

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MARIA RAFAELA FERREIRA DA SILVA

OS EXAMES DE SUFICIÊNCIA EM ALAGOAS: A CERTIFICAÇÃO DE
PROFESSORES SECUNDÁRIOS (1965 A 1970)

MACEIÓ-AL
2024

MARIA RAFAELA FERREIRA DA SILVA

**OS EXAMES DE SUFICIÊNCIA EM ALAGOAS: A CERTIFICAÇÃO DE
PROFESSORES SECUNDÁRIOS (1965 a 1970)**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC apresentado à
Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Campus AC
Simões, como pré-requisito para a obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Ivanildo Gomes dos Santos.

MACEIÓ-AL

2024

Catlogação na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

S586e

Silva, Maria Rafaela Ferreira da.

Os exames de suficiência em Alagoas: a certificação de professores secundários (1965 a 1970) / Maria Rafaela Ferreira da Silva. – 2024.
75 f. : il.

Orientador: Ivanildo Gomes dos Santos.

Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia: licenciatura) –
Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 71-75.

1. Exame de suficiência. 2. Certificação de professores. 3. Ensino secundário. I. Título.

CDU: 371.13

MARIA RAFAELA FERREIRA DA SILVA

**OS EXAMES DE SUFICIÊNCIA EM ALAGOAS: A CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES
SECUNDÁRIOS (1965-1970)**

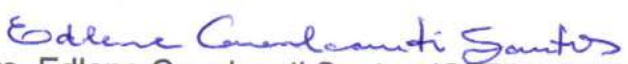
Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 05/12/2024.

Orientador/a: Prof. Dr. Ivanildo Gomes dos Santos (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora


Prof. Dr. Ivanildo Gomes dos Santos (CEDU/UFAL)
Presidente


Profa. Dra. Edlene Cavalcanti Santos (CEDU/UFAL)

2º. Membro

Documento assinado digitalmente



EDGLEIDE DE OLIVEIRA CLEMENTE DA SILVA

Data: 05/12/2024 17:24:45-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Edgleide de Oliveira Clemente da Silva (CTI/Brasil)

3º. Membro

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar a jornada de um Trabalho de Conclusão de Curso, surge sempre a dúvida de: Como fazer? Onde buscar apoio? A quem recorrer nesse processo? Bem, sou grata a Deus, que, em Sua infinita bondade, colocou pessoas incríveis em meu caminho, capazes de me fortalecer e me incentivar nos momentos de dúvida. A Ele toda honra e glória por Sua graça e misericórdia!

Com um coração cheio de gratidão, quero dedicar palavras especiais à minha filha, Melanie Vitória, que, mesmo tão pequena, esteve ao meu lado durante esses cinco anos de jornada intensa e, por vezes, desafiadora, mas sempre gratificante. Este trabalho é tanto para você quanto para mim, filha!

Minha profunda gratidão ao meu orientador, Dr. Ivanildo Gomes dos Santos, por acreditar em meu potencial e me acolher no Grupo de Estudo, Pesquisa, História da Educação, Cultura e Literatura (GEPHECL). Nos encontros e debates desse grupo, pude crescer como estudante de Pedagogia, amadurecendo minha visão crítica e reflexiva. Agradeço, professor, por sua compreensão e apoio, especialmente, nos momentos mais difíceis.

Agradeço à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc) e ao Edital Pró-Saberes pela oportunidade de ser bolsista no Projeto de Extensão que originou este objeto de pesquisa, intitulado *Um arquivo, muitas memórias: recuperação e preservação do acervo do Grupo de Estudo e Pesquisa História da Educação, Cultura e Literatura*, coordenado também pelo meu orientador. Muito obrigada!

Agradeço também ao Centro de Educação-CEDU/UFAL, que foi minha segunda casa ao longo desses anos, onde aprendi a me desconstruir e a me reinventar, tanto como professora quanto como pessoa. Aos professores, coordenadores, diretores, secretários, ao pessoal da limpeza, a todos que fazem parte dessa instituição, meu sincero agradecimento.

Aos meus amigos e amigas, que conquistei ao longo dessa caminhada, tanto no curso de Pedagogia quanto no GEPHECL, e aos professores que se dedicam de forma humana e generosa, minha eterna gratidão.

Finalmente, agradeço aos meus familiares, próximos e distantes, que, de uma forma ou de outra, torceram e apoiaram minha conquista. A todos vocês, meu muito obrigado!

RESUMO

O presente estudo compreende os Exames de Suficiência realizados em Alagoas entre 1965 e 1970, com o objetivo de certificar professores para o ensino secundário. Estes surgiram como uma política pública emergencial, diante da escassez de professores qualificados devido ao crescimento desordenado das escolas secundárias, iniciado com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942. Para mitigar essa deficiência, o Ministério da Educação e Saúde instituiu, por meio do Decreto-lei n.º 8.777 de 1946, a exigência do registro definitivo dos professores no ensino secundário. O decreto permitia que indivíduos não licenciados realizassem o Exame de Suficiência, os quais, se aprovados, garantiam a autorização para o exercício do magistério nas escolas secundárias com carência de docentes diplomados pela Faculdade de Filosofia. Os exames foram extintos em 1971, com promulgação da Lei n.º 5.692, que estabeleceu as diretrizes para os ensinos de 1º e 2º graus, que determinava as licenciaturas curta e plena como as únicas formas regulamentadas para a formação e certificação de professores. O objetivo desta pesquisa é compreender o processo de formação de professores secundários em Alagoas durante esse período, por meio da análise dos Exames de Suficiência. Para isso, buscamos identificar a evolução da política de formação de professores do século XIX ao século XX, descrever o contexto que motivou a criação dos exames de suficiência no Brasil e em Alagoas, e explicar como esses exames foram organizados e realizados em Alagoas entre 1965 e 1970. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com ênfase na análise de fontes primárias, como fichas de inscrição, termos e relatórios, salvaguardados pelo acervo do Grupo de Estudo e Pesquisa História da Educação, Cultura e Literatura, vinculado ao Centro de Educação da UFAL. Foram também consultados autores de referência na área, como Uekane (2008), Tanuri (2000) e Lopez e Souza (2018). Os resultados da pesquisa indicam que os Exames de Suficiência em Alagoas ocorreram entre 1965 e 1970, precedidos por um curso intensivo de preparação, realizado em parceria entre a Faculdade de Filosofia e a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura. Conforme os documentos analisados, 332 candidatos foram aprovados para lecionar no ensino secundário entre 1966 e 1971.

Palavras-chave: Exame de suficiência; Certificação de professores; Ensino secundário.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL ENTRE 1827 E 1970.....	15
2.1 A formação de professores no Império brasileiro.....	15
2.1.1 A formação de professores no Brasil no século XX.....	21
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ALAGOAS 1860-1970.....	30
3.1 A formação de professores em Alagoas no Império.....	30
3.1.1 A formação de professores em Alagoas na república.....	37
4 OS EXAMES DE SUFICIÊNCIA NO BRASIL E EM ALAGOAS.....	45
4.1 A necessidade dos exames de suficiência no contexto geral, Brasil.....	45
4.1.1 Os Exames de Suficiência em Alagoas.....	54
4.1.1.1 A prova dos Exames de Suficiência.....	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	71

1 INTRODUÇÃO

Localizar-se na história da educação hoje é uma paixão que tenho desde a minha infância, mesmo ainda desconhecendo essa linha de estudo, sempre me maravilhei com os detalhes dos acontecimentos históricos. Para entender melhor minha motivação pessoal, permitam-me rememorar algumas memórias que nortearam a minha localização. Com 6 anos, minha mãe trazia livros velhos da casa a qual ela trabalhava de empregada doméstica e um dos livros trazidos era de história, recordo-me até hoje das pinturas que demonstravam o “Descobrimento do Brasil”, os povos indígenas sendo escravizados, explorados; a pintura do desembarque de Cabral e outros. Na época, mesmo não sabendo ler nem escrever, aquelas gravuras despertavam em mim curiosidades, ato este que sempre me inquietou na compreensão de todas as “coisas”, em meu desenvolvimento pessoal.

A primeira vez que considerei trabalhar com história ou até mesmo como uma guia turística (mesmo sendo desejo de infância, mas que não imaginava que realmente iria trilhar esse caminho atualmente), deu-se no ano de 2005, com 13 anos. Era o mês de novembro em que se celebra o dia da “Consciência Negra” e a escola organizou uma excursão ao Parque Memorial Quilombo dos Palmares – Serra da Barriