempo e com muito mais proveito, do que regido por homem. As qualidades essenciais da clareza solicitude doçura, paciência imaginação que formam a essência pedagógica, reúnem-se com maior força na mulher¹⁸⁹.

O discurso enaltece a mulher doce, paciente, semelhante a um anjo, que com suavidade conduz as crianças a uma rápida aprendizagem. Esse discurso demonstra um certo avanço em relação aos anteriores. A mulher já não representa apenas a mãe, mas a profissional que chega a superar o homem na missão de ensinar às crianças, os conhecimentos rudimentares. Outro ponto que chama atenção, no documento, é a referência da professora nos Estados Unidos, o que deixa claro a influência norte - americana na educação brasileira daquele período.

¹⁸⁸ Relatório de Instrução Pública de 27 de abril de 1859, apresentado ao Presidente da Província, Dr. Manoel da Cunha Galvão pelo Diretor de Instrução Pública Pedro Autran. p. 2.

¹⁸⁹ Relatório de Instrução Pública de Sergipe, Manuel Luiz Azevedo de Araújo, 21 de março 1872. p. 3.

Os elogios à mulher tornaram-se prática corriqueira, não só em Sergipe, mas em todo Brasil. Godinho, ao se reportar à posição da sociedade em relação à mulher afirma que:

A sociedade brasileira no final do século 19 e na primeira década do século 20 imaginava o sexo feminino com os atributos de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo, entre outros, que deveriam impregnar a vida social. Essa concepção sobre as qualidades femininas, mais a religiosidade e ausência de instinto sexual das mulheres, induz a visão da educação como treinamento da mulher, exclusivamente, para o mundo privado, isto é, preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado com o marido e os filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar uma profissão assalariada¹⁹⁰.

Para Godinho, a educação da mulher, no século XIX, estava voltada unicamente para atuação doméstica. Em Sergipe, o surgimento das escolas normais propiciou a profissionalização da mulher que, mesmo fora do espaço restrito do lar, continua desempenhando a missão de instruir, educar, ou seja, civilizar as novas gerações, dentro dos padrões civilizatórios da época.

As décadas finais do Império foram marcadas pelo avanço na educação feminina que, apesar da precariedade das escolas, apresentavam um aumento acentuado na frequência escolar. Em 1879, das 123 escolas primárias existentes na Província sergipana, 61 eram dedicadas ao ensino do chamado belo sexo¹⁹¹. Os dados comprovam que, paulatinamente, a mulher passa a ocupar o espaço escolar. Cabia a ela, a missão de moldar, seja como mãe ou professora, as gerações futuras.

Educação moral quer dizer conhecimento dos bons costumes de todos os povos civilizados, mas que para conhecer este ponto precisa, a mulher, de uma instrução que deva cada dia ir aperfeiçoando, até que seu espírito cada vez mais, vá se ilustrando. Assim preparada a mãe de família, é de esperar que suas filhas bebam em límpida fonte os não princípios de uma verdadeira educação, conhecendo, desta arte, a religião do dever, ou a verdadeira moral¹⁹².

¹⁹⁰ GODINHO, Tatau, et al. **Trajetória da Mulher na Educação Brasileira**. 1996 – 2003. Brasília INEP, 2006.

¹⁹¹ O Relatório do Vice-Presidente da Província de Sergipe, Pires Lima, 03 de março de 1879. p. 21.

¹⁹² VEIGA, Cynthia Greive. Infância e Modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. **A Infância e sua Educação: materiais práticos e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004, p. 59.

A implantação das escolas mistas, no decorrer das décadas de 70 e 80, contribuiu, de certa forma, com o progresso da educação feminina. Apesar da ambigüidade que existia nos discursos dos governantes, esse modelo de escola viabilizou a freqüência das meninas nas aulas. Antes das chamadas escolas mistas, os lugarejos mais distantes dos centros urbanos apresentavam números insuficientes de alunos. Por isso, em muitos desses lugares funcionava apenas uma escola, para o sexo masculino. E mesmo essas escolas, em vários locais, acabavam sendo fechadas ou transferidas para outros locais, por apresentar baixa matrícula. Ao funcionar uma aula mista, a soma do número de meninos e meninas na mesma escola garantia, em vários casos, a permanência da aula. Assim, a mulher tinha acesso à instrução, até mesmo, em locais onde antes somente o homem era privilegiado.

A existência das escolas mistas no interior da Província também fez aumentar o número de professoras no ensino primário. A lei determinava que esse tipo de escola fosse regida por uma professora. Tal determinação possibilitou maior participação da mulher no magistério, visto que além de reger as aulas femininas, a mulher ficou, também, responsável pelas aulas mistas. A mulher, paulatinamente, passa a ocupar o cargo de professora, não só para o sexo feminino, como nas primeiras décadas do Império, mas para ambos os sexos.

Após a autorização da Co-educação, os discursos em prol da educação feminina tornaram-se mais evidentes. Influenciados pelos ideais científicos, estudiosos e políticos defendiam, com maior intensidade, a importância de se instruir a mulher e do papel que ela desempenhava na educação, no espaço sergipano. “[...] Sim, a mulher liberta tutela vergonhosa de um aviltante captivero, distinguida pela virtude a sociedade acolheu-a reconhecendo n’ella os títulos de capacidade para dirigir a educação debaixo de todos os pontos de vista”.¹⁹³

Apesar do discurso entusiasmado do diretor de Instrução Pública, Gonçalo Aguiar de Menezes, é importante ressaltar que a mulher, naquele período, para ocupar o cargo de professora, necessitava da liberação do sexo masculino. Se solteira, era o pai ou responsável que lhe permitia ou não o ingresso no magistério. Sendo a mulher casada, cabia ao esposo autorizá-lá, oficialmente, para desempenhar o cargo. E raros eram os casos de desobediência,

¹⁹³ Relatório da Instrução Pública, 03 de março de 1879. p. 17

pois estava arraigado, naquela sociedade, o princípio moral patriarcalista, segundo o qual cabia ao homem determinar o que a mulher devia ou não fazer.

Os discursos em prol da mulher para o magistério se intensificaram, especialmente a partir da segunda metade do dezenove. Foi também nesse período, que se reivindicaram mais escolas femininas, inclusive a criação de Escolas Normais para moças que, preparadas nos princípios Pedagógicos, passassem a desempenhar com sucesso a missão de instruir e educar as novas gerações. As questões relacionadas ao ensino normal serão tratados ainda nesse capítulo.

3.2 - O Ensino Misto: primeiras tentativas

A publicação da Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, revolucionou o campo educacional brasileiro. As idéias progressistas embutidas na lei, marcaram o início de uma era para educação no país. Especialmente no que se refere à implantação de uma nova modalidade pedagógica nos espaços escolares. Como já foi citado nesse trabalho, a reforma desencadeou uma série de debates e lançou as bases para o Parecer de Rui Barbosa, de 1883.

A oficialiação da Co-educação no Brasil, pela reforma de Leôncio de Carvalho, assegurou uma prática que, em determinados locais já acontecia amparada por resoluções provinciais. Na Província de Sergipe na década de 1870, já existiam defensores do Ensino Misto. Em 1872, o Diretor de Instrução, Manoel Luís Azevedo d'Araújo, já chamava atenção neste sentido. “Não lembro que se tente a co-educação dos sexos na mesma aula ou estabelecimento das escholas mistas.”¹⁹⁴ Em seu discurso, Manoel Luís procurava incentivar a implantação da prática Co-educativa, nas escolas sergipanas, por influência dos ideais pedagógicos advindos de outros países.

O diretor de Instrução pôde ter a satisfação de, no ano seguinte, perceber que o seu discurso começou a surtir algum efeito. O presidente Fonseca Galvão, em Regulamento datado de 23 de setembro de 1873, determinava que, “[...] até a idade de sete anos poderiam os meninos freqüentar as aulas do sexo feminino.”¹⁹⁵ Essa determinação não chegou a ser colocada em prática na administração de seu autor, pois poucos meses depois da publicação da lei, o então presidente foi removido do cargo.

A permissão para a freqüência de meninos, em escolas destinadas ao sexo feminino, foi mantida na administração de Passos Miranda. Em 1874, ele determinou que:

[...] como em forma de ensaio poderão ser admitidos nas escolas do sexo feminino procedendo de authorização do delegado literário, meninos até a idade de 8 anos, principalmente se forem irmãos, tios, primos ou sobrinhos de algumas das alunas, do que se dará ao director geral.¹⁹⁶

¹⁹⁴ Relatório apresentado ao Exmº Sr. Presidente da Província pelo diretor de Instrução Pública Dr. Manoel Luiz Azevedo d'Araújo In: Jornal do Aracaju, 27 de março de 1872. p. 5.

¹⁹⁵ Regulamento de Instrução Pública da Província de Sergipe, 23 de setembro de 1873, art. 78. p. 6.

¹⁹⁶ Regulamento de Instrução da Província de Sergipe, 21 de abril de 1874. In: Jornal de Aracaju, 03 de outubro de 1874. p. 2.

A determinação só podia ser efetivada nas escolas cujas autoridades locais permitissem.

Apesar da Lei já permitir as aulas mistas, as fontes que tivemos acesso não apresentam, nesse ano de 1974, a presença de escolas para atender ambos os sexos na rede pública de ensino da Província. Em 1877, ano em que o presidente João Fernandes Araújo Pinho apresentou à Assembléia Provincial, para aprovação, o Regulamento de 09 de janeiro de 1877, o Art. 45 dessa Lei estabelecia:

As escolas públicas serão freqüentadas por indivíduos do mesmo sexo; todavia, nas escolas de meninas poderão ser admitidos meninos até idade de nove anos, por acordo entre os pais e as professoras, e com licença da autoridade competente, não havendo no lugar escolas de meninos.¹⁹⁷

Ao tramitar na Assembléia Provincial, o documento de Araújo Pinho foi submetido a uma pequena mudança no texto, especialmente o Art. 45. Assim, quando foi publicado, o regulamento contava em seu Art 1º com uma nova redação que dizia:

As escolas públicas só serão freqüentadas por indivíduos do mesmo sexo, nas localidades onde não houver tal afluência de alunos, que exigia o estabelecimento de cadeia para ambos os sexos, será adotado o ensino misto, ministrado por professoras, não podendo ser administrados e conservados nas respectivas escolas meninos de mais de 9 anos de idade.”¹⁹⁸

A Co-educação foi discretamente aprovada pela Assembléia Provincial, “[...] para não chocar os preconceitos da sociedade patriarcal dominante, que hipocritamente defendia a segregação dos sexos.”¹⁹⁹ O novo modelo foi introduzido cuidadosamente para não causar nenhum transtorno. Essa preocupação em não “ferir” a moralidade não foi registrada apenas no Nordeste, mas em todo espaço brasileiro. Mesmo nas primeiras décadas da República ainda se fazia presente tal receio.

A implantação dos grupos escolares reafirmou o princípio da igualdade entre os sexos ao estabelecer igual números de classes para

¹⁹⁷ Regulamento de Instrução Pública de 05 de maio de 1877. Art. 45. p. 177

¹⁹⁸ Resolução nº 1.079 de 05 de maio de 1877. In: FRANCO, Cândido Augusto Pereira. Op. cit. p. 214.

¹⁹⁹ NUNES, Maria Thétis. Op. cit. p. 125.

meninos e meninas. No entanto, impediu a co-educação. Embora tenha facultado maiores condições de acesso à educação pública e laica, não ousou avançar em relação aos padrões morais predominantes na sociedade brasileira.²⁰⁰

Os debates acerca da Co-educação tornaram-se freqüente na década de 70, intensificando-se nas décadas posteriores. Nas Províncias, os presidentes procuravam colocar em evidência a novidade. Vários foram os que, mesmo antes da Lei Imperial de 1879, já haviam autorizado o Ensino Misto em algumas escolas no Piauí. Essa autorização ocorreu em 1873, na localidade denominada Buriti dos Lopes, onde:

[...] havia apenas uma escola do sexo masculino. Esta primeira experiência teve um homem como docente. Isto tornou-se possível porque o artigo nº 99, do regulamento nº 80, de 1873, determinava: onde não houver escolas públicas ou particulares do sexo feminino poderá o professor público, que casado, ensinar mediante a subvenção do artigo 97, ao número de meninos assim estabelecidos.²⁰¹

Para tornar o método misto de ensino viável nas escolas públicas brasileiras, as autoridades administrativas procuravam estabelecer critérios que garantissem a integridade moral das meninas. A repugnância das famílias pela forma era geralmente fundada na desconfiança e no preconceito. E, por isso, faziam-se necessárias certas qualidades, para uma professora reger as escolas mistas. Deveriam ser escolhidas professoras austeras, quanto aos seus costumes, e de procedimentos práticos na maneira de comandar a classe, não deveria, a mestre, permitir nenhuma situação que pudesse perturbar a harmonia e o respeito que deveria existir naqueles espaços.

Caso a professora, no exercício da sua profissão, não fosse capaz de exercer, dignamente, o papel a ela determinado, deveria ser removida e substituída por outras mais capazes e mais aptas para conquistar a confiança das famílias e das autoridades competentes.

²⁰⁰ SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo; Fundação Editora da Unesp, 1998. p. 47

²⁰¹ LOPES Antônio de Pádua Carvalho. *Imagens do Masculino e do Feminino: co-educação e profissão docente no Piauí (1874 – 1910)*. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Pesquisa em História da Educação: perspectiva de análise, objetos e fontes**. Belo Horizonte. H G Edições, 1999. p. 95 - 107.

A responsabilidade das professoras, que regiam as aulas mistas, era ainda maior do que as que conduziam as aulas separadas por sexo. Às professoras que ministravam as aulas nas turmas mistas, cabia a vigilância nas saídas das salas de aula, nas brincadeiras, nas conversas, na maneira de sentar e até mesmo nos gestos das crianças. Cabia, também, à professora retirar da sala de aula qualquer menino que manifestasse comportamentos nocivos, que afrontasse a moralidade do sexo feminino.

O receio de pais e professores em relação à promiscuidade no espaço escolar dizia respeito à diferença que existia na educação de meninos e meninas. Os meninos estavam acostumados a circular com maior liberdade nas ruas das cidades, nos vilarejos e demais espaços. Já as meninas recebiam uma educação voltada para o recato, o pudor, a descrição e a domesticidade. E, portanto, essa aproximação deveria ser mantida em constante vigilância.

A primeira cadeira pública de ensino misto de que se tem registro em Sergipe data de 1877. A mesma foi criada oficialmente pela resolução nº 1081, de 11 de maio de 1877, que em seu Art. 60²⁰², determinava que a cadeira do sexo masculino do povoado Tamanduá²⁰³ passasse a ser mista e exercida por uma professora. A oficialização dessas escolas aconteceu no mesmo ano que Assembléia Provincial aprovou, discretamente, o modelo de escolas mistas na Província.

Apesar das fontes consultadas não apresentarem, antes desse ano, outras escolas desse tipo, sabemos que a Co-educação certamente acontecia em algumas escolas femininas, nas quais existiam relação de parentesco entre seus alunos. As pequenas povoações localizadas mais distantes dos centros urbanos eram, na verdade, formadas por algumas residências, dispersas pelo vilarejo, pequenos sítios e propriedades. Situação que propiciava o acesso, mesmo em caráter não oficial, de ambos os sexos. Todavia, essa mistura era sempre omitida na documentação oficial enviada pelos professores às autoridades responsáveis pela burocracia da Instrução Pública.

Outro fator que propiciava a presença de meninos nas aulas para meninas foi sem dúvida, a falta de espaços apropriados para o funcionamento das aulas para o sexo masculino.

²⁰² FRANCO, Cândido Augusto Pereira. Op. cit. p. 215.

²⁰³ O povoado pertencia ao termo de Própria e é a atual cidade de Gracho Cardoso.

As escolas funcionavam geralmente nas residências das professoras, onde viviam também seus familiares. Na maioria, eram casas pequenas, sem nenhuma estrutura que impedisse a interferência de membros da família, no decorrer das aulas. Apesar de separar-se um cômodo para o ensino, a proximidade entre o espaço para a aula e o destinado à moradia, facilitava o contato dos alunos com os moradores da casa. A aproximação entre casa/escola colocava os filhos das professoras, desde cedo, em contato com as aulas e o alunado. Nesse contexto, tornava-se praticamente inevitável a participação dos mesmos nas aulas. Uma prova dessa prática foi registrada, oficialmente, bem antes da Co-educação ser debatida nos espaços da Província. Estamos nos referindo ao caso da professora Ana Joaquina de Souza Coelho, que foi denunciada pelo inspetor das aulas do município da capital, por permitir aula mista, mesmo sendo seu filho, o único elemento do sexo masculino presente.²⁰⁴

Apesar da presença desse aluno na escola feminina ser comprovada pela fiscalização, o nome do mesmo não aparecia como aluno oficial da aula. E certamente, esse não foi o único menino que teve acesso às aulas ministradas para meninas. Especialmente em locais mais distantes, onde a fiscalização raramente acontecia. O caso da professora Ana Joaquina despertou a atenção das autoridades, pela proximidade que a aula tinha com o centro urbano e a administração provincial.

As denúncias de práticas co-educativas despertavam o sentimento de repulsa na sociedade da época, que julgava de suma gravidade “[...] pelo quanto de repugnante, pujente e revoltante será aos pais, coisas de suas famílias, que suas filhas aprendam em aulas onde concorram meninos ao mesmo ensino.”²⁰⁵

O funcionamento das aulas nas residências das professoras colocava, também, os alunos a par dos problemas domésticos de seus mestres. Essa convivência trazia uma série de constrangimentos para ambos, pois em alguns lares não existia a mínima condição física e moral para o bom andamento das aulas. Na maioria dessas casas/escolas “[...] faltava absolutamente tudo e muitas funcionavam em cazas tão pequenas e insalubres que se podem chamar verdadeiras espeluncas.”²⁰⁶ Todos esses problemas funcionavam como entraves para o aprendizado das crianças.

²⁰⁴ NUNES, Maria Thétis. Op. cit. p. 75

²⁰⁵ Jornal Correio de Sergipe, nº 398, de 05 de dezembro de 1853. p. 6

²⁰⁶ Relatório do Vice-Presidente da Província de Sergipe. Pires Lima, 03 de março de 1879. p. 21.

Os problemas causados pelo funcionamento das aulas no mesmo espaço de moradia de seus mestres não aconteciam apenas em Sergipe; era prática corrente em todas as Províncias. E muitas foram as denúncias feitas por autoridades locais, aos diretores de Instrução Pública, pedindo providências para proibir abusos de familiares de professores na presença de alunos.

Pede-se ao Ilm. Sr. Diretor da instrução pública que lance suas vistas sobre a cadeira de primeiras letras do sexo feminino, da vila de Bananeiras, onde as respectivas alunas estão constantemente expostas a ouvir as palavras mais desonestas, devido ao estado de constante embriaguez em que vive o marido da professora.

É fácil de avaliar quanto se torna prejudicial semelhante facto à educação das crianças que presenciam quase todos os dias, supomos fazer um benefício denunciando-o pela imprensa e pedindo providências contra sua contaminação.²⁰⁷

Um ano antes da oficialização da escola mista do Tamanduá, já era evidente o Ensino Misto nas escolas particulares da Província. Apoiados na Resolução nº 1081, de 1874, já citada, aquelas escolas foram introduzidas no cenário educacional, mediante acordos entre pais e professores. Em 1877, a rede privada apresentava o seguinte quadro:

Quadro I

Distribuição das Escolas Particulares em 1877

SEXO	QUANTIDADE
Masculino	17
Feminino	03
Ambos os Sexos	07

Fonte: Relatórios do Presidente da Província de Sergipe, João Francisco Araújo Pinho, em 1º de março de 1876.

²⁰⁷ Jornal O Tempo. In: PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. Op. cit.. p. 73 – 74.

As escolas mistas particulares, naquele ano, eram dirigidas por senhoras, bem como algumas do sexo masculino, que eram freqüentadas por meninos menores de 10 anos.²⁰⁸ A responsabilidade de conduzir escolas nas quais, freqüentavam ambos os sexos, eram entregues, tanto nas escolas particulares, quanto nas públicas, às mulheres. Seriam, elas, mais capazes que os homens? A opção apresentava uma dualidade baseada em princípios morais. Primeiro, não era confiável deixar as meninas numa escola na qual um homem comandava ambos os sexos. Temiam, os pais, que em casos de abuso no relacionamento escolar, os meninos recebessem alguma proteção de mestres inescrupulosos que os defendessem, regidos apenas pelos princípios machistas da época, pelos quais o homem tinha que ser “macho” e a ele “tudo” era permitido. Essa idéia era corrente e virou ditado popular no decorrer dos séculos XIX e XX, quando era posto em questão certas atitudes de meninos e rapazes em relação ao sexo feminino. Costumavam os pais dos meninos ironicamente dizer: “Quem tiver suas cabritinhas / Que segure/ Porque meus bodinhos/ Estão soltos”.²⁰⁹

Por outro lado, acreditava-se que a professora, pelas suas características peculiares às de uma boa mãe, saberia agir com maior cuidado e discrição em determinadas situações. E, por isso, cabia a ela a responsabilidade de ensinar, dirigir as escolas destinadas para ambos os sexos.

Outro sinal da existência de escolas mistas no espaço sergipano, bem antes de sua oficialização pode ser evidenciado em 1858, na administração do Dr. João Dabaney d’Avelar Botero. Naquele ano, foi autorizada a inspeção da Instrução Pública e Particular da Província. A Lei nº 519, de 22 de junho, determinava a fiscalização de: “Art. 2º. Lyceus e Seminários instituídos por leis provinciais para ambos os sexos; salvo se rege por lei orgânica especial. Art 3º. Os colégios e escolas de educação para ambos os sexos.”²¹⁰ Acreditamos que a lei trata de escolas particulares que, apesar de atender a ambos os sexos, funcionavam em horários distintos. Certamente, algumas das tantas escolas de duração efêmera, comum naquele período.

²⁰⁸ Relatório do Presidente da Província de Sergipe, João Francisco Araújo Pinho, 1º de março de 1876. p. 41.

²⁰⁹ A expressão bode e cabra era utilizada popularmente para designar moças e rapazes em idade de namoro e foi utilizada pela literatura brasileira até mesmo na segunda metade do século XX, podendo ser evidenciada em, AMADO, Jorge. **Tieta do Agreste**. Rio de Janeiro. Record. 2001. p. 70.

²¹⁰ Apesar da Compilação das Leis, de Augusto Pereira Franco (já citada nesse trabalho), não trazer em seu texto a lei a qual nos referimos, existe no arquivo do IHGS, pacotilha que contém original das leis nas quais podemos ter contato com essa informação. Todavia, o documento não cita os nomes dos estabelecimentos e nem o local onde funcionaram.

Dois anos após, contava, a instrução de Sergipe, com um número considerado de aulas para ensino primário. O quadro abaixo apresenta uma breve preliminar das escolas existentes no período.

Quadro II
Distribuição das Escolas de Primeiras Letras em 1860

ESCOLAS PÚBLICAS		ESCOLAS PARTICULARES	
Masculinos	43	Masculinos	09
Feminino	23	Feminino	01
Total	66	Total	10

Fonte: Relatório do Presidente da Província de Sergipe Manoel da Cunha Galvão, 05 de março de 1860, p. 11

Naquela década, o setor educacional brasileiro apresentava alguns avanços, mas ainda sofria com a tradição ibérica, patronada pela religião católica. Em Sergipe, essa influência era bastante acentuada. O conservadorismo teve, naquele período, ardorosos defensores, que ocupavam cargos importantes na sociedade sergipana, e que, embebedos pelos estigmas do espiritualismo cristão do catolicismo, não viam com “bons olhos” medidas que pudessem colocar em risco a moralidade das famílias.

Já a Instrução Pública paranaense cria uma escola mista (ou para ambos os sexos), em 11 de abril de 1874. A cadeira funcionaria “no quarteirão do Pacatuba, onde o Governo achar conveniente”.²¹¹ Naquele mesmo ano, a realização de aulas mistas já era permitida nas escolas, o que demonstra as oscilações no universo escolar da época. São as constantes aberturas, e também fechamentos, de aulas, decorrentes da falta de espaços e de problemas particulares dos professores, os principais motivos destas hesitações.

²¹¹ Coleção Documentos da Educação Brasileira: Coletânea da Documentação Educacional Paranaense (1854-1889) p. 57.

3.3. Escola Mista: Modelo escolar interiorano

Nas últimas décadas do Império, a influência higienista se fez bastante acentuada no âmbito escolar sergipano. A falta de espaços adequados para as práticas educativas, somada aos maus costumes trazidos da rua, dificultavam a propagação das idéias no cotidiano escolar. Cuidados com as unhas, os cabelos e as mãos eram cobrados pelos professores, que tentavam inculcar no alunado os preceitos da higiene e do cuidado com o corpo. Esperava-se que os ensinamentos das aulas fossem difundidos para fora do “universo” escolar, ganhasse os espaços da casa e da rua e pudessem civilizar os costumes daquela sociedade.

Naquele período, até mesmo a medicina no Brasil, ainda apresentava fortes resquícios de práticas que dizem respeito à medicina, feitos por pessoas sem formação médica, a exemplo de parteiras, dos sangradores e tantas outras pessoas que praticavam tratamentos pelos conhecimentos tradicionais do senso comum. O caráter filantrópico limitava o papel do médico ao âmbito hospitalar e, segundo Santana, o hospital era “local de assistência espiritual onde o capelão tinha mais poderes do que o médico.”²¹²

No decorrer do século XIX, Sergipe foi sacudido por várias epidemias que dificultavam o andamento das atividades econômicas e a frequência escolar. Algumas medidas foram tomadas, no sentido de sanar os surtos epidêmicos. Todavia, ações no campo do saneamento e da vigilância sanitária aconteciam, esporadicamente, de formas isoladas e emergenciais, o que não resolvia os problemas que afligiam a população, tanto da capital, quanto do interior. Aracaju, naquele período, não tinha água encanada, nem rede de esgoto e havia se desenvolvido em terreno insalubre e úmido, o que facilitava a proliferação de insetos e o contágio de doenças.

Nos relatórios dos presidentes da Província estão explícitas as necessidades de se construir rede de canalização de água potável, para abastecer a população da capital, e aterramento de “pântanos”, bem como a construção de escolas em locais apropriados para um bom aproveitamento das aulas.

²¹² SANTANA, Antônio Samarone. **As febres do Aracaju**: dos miasmas aos micróbios. Dissertação de Mestrado em Sociologia. São Cristóvão. Universidade Federal de Sergipe, 1997. p. 89.

No ano de 1877, em discurso, o vice-presidente da Província, José Martins Fontes²¹³, demonstrava grande preocupação com a saúde dos alunos das escolas públicas da capital. Chamava atenção, o então administrador, para o perigo do contágio de doenças, preocupando-se até mesmo pelo tempo que os alunos permaneciam sentados e, cobrava a atenção das professoras para as saídas dos alunos no momento das necessidades fisiológicas; instantes em que se poderiam usar medidas preventivas de higiene para evitar doenças.

A higiene é tratada, nesse trabalho, como “[...] a arte de conservar a saúde, e se é verdade, como diz a sabedoria antiga que a saúde é o primeiro dos bens, a higiene deve ser a primeira das artes”.²¹⁴ Cabia, aos propagadores dos ideais higienistas, produzir sujeitos higiênicos, higienizados e higienizadores.

O projeto higienista englobava uma série de questões e envolvia profissionais de vários campos do conhecimento, inclusive da educação. Em Sergipe, apesar dos discursos voltados para o higienismo, e de serem tomadas algumas medidas para legitimar as práticas higienizadoras, elas só vão se consagrar no início do século XX.

A influência de ciências como a Medicina e a Psicologia nos ideais higienistas são evidentes ainda no século XIX. Estas ciências serviam de apoio na elucidação de questões educacionais, voltadas para os problemas de ordem moral e de higiene. O avanço científico nos estudos médicos, relacionados às questões cerebrais, contribuía com a implantação de nova modalidade e práticas pedagógicas. As pesquisas comprovavam cientificamente que não havia inferioridade cognitiva no sexo feminino, como se acreditava anteriormente. Essa comprovação representou grande conquista para educação feminina e incentivou o modelo da co-educação nas escolas brasileiras.

Se a mulher era cognitivamente tão capaz quanto o homem, poderia ela ter acesso ao mesmo currículo do sexo oposto. A partir dessa confirmação, quebrou-se o tabu que afirmava que a fragilidade cerebral do sexo feminino impedia a mulher de aprender disciplinas que envolviam maior esforço da memória, a exemplo da Geometria.

²¹³ Relatório da Província de Sergipe, João Francisco Araújo Pinho, 1º de março de 1876. p. 41

²¹⁴ GONDRA, José Gonçalves. **Homo Hygiênicos**: Educação, Higiene e a Reinvenção do Homem. In: **Cadernos Cedex**. Educação pela higiene – história de muitas cruzadas. Campinas, v. 23, 2003. p. 59.

No final da década de 1870, as escolas mistas estavam se tornando comuns no interior da Província. Eram constantes as transferências desse modelo escolar de um município para outro, ou, até, o mesmo município. As mudanças, às vezes, eram decorrentes de não aceitação do modelo pelos pais ou autoridades regionais. Outro fator era a quantidade de alunos existentes. Se a quantidade de alunos não era suficiente para funcionamento de uma escola para cada sexo, extinguiu-se uma delas geralmente a masculina, e a feminina passava a ser mista. Em 1878, foi transferida “[...] a sede da cadeira do ensino misto das Agulhadas, para o Povoado denominado Porto Grande.”²¹⁵

As chamadas escolas mistas eram criadas no interior, especialmente nas povoações mais distantes. Em 1878, não era registrada nenhuma escola mista na capital, o que ocorria no interior. Naquele ano, as cadeiras públicas primárias de Aracaju estavam distribuídas em cinco, para o sexo masculino, e três para o sexo feminino. Os dados comprovavam que a implantação da novidade no ensino iniciou-se nas margens da rede escolar.

A reforma Leôncio de Carvalho, de certo, incentivou a criação de escolas mistas em Sergipe, bem como nas demais Províncias brasileiras. Meses após a publicação da referida Lei Imperial, registraram-se na Instrução sergipana a criação de várias escolas destinadas a ambos os sexos. Em março de 1880, foram criadas conjuntamente 10 delas. Os municípios de Vila Nova, atual Neópolis e Maruim foram os mais privilegiados, cada um deles recebeu duas. As aulas foram criadas, mas dependiam da liberação de recursos para que funcionassem. Dessa forma, não é possível comprovar se todas elas chegaram a funcionar.

Art: 1º, Ficam criados, desde já, cadeiras para o ensino misto nos povoados seguintes: Arroeiro e Brejão, no município de Vila Nova; Curralinho, no de Porto da Folha; Amaparo, no de Própria; Collegio, no de Itaporanga; Rio Comprido, no de São Chistovão; Caetetu e Malta, no de Maruim; Saco do Rio Real, no de Estância e Mussunca, no de Laranjeiras.

Art. 2º Fica o governo da Província autorizado à depender, desde já, a quantia precisa para execução da presente lei.²¹⁶

No primeiro ano da década de oitenta, foram restauradas as escolas públicas primárias dos povoados de Umbaúba e do Gerú do termo Itabaianinha. As mesmas foram

²¹⁵ A escola foi transferida pela Resolução nº 1085 de 21 de março de 1878, na administração de José Martins. Cândido. In: FRANCO, Cândido Augusto Pereira. Op. cit. p. 199.

²¹⁶ Resolução nº 1131 de 18 de março de 1880. Idem, p. 574.

destinadas ao ensino misto e regidas por professoras. Ainda em 1880, foi criada uma escola mista na Povoação denominada Pedra Mole, no município de Itabaiana. Nesse mesmo ano, foi estabelecido que: “As cadeiras de ensino mixto regidas por professoras terão duas sessões diárias; uma das 9 às 12 do dia para um sexo, e outro de 2 às 5 da tarde para outro sexo.”²¹⁷

A Lei procurava adaptar a forma mista às exigências da época. A limitação da idade de meninos para freqüentar aulas de meninas já não satisfazia aos pais. O avanço das escolas mistas inquietava aqueles mais conservadores que não aceitavam a aula mista. E, assim, passou a professora a dar duas sessões de aulas, para que o contato entre meninos e meninas não acontecesse no espaço escolar. Todavia, em locais onde a quantidade de alunos de um sexo era insuficiente, e ambos os sexos eram menores de nove anos, continuariam as aulas mistas, conforme acordos entre pais e professores.

A criação das escolas mistas em Sergipe, na documentação oficial, é marcada por algumas contradições. Estas são decorrentes dos posicionamentos de políticos que compunham a administração da Província. Escolas são criadas e, em seguida, fechadas, causando uma certa desorganização no setor burocrático da Instrução Pública. As informações existentes nos relatórios dos Presidentes da Província, às vezes, não são condizentes com as leis provinciais. As divergências encontradas nessas fontes deixam evidentes as oscilações administrativas do período. As mudanças de presidente da Província e a facilidade com que a Assembléia Legislativa mudava as leis foram, sem dúvida, as principais causas dessas hesitações.

Em março de 1880, das 112 aulas primárias públicas, 56 estavam destinadas ao sexo masculino e 56 dedicadas ao ensino do sexo feminino.²¹⁸ Nesse mesmo mês, são criadas e restauradas várias escolas mistas no interior da Província, algumas delas que haviam sido suprimidas pela Assembléia Provincial. Segundo o vice-presidente da Província, José Martins Soares, “A actual Assembléia, melhor inspirada, restabeleceu algumas dessas cadeiras, para cuja despeza destinam na lei do orçamento uma verba”²¹⁹, ou seja, em poucos dias, o cenário educacional estava em movimentação constante.

²¹⁷ Resolução nº 1139 de 18 de março de 1880. Ibidem, p. 575.

²¹⁸ Relatório do Diretor de Instrução Pública Tito Augusto Souto D’ Andrade. Apresenta ao Exmº Presidente da Província de Sergipe, Fernandes dos Santos, 1º de março de 1880. p. 16.

²¹⁹ Relatório do vice-presidente da Província de Sergipe, José Leandro Martins Soares, 28 de julho de 1880.

Todas as mudanças que ocorriam eram patrocinadas, tanto pela necessidade de modernizar o ensino público, quanto pelos interesses políticos, dos que detinham o poder administrativo da Província. Em 1881, o então presidente, Luiz Alves de Oliveira Belo, defendeu a importância das escolas mistas como instrumento de modernização do ensino público. Ele cita os Estados Unidos como exemplo de país, onde o ensino misto já predominava pois, “[...]de cada 6 escolas norte-americanas existentes naquele período, 5 eram mistas”.²²⁰ O então presidente compartilhava da idéia que: homens e mulheres foram feitos para viver juntos e era necessário a isso habituá-los desde a infância.

Além da tentativa de modernizar o ensino sergipano, Oliveira Belo almejava reduzir os gastos públicos com a instrução pois, “[...] onde funcionão mal e separadamente duas escolas, poderá prosperar uma única para ambos os sexos; será de um só passo acrescentar na instrução pública e diminuir na verba orçamentária correspondente.”²²¹ Esse foi, sem dúvida, um dos motivos que viabilizou a implantação das escolas mistas na Província. A medida traria economia para os cofres públicos.

Ainda sob a administração de Oliveira Belo, contava a Província com 145 escolas, 34 a mais que o ano anterior. As mesmas estavam distribuídas conforme o quadro a seguir:

²²⁰ Fala com que o Presidente da Província de Sergipe, D. Luiz Alves Leite de Oliveira Belo, se dirige a Assembléia Provincial. In Relatório de Instrução Pública de Sergipe, em 04 de março de 1881. p. 11.

²²¹ Idem.

Quadro III
Distribuição das Escolas Públicas em 1881

TIPOS DE ESCOLAS	QUANTIDADES
Masculinas	62
Femininas	66
Mistas	17
Total	145

Fonte: Relatórios do Presidente da Província de Sergipe, Dr. Luiz Alves Leite de Oliveira Belo, 04 de março de 1881.

A quantidade de escolas mistas, naquele ano, apesar de pequena, em relação às separadas por sexo, já representava uma grande conquista. A estratégia de implantar a modalidade escolar mista além da economia que gerava, possibilitava uma melhor inspeção das escolas, o que certamente viabilizava a melhoria do ensino na Província, especialmente nos lugares mais distantes dos centros urbanos.

A forma mista de ensino, no início da década de oitenta, era prática corrente na instrução brasileira. O fechamento e restabelecimento das escolas destinadas a ambos os sexos não acontecia somente em Sergipe, esse foi um problema comum às demais Províncias. As oscilações sempre eram decorrentes do preconceito, em relação à promiscuidade, e do conservadorismo da sociedade do período. Motivo que fazia com que os administradores, em determinados locais, ao criarem as escolas promíscuas, deixassem a critério da população local a decisão de aceitar ou não as mesmas. “As escolas serão promíscuas ou não conforme as circunstâncias da localidade em que forem estabelecidas”²²², ou seja, se os moradores não oferecessem resistência, a escola funcionaria, ou se, pelo contrário, não aceitassem a promiscuidade no espaço escolar, poderia funcionar em dois expedientes. Outra solução era a

²²² Coleção Documentos da Educação Brasileira. SBHE. Coletânea da Documentação paranaense no período de 1854 a 1889. p. 142.

transferência para outro local mais estável em relação às questões que envolviam a prática do ensino para ambos os sexos.

3.4 - Escola Normal: das origens às polêmicas de Inglês de Souza

A falta de preparo do professorado fez com que fossem implantadas, no Brasil Imperial, escolas para formar os futuros mestres. As escolas normais começaram a ser criada a partir da década de 1830, sendo a primeira a de Niterói (1835), seguida pela da Bahia (1836)²²³. Esse modelo de escola se expandiu por terras brasileiras, em momentos distintos, e ofereceu grande contribuição para a instrução do país.

Em Sergipe, a primeira tentativa de criação da Escola Normal aconteceu na administração do Presidente da Província José Eloy Pessoa, que em discurso, proferido no dia 11 de janeiro de 1838, enfatizava a necessidade de se criar uma Escola Normal. Instituição indispensável para que houvesse homogeneidade de doutrinas²²⁴. O presidente almejava um sistema de ensino, no qual o professorado estivesse apto nos princípios pedagógicos modernos. E que, sendo eles preparados nos mesmos padrões, pudesse, a instrução sergipana, alcançar algumas melhorias. Para colocar em prática a criação da referida escola, foi convidado o padre Antônio de Basto, que recebeu adiantado a quantia de “[...] hum conto e duzentos mil réis”²²⁵. O valor foi pago através da tesouraria da Bahia e correspondia à primeira parcela do que foi determinado.

A viagem do padre professor gerou expectativas em relação à criação da nova escola e dos benefícios que a mesma poderia trazer para a instrução na Província. Todavia, a conquista tão almejada não chegou a ser concretizada pois, alegando motivo de saúde, o padre não retornou a Sergipe. Além de fracassar a primeira tentativa de criação da Escola Normal, o

²²³ FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidos de Azul e Branco: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920 – 1950)**. São Cristóvão. Universidade Federal NPGED (Coleção Educação é História). 2003. p. 29.

²²⁴ Relatório da Instrução Pública, 11 de janeiro de 1838. p. 6

²²⁵ Relatório de Instrução Pública, 11 de 1838. O valor total designado pelo presidente José Eloy Pessoa foi de seis mil contos de reis. Essa quantia deveria ser suficiente para a manutenção do professor na Corte, onde receberia instrução necessária para que ao retornar a Província pudesse organizar a primeira Escola Normal sergipana.

não regresso do padre causou prejuízo para o Estado, que não obteve o retorno aos do valor gasto, para custear a estadia do professor fora da Província, aos cofres públicos.²²⁶.

Os discursos em prol da criação de uma escola normal, na Província, foram constantes no decorrer das décadas seguintes. Os presidentes, em suas mensagens, ressaltavam a necessidade de se implantar, no espaço sergipano, aquela “novidade” que poderia melhorar a situação do professorado sergipano, especialmente dos que se dedicavam ao ensino primário.

Após várias tentativas, o Curso Normal de Sergipe foi finalmente criado em 1870, pelo então presidente Francisco José Cardoso Júnior. Inicialmente, o curso só recebia alunos do sexo masculino. O funcionamento do ensino normal foi determinado através do Regulamento de 24 de outubro, que criou, também, o curso de Humanidades. Ambos funcionavam no recém criado Atheneu Sergipano, que segundo Freitas “[...] era o único estabelecimento de ensino público secundário do Estado”²²⁷.

A criação do Curso Normal, para o sexo masculino, demonstra uma certa incoerência em relação aos discursos proferidos em defesa da mulher como a mais indicada para o ensino elementar. Se era a mulher que detinha as qualidades essenciais para ensinar as crianças, por que não dedicar o Curso Normal ao sexo feminino? Tais questões nos possibilitam perceber a ambigüidade existente nos discursos, pois mesmo admitindo a importância da mulher como mestre para infância, não lhe foi dado, naquele primeiro momento o direito de frequentar o Curso Normal.

A criação de uma Escola Normal para atender ao sexo feminino só entra em vigor em 1877. Seu funcionamento, inicialmente, foi no Asilo Nossa Senhora da Pureza²²⁸, na capital da Província. A referida escola era tida como “[...] um viveiro de professores ali se transmite a instrução, se põe em prova a vocação do que se destina ao magistério a eschola normal é uma fonte de conhecimento theóricos e práticos”²²⁹. Para Freitas, o curso normal no Asilo “[...] além de poder oferecer uma profissão às jovens órfãs que não se casavam, oportunizava a

²²⁶ Os documentos consultados não comprovam a restituição do valor aos cofres públicos. Apenas é mencionada a obrigação que o padre tinha em restituir o que foi gasto com sua viagem.

²²⁷ FREITAS. Anamaria Gonçalves Bueno. Op. cit. p. 30

²²⁸ A escola foi criada em 1877 pelo presidente João Pereira de Araújo Pinho. Relatório de Instrução Pública, 10 de janeiro de 1877. p. 29.

²²⁹ Idem, p. 29.

ampliação de estudos para jovens não internas”²³⁰. No decorrer das décadas seguintes, o Curso Normal contribuiu bastante para que a mulher pudesse ultrapassar o âmbito do lar.

As escolas normais constituem, portanto, um espaço de formação socialmente aceito, responsável pela profissionalização de um grande número de jovens. A possibilidade de exercer uma profissão socialmente permitida garantia às mulheres a oportunidade de transcender o âmbito doméstico na busca de realização e independência social e econômica²³¹.

O Curso Normal, de início, serviu para dar sustentação ao ensino primário. Dele esperava-se que saíssem professores “capacitados” para levar os conhecimentos rudimentares ao alunado. A medida era, naquele momento, uma tentativa de livrar das trevas, da ignorância aqueles que não detinham condições financeiras para freqüentar escolas particulares. Ao instruir as camadas não elitizadas da sociedade sergipana, almejavam, os administradores, melhorar intelectualmente as futuras gerações.

Em 1874, foi criada uma Escola Normal, independente do Atheneu, destinada a rapazes. Essa escola não despertou grande interesse nos jovens da época. Segundo Nunes, a baixa remuneração do magistério primário não motivava os jovens a matricular-se naquela instituição. Em seu primeiro ano de funcionamento, apenas oito alunos matricularam-se. No decorrer dos anos seguintes, a baixa freqüência da Escola evidenciava o fracasso ao qual a mesma foi destinada. E, em 1888, acabou sendo extinta por falta de alunos. Já a escola feminina continuou funcionando e, paulatinamente, tornou-se referência no campo educacional sergipano.

Além dos baixos salários, “[...] o favoritismo político que podia transformar qualquer pessoa em professor”²³², patrocinou o fracasso da Escola Normal destinada a rapazes. Se era dado a qualquer um o direito de lecionar, os titulados por aquela escola não encontravam as garantias e proteção determinada por lei.

²³⁰FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Op. cit. p. 31.

²³¹FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Da Normalista-Espera-Marido ao exercício profissional no Magistério: trajetória de ex-alunos do Instituto de Educação Rui Barbosa (Aracaju/SE – 1920-1950). In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (org). **Feminização do Magistério: Vestígios do Passado que marcam o Presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 145.

²³² NUNES, Maria Thétis. Op. cit. p. 128

A saída do homem do magistério, para ocupar outros espaços de trabalho, viabilizou o processo de firmação da Escola Normal como instituição voltada para o ensino feminino.

Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens²³³.

O aumento da frequência, nas Escolas Normais, do sexo feminino era decorrente dos discursos que apontavam a necessidade da educação para a mulher. Os discursos estavam vinculados “[...] à modernização da sociedade, a higienização da família a construção da cidadania dos jovens”²³⁴. E, para tal incumbência, era a mulher a mais indicada, pois atribuía-se a ela o destino primordial da maternidade, e o magistério de certa forma representava a extensão dessa maternidade. Esses posicionamentos legitimavam a presença das mulheres no ensino Primário e deram origem à “feminização do magistério”.

Em Sergipe, no início da década de 1880, a Escola Normal era separada por sexo, mas houve tentativas de torná-la mista, proposta essa, inviabilizada em decorrência de fatores comuns naquela época. Questões morais e de preconceitos, decorrentes das representações daquela sociedade, não permitiam a promiscuidade dos sexos naquele espaço.

A chegada de Inglês de Souza na presidência da Província e a publicação da já citada Reforma intensificaram os debates travados entre espiritualistas e cientificistas, além da polêmica promovida pela obrigatoriedade do ensino religioso das escolas primárias e do currículo da Escola Normal. As medidas tomadas pelo presidente foram, na verdade, uma tentativa de organizar o ensino baseado nos princípios científicos. Ele tencionava enquadrar a educação sergipana aos ideais progressistas que já irradiava seus “raios de luz”, sobre o cenário educacional sergipano.

A criação de uma escola para ambos os sexos, inaugurada em 16 de agosto de 1881, aflorou o patriarcalismo daqueles que não viam, na mesma, uma alternativa para aprimorar a

²³³ LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo. Contexto, 2000. p. 449

²³⁴ Idem, p. 447.

Instrução na Província, mas um perigo para a mocidade. Suspeitava-se, também, que ela não traria os resultados esperados, pois pouco podia se esperar de uma instrução que já nascera irregular aos padrões da época.

Inaugurou-se a nova Eschola Normal do Sr. Dr. Inglês de Souza, que sem contar ainda um aluno, promete, todavia para o futuro tudo quanto se pode esperar de uma instituição benéfica, mas irregularmente disposta para dar os bons frutos desejáveis.²³⁵

Ao criar a Escola Normal para os dois sexos, o presidente quis, somente, dar, à Província e ao magistério público, professores habilitados capazes de educar a juventude nos primórdios pedagógicos modernos. Mas acabou provocando uma série de questionamentos em relação ao funcionamento da mesma e, até, às suas intenções.

Se for possível, dotar-se a Nova Escola de um regulamento, que com mais uniformidade e critério satisfaça os fins anunciados desde já saudamos a Província pela restauração do ensino na instrução pública, mas se a defeituosa reforma do Sr. Inglês de Souza não tiver de passar pelo [...] de suas acentuadas e múltiplas impurezas, damos nossos pêsames a Sergipe pelo presente grego que acaba de fazer-lhe o infeliz reformista das margens do Amazonas.²³⁶

A Escola Normal Mista foi inaugurada sob a direção do professor Tito Augusto. Ela teve em seu quadro docente os seguintes professores e disciplinas:

²³⁵ Jornal O Guarany. Aracaju, de 19 de agosto de 1881, nº 27, p. 3.

²³⁶ Idem, p. 4.

Quadro IV
Professores da Escola Normal Mista em 1881

CADEIRAS	PROFESSORES
Gramática, Língua e Literatura	Arcendino Ângelo dos Reis
Geografia e História	Raphael Arcanjo de Moura Mattos
Matemática Elementar	Tito Augusto Sauto d' Andrade
Pedagogia e Metodologia	Manuel Francisco de Oliveira
Francês	Belisário Pereira Vasconcellos

Fonte: Jornal de Sergipe, nº 66, de 30 de julho de 1881.

As mudanças implantadas na Instrução Pública pelo presidente romancista foi uma tentativa de modernizar os conhecimentos dos sergipanos. Ele encarava a Instrução Pública como uma “Cruzada Santa de fazer conhecer o homem todos os seus direitos e deveres, e a missão importante que tem a desempenhar.”²³⁷

Com a saída de Inglês de Souza assume a presidência da Província de Sergipe, em 22 de março de 1882, o vice-presidente José Joaquim Ribeiro Campos que, no exercício de sua função reordenou a Instrução Pública, alterando o currículo da Escola Normal, que volta a ter cadeira de ensino religioso e deixa de ser mista.

Ao criar a Escola Normal Mista na capital sergipana, Inglês de Souza colocou em evidência uma prática que já vinha acontecendo de forma discreta nos lugarejos da Província. Nesses locais, os párocos procuravam, em seus sermões, mostrar aos fiéis que as escolas, para ambos os sexos, representavam um “perigo” para suas famílias. O discurso dos religiosos afluía os sentimentos machistas dos pais e, em alguns casos, resultava em transferência das

²³⁷ Relatório do Presidente da Província de Sergipe, Herculano Marcos Inglês de Souza, 22 de fevereiro de 1882. p. 3.

aulas ou em abandono das mesmas pelo alunado, especialmente pelas meninas, cujos pais não aceitavam a mistura com o sexo oposto no espaço escolar.

A Co-educação no Ensino Normal era considerada, ainda, mais imoral para aquela sociedade, pois lá estavam jovens com idade “perigosa”, isto é, com idade em que os sentimentos podiam aflorar, especialmente para as moças que, habituadas ao recinto do lar, tornavam-se mais vulneráveis às conquistas masculinas. Tais representações serviam para que a escola, naquele espaço, fosse alvo das mais variadas críticas.

A insatisfação que aquela sociedade demonstrava em relação à Escola Normal Mista foi externada desde os primeiros instantes de existência da mesma. O ato de inauguração aconteceu no dia 16 de agosto de 1881 e, reuniu pessoas da elite intelectual e política da Província. Todavia, parte dos convidados não via com grande interesse uma instituição que receberia, no mesmo espaço, moças e rapazes. Essa mistura era alvo de comentários preconceituosos por parte dos que não simpatizavam com o Presidente Inglês de Souza.

O auge das críticas à Escola foi expresso quando, ainda no ato de inauguração, apelidaram-na de “escola para hermafroditas.”²³⁸ O apelido foi divulgado pela imprensa local e intensificou o preconceito pela mesma. Os pais não admitiam que seus filhos estudassem numa escola com tal denominação.

O modelo de ensino misto na Escola Normal também foi considerado, pela imprensa sergipana, como “[...] um passo ousado do presidente Inglês de Souza considerando-se que, na Corte, só em 1880, apenas um ano antes havia sido criado uma Escola Normal idêntica.”²³⁹

Naquele início de década, a Província de São Paulo também cria uma Escola Normal Mista. Segundo Campos, a novidade foi resultante da reabertura da Escola Normal, em 1880.

[...] O estabelecimento de classes mistas para os dois sexos não levou em conta a reação da Diretora do Seminário da Glória - instituição para meninas órfãs que os enviava para a Escola Normal, a fim de que adquirissem uma qualificação profissional adequada que ameaçou tirar os educandos matriculados. Essa ameaça, entretanto, não surtiu efeito, pois a decisão do presidente provincial permaneceu inalterada,

²³⁸ Jornal O Guarany. Aracaju, 25 de agosto de 1881. p. 5.

²³⁹ NUNES, Maria Thétis. Op, cit. p. 152

forçando a aceitação das classes mistas. Entretanto, essa decisão foi objeto de muitas discussões e críticas, tanto por parte de um diretor interino da escola, em 1883, como de presidente pronunciar em seus discursos, na Assembléia Provincial, que não perdiam a oportunidade de criticar o sistema de aulas mistas²⁴⁰.

A recusa às classes mistas no Ensino Normal Paulista nos possibilita entender que, o preconceito em relação ao ensino normal misto, não foi exclusivo da sociedade sergipana. A repulsa ao mesmo foi comum às demais Províncias, inclusive nas tidas como mais desenvolvidas naquele final de século. Esses dados comprovam que a Instrução Pública, em Sergipe, não estava tão dissociada da dos grandes centros.

Assim, a ousadia do presidente Inglês de Souza custou-lhe a hostilidade daqueles que consideravam a promiscuidade “[...] uma afronta aos bons costumes das famílias tradicionais e dos pobres honrados.”²⁴¹

A existência da chamada Escola Normal Mista foi tão efêmera quanto a Reforma do jovem Presidente. Com a saída do mesmo da presidência de Sergipe, em 22 de março de 1882, a escola deixa de ser mista e passa por nova reordenação no currículo.

²⁴⁰ CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do Corpo Docente e Valores na Sociedade Brasileira: A Feminização da Profissão. 2002. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (org). Op. cit. p. 20.

²⁴¹ Gazeta de Aracaju. In: NUNES, Maria Thétis. Op. cit.. p. 104.

3.5 - Ensino Normal misto! Nem pensar

O sucessor de Inglês de Souza, José Joaquim Ribeiro de Campos, reformula a instrução pública segundo as bases estabelecidas pela Assembléia Legislativa Provincial. A nova reforma sofreu influência do Padre Olímpio Campos que, através de um parecer das Comissões de Instrução Pública e Justiça Civil, da qual era Presidente, rejeitou a Reforma de 1881 e autorizou a nova lei.

A reformulação da Lei 1881 ficou a cargo de uma comissão composta pelo Diretor do Ensino Público, Gonçalo Aguiar Boto de Menezes, e dos professores Brício Cardoso e Luís Carlos Lisboa.²⁴² Defensores do espiritualismo católico e, certamente, correligionário de Olímpio Campos. Com o novo Regulamento, de 13 de maio de 1882, retornava o ensino religioso a compor o currículo do ensino primário e como disciplina da Escola Normal. Desaparecia da Instrução Pública sergipana a tão criticada Escola. Voltava a funcionar o ensino normal separado por sexo, como antes da polêmica administração de Inglês de Souza.

O Regulamento de 13 de maio, daquele ano, modificou toda estrutura do ensino secundário, mas não extinguiu as cadeiras mistas primárias do interior; apenas suprimiu algumas delas e intensificou os cuidados em relação ao momento da aula. A medida comprova a ambigüidade existente em relação ao ensino misto. Mesmo não tendo extinguido as aulas, os discursos contidos nos documentos não trazem nenhuma menção às mesmas. O silenciamento, de certo, procurava agradar a ala conservadora da sociedade sergipana, que se sentiu aliviada com a saída de Inglês de Souza da administração de Sergipe.

Dez meses após a reforma de maio de 1882, volta o ensino a ser defendido nos discursos dos administradores sergipanos. Para o presidente José Aires de Brito era de “[...] grande utilidade converter em cadeiras de ensino mixto, confiando a senhoras, todas as escolas de 4ª classe, suprimindo as do sexo masculino.”²⁴³ Recebia essa denominação as escolas que funcionavam nos povoados espalhados pela Província, ou seja, distantes da capital. Para o presidente, a forma mista era extremamente vantajoso pois: “[...] além da

²⁴² A Escola Normal voltou a funcionar no Asilo Nossa Senhora da Pureza. E a masculina passou a funcionar no pavimento térreo do Palacete da Assembléia Legislativa Provincial. Relatório de Instrução Pública de 22 de maio de 1882. p. 7.

²⁴³ Relatório do Presidente da Província de Sergipe, Dr. José Aires de Brito de 1º de março de 1883. p. 20.

economia que d'ahi provinha para os cofres públicos, sabeis que nos lugares onde funcionam, duas, poderá haver freqüência regular para apenas uma escola”²⁴⁴

Aires de Brito fazia parte dos que defendiam o modelo misto como um “arranjo” para reduzir os gastos com a Instrução Pública na Província. Naquele ano, o ensino primário público contava com 181 cadeiras, distribuídas em quatro classes. O quadro abaixo mostra como as mesmas estavam divididas.

Quadro V
Escolas Públicas Existentes em Fevereiro de 1882

TIPOS DE ESCOLAS	QUANTIDADE
Escolas Femininas	62
Escolas Masculinas	66
Escolas Mistas	19
Total	147

Fonte: Relatório do Presidente da Província de Sergipe, Dr. Herculano Marcos Inglês de Souza, em 22 de fevereiro de 1882, p. 4.

Apesar do preconceito que aquela sociedade tinha em relação ao Ensino Misto, as escolas destinadas para ambos os sexos iam se firmando no espaço sergipano. Ao analisarmos as fontes primárias podemos constatar que, a cada ano, registrava-se um aumento considerado na quantidade das mesmas em relação às destinadas a cada sexo. Em 1882, ainda sob a administração de Inglês de Souza, existiam, na Província, um número considerado de escolas mistas.

²⁴⁴ Idem.

Quadro VI
Distribuição das Escolas Primárias em 1883

ESCOLAS	QUANTIDADES
Escolas Masculinas	64
Escolas Femininas	96
Escolas Mistas	21
Total	181

Fonte: Relatório do Presidente da Província de Sergipe, Dr. José Aires de Brito, em 1º de março de 1883.

Se em 1883 havia apenas duas escolas mistas a mais que em 1882, o ano de 1884 ultrapassa os 50% em relação ao ano anterior.

Quadro VII
Distribuição das Escolas Primárias em 1884

ESCOLAS	QUANTIDADES
Escolas Masculinas	62
Escolas Femininas	61
Escolas Mistas	57
Total	180

Fonte: Relatório do Presidente da Província de Sergipe, Francisco de Gouvêa Cunha Barreto, em 02 de março de 1884. p. 09.

As escolas públicas seguiam uma classificação hierárquica, na qual as da capital ocupavam maior destaque, as chamadas Escolas de 1ª classe.

Quadro VIII
Classificação das Cadeiras do Ensino Primário em 1884

CLASSES	LOCAIS
1 ^a	As da capital e Santo Antônio
2 ^a	As da cidade
3 ^a	As das vilas
4 ^a	As dos povoados

Fonte: Relatórios do Presidente da Província de Sergipe Francisco de Gouveia Cunha Barreto, em 02 de março de 1884. p. 29.

O ensino secundário, em 1884, na capital, era ministrado no edifício do Atheneu, que apesar de ter recebido a denominação de Escola Normal de 2º grau continuava sendo chamado pelo nome de origem. As aulas destinadas ao sexo masculino não apresentavam nenhuma freqüência. Já as aulas destinadas ao sexo feminino apresentavam futuro promissor e eram freqüentadas por 55 alunas.²⁴⁵ Esse grau de ensino na Província também contava com Colégios Particulares, tanto na capital quanto no interior, que atendiam aos filhos das elites sergipanas. Em Aracaju, destacava-se o “Partenon Sergipano” e o “Colégio Conceição”. Em Laranjeiras, o Liceu Sergipense, em 1885, apresentava uma matrícula de 173 alunos.²⁴⁶

As transferências de aulas mistas foram, no decorrer dos anos oitenta, prática corrente na instrução sergipana. As mudanças aconteciam como alternativa para organizar as aulas nos locais mais distintos na divisão geográfica da Província. Escolas eram transferidas de um povoado para outro no mesmo município, ou de um município para outro, conforme fosse determinado por lei. “Fica transferida para o arraial denominado Canindé, na freguesia

²⁴⁵ Relatório de Instrução Pública da Província de Sergipe de 02 de março de 1884. p. 31.

²⁴⁶ Escassez de fontes sobre as duas citadas instituições particulares, nos arquivos sergipanos nos limitou no detalhamento sobre as mesmas. E como não é nosso objetivo estudá-las, preferimos não adentrar naquele universo escolar.

NUNES, Maria Thétis. Op. cit. p. 165.

da Ilha do Ouro, a Cadeira do sexo masculino do povoado – Antas. E fica elevada à categoria de ensino misto feminino de Antas”²⁴⁷

Ao determinar a criação, ou transferência, de escolas mistas, os administradores agiam de modo contrário, se era em escolas de 4ª classe, não se exigia que fossem dadas duas sessões. Já nas demais, especialmente para as de 2ª classe, a lei determinava que fossem dadas duas sessões. “Fica criado na cidade do Lagarto uma terceira cadeira de ensino primário regido por professora, sendo ensino mixto e a professora obrigada a duas sessões nos dias letivos.”²⁴⁸

Mesmo estabelecendo regras, o ensino misto tornou-se uma prática das escolas interioranas. Em 1886, quando já havia fortes indícios do rompimento do Sistema Imperial, a Instrução Primária apresentava a seguinte distribuição nas cadeiras mistas.

Quadro IX
Escolas Mistas em 1886

CLASSES	QUANTIDADES
1ª Classe	01
2ª Classe	03
3ª Classe	02
4ª Classe	70
Total	76

Fonte: SERGIPE. Fala com que o Sr. Dr. Manoel d’Araújo Góes abriu a 1ª sessão da 27ª Legislatura da Assembléia Provincial em 15 de fevereiro de 1886. Aracaju: Typografia da Gazeta do Aracaju. 1886.

²⁴⁷ Resolução nº 1274 de 10 de maio de 1883. in Coleção de Leis e Resoluções Promulgadas pela Assembléia Legislativa Provincial de Sergipe no ano de 1883. Aracaju. Typografia do Jornal de Sergipe.

²⁴⁸ Idem.

Quadro X
Distribuição das Escolas Primárias Públicas de Sergipe em 1888

TIPOS	QUANTIDADES
Escolas Masculinas	34
Escolas Femininas	56
Escolas Mistas	70
Total	180

Fonte: Relatório de Instrução Pública da Província de Sergipe de 03 de abril de 1888,p. 07.

Através da comparação dos quadros IX e X, pode-se observar que os números de escolas aumentaram no decorrer dos dois anos que os separam. Em 1886, registra-se a primeira cadeira mista na capital, ministrada por professora e com horários distintos para as aulas. Naquele ano, as críticas às condições das casas onde funcionavam as escolas ainda eram constantes nos discursos dos administradores da Província, pois as mesmas não ofereciam nenhuma condição ao bom funcionamento das aulas.²⁴⁹

O aumento na quantidade de escolas para atender aos dois sexos entusiasmava os defensores do modelo. Carvalho Nobre, uma dos entusiastas, procura mostrar que as escolas mistas, na Província, apresentavam bons resultados. Mas o número existente ainda não satisfazia aos anseios de seus defensores.

Existem, apenas 76 cadeiras mistas em toda Província. Desavenecou-me de ter sido o inaugurados do ensino misto em Sergipe e tanto mais profunda é a minha satisfação quando, tendo sido essa idéia combatida tenazmente no próprio seio da Assembléia Provincial ainda não ocasionou até aqui os modelos que voticinavam os escrúpulos de um escrúpulo sem razão de ser. Esta hoje perfeitamente demonstrada a utilidade da educação em comum de meninos e meninas.²⁵⁰

²⁴⁹ Resolução nº 1883 de 06 de maio de 1884.

²⁵⁰ Relatório do Presidente da Província de Sergipe em 15 de fevereiro de 1886. p. 21.

O presidente procura justificar os benefícios presentes na forma mista de instruir o alunado sergipano. Em seu discurso, podemos perceber que tal prática foi motivo de críticas dos deputados sergipanos. E, até o momento de sua fala, não foi registrada nenhuma ocorrência que colocasse em risco a moral das meninas e a masculinidade dos meninos, como se acreditava antes. Esse documento nos fornece pistas que comprovam que as escolas mistas eram fato consumado na Província. E nos faz refletir sobre a ausência de relações de alunos e professores das mesmas na documentação sergipana. Talvez os nomes de meninos e meninas tenham sido listados por sexo, ou quem sabe, esses documentos tenham sido extraviados nos arquivos.

3.6 - A Novidade da Década

Nos últimos anos do Império, como acontecia em todo território brasileiro, proliferavam as escolas e internatos particulares. Na Província de Sergipe, as instituições privadas ofereciam um ensino diferenciado do das escolas públicas.

Em 1886, existiam, em Sergipe, 30 colégios particulares, na cidade e no interior, quase todos eles destinados a ambos os sexos.²⁵¹ As escolas do Estado se desenvolviam nas cidades mais promissoras da Província. Os estabelecimentos de ensino particular eram estimulados pela concorrência a ampliarem seus espaços e adotaram modernas técnicas de ensino.

A ampliação do número de escolas particulares no espaço sergipano viabilizou a abertura da primeira escola protestante em Sergipe.²⁵² A escola foi criada pelos missionários presbiterianos, em 1886, na cidade de Laranjeiras, sob a direção do baiano Manoel Nunes da Mota.²⁵³ A cidade escolhida “[...] funcionava como importante pólo das atividades mercantes de importação e exportação da Província, mantendo contato direto com as praças de Pernambuco, Rio de Janeiro, Bahia e muitos países da Europa.”²⁵⁴

A Escola Americana seguia os princípios da pedagogia-norte-americana e:

[...] Funcionava no andar térreo do sobrado dos protestantes e, seguindo o padrão educacional da missão, além de oferecer os cursos primário e secundário para ambos os sexos, recebia também alunos não crentes e possuía internatos masculinos e femininos. Como as mensalidades eram baixas, as crianças menos favorecidas podiam frequentá-las.²⁵⁵

²⁵¹ Relatório de Instrução Pública da Província de Sergipe de 15 de fevereiro de 1886, p. 21

²⁵² Apesar do relatório de Instrução Pública, de 15 de fevereiro de 1886, apresentar os dados, não é determinado: a quantidade exata da distribuição dessas aulas.

²⁵³ NASCIMENTO, Éster Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. A Escola Americana e o Colégio Inglês a partir de uma leitura da História da Educação em Sergipe. In: VII SEMANA DE HISTÓRIA. A Historiografia de Maria Thetis Nunes. Universidade Federal de Sergipe. De 26 a 30 de janeiro, 2004. **Anais**. São Cristóvão, 2004. p. 162 – 171

²⁵⁴ Idem, p. 201

²⁵⁵ Ibidem.

Laranjeiras, além de se destacar no setor comercial, apresentava uma vida cultural ativa. Lá existiam teatro, gabinetes de leitura, clubes e jornais. A cidade também se destacava como pólo divulgador dos ideais republicanos, o que fazia da mesma um local propício para implantação de uma escola fundamentada nos princípios protestantes.

A escola dos protestantes praticava a Co-educação e teve, como alunos, filhos da elite da região. Porém, também ensinou os filhos de pequenos comerciantes e funcionários públicos. Esta instituição de ensino ofereceu grande contribuição ao ensino sergipano, pois oferecia um ensino dentro de uma proposta educacional inovadora, procurando redimensionar a formação intelectual do alunado, oferecendo-lhe um ensino segundo as práticas pedagógicas norte-americanas. Naquele modelo, procurava-se substituir a memorização pelo cultivo do espírito crítico, aplicando o método científico no qual as matérias eram relacionadas entre si. Para Nascimento, “[...] Aquele ensino estava baseado no ensino intuitivo e no ensino ativo das idéias de Pestalozzi e de Herbart respectivamente.”²⁵⁶

A partir dos anos setenta, as discussões em torno dos métodos de ensino, no meio educacional brasileiro, voltaram-se para um novo enfoque. Até então, geralmente, discutiam-se métodos pedagógicos como a forma de organização da classe. Com a divulgação e apropriação, entre nós, das idéias e experiências inspiradas na produção de Pestalozzi, os debates se voltam sobre as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem.

Assim por várias das vias, a discussão sobre os métodos, que enfocavam a questão da organização da classe, e o papel do professor como organizador e agente da instrução vão dando lugar às reflexões que acentuam a importância de prestar atenção aos processos de aprendizagem dos alunos, afirmando que o professor somente poderia ensinar bem se o processo de ensino levasse em conta os processos de aprendizagem do aluno. Essa inflexão no rumo dos debates se articulará em torno do chamado método intuitivo e lançará luzes sobre a importância da escola observar os ritmos de aprendizagem dos alunos.²⁵⁷

O método intuitivo recebeu essa denominação pela importância que seus defensores davam à intuição e observação, como o primeiro momento da aprendizagem humana. O mesmo surgiu na Alemanha no final do século XVIII, e pressupunha uma abordagem

²⁵⁶ Ibidem, p. 162.

²⁵⁷ Ibidem, p. 164.

indutiva, pela qual dever-se-ia partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. “A prática do ensino concreto será realizada pelas lições de coisas - forma como foi vulgarizada”²⁵⁸.

O referido método foi divulgado intensamente nos impressos pedagógicos da época e representou uma conquista na forma de instruir as crianças. Os debates, em torno do mesmo, adentraram o período republicano, quando foi, de fato, efetivado, no ensino brasileiro, tal método.

O ensino, organizado sob os preceitos do método intuitivo²⁵⁹, era considerado, naquela época, extremamente moderno. Especialmente em Sergipe, onde o ensino funcionava à base da implantação e adaptação dos métodos mútuos e simultâneos, conforme as condições do professorado, dos espaços destinados às aulas e dos materiais didáticos disponíveis.

Em Sergipe, as discussões a cerca do método intuitivo estavam presentes nos discursos pedagógicos da época desde o século XIX. Mas, este método não foi efetivado na Instrução Pública, em virtude de uma série de questões que praticamente inviabilizavam sua prática no ensino primário público sergipano. Não queremos, com isso, afirmar que não houve tentativas no sentido de implantá-lo. Todavia, essas tentativas não surtiram o efeito desejado.

Ao fundamentar seu ensino no método intuitivo, a Escola Americana procurou inovar a instrução. A presença dessa escola foi esquecida pela historiografia tradicional. Não se faz nenhuma referência à instrução e ao trabalho que os protestantes prestaram ao meio educacional da Província.

Para tirá-la do esquecimento, a professora Ester Fraga Villas-Bôas Carvalho do Nascimento desenvolveu um trabalho inédito, que nos possibilita adentrar naquele “universo” e evidenciar a contribuição que a Escola Americana deu ao ensino sergipano²⁶⁰.

²⁵⁸ SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: ALMEIDA, Jane Soares de, et al. **O Legado Educacional do Século XIX**. Araraquara. UNESP. 1998, p. 26 – 27.

²⁵⁹ Idem. p. 163.

²⁶⁰ A pesquisa da professora Ester faz parte de uma plêiade de estudos que vem sendo realizados no curso de Mestrado em Educação da UFS. Esses trabalhos estão dando novos rumos à Historiografia da Educação Sergipana. Ver NASCIMENTO, Ester Fraga Villas-Bôas Carvalho do. **A Escola Americana: origens da educação protestante em Sergipe (1886-1913)**. São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/ NPGED, 2004. (Coleção Educação é História, 4).

O esquecimento em relação à Escola Americana denota o incômodo que a mesma causou nos meios políticos e educacionais da Província. Pois, a educação sergipana, na época, estava arraigada nos princípios da religião católica, que se opunha aos do protestantismo.

Um ano pós a abertura da Escola Americana, surgiu no cenário educacional laranjeirense outra escola particular. A instituição recebeu a denominação de Colégio Inglês e, ao contrário da Escola Americana, oferecia ensino apenas ao sexo feminino. O estabelecimento admitia alunas internas e externas e foi instalado em edifício próprio.

O colégio possuía, além das salas de aula e instalações de secretarias e direção, num salão nobre destinado à realização de festas, exposições e atos solenes. Funcionavam também no edifício os dormitórios e refeitórios das alunas internas. Todavia, a referida instituição não oferecia a estas todo mobiliário, sendo as alunas que se internavam obrigadas a incluir uma “cama pequena” no enxoval. Além desta eram obrigatórios: colchão, travesseiros e roupas correspondentes, lavatório de ferro com bacia e jarros e bacia para banho, tudo adequado ao gosto e a vontade de cada família.²⁶¹

O Colégio Inglês atendia as filhas das elites sergipanas e, ao contrário da Escola Americana, seguia orientação católica. E, certamente, foi esse o motivo pelo qual não era admitido em suas aulas a co-educação. O Colégio teve breve duração em Sergipe. Poucos anos após seu funcionamento, foi para Rio Claro.²⁶² Já a Escola Americana foi transferida em 1899 para a capital sergipana, onde continuou educando ambos os sexos até o ano de 1913²⁶³, quando encerra suas atividades em terras sergipanas.

O ensino público primário, no ano da abolição da escravidão do Brasil, continuava funcionando em casa alugadas e carentes de materiais didáticos. O Ensino Misto continuava evidente nos discursos de administradores e Diretores da Instrução.

Argumenta-se, cada dia, nos espíritos, a convicção de que o ensino mixto é de máxima utilidade; continuo a fazer votos para que ele se desenvolva ainda mais entre nós. Chego a pensar sobre a espécie que quando não fosse possível admitir somente para o ensino infantil

²⁶¹ FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de, et al. Op. cit. p. 03

²⁶² Idem, p. 04.

²⁶³ Ibidem, p. 04.

cadeiras mixtas, dirigidas por senhoras em todas as localidades da Província, se deveria ao menos determinar que fossem conveniente reduzidas aquele gênero todas as cadeiras do sexo masculino que ainda existem em povoados.²⁶⁴

A forma mista de ensino representava, para o Diretor de Instrução Carvalho Nobre, uma prática útil para organizar o ensino no interior da Província. Fica evidente que a Co-educação continuava, no final da década de oitenta, sendo tratada com a mesma ambigüidade do início dos anos setenta, quando a sua implantação foi admitida legalmente nas escolas primárias interioranas.

O ensino particular na Província, em 1888, era bastante significativo. Patrocinado pelas melhorias do setor econômico, as escolas privadas procuravam os locais mais desenvolvidos, financeiramente e culturalmente, para estabelecer suas instituições. Naquele ano, o ensino sergipano contava com 35 escolas particulares e, segundo Carvalho Nobre, “quase todas mixtas.”²⁶⁵ O que não significa dizer que todas ensinavam meninos e meninas na mesma sala de aula, ou no mesmo momento. Certamente, algumas delas funcionavam em dois expedientes, um para cada sexo.

Em 1888, as Escolas Mistas já estavam se configurando na Instrução sergipana. E seguia a seguinte distribuição:

²⁶⁴ Relatório de Instrução Pública de 03 de abril de 1888. p. 8

²⁶⁵ Idem, p. 8.

Quadro XI
Distribuição por Classes das Escolas Mistas em 1888

CLASSES	QUANTIDADES
1ª Classe	01
2ª Classe	03
3ª Classe	02
4ª Classe	64
Total	70

Fonte: Relatório de Instrução Pública da Província de Sergipe de 03 de abril de 1888, p. 07.

No ano da proclamação da República, das 180 escolas sergipanas existentes, em 1888, restaram:

Quadro XII
Distribuição das Escolas Primárias Públicas de Sergipe em 1889

CLASSE	QUANTIDADE
1ª Classe	01
Escolas Masculinas	78
Escolas Femininas	20
Escolas Mistas	74
Total	172

Fonte: Fala do Presidente da Província de Sergipe, Dr. Jerônimo Sodré, à Assembléia Legislativa, em 15 de outubro de 1889.

A diminuição na quantidade de escolas femininas, entre 1888 e 1889, foi resultante das oscilações administrativas, patrocinadas pelas mudanças de Presidente. Em agosto de 1888, o presidente, Francisco de Paula Prestes Pimentel, demonstrou insatisfação com a distribuição das escolas primárias.²⁶⁶ Para ele, as cidades deveriam contar com apenas três escolas masculinas, uma feminina e uma mista. As vilas contariam com duas, uma para cada sexo e os povoados uma para o ensino misto. Na capital, o então presidente acreditava que as duas escolas masculinas e três femininas seriam suficientes para atender o alunado de Aracaju.

Apesar da quantidade de escolas masculinas serem superiores às femininas no último ano do Império, o número de meninas que freqüentavam as escolas não foi tão inferior ao número de meninos. Naquele ano, do total de 5.119 alunos matriculados, 2.550 eram alunas, enquanto 2.569 eram alunos, apenas 19 a mais.²⁶⁷

Esses dados comprovam que as escolas mistas foram mais freqüentadas pelo sexo feminino. E, apesar de todas as críticas a essa forma de ensino, ele já se destacava no meio educacional na Província.

Com a chegada da República, o ensino para ambos os sexos continuou sendo alvo de críticas, especialmente quando se tratava de implantá-lo nos centros urbanos. Mesmo com a implantação dos grupos escolares, nos quais funcionavam várias escolas isoladas para um e para o outro sexo, não era permitido a presença na aula do sexo oposto. A medida continuava refletindo o preconceito e a ambigüidade com o que foi tratada a Co-educação desde sua origem na educação brasileira.

²⁶⁶ Relatório do Presidente da Província de Sergipe, Dr. Francisco de Paula Pimentel, 20 de agosto de 1888.

²⁶⁷ Fala do presidente Dr. Jerônimo Sodré, à Assembléia Legislativa Provincial, em 15 de outubro de 1889.

CONCLUSÃO

Para apreender o processo de implantação da Co-educação e do Ensino Misto na Província de Sergipe no período de 1842 – 1889, fez-se necessário uma busca constante nos arquivos públicos sergipanos. Nas páginas amareladas dos documentos buscamos indícios que nos possibilitaram a sistematização do trabalho. A partir dos vestígios encontrados nas fontes consultadas, procuramos, então, efetivar na historiografia da educação de Sergipe a presença da referida forma pedagógica na Instrução Pública sergipana no século XIX.

A escassez de trabalhos que tratem desse objeto tornou-se, para nós, um desafio e, ao mesmo tempo, um incentivo. A provocação de se estudar um objeto a partir dos vestígios deixados na documentação oficial e da imprensa da época, mostrou-nos a importância de vencer o desafio.

O modo como a implantação da Co-educação e o Ensino Misto foram efetivados na Província de Sergipe, levou-nos a algumas conclusões. Ao analisarmos as representações que religiosos e políticos tinham em relação à prática de instruir ambos os sexos no mesmo espaço escolar, mostrou-nos que tais representações provocaram uma série de embates no Brasil, especialmente nas décadas de 1870 e 1880, quando os discursos em torno dessa prática se tornaram mais evidentes.

A Co-educação representava, para a religião católica, uma imoralidade, pois colocava no mesmo espaço escolar ambos os sexos. A mistura era vista, pelos representantes e adeptos do catolicismo, como uma afronta às famílias, pois colocava em risco a moralidade das meninas e a masculinidade dos meninos. Para eles, essa aproximação poderia fragilizar o caráter forte dos meninos, tornando-os homens fracos e efeminados. Já as meninas, consideradas frágeis e delicadas, tornar-se-iam mulheres embrutecidas e perderiam a docilidade peculiar ao sexo feminino. Além de estarem sujeitos aos perigos morais provocados pelo contato com o sexo oposto.

Já os acatólicos, não viam nenhum perigo em instruir, no mesmo espaço, meninos e meninas, e adotaram a forma mista de ensinar em suas escolas. Instituições essas que procuravam seguir o ensino norte-americano, visto que foram os missionários, advindos dos

Estados Unidos da América, os responsáveis pela implantação dessas escolas no espaço brasileiro. Todavia, não foram somente os protestantes que apoiavam a implantação da Co-educação ou das Escolas Mistas no Brasil; vários foram os intelectuais e políticos da época que defenderam a referida forma pedagógica, como uma possibilidade de modernizar o ensino no país, rompendo com a herança do Período Colonial, fundamentado nos princípios do catolicismo.

Apesar da maioria dos defensores da Co-educação defenderam-na de maneira ambígua, seus discursos influenciaram aqueles de visão mais progressista, que almejavam um ensino diferenciado para seus filhos.

Vale ressaltar que, na segunda metade do século XIX, os ideais científicos já impregnavam o pensamento de intelectuais brasileiros. Esses homens, embasados nas teorias científicas européias, vislumbravam uma modernização do ensino.

Os ideais cientificistas e de liberdade religiosa foram disseminados no meio educacional brasileiro e viabilizaram a abertura das escolas protestantes. A retirada do ensino religioso, como disciplina obrigatória no currículo escolar, pela Lei Imperial de 1879, desencadeou uma série de embates entre a Igreja Católica e representantes do Estado brasileiro. Esses debates se prolongaram até as primeiras décadas do século XX, quando o ensino religioso voltou a integrar o currículo escolar.

A laicização do ensino, ao lado da Co-educação, aflorou a fúria dos clérigos em todo espaço brasileiro. Em Sergipe, os embates entre Olímpio Campos, partidários e Inglês de Souza provocaram a transferência, deste último, da administração de Sergipe e patrocinou o ingresso, do primeiro, no campo político. Através da política, Olímpio Campos procurou lutar contra a Co-educação e a laicização do ensino, tornando-se representante das oligarquias políticas sergipanas.

A maioria dos defensores não explicitava, em seus discursos, se eram a favor da Co-educação ou do Ensino Misto. Também defendiam a forma mista, apenas para as escolas interioranas e para aulas primárias. Muitos deles, até mesmo Leôncio de Carvalho, viam na Co-educação uma maneira de economia. Poucos, a exemplo de Antônio Oliveira, defendiam-

na como uma maneira de socializar meninos e meninas como seres com capacidade cognitiva igual.

Podemos concluir, também, que a prática da Co-educação no ensino brasileiro foi fortemente influenciada pela Pedagogia norte-americana, que defendia o ensino comum para ambos os sexos e a professora como ideal para ensinar meninos e meninas.

Na pesquisa, também podemos perceber as estratégias do Governo brasileiro para inculcar, no alunado, os ideais de um país independente. O Estado procurou adequar as leis de Instrução às necessidades da nova nação. A Lei de 1827 e o Ato Adicional, de 1834, foram o ponto de partida para organizar todo o aparato burocrático do ensino, que deveriam moldar as futuras gerações. Essas Leis lançaram as bases do modelo educacional no Império.

A partir do Ato Adicional de 1834, o ensino primário e secundário ficou sob a responsabilidade das Províncias. Essa medida trouxe algumas dificuldades para as mesmas, devido a falta de recursos, comum a todas elas. Todavia, essa descentralização possibilitou, ao poder local, organizar seus sistemas de ensino.

Em Sergipe, A *Carta da Lei* de 1835, foi a primeira Lei de instrução na Província. A Lei uniformizou o currículo das escolas de primeiras letras, e definiu todo o aparato relacionado às questões da instrução. A partir de então, os administradores procuravam adaptar a Lei às necessidades do alunado e ao contexto socioeconômico da Província.

Apesar de algumas tentativas no sentido de organizar o ensino, somente na década de 1850 que a instrução pública passou por reformas mais significativas. A influência da Reforma Couto Ferraz estimulou o presidente João Dabaney D’Avelar a baixar um novo Regulamento da Instrução Pública. Nessa Lei, estava explícita a concepção que aquela sociedade tinha, em relação ao papel que a mulher desempenhava na época, foi mantida oficialmente, a separação de escolas por sexo. Na década seguinte, a instrução se manteve sem grandes mudanças. No decorrer da década de 1870, o sistema educacional sergipano tomou novos rumos.

A busca pela modernização e o novo contexto viabilizaram a presença de algumas mudanças, inclusive a criação do Atheneu Sergipense e do Curso Normal. É nessa década,

também, que a Co-educação é autorizada para meninos de até 9 anos e são criadas as primeiras Escolas Mistas no interior da Província, sendo a primeira delas, criada, oficialmente, em 1877, na povoação de Tamanduá, e comprova que Sergipe inaugurou-a oficialmente antes da Reforma Leôncio de Carvalho. Antes mesmo da oficialização, a Co-educação já havia sido evidenciada mesmo sem autorização da Lei.

A denúncia contra a professora Ana Joaquina, em 1842, pelo Diretor de Instrução Pública, deixa pistas que nos levam a crer que, certamente, o caso não foi o único a registrar-se naquele período. Fatores como a casa-escola, os laços de parentescos, a distância entre algumas residências e as escolas, bem como a ausência constante de fiscalização patrocinou essa freqüência, mesmo que de forma ilegal. A presença da mulher como professora no ensino primário também pode ter sido determinante para a presença de ambos os sexos no mesmo espaço escolar.

No decorrer das duas últimas décadas do Império, a mulher era tida como ideal para educar a infância, pelas suas qualidades peculiares. E, a defesa da mesma para o magistério, ao nosso ver além de patrocinar a feminização do magistério, viabilizou a implantação da Co-educação. Mesmo nas escolas mistas, nas quais as aulas eram em horário distintos, eram as mulheres responsáveis pelas aulas. Sabemos que nem todas as escolas, destinadas aos dois sexos, eram co-educativas, pois nas cidades e vilas sempre era determinado que fossem dado dois expedientes, um para cada sexo.

A mesma exigência não foi registrada nas escolas que ficavam nos locais mais longínquos, onde os laços de parentescos eram mais evidentes. Mesmo nessa situação, se os pais que tivessem maior representatividade junto às autoridades competentes não aceitassem esse ensino para seus filhos, as escolas acabavam sendo transferidas ou fechadas. Quando isso acontecia, geralmente era o sexo feminino que tinha seus direitos prejudicados. Outra conclusão a que chegamos foi que sempre era o menino que ia à escola de menina e nunca o contrário, porque era na sala de aula, destinada às meninas, que lecionava a professora.

As fontes nos possibilitaram, também, perceber que a Co-educação, em Sergipe, fez-se presente nos três formatos definidos por Almeida. Sendo maior a presença da co- instrução, devido à semelhança com as escolas mistas, que se criava para as povoações mais distantes da Província. Podemos comprovar que apesar de todas as polêmicas e debates que a Co-

educação causou nos meios sociais, a mesma acabou sendo aceita no ensino brasileiro, muito mais por questões econômicas do que por questões pedagógicas e ideológicas. Especialmente na Província sergipana, pois sempre que os presidentes a defendiam, procuravam mostrar a economia que trazia este modelo pedagógico para os cofres públicos.

O fato que se registrou no processo de firmação da Co-educação, no ensino sergipano, no Período Imperial, foi, sem dúvida, as polêmicas relacionadas à Escola Normal Mista, criada por Inglês de Souza. Entendemos que a criação dessa escola provocou sentimentos de repulsa naquela sociedade, tanto por estar a mesma localizada na capital no centro dos debates políticos, quanto por ser destinada a alunos com idade superior aos meninos do ensino primário. E mais, pela mesma ter sido criada por uma Reforma que, mesmo antes de sua publicação, já era alvo de críticas. Ao implantar a nova Lei de Instrução, o presidente da Província, Inglês de Souza desafiou a ala conservadora da sociedade sergipana e rompeu com práticas cristalizadas no ensino brasileiro.

Podemos perceber, também, que a forma mista de ensinar viabilizou conquistas significativas para a mulher. Na nova forma, elas passaram a ter contato com conteúdos que antes somente eram ensinados ao sexo masculino. A aproximação com esses novos conhecimentos possibilitou, ao sexo feminino, o ingresso em cursos superiores e a luta pela igualdade de direitos, inclusive profissional. Todavia, a luta pela efetivação da Co-educação adentrou o século XX, quando os debates, em torno da mesma, ainda se faziam presentes nos meios educacionais do país.

FONTES

Jornais

Jornal de Sergipe, de 1881.

Jornal Horizonte, de 1885.

Jornal O Guarany, de 1881 e 1882.

Jornal Correio de Sergipe, de 1853.

Jornal do Aracaju, de 1874.

Relatórios

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província, Manoel Ribeiro da Silva Lisboa, 5 de março de 1835.

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província, 26 de agosto de 1835.

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província, Silva Moraes de 21 de janeiro de 1864.

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província, Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 03 de março de 1871.

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província, Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior, 03 de março de 1871.

SERGIPE, Relatório de Instrução Pública, 1º de março de 1880.

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província, 06 de março de 1852.

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província, Luiz Antônio Pereira Franco, 22 de novembro de 1853.

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província, Manuel Francisco da Fonseca Galvão, 11 de novembro de 1873.

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província, Dr. Salvador Correia de Sá Benevides, 27 de Fevereiro de 1856.

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província, Dr. João Dalaney D’Avelar Botero, 09 de agosto de 1858.

SERGIPE, Relatório do Vice-Presidente da Província, Dr. Manuel Joaquim Fernandes de Barros, 29 de janeiro de 1836.

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província, Dr. Anselmo Peretti, de 21 de abril de 1843.

SERGIPE, Relatório do presidente da Província, Dr. Amâncio João Pereira de Andrade, 1º de março de 1850.

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província, Dr. José Antônio de Oliveira Vieira Silva, 8 de março de 1852.

SERGIPE, Relatório da Instrução Pública, 27 de abril de 1859.

SERGIPE, Relatório da Instrução Pública, 21 de março 1872.

SERGIPE, Relatório do Vice-Presidente da Província, Pires Lima, 03 de março de 1879.

SERGIPE, Relatório da Instrução Pública, 03 de março de 1879.

SERGIPE, Relatório da Instrução Pública, 11 de janeiro de 1838.

SERGIPE, Relatório da Instrução Pública, 11 de janeiro de 1838.

SERGIPE, Relatório da Instrução Pública, 10 de janeiro de 1877.

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província de Sergipe, João Francisco Araújo Pinho, 1º de março de 1876.

