

# MOBILIDADE ESPACIAL E RESISTÊNCIA DOS(AS) DOCENTES PÚBLICOS(AS) PRIMÁRIOS(AS) DO RECIFE (1860-1880)

**Profª Drª Adriana Maria Paulo da Silva**  
Universidade Federal de Pernambuco/Recife  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Líder do grupo de pesquisa “História  
da Educação e das práticas de educabilidade  
no mundo ibero-americano”  
adrianampsilva@gmail.com

**Ms. Dayana Raquel Pereira de Lima**  
Doutoranda em Educação  
Universidade Federal de Pernambuco/ Recife  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Líder do grupo de pesquisa “História  
da Educação e das práticas de educabilidade  
no mundo ibero-americano”  
daylima27@gmail.com

## Resumo

Através dos procedimentos de leitura, transcrição, sistematização e análise das fontes governamentais referentes à instrução pública no século XIX e da bibliografia especializada no trabalho docente no Império, em âmbito geral (GONDRA & SCHUELER, 2008; OLIVEIRA, 2011), e em Pernambuco (LIMA, 2014; SANTOS, 2013; SILVA, 2006), em particular, objetivamos demonstrar uma intensa mobilidade espacial vivenciada pelos(as) docentes públicos(as) de instrução primária do Recife e discutir como, entre as décadas de 60 e 80 do século XIX, seus discursos, para justificarem seus movimentos, foram se modificando. Defendemos que a mobilidade dos professores e professoras e os códigos legais criados para regulamentá-la resultaram na crescente hierarquização deste grupo de trabalhadores. E concluímos que os docentes criaram estratégias para resistir e superar as tentativas de hierarquização de seu ofício por parte dos poderes públicos.

**Palavras-chave:** Trabalho docente em Pernambuco. Século XIX. Mobilidade espacial. Resistência.

# SPATIAL MOBILITY AND STRENGTH OF PUBLIC PRIMARY TEACHERS OF RECIFE (1860-1880)

**Profª Drª Adriana Maria Paulo da Silva**  
Universidade Federal de Pernambuco/Recife  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Líder do grupo de pesquisa “História  
da Educação e das práticas de educabilidade  
no mundo ibero-americano”  
adrianampsilva@gmail.com

**Ms. Dayana Raquel Pereira de Lima**  
Doutoranda em Educação  
Universidade Federal de Pernambuco/ Recife  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Líder do grupo de pesquisa “História  
da Educação e das práticas de educabilidade  
no mundo ibero-americano”  
daylima27@gmail.com

## Abstract

Through the reading procedures, transcription, systematization and analysis of the government sources related to public education in the nineteenth century and the bibliography specialized in teaching the Empire in general scope (GONDRA & SCHUELER, 2008; OLIVEIRA, 2011), and Pernambuco (LIMA, 2014; SANTOS, 2013; SILVA, 2006), in particular, aimed to demonstrate an intense spatial mobility experienced by teachers of public primary education of Recife and discussed how, between the 60 and 80 of the nineteenth century, their speeches to justify his movements were becoming. We argue that the mobility of teachers and legal codes created to regulate it resulted in the emergence of a hierarchy of this group of workers. We conclude by demonstrating that teachers have created strategies to resist and overcome the attempts of hierarchy of his office by the public authorities.

**Keywords:** Teaching work in Pernambuco. XIX century. Spatial mobility. Resistance.

## INTRODUÇÃO

No debate historiográfico sobre o Império do Brasil, há um consenso segundo o qual as mudanças materiais ocorridas na virada da década de 1870 a 1880 provocaram impactos significativos no aceleramento das práticas de urbanidade, comunicações e transportes. O comércio das exportações tornou-se crescente, estimulando o desenvolvimento de interesses urbanos, dentre eles, das práticas de escolarização (GRAHAM, 1997, p. 240).

Em meio às iniciativas públicas e privadas para disseminação da instrução popular, por intermédio do aumento na criação de escolas públicas, das discussões relativas aos métodos de ensino dos professores, dos métodos disciplinares, das matérias ensinadas, da frequência dos alunos em sala de aula etc., os (as) docentes públicos (as) viviam tensionados (as) entre os crescentes regramentos legais de sua prática no cotidiano escolar e suas necessidades pessoais às quais, nem sempre (ou quase nunca) eram contempladas pelos regramentos. Por via de regra, o exercício da docência exigia enfrentamentos físicos e materiais por parte dos docentes, os quais, podemos dizer, possuía uma existência modesta. Entretanto, alguns(as) docentes conquistaram situações vantajosas para si e vários (as) o fizeram pelo fato de terem conhecimento das legislações vigentes e, mais ainda, de suas lacunas. Havia um tensionamento permanente, já apontado pela historiografia da educação, que fazia das escolas e das práticas de escolarização “espaços de conflitos” entre professores públicos, poderes públicos e sociedade civil (FERNANDES, 1994; SILVA, 2007).

Na análise a seguir, conceituamos como “trabalho docente”, as ações de ensino das disciplinas ou matérias escolarizadas, publicamente reconhecidas e praticadas por indivíduos socialmente reconhecidos como professores.

No “tempo das províncias”, a docência, principalmente para os docentes, era um trabalho relacionado às ideias de “ofício” (do latim *officiu* = dever), de “missão” (do latim *missione* = função ou poder), as quais se remetiam mais aos aspectos “sagrados” e ao “carisma” necessários à prática de ensinar, do que ao domínio das técnicas e das

certificações necessárias à realização de prática laboral singular, realizada por pessoa especializada (GONDRA & SCHUELER, 2008; SILVA, 2014).

Nossas análises trataram especificamente dos(as) docentes públicos, do nível primário ou, como se dizia na época, das primeiras letras.

Não trabalharemos com as categorias profissão/profissionalização/profissionalismo/ profissionalidade docente, emergidas das discussões contemporâneas da sociologia do trabalho, porque consideramos serem relativas às análises produzidas a respeito da docência a partir dos anos finais do século XX. Consideramos que sua utilização seria anacrônica na historicidade no século XIX (SILVA, 2014).

Os estudos sobre o processo de estatização escolar em Portugal mencionaram como a profissão e profissionalização do professor estiveram imbricadas com o próprio processo sócio histórico de mudança do estatuto docente. A passagem da forma de ensino artesanal do mestre-escola baseada na “aprendizagem pela prática”, no século XVIII, para o trabalho dos professores régios e primários, no século XIX, com a introdução de mecanismos mais rígidos de seleção e de recrutamento do professorado, com a introdução de novos saberes direcionados à qualidade do ensino (pedagogia e psicologia), com instituições (Escolas Normais) voltadas diretamente à produção de um saber científico, legitimado pelas questões do ensino; com a constituição de associações docentes preocupadas em discutir os diferentes aspectos do exercício da profissão, consolidaram a *funcionarização* docente. Os professores tornaram-se a “voz” dos novos dispositivos de escolarização, por isso, o Estado não mediu forças em acelerar o processo de *profissionalização* da docência, progressivamente, viabilizando o professor como *funcionário público* (NÓVOA, 1991 e 1992).

O termo "profissionalidade", atrelado à ideia de competências profissionais, emerge das instabilidades e ambiguidades da profissão num contexto neoliberal, tais como descentralização das responsabilidades e desvinculação dos saberes de suas práticas tradicionais. O termo “profissionalismo”, por sua vez, é marcado pela etapa de adesão pessoal às normas do trabalho (MENGA & BOING, 2004).

As pesquisas ancoradas nestas categorias consideram fundamentais a identificação, a descrição e a compreensão das formas de aquisição e usos dos “saberes” mobilizados pelos docentes para o e durante o exercício do seu trabalho, bem como para a construção das suas identidades pessoais/profissionais (NÓVOA, 1992, 2000;

DUBAR, 1997; CUNHA, 1999; TARDIF & LESSARD, 2008). Ora, durante o século XIX, as discussões sobre os “saberes docentes” não existiam (aliás, sequer existia esta expressão) e as fontes disponíveis com as quais trabalharemos não contemplam informações a respeito deste item.

As reflexões às quais nos propusemos, indicam, para o caso de Pernambuco, ter havido um momento no qual as autoridades assumiram para si a tarefa de “forçar” os(as) docentes a melhorarem sua formação escolar específica (um dos aspectos contidos no conceito de profissionalização), mas sem, contudo, utilizarem a expressão “profissionalização (SILVA, 2014). Este momento ocorreu a propósito da necessidade das autoridades responsáveis pela instrução pública regerem (e mesmo impedirem) a intensa mobilidade espacial vivenciada pelos(as) docentes públicos(as) primários(as) por meio de suas solicitações de transferências e/ou de remoções de uma escola para outra<sup>1</sup>. Contudo, os (as) docentes, apesar das intenções governamentais, criaram mecanismos para utilizar estes regramentos a seu próprio favor.

## **OS DISCURSOS SOBRE AS “TRANSFERÊNCIAS”: DAS DOENÇAS ÀS ENTRÂNCIAS**

As transferências ou remoções dos professores públicos sempre causaram problemas às autoridades da instrução pública de Pernambuco quanto à organização das aulas públicas e a substituição do(a) professor(a) desde a década de 30 e, particularmente, entre as décadas de 1860 e 1870. O discurso do diretor interino, Francisco Baptista– ao indeferir uma petição de transferência da professora do município de Água Preta (localizada a pouco mais de 129 Km ao sul da capital) para o Recife– demonstrou alguns aspectos dos inconvenientes causados por aquele tipo de prática.

A remoção é apenas um meio extraordinário, ou antes, de exceção rigorosa que quando muito, pode caber em um ou em outro caso raro em que motivos especiais a aconselhem, sem algum dano ou inconveniente para o ensino público. Fora destes casos, as remoções não podem exprimir senão uma verdadeira calamidade para a instrução pública. Acontece, porém, que *o*

---

<sup>1</sup>Os termos “transferência” ou “remoção” referem-se aos deslocamentos de professores(as), no exercício do ofício. Com relação a Portugal dos séculos XVIII e XIX, o termo é empregado por Rogério Fernandes (1994, p. 277-279) ao relacionar os valores dos ordenados pagos aos docentes e as localidades das escolas.

*desejo natural dos professores e professoras de se colocarem em situação mais cômoda, quer fazer das remoções um ato simples e comum, dependente somente de proteção e favor. Basta apenas serem criadas algumas cadeiras nesta cidade ou em seus subúrbios e localidades próximas que logo aparecem pretensões de remoções e, muitas vezes, de professores e professoras que animados e inspirados somente por promessas de proteção, pouco se importam com os deveres públicos (APEJE - Série Instrução Pública – IP 24 (1870), p. 256 (f e v), grifos nossos).*

Segundo o diretor Francisco, os crescentes pedidos de remoções movidos em razão das comodidades pessoais dos professores, sem “motivos especiais” que as justificassem, prejudicavam o andamento do ensino público e não passavam de pretextos para que os mesmos fossem atuar, mais comodamente, na capital e seus arrabaldes. Acrescia a isto o fato das transferências basearem-se em situações de troca de favores e de proteção/lealdade entre os (as) docentes e autoridades e/ou pessoas politicamente influentes por meio das quais logravam sucesso nas suas solicitações.

Partícipes de uma cultura política fundamentada numa “economia de favores e privilégios” característica do Império do Brasil, os (as) docentes públicos (as) tendiam a agir individualmente no sentido de resolverem suas demandas pessoais específicas e, para isso, recorriam às práticas clientelistas junto às autoridades políticas e potentados locais (HESPANHA, 1993; SILVA, 2013). Ao longo de todo século XIX os professores públicos compuseram as redes clientelares que fortaleceram os grupos políticos hegemônicos na província de Pernambuco (SILVA, 2007 e 2014).

Até o início dos anos 70 do século XIX, em Pernambuco, as transferências não deviam ser utilizadas como um mecanismo legal para o provimento das aulas públicas criadas ou vagas. Segundo as legislações vigentes, estabelecidas desde meados do século, para o provimento de aulas públicas, era necessário o provimento do(a) docente por meio de concurso público. Acompanhando os registros a respeito da Instrução Pública nos anos finais do XIX observamos que, daquele período em diante (e talvez, em razão da queixa do diretor interino da Instrução Pública de então) aumentaram ainda mais as exigências das autoridades públicas para aprovarem os pedidos de transferências dos(as) docentes da província (LIMA, 2014).

Na dinâmica da análise dos pedidos, em primeiro lugar, a autoridade responsável da Inspeção de Instrução deveria verificar se o professor já havia sido removido mais de uma vez. Em segundo lugar, exigiam-se, preenchidos, os mapas das aulas dos (as) docentes (com o número de alunos que frequentavam as escolas e seu aproveitamento)

para verificar se o tempo de afastamento em anos anteriores (caso tivesse havido) prejudicou ou não a finalização da certificação dos (as) estudantes. Por último, tendo em vista um cálculo político cujas variáveis declaradas eram o tempo efetivo de magistério e o aproveitamento dos alunos durante aquele período, as autoridades deferiam ou indeferiam as remoções (APEJE: Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano – **Série Instrução Pública**– IP 24 [1870], p. 306, 309, 315 e 320). Ou seja, quanto maior o tempo de magistério, maior deveria ser a quantidade de alunos aprovados nos concorridos exames públicos para certificação do ensino primário.

Conforme demonstrou o diretor Interino da Instrução Pública cuja reclamação apresentamos, uma variável importante neste cálculo, porém não declarada (a não ser em situações de reclamação), eram as relações pessoais estabelecidas entre os (as) docentes e os potentados locais. Tais relações poderiam pesar mais do que as outras duas no momento do deferimento dos pedidos e, a este respeito, bem falou o inspetor: tratava-se de uma situação “dependente somente de proteção e favor”.

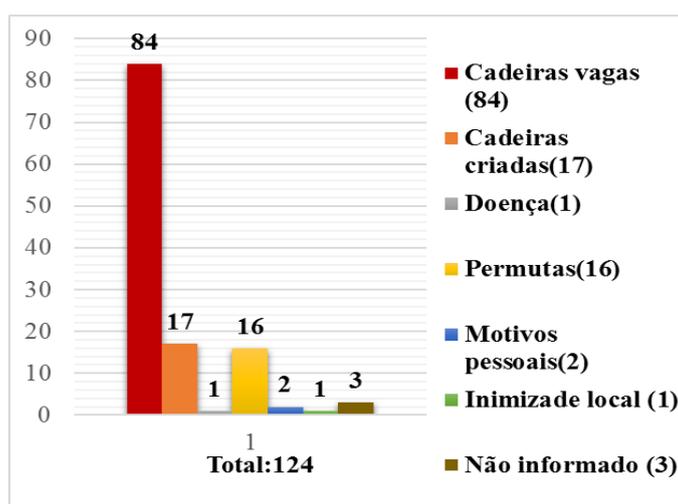
No início da década de 1870, portanto, as autoridades (diretores da instrução pública, delegados literários, inspetores) declaravam uma urgência a ser resolvida: a necessidade de conter os “abusos” da mobilidade espacial dos docentes expressa por meio de suas transferências (ou remoções), ocorridas em anos anteriores.

Com base nessa urgência muita informação foi produzida e arquivada e, por isso, tivemos a oportunidade de quantificar e analisar os registros a respeito destes expedientes, encontrados nos códices da série Instrução Pública para a década de 1870. Ao final da tarefa chegamos a uma interessante constatação: *pari passu* ao acirramento do controle das transferências e remoções por parte das autoridades públicas, houve uma mudança significativa nos discursos utilizados pelos professores para pleitearem estas práticas de mobilidade espacial, objetivando êxito.

Tivemos acesso a estes discursos por meio dos motivos alegados pelos professores, descritos nos documentos com os quais eles, pessoalmente, davam entrada nos pedidos de transferência.

**Gráfico 1**

Motivos alegados pelos (as) professores (as) públicos (as) primários (as) de Recife para se transferirem nos códigos da IP (1872-1880)



Fonte: Quantificação a partir dos dados encontrados nos códigos da Série Instrução Pública (IP 26-27 a IP 36)

Antes de explicarmos o gráfico, importa afirmar que, na década de 1860, o principal motivo alegado pelos docentes para se moverem espacialmente na província era o fato deles mesmos ou de algum parente próximo a eles estarem doentes (LIMA, 2014, p.109). Diferentemente disto, este gráfico referente à década de 1870 aponta a prevalência de alegações relacionadas à existência de “cadeira vagas”, ou seja, de aulas que haviam sido criadas, mas não estavam com docentes em serviço. Sendo assim, os docentes “em serviço” solicitavam serem transferidos ou removidos para as localidades nas quais eles sabiam estar sem professores públicos.

### **O QUE DESENCADEOU AQUELA MUDANÇA NAS ALEGAÇÕES DOS (AS) DOCENTES PÚBLICOS (AS)?**

Na década de 1860 houve um aumento dos pedidos de transferências a partir do ano de 1864 e este aumento sofreu o combate da lei nº 598, de 13 de maio daquele ano. Aquela lei determinou as condições que permitiriam aos docentes solicitarem transferências. Ao mencionar o artigo 23 da referida lei, o diretor interino da Instrução

Pública, José Soares de Azevedo, enfatizou as condições legais para a concessão de transferências, a saber:

- a) O fato dos (as) docentes serem reconhecida e publicamente assíduos (as) no exercício do ofício;
- b) O fato de vivenciarem, eles ou suas esposas (maridos) ou filhos uma doença cuja cura dependesse, a juízo médico, da sua mudança de lugar de trabalho/residência;
- c) A situação de contraírem inimizades locais que lhes impedissem de continuar no magistério, desde que os motivos das inimizades não derivassem de erros ou delitos cometidos por eles e pelos quais devessem ser punidos (APEJE. **Série Instrução Pública** – IP 16 [1864], p. 285).

As transferências por “motivos pessoais”, no geral, foram poucas durante o período estudado e em menor número durante a década de 1870 (2% dos pedidos) se comparadas a década de 1860, com 5% dos pedidos. Relembramos aos leitores que aquele tipo de transferências se dava quando um (a) professor (a) precisava, por exemplo, acompanhar um parente, por qualquer motivo, para a capital. Conforme o gráfico, percebemos a quase inexistência de mobilidade por esse motivo.

As transferências por “inimizades” também foram minoritárias dentre os motivos alegados, não ultrapassando os 2% entre as décadas de 1860 e 1870. Essas transferências ocorriam em caso de conflitos entre o (a) docente e a comunidade local – pais, alunos, autoridades públicas– ou, em casos raros, explícitos nos códigos da série Instrução Pública, pelo envolvimento do docente com a política local.

Houve um aumento, nas décadas estudadas, de 3% para 13% das transferências por permuta de aulas públicas. Durante a década de 1860, as permutas designavam uma “negociação”, de acordo, feito diretamente entre os (as) próprios (as) docentes. Neste tipo de acordo, eles (as) combinavam entre si quais seriam os locais permutados para, posteriormente, enviarem suas solicitações aos delegados literários, os quais, em determinados bairros e/ou freguesias, em cada cidade, eram os encarregados de “fiscalizar” a conduta dos docentes, o bom funcionamento das aulas e das escolas públicas, e de encaminhar suas solicitações às autoridades provinciais da instrução pública. Via de regra, os delegados literários intermediavam as relações entre os docentes e a Inspeção da Instrução Pública, mas os docentes também se dirigiam diretamente aos Inspectores e às outras autoridades da província nestas décadas. As

permutas são um importante indicador dos níveis de autonomia experimentados pelos docentes públicos, os quais puderam negociar entre si aonde se fixariam, de acordo com seus interesses.

Em 1873, com a “lei das entrâncias”– a respeito da qual falaremos, em detalhes, no próximo item–, esta situação tendeu a se modificar porque, a partir dela, as cadeiras só poderiam ser permutadas entre professores da mesma entrância. Ou seja, um fator de intensa “negociação” entre os professores públicos antes de 1873, apenas dependente da atestação das autoridades provinciais, passou a ser regrado em lei posteriormente a este ano.

O somatório dos pedidos de transferências por “cadeiras vagas” e “criadas” equivaleu a aproximadamente 81% dos pedidos quantificados ao longo da pesquisa. Na década de 1870, este tipo de solicitação funcionou como uma “porta de entrada” (independentemente de concursos públicos) para uma quantidade significativa de docentes chegar ao Recife, Olinda e seus entornos. O aumento significativo das solicitações deste tipo e a quase inexistência das doenças como justificativas principais para a mobilidade docente (como fora outrora), despertaram a nossa curiosidade.

A relativa liberdade propiciada pelo expediente das transferências aos docentes públicos (as) também foi posta abaixo no ano de 1873, com a promulgação da lei das entrâncias e a modificação das condições nas quais os professores deveriam estar enquadrados para terem acesso a elas.

Acompanhando os pedidos de transferências para as cadeiras vagas a partir de 1875 até 1880, os poderes públicos basicamente mencionaram o acesso das cadeiras por entrância, conforme o art. 157, § 1º e 2º do regulamento de 27 de novembro de 1874. Em função da preponderância numérica deste tipo de transferência concentramos nossa análise neste expediente.

## **O PRINCÍPIO DAS ENTRÂNCIAS: OBJETIVOS E FUNDAMENTOS**

Em 1873 a lei n. 1124, pela primeira vez, dentre outros aspectos elencados, classificou as escolas de primeiras letras em “entrâncias”, levando em consideração não só a distância que as separavam da capital, mas a importância das localidades nas quais

elas estavam inseridas com relação aos setores de comércio, indústria e à divisão civil e judiciária (PERNAMBUCO, 1873).

De acordo com a lei, as escolas de “primeira entrância” eram aquelas mais distantes da capital. As escolas de “segunda entrância” localizavam-se nos arrabaldes da capital. E, finalmente, as escolas de “terceira entrância” localizavam-se nos bairros centrais da capital. A expressão “entrância” refere-se, literalmente, à entrada (ao ingresso) dos (as) docentes no magistério público primário.

As escolas de primeira entrância (as mais distantes da capital) deveriam ser providas, com algumas exceções, por docentes recém-concursados e ainda inexperientes no ofício. As de 2ª e 3ª entrâncias deveriam ser providas por docentes que já tivessem lecionado em escolas de 1ª entrância.

A propósito desta divisão, regras diferentes de provimento também foram estabelecidas por esta lei, que modificou a regra da utilização dos concursos públicos para o provimento da docência pública. Para as escolas de 1ª entrância, o provimento deveria ocorrer por meio de concurso público. Entretanto, não necessitavam se submeter a concursos públicos, os docentes nas seguintes situações:

- 1º. Os titulados com grau científico pelas faculdades do Império;
- 2º. Os que exibirem diploma conferido pelo ginásio provincial;
- 3º. Os clérigos de ordens sacras;
- 4º. Os bacharéis em belas letras, titulados pelo Imperial Colégio de Pedro II, no Rio de Janeiro;
- 5º. Os que exibirem diploma de capacidade conferido pelas escolas normais do Império;
- 6º. Os que, prestando exames das matérias professadas na escola normal, forem julgados aptos para o concurso a juízo da mesma escola (**Lei n. 1124, de 17 de junho de 1873**. Autoriza o presidente da província a expedir os regulamentos necessários para a reorganização do ensino primário e secundário. *In*: PERNAMBUCO. Legislação Provincial de. Estante 29. Prateleira 02. Número 29 [1865-1877]. Ano de 1873, p. 70. APEJE, Recife – PE ).

Os professores que estivessem nos casos acima, mesmo não se submetendo a concurso público, deveriam comprovar experiência anterior no magistério de, pelo menos, um ano. Afirmamos, portanto, que, em Pernambuco, este regramento legal quis determinar que as cadeiras do interior da província devessem ser regidas por docentes iniciantes, com uma formação escolar simples. E que as cadeiras da capital e seus arrabaldes deveriam ser regidas por docentes mais experientes e com uma formação escolar concluída, preferencialmente, nos principais centros formadores da província.

Segundo Eliana Oliveira, em Minas Gerais, já a partir de 1872 (artigo nº 56 do Regulamento nº 62 de 11 de abril de 1872), o critério de titulação na Escola Normal também foi considerado um *a priori* para o provimento das cadeiras de 1ª entrância, independentemente de concurso público (OLIVEIRA, 2011, p. 48). Naquela época, portanto, houve uma ênfase na legitimação dos saberes científicos adquiridos pelos docentes nas principais instituições educacionais imperiais, criadas para formação das elites e com o objetivo de habilitar e hierarquizar o professorado: Faculdades, Seminários, Colégio Pedro II (e Ginásio Provincial, no Recife), Escolas Normais.

No caso das escolas 2ª e 3ª entrâncias de Pernambuco, nelas deveriam lecionar os docentes que já estivessem atuando no magistério público e lecionassem nas escolas públicas de 1ª entrância. Ou seja, caso estivesse disponível uma vaga de docente em alguma aula ou escola dos arrabaldes da capital (considerada de 2ª entrância), poderiam concorrer a ela todos (as) os (as) docentes da entrância inferior, sendo que seria escolhido (a) aquele (a) com maior tempo de exercício efetivo contabilizado na docência.

Com relação às cadeiras localizadas no Recife– a capital (3ª entrância, portanto) –, a elas os (as) docentes deveriam concorrer por meio de concurso público e, na ausência deste, por meio de uma lista contendo os nomes dos 10 mais antigos e distintos professores de 2ª entrância, dentre os quais, um seria escolhido pelo Presidente da Província. Caberia ao conselho literário de cada localidade a elaboração da lista dos professores concorrentes, por ordem de antiguidade no magistério, para as 2ª e 3ª entrâncias (Capítulo XI “Das Remoções. Seção I – Da Remoção por Acesso”. In: **REORGANIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO EM PERNAMBUCO**. Ano de 1874, p. 36. APEJE, Recife: Typographia de M. Figuerôa de F. e Filhos).

Mas, além desta regra básica, em caso de existência de duas ou mais cadeiras de 3ª entrância vagas (na capital), mais listas de professores de 2ª entrância aptos a ocuparem-nas seriam elaboradas. Em caso de renúncia de docentes, novas candidaturas poderiam ser aceitas, conforme os itens anteriores (Capítulo XI “Das Remoções. In: **REORGANIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO EM PERNAMBUCO**. Ano de 1874, p. 36-37. APEJE, Recife: Typographia de M. Figuerôa de F. e Filhos).

A propósito destas mudanças, imaginemos o quão centrais passaram a ser a elaboração e a comprovação dos mapas escolares, exigidos desde a primeira metade do século XIX, mas constantemente ignorados por parte da maioria dos docentes públicos (SILVA, 2007). O acesso às entrâncias superiores passou a ser articulado à eficácia do ensino (leia-se, habilitação ao maior número de alunos nos exames públicos anuais) do que, propriamente, ao “tempo de serviço” no magistério público. E a medição da eficácia do trabalho docente passou a depender dos registros efetivos nos mapas escolares, com os nomes dos alunos que se submetiam anualmente aos exames e os nomes daqueles que eram aprovados, seguidos da menção que receberam: simplesmente ou plenamente aprovados.

A divisão das escolas em entrâncias e as regras de provimento dos professores públicos assinalaram o esforço dos poderes públicos em regulamentar o ofício e hierarquizar, cada vez mais, o magistério, tanto do ponto de vista formativo– as “melhores” escolas para os mais bem formados–, quanto geográfico– as melhores localizações para os melhores professores. Afirmamos isso com base no texto da lei e do discurso do deputado João Barbalho Uchôa Cavalcanti, em plena discussão do projeto lei a respeito das entrâncias em 1874:

[...] os dois princípios da antiguidade e do merecimento, e com isso teve em vista que a mais importante das três entrâncias viesse a ser a mais bem provida e reunisse em seus professores a maior soma possível de habilitações, talento e prática do ensino. Aqueles que quisessem se dedicar ao magistério público, terão de iniciar seus trabalhos na primeira entrância, em cadeiras de categoria inferior. Habilitados com os conhecimentos que possuírem e a prática e exercício das funções lhes incumbem, durante o tempo que estiverem na primeira entrância. Tendo, depois, de passar para a segunda, na ordem de antiguidade. Vencido o tempo de novidade, provadas as vocações, adquirida a vitaliciedade, o acesso, no caso de vaga na segunda entrância, dar-se-á ao que tiver mais tempo de serviço (ALEPE: Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. Sessão ordinária de 24 de abril de 1874. In: ANNAES da Assembleia Legislativa Provincial. Tomo VIII. Recife: *Typographia de Manoel Figueiroa de Faria & Filhos*, 1874, p. 207).

De acordo com o deputado, o docente público<sup>2</sup> deveria ser constantemente avaliado, passar por aprovações, até galgar um patamar superior no exercício do ofício. A lei das entrâncias inaugurou uma “nova” medida adotada pelos poderes públicos com o intuito de regrá-los e superar o que considerava ser a “falta de habilitação” dos docentes públicos. E embora houvesse uma titulação exigida para o professorado recém-ingresso no magistério, esta, embora sinônimo de competência, não significava “talento” e nem experiência no ensino, pois assumiriam as cadeiras de 1ª entrância. Nota-se que este mecanismo de controle das escolas públicas primárias, ao mesmo tempo, forçava e hierarquizava o processo de profissionalização da docência pública na província, mediante o enquadramento do professor dentro dos limites insuperáveis da sua trajetória de formação escolar. Quem, por ventura, desejasse ser professor no Recife deveria, então, ter uma trajetória escolar que respaldasse esse desejo: forma-se na faculdade de Direito, no Ginásio, no seminário de Olinda ou na Escola Normal.

Podemos articular esses procedimentos com a situação política da província. Em pesquisa sobre o impacto da Lei Saraiva, de 1881, no eleitorado do Recife, Felipe Souza, analisando a conjuntura política anterior a promulgação da lei, especialmente na década de 1870, afirmou que o perfil do eleitorado do Recife sofreu restrições ao privilegiar a convocação de indivíduos com maior independência econômica, atestada por posses e com capacidade intelectual, provada pelo domínio da leitura e escrita (SOUZA, 2011). Podemos inferir que uma parcela significativa dos votantes nas eleições diretas era composta por docentes e imaginamos o quanto a lei das entrâncias— que estabeleceu a habilitação como um fator de seleção para o provimento das escolas públicas—, articulava-se com o panorama político da época.

Comparando o quantitativo de escolas por entrâncias, com os dados relativos aos professores públicos divididos em categorias— referentes ao ano de 1873— podemos visualizar a quantidade de docentes públicos que se encaixavam na ordem das escolas de 1ª, 2ª e 3ª entrâncias.

---

<sup>2</sup> O art. 18 da lei n. 1124 de 1873 tornou vitalício o cargo de professor com cinco anos de efetivo exercício nas aulas públicas. In: **PERNAMBUCO**. Legislação Provincial de. Estante 29. Prateleira 02. Número 29. Ano (1865-1877). Ano de 1873, p. 70. APEJE, Recife – PE.

**Tabela 1**

Divisão de escolas públicas primárias em entrâncias, a partir do relatório do Inspetor da Instrução Pública de 1875

Entrâncias	Aulas públicas		Total
	Masculina	Feminina	
1 <sup>a</sup>	73	49	122
2 <sup>a</sup>	52	47	99
3 <sup>a</sup>	54	60	114
-	-	-	335

Fonte: **INSTRUÇÃO PÚBLICA**. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da Província em 30 de janeiro de 1875 pelo Inspetor Geral João Barbalho Uchôa Cavalcanti. Recife, APEJE, 1875, anexos nº 33 a 38 sem numeração de páginas.

A propósito dos dados fornecidos observamos que as escolas públicas de 1<sup>a</sup> entrância, no ano de 1874, corresponderam a pouco mais de 36% do total das escolas públicas primárias, não muito atrás dos 34% das de 3<sup>a</sup> entrância. Sete anos depois, o Relatório do então Inspetor da Instrução Pública, Barbalho Uchôa (que era deputado em 1874), nos aproximou de uma realidade bastante diferente do ponto de vista numérico.

**Tabela 2**

Divisão de escolas públicas primárias em entrâncias a partir do relatório do Inspetor da Instrução Pública de 1882

Entrâncias	Aulas públicas
1 <sup>a</sup>	259
2 <sup>a</sup>	128
3 <sup>a</sup>	53
<b>Total</b>	440

Fonte: **INSTRUÇÃO PÚBLICA**. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Vice-Presidente, da Província em 30 de janeiro de 1882 pelo Inspetor Geral João Barbalho Uchôa Cavalcanti. Recife, APEJE, 1882, p. 09.

Entre 1875 e 1882, o quantitativo das escolas de 1<sup>a</sup> entrância aumentou de 36% para quase 59%. Em comparação, as escolas de 3<sup>a</sup> entrância, quase equiparadas em termos percentuais com as de 1<sup>a</sup> entrância em 1875, decresceram para 12% do total em 1882. Estes achados nos levam a duas interpretações básicas quanto às preocupações dos poderes públicos.

A prevalência das cadeiras de 1<sup>a</sup> entrância tornou-se, ao longo da década de 1870, uma tentativa dos poderes públicos em fixar os docentes iniciantes nos interiores da província pernambucana, visto ser regra geral para as divisões das escolas públicas

em entrâncias o fato dos docentes não poderem ascender sem a atestação do cumprimento dos seus deveres na escola de entrância inferior. E, para além da legislação, tratou-se de diminuir o fluxo de transferências no sentido interior-capital, padrão existente desde a Independência (FERNANDES, 1997; SILVA, 2006) e permanente ao longo da segunda metade do XIX.

Por outro lado, a mudança numérica ocorrida de 1875 a 1882, talvez, tenha assinalado também uma estratégia para a contenção de gastos por parte dos poderes públicos, por meio do refreamento da criação de cadeiras de terceira entrância, visto existirem significativas diferenças entre os ordenados dos (as) docentes por elas responsáveis. Senão vejamos.

Conforme o texto do artigo 4º da lei n. 1218 de 1875:

Enquanto não forem definitivamente fixados os vencimentos dos professores públicos ao ensino primário, perceberão eles, qualquer que seja a entrância a que pertencerem o ordenado anual de 400 mil réis os de 3ª entrância, de 300 mil réis os de 2ª e de 200mil réis os de 1ª entrância (**Lei n. 1218, de 23 de junho de 1875**. Classifica por entrância as cadeiras públicas do ensino primário e aumenta os vencimentos dos professores no futuro exercício de 1876-1877. In: PERNAMBUCO. Legislação Provincial de. Estante 29. Prateleira 02. Número 31. Ano (1869/1877). Ano de 1875, p. 110, APEJE, Recife-PE).

Ou seja, os docentes de 3ª entrância ganhavam o dobro dos de 1ª entrância. Às faixas salariais estabelecidas pela lei de 1875 foram acrescentadas, na década de 1880, altas gratificações, também divididas por entrâncias. O artigo 11 da lei n. 1766 de 1883 concedeu aos docentes de 1ª entrância, 500 mil réis; aos de 2ª entrância, 600 mil réis; e aos de 3ª entrância, 800 mil réis. (**Lei n. 1766, de 21 de junho de 1883**. Manda executar com modificações o regulamento de 07 de abril de 1879. In: PERNAMBUCO. Legislação Provincial de. Estante 29. Prateleira 02. Número 41. Ano (1880-1883). Ano de 1883, p. 81, APEJE, Recife-PE).

Da mesma forma, o Regulamento Orgânico da Administração do Ensino Público de 1885, estabeleceu aos docentes de 1ª entrância, 900 mil réis de ordenado e 300 mil réis de gratificação (totalizando 1 conto e 200 mil réis); aos de 2ª entrância, 900 mil réis de ordenado e 400 mil réis de gratificação (1 conto e 300 mil réis); e aos de 3ª entrância, 1 conto de réis de ordenado e 600 mil réis de gratificação (**REGULAMENTO ORGÂNICO DA ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO DE 1885**. In:

PERNAMBUCO. Legislação Provincial de. Estante 29; Prateleira 03; Número 51. Ano [1884-1885]. Ano de 1885, p. 41, APEJE, Recife-PE).

Houve, portanto, expressivo aumento nos salários e gratificações de acordo com as entrâncias das escolas públicas, mas isto não significou um arrefecimento nas demandas dos professores, muito pelo contrário. Verificamos ter sido crescente, na documentação consultada, a quantidade de pedidos de ascensão de entrâncias pelos professores e estamos tentadas a propor que foram mais usuais as ascensões conseguidas por meio do convencimento pessoal das autoridades do que por meio da comprovação das exigências legais para o enquadramento do professorado.

O professor Ceciliano José Ribeiro de Vasconcellos, da cadeira de Alagoa Seca—distrito de Nazaré da Mata, cidade atualmente localizada a 70,5 Km do Recife—, em 1875, afirmou que a sua escola pública possuía as condições estabelecidas no Regulamento de 1874 para ser elevada de 1ª para a de 2ª entrância. Fundamentando sua pretensão, o professor declarou que aquele distrito, naquela ocasião, possuía um elevado número de habitantes e se destacava, cada vez mais, no ramo do comércio. Segundo ele, a fácil comunicação de sua cidade com a capital, através do acesso fornecido pela linha férrea de Limoeiro, a tornava adequada para abrigar uma escola de 2ª entrância. Em circunstâncias diferentes as escolas de Alagoa Seca, locais como Porto de Galinhas (localizada a 60,9 Km do Recife), Santo Amaro de Sirinhaém (localizada a 77,8Km do Recife), Abreu do Una (distrito de São José da Coroa Grande, localizado a 114 Km do Recife), Glória do Goitá (localizada a 72,2 Km do Recife), e São José de Ipojuca (localizada a 52 Km do Recife) foram classificadas de 2ª entrância. A petição foi aprovada (ALEPE: **Série Petições** - CAIXA 139 P [1873-1876]. 6f. 05 de março de 1875).

A respeito das distâncias informadas importa assinalar que elas correspondem à situação atual das vias do Estado. Isso significa dizer que, para o século XIX, estas distâncias eram bastante maiores tendo em vista a precariedade dos caminhos que ligavam as cidades entre si.

Em 1875, quatro docentes solicitaram a elevação da cadeira de Vitória de Santo Antão da 2ª para a 3ª entrância (localizada a 45 Km da capital), visto terem sido elevadas as cadeiras de localidades como vila do Cabo (a 41 Km da capital) e Goianinha (atualmente pertencente ao Estado do Rio Grande do Norte, localizada a 200 Km do

Recife), as quais, segundo os solicitantes, não consideravam em nada serem superiores à de Vitória. Acrescia-se a isto, o fato da localidade de Vitória localizar-se a nove léguas da capital e possuir duas escolas públicas para cada sexo (ALEPE: **Série Petições** - CAIXA 139 P [1873-1876]. 08 de março de 1875. 2 f)<sup>3</sup>.

Da mesma forma, um professor da cidade de Escada (localizada a 63 Km da capital), com uma escola de 2ª entrância, considerava sua localidade em situação “mais desenvolvida” (com maior quantidade de engenhos e já elevada a categoria de cidade) se comparada a outras cidades nas quais já havia escolas de 3ª entrância como, por exemplo, Preguiça, Cabo e Abreu do Una, e se achava em condições de ter sua cadeira elevada para 3ª entrância também (ALEPE: **Série Petições** - CAIXA 139. 01 de abril de 1875. 04f)<sup>4</sup>. Foram inúmeros os exemplos assemelhados a estes e todos estes demonstram o quanto os docentes procuravam se informar das “elevações” das escolas da província e utilizavam estas informações em seu próprio benefício. Rapidamente o texto da lei foi sendo “minado” pelos professores das localidades mais afastadas aos utilizarem os registros de que houve escolas “elevadas” em localidades bem pouco urbanizadas.

Em 1877, através de um “abaixo-assinado”, os docentes Hermina Celecina da Câmara Santos e Joaquim Manoel de Oliveira e Souza, do bairro de Tejipió (local pertencente à freguesia de Afogados, subúrbio do Recife) pediram aos deputados que considerassem aquela localidade como de 3ª entrância:

1º: que a lei n. 1218, dividindo as entrâncias por freguesia disse no parágrafo 2º: “2ª entrância: as cadeiras da cidade e vilas que forem sede de comarca; as da freguesia de Afogados, não compreendendo as do parágrafo antecedente e as demais freguesias do município do Recife, menos as de São Lourenço da Mata”. 2º: que Tejipió, tão perto do Recife, e em relação a muitas cadeiras do centro que são de 2ª entrância, parece uma injustiça permanecer em 1ª entrância; e ainda quando outras igualmente de subúrbio da capital e quase na mesma distância são de 3ª entrância; 3º: que Tejipió teve capacidade para ser de 3ª entrância na divisão de 28 de dezembro de 1874 na lei 1218 (ALEPE: **Série Petições** - CAIXA 140 P. 02 de maio de 1877. 2f).

---

<sup>3</sup> Os nomes dos peticionários foram Leôncia de Lima Freire, Paulina Marcelina de Almeida, Olympo Francisco Honorato e Joaquim Elias de Albuquerque Barros.

<sup>4</sup> Não constam os nomes dos peticionários.

Este caso, em comparação aos outros, seria, de fato, compreensível, por tratar-se de um bairro da cidade. A recorrência de petições semelhantes a estas encaminhadas à Assembleia Provincial posteriormente à Lei das Entrâncias indicou uma significativa mudança na forma pela qual os professores públicos primários tentavam “convencer” as autoridades a “elevarem” suas escolas públicas.

Vemos, portanto, que, na prática, a diferenciação entre escolas de 1ª e de 2ª entrâncias dependeu muito pouco da sua distância geográfica com relação ao Recife e das habilitações dos seus docentes. Se em períodos anteriores a mudança do lugar da docência (do interior para a capital) implicava também numa melhoria de ordenados e das condições de exercício do ofício, em certos aspectos, para um (a) docente público (a), a partir das entrâncias, tornou-se mais vantajoso manter-se em seu local de origem e empenhar-se na elevação da entrância de sua escola, para adquirir as vantagens salariais proporcionadas por esta elevação, sem ter que se submeter ao crescente custo de vista da capital.

A hierarquização salarial sancionada pelos poderes públicos contou, por um lado, com a conivência dos (as) docentes, visto que as solicitações de ascensão das entrâncias intencionaram maiores vantagens para alguns e não uma equidade entre eles. As entrâncias perpetuaram os prestígios costumeiros e as práticas hierarquizadoras característicos da docência pública, mas modificaram a forma de provimento das aulas públicas primárias. Apesar de terem sido coniventes como grupo, individualmente, os docentes resistiram à crescente hierarquização do ofício e lutaram, mesmo tendo que permanecer nos interiores da província, para terem seus ordenados assemelhados aos dos poucos docentes da capital.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Lei das entrâncias modificou a forma pela qual os professores se moviam pela província, restringiu bastante sua mobilidade, obrigando aos recém-ingressos no magistério a se fixarem nas localidades mais afastadas da capital. Esta obrigatoriedade visou, por parte das autoridades, impedir os deslocamentos dos professores do interior para a capital e forçar os docentes da capital a terem uma melhor formação escolar.

No entanto, conforme verificamos por meio das petições remetidas aos deputados provinciais, os docentes, mesmo sem terem as condições legais, passaram a requerer a ascensão de suas aulas públicas (de 1ª entrância para 2ª entrância; e de 2ª para 3ª entrância) e, conseqüentemente, o aumento de seus ordenados.

As entrâncias, portanto, mantiveram as práticas de hierarquização dos docentes, mas, por seu intermédio, os docentes conseguiram modificar uma tradição, segundo a qual, os maiores salários eram pagos àqueles (as) fixados (as) nas escolas públicas mais próximas à capital. Entretanto, apesar de promover a fixação dos docentes nos seus locais de provimento iniciais, freando as costumeiras transferências, na prática, a lei não os impediu de buscarem alternativas para romper, individualmente, com a hierarquização do ofício nas tentativas inúmeras de aumentarem seus ordenados.

## **REFERÊNCIAS**

### **Fontes citadas no texto**

#### **Fontes manuscritas:**

Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciana (APEJE)

Série Instrução Pública:

- Códice IP 16 (1864)
- Códice IP 24 (1870)
- Códice IP 25 (1871)
- Códice IP 26 e IP 27 (1872)
- Códice IP 28 (1873)
- Códice IP 29 (1874)
- Códice IP 30 (1875)
- Códice IP 31 (1876)
- Códice IP 32 (1877)
- Códice IP 33 (1878)
- Códice IP 34 (1879)
- Códice IP 35 e IP 36 (1880)

Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (ALEPE)

Série Petições:

- Caixa 139P (1873-1876) – 701 folhas  
Maço Educação
- Caixa 140P (1877) – 494 folhas  
Maço Educação

#### **Fontes Impressas:**

APEJE

Livros de Leis, Decretos e Resoluções de Pernambuco:

- **Lei n. 1124, de 17 de junho de 1873.** Autoriza o presidente da província a expedir os regulamentos necessários para a reorganização do ensino primário e secundário. *In:* PERNAMBUCO. Legislação Provincial de. Estante 29. Prateleira 02. Número 29. Ano (1865-1877). Ano de 1873, p. 70. APEJE, Recife – PE.
- **Lei n. 1218, de 23 de junho de 1875.** Classifica por entrância as cadeiras públicas do ensino primário e aumenta os vencimentos dos professores no futuro exercício de 1876-1877. *In:* PERNAMBUCO. Legislação Provincial de. Estante 29. Prateleira 02. Número 31. Ano (1869/1877). Ano de 1875, p. 110, APEJE, Recife-PE.
- **Lei n. 1766, de 21 de junho de 1883.** Manda executar com modificações o regulamento de 07 de abril de 1879. *In:* PERNAMBUCO. Legislação Provincial de. Estante 29. Prateleira 02. Número 41. Ano (1880-1883). Ano de 1883, p. 81, APEJE, Recife-PE.

Regulamentos e Regimentos da Instrução Pública de Pernambuco:

- **REORGANIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO EM PERNAMBUCO.** Ano de 1874, p. 36-37. APEJE, Recife: Typographia de M. Figuerôa de F. e Filhos.
- **REGULAMENTO ORGÂNICO DA ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO DE 1885.** *In:* PERNAMBUCO. Legislação Provincial de. Estante 29; Prateleira 03; Número 51. Ano (1884-1885). Ano de 1885, p. 41, APEJE, Recife-PE.

Relatórios dos Inspetores da Instrução Pública da Província de Pernambuco:

- **INSTRUÇÃO PÚBLICA.** Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da Província em 30 de janeiro de 1875 pelo Inspetor Geral João Barbalho Uchôa Cavalcanti. Recife, 1875.
- **INSTRUÇÃO PÚBLICA.** Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Vice-Presidente, da Província em 30 de janeiro de 1882 pelo Inspetor Geral João Barbalho Uchôa Cavalcanti. Recife, 1882.

ALEPE

Anais da Assembleia Provincial de Pernambuco:

- **ANNAES** da Assembleia Legislativa Provincial. Tomo VIII. Recife: *Typoghrafia de Manoel Figueiroa de Faria & Filhos*, 1874.

### **Bibliografia**

CUNHA, Maria Isabel. **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Portugal: Porto, 1997.

FERNANDES, Rogério. Os mestres de primeiras letras. In. FERNANDES, Rogério. **Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e ensino de primeiras letras.** Portugal: Porto Editora, 1994, p. 270-289.

GRAHAM, Richard. **Clientelismo e Política no Século XIX.** Rio de Janeiro, UFRJ, 1997.

GONDRA, José & SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HESPANHA, António Manuel. **O direito luso-brasileiro no Antigo Regime**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. Disponível em <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxbnRvbmlvbWFudWVsaGVzcgFuGF8Z3g6ODA3N2VmMGQwNGU0MTk5>. Acesso em: março de 2016.

LIMA, Dayana Raquel Pereira de. **Sinais do “desconforto” no exercício da docência pública em Recife e Olinda (1860-1880)**. 2014. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2014.

MAC CORD, Marcelo. **Andaimos, casacas, tijolos e livros: uma associação de artífices no Recife, 1836-1880**. 2009. 373 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2009.

MENGA, Lüdke; BOING, Luiz Alberto. *Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Ed vol.25 no.89 Campinas Sept./Dec. 2004. Educação & Sociedade.* Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01017330200400000005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330200400000005). Acesso em: março de 2016.

NÓVOA, Antonio. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vida de professores**. 2ª ed., Porto, Porto Editora, 2000.

NÓVOA, Antonio. Para um estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

OLIVEIRA, Eliana de. **O processo de produção da profissão docente: profissionalização, prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários em Minas Gerais (1871 - 1911)**. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação.) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.

SANTOS, Jacilene Clemente dos. **Culturas Escolares em Recife (1880-1888)**. 2011. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2013.

SILVA, Adriana Maria Paulo. **O trabalho docente em Recife e Olinda (1851-1890)**. Relatório de Pesquisa, Recife: FACEPE/CNPq/ UFPE, 2014.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. Notas para o estudo da instituição da obrigatoriedade da educação primária na província de Pernambuco. In. VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Orgs.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Universidade Federal do Mato Grosso: EdUFMT, 2013, p. 209-226.

SILVA, Adriana Maria. Paulo. **Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

SOUSA, Jorge Prata de (org.). **Escravidão: ofícios e liberdade**. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, APERJ, 1998.

SOUZA, Felipe Azevedo e. **Direitos políticos em depuração:** a Lei Saraiva e o eleitorado do Recife entre as décadas de 1870 e 1880. 2012. 234f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2012.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **Ofício de Professor.** História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

Recebido em 5 de janeiro de 2016.

Aprovado em 10 de fevereiro de 2016.