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província, Dr. José Martins Fontes, 06 de março de 1877.

SERGIPE, Relatório da Instrução Pública, 1º de março de 1880.

SERGIPE, Relatório do vice-presidente da Província, José Leandro Martins Soares, 28 de julho de 1880.

SERGIPE, Relatório da Instrução Pública, em 04 de março de 1881.

SERGIPE, Relatório da Província, Herculano Marcos Inglês de Souza, 22 de fevereiro de 1882.

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província, Dr. José Aires de Brito de 1º de março de 1883.

SERGIPE, Relatório da Instrução Pública da Província, de 02 de março de 1884.

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província, em 15 de fevereiro de 1886.

SERGIPE, Relatório da Instrução Pública de 03 de abril de 1888.

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província, Dr. Francisco de Paula Pimentel, 20 de agosto de 1888.

SERGIPE, Relatórios do Presidente da Província, João Francisco Araújo Pinho, 1º de março de 1876.

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província, Manoel da Cunha Galvão, 05 de março de 1860.

SERGIPE, Relatórios do Presidente da Província, Dr. Luiz Alves Leite de Oliveira Belo, 04 de março de 1881.

SERGIPE, Relatório do Presidente da Província de Sergipe, Francisco de Gouvêa Cunha Barreto, 02 de março de 1884.

Resoluções

SERGIPE, Resolução nº 1.079, de 05 de maio de 1877.

SERGIPE, Resolução nº 1085, de 21 de março de 1878.

SERGIPE, Resolução nº 1131 de 18 de março de 1880.

SERGIPE, Resolução nº 1274, de 10 de maio de 1883.

SERGIPE, Resolução nº 1883, de 06 de maio de 1884.

Ofícios

SERGIPE, Ofício da Professora Tereza de Jesus ao Presidente Zacarias de Góis e Vasconcelos, em 06 de Junho de 1849. APES – Instrução Pública.

SERGIPE, Ofício do Presidente da Província, José Geminiano de Moraes Navaro em 13 de agosto de 1834. Manuscrito – APES: Instrução Pública.

Regulamento

SERGIPE, Regulamento da Instrução Pública, 1º de setembro de 1858.

SERGIPE, Regulamento de Instrução Pública da Província, 23 de setembro de 1873.

SERGIPE, Regulamento de Instrução Pública da Província, 23 de setembro de 1873.

SERGIPE, Regulamento de Instrução Pública da Província, 21 de abril de 1874.

Outros documentos

Coletânea de Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889. Coleção de Documentos da Educação Brasileira – SBHE. 1 CD – ROOM. 2004.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Samuel B. de Medeiros. Marie Lassius, uma preceptora Alemã em Sergipe (1861-1879). In: **Cadernos UFS**. São Cristóvão: vol. v. Fascículo 1, 2003.

ALMEIDA, Jane Soares de. Propostas acerca da Co-educação dos sexos nos finais do século XIX: ambigüidades de ordem moral e religiosa. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Educação no Brasil: História e Historiografia. 6 a 9 de novembro de 2000. **Anais**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. p. 131-133.

AMADO, Jorge. Co-educação ou classes mistas? indícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930). In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.83, nº 213/214, maio / dez, 2005. p. 64-78.

AMADO, Jorge. **Tieta do Agreste**. Rio de Janeiro. Record. 2001.

ANDRADE, Elia Barbosa de. O Ensino Misto e Inglês de Souza: conflitos e polêmicas (1881-1882). In: V SEMANA DE EDUCAÇÃO E II ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2005. **Anais**. São Cristóvão, 2005. [CD / ROM].

_____. A Educação Primária Feminina nos Discursos dos Presidentes da Província de Sergipe. In: VI CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia. 7 a 20 de abril, 2006. **Anais**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

ARRIADA, Eduardo e TAMBARA, Elomar. **Coletânea de Leis Sobre o Ensino Primário e Secundário no Período Imperial Brasileiro**. Lei de Instrução – 1827, Reforma Couto Ferraz – 1854 e Reforma Leôncio de Carvalho – 1879. Pelotas: Seiva, 2005. (Coleção Filosofia e História da Educação, nº 3).

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo. Contexto, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 6ª edição. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BARBANTI, Maria Lúcia Spedo Hilsdorf. **Escolas Americanas de confissão Protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997. (Dissertação de mestrado).

BARROS, Roque Spencer de. **Ilustração brasileira e idéia de Universidade**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. São Paulo: Unesp, 1959.

BOTO, Carlota. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. In: **Revista Brasileira de História**. Vol. 19, nº 38, São Paulo: 1999. p.12 -17.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma Sociologia Clínica do Campo Científico. São Paulo: Unesp, 2004.

CALASANS, José. Temas da Província. In: **Coleção Estudos Sergipanos**. Aracaju: vol. 1, 1944.

_____. Ensino Público em Aracaju. (1830-1871). In: **Revista do IHGS**. Aracaju: vol. 15, nº 20, 1949. p. 96 - 120.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (org). **Feminização do Magistério**: Vestígios do Passado que marcam o Presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CHAMON, Carla Simone. Ensinando Meninos e Meninas: a co-educação dos sexos na corte carioca no final do Império. In: IV CONGRESSO DA SBHE. Curitiba, 2004. **Anais**. Curitiba, 2004.

CHARTIER, Roger. **A Beira da Falésia**: A História ente certezas e incertezas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996. (Coleção Caminhos da História).

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma História dos Costumes. V.I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: **A infância e sua Educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2004. p. 159 – 187.

_____. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs) 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 135 – 150.

FRAGO, Antônio Viñao e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: arquitetura como programa. Tradução. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP-&A. 1998.

FRANCO, Cândido Augusto Pereira. **Compilação das Leis Provinciais de Sergipe de 1835 a 1880**. v. II, 1880.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, et al. Pernambuco, Sergipe, São Paulo: Os caminhos do Colégio Inglês na educação feminina. In: Horizontes Bragança Paulista: v. 20, jan/dez, 2002.

_____. Da Normalista-Espera-Marido “Ao exercício profissional no Magistério: trajetória de ex-alunos do Instituto de Educação Rui Barbosa (Aracaju/SE – 1920-1950)”. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza e SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (org). **Feminização do Magistério**: Vestígios do Passado que marcam o Presente. Bragança Paulista, 2002.

_____. Pesquisando a Educação Feminina em Sergipe na Passagem do Século XIX para o Século XX. In: **Revista do Mestrado em Educação**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe. v. 04, jan / junh, 2002. p. 45 – 65.

_____. **Vestidos de Azul e Branco**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920 – 1950). São Cristóvão: Universidade Federal NPGED de Sergipe. (Coleção Educação é História), 2003.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mocambos**. São Paulo 15ª edição. Global Editora, 2004.

GALLY, Chistianne de Menezes. **Brício Cardoso no cenário das humanidades do Atheneu Sergipense (1870-1873)**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe (Dissertação de Mestrado em Educação). 2004.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989.

GODINHO, Tatau, et al. **Trajetória da mulher na educação brasileira**. 1996 – 2003. Brasília INEP, 2006.

GONDRA, José Gonçalves. Homo Hygiênicos: Educação, Higiene e a Reinvenção do Homem. In: **Cadernos Cedes**: educação pela higiene-história de muitas cruzadas. Campinas, nº 59, 2003. p. 25 -38.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Meninas nas salas de aulas: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A infância e sua educação**: materiais práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2004. p. 189 – 211.

HAIAR, Maria de Lourdes Marioto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.

HORTA, José Silveiro Baía. **O Hino o Sermão e a Ordem do Dia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados nº 1, Janeiro / Julho, 2000. p. 9-43.

KREUTZ, Lúcio. A Educação dos imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte Autêntica, 2000. p. 347 – 370.

KUHLMANN JR, Moysés. A circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR, Moysés orgs. **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo. ABDR Editora Afiliada, 2002. p. 459 – 503.

_____. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A infância e sua educação: materiais práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2004. p. 15 – 33.

LAGUNA, Shirley Puccia. **Reconstrução Histórica do curso normal da Escola Americana de São Paulo. (1889 – 1931). Internato de Meninas: uma leitura de seu cotidiano e da Instrução e Educação Feminina aí ministrada.** (Dissertação de Mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação) PUC. São Paulo, 1999.

LE GOFF, Jacques. Documento / Monumento. In: **Enciclopédia Einaudi.** Memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, v. 1, 1984.

LIMA, Aristela Aristides de. **A Instrução da Mocidade no Liceu Sergipense: um estudo das práticas e representações sobre o ensino secundário na Província de Sergipe.** São Cristóvão. UFS (Dissertação de Mestrado em Educação), 2005.

LIMA, Jackson da Silva. **Os Estudos Filosóficos em Sergipe.** Aracaju. Sociedade Editorial de Sergipe, 1995.

LOPES Antônio de Pádua Carvalho. Imagens do Masculino e do Feminino: co-educação e profissão docente no Piauí (1874 – 1910). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Pesquisa em História da Educação: perspectiva de análise, objetos e fontes.** Belo Horizonte. HG Edições, 1999, p. 95 - 107.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo. Contexto, 2000. p. 443 – 481.

NASCIMENTO, Éster Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. A Escola Americana e o Colégio Inglês a partir de uma leitura da História da Educação em Sergipe. In: VII SEMANA DE HISTÓRIA. A Historiografia de Maria Thetis Nunes. Universidade Federal de Sergipe. De 26 a 30 de janeiro, 2004. **Anais.** São Cristóvão, 2004. p. 162 – 171

_____. Considerações Iniciais Acerca da Palavra Impressa e as Práticas Educacionais no Século XIX. In: **Revista do Mestrado em Educação.** Janeiro / Junho. São Paulo, 2002. p. 67 – 85.

_____. **A Escola Americana: origens da educação protestante em Sergipe (1886-1913).** São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação / NPGED, 2004. (Coleção Educação é História, 4).

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Memórias do Aprendizado: 80 anos de ensino agrícola em Sergipe.** Maceió. Edições Cata-Vento, 2004.

_____. **A Cultura Ocultada ou a Influência Alemã na Cultura Brasileira durante a segunda metade do século XIX.** Londrina. Editora UEL, 1999.

_____. As Terras de Luizinho: Olaria do Aracaju e o Crescimento da Nova Capital. In: **Revista do Aracaju.** Prefeitura Municipal de Aracaju. FUNCAJU, nº 11. p. 217 – 234.

NEVES, Luiz Felipe Baeta. **O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios: Colonialismo e Repressão Cultural**. Rio de Janeiro. Forense – Universitária. 1978.

NUNES, Maria Thétis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe. UFS. 1984.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. **O Ensino Público no Império**. Brasília. Edições do Senado Federal – vol. 4, 2003.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. Campinas, SP. Autores Associados, 2002.

SANTANA, Antônio Samarone. **As febres do Aracaju: dos miasmas aos micróbios**. Dissertação do Mestrado. Universidade Federal de Sergipe, 1997.

SANTOS, Nivalda Menezes. **O celibato pedagógico feminino em Sergipe nas três primeiras décadas do século XX: uma análise a partir da trajetória de Leonor Telles de Menezes**. Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão. (Dissertação de Mestrado em Educação). 2006.

SILVA, Geraldo Bastos da. **A Educação Secundária: Perspectiva histórica e teórica**. São Paulo. Editora Nacional, 1969.

SIQUEIRA, Luís. **De La Salle a Lancaster: os métodos de ensino na Escola de Primeiras Letras sergipanas (1825 – 1875)**. São Cristóvão. Dissertação de Mestrado em Educação UFS, 2006.

SOUZA, Herculano Marcos Inglês. In LIMA, Jackson da Silva. **Os Estudos Filosóficos em Sergipe**. Aracaju. Sociedade Editorial de Sergipe, 1995.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: ALMEIDA, Jane Soares de, et al. **O Legado Educacional do Século XIX**. Araraquara. UNESP. 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo; Fundação Editora da Unesp, 1998.

SOUZA, Valéria Carmelita Santana. **A Cruzada Católica: uma busca pela formação de esposas e mães cristãs em Sergipe na primeira metade do século XX**. São Cristóvão (Dissertação de Mestrado em Educação UFS), 2005.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Fernando de Azevedo e a Cultura Brasileira ou as Aventuras e Desventuras do criador e da criatura**. Dissertação de Mestrado em História e Filosofia da Educação. PUC / SP, 1995.

VALENÇA, Cristina de Almeida. **Entre Livros e Agulhas: Representações da cultura escolar feminina na Escola Normal em Aracaju (1871-1931)**. Aracaju. Nossa Gráfica, 2005.

_____. **Civilizar, Regenerar e Higienizar:** a difusão dos ideais da Pedagogia Moderna por Helvécio de Andrade (1911-1935). São Cristóvão. (Dissertação de Mestrado em Educação) UFS, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e Modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO. **A infância e sua Educação:** Materiais práticos e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2004. p. 35 – 82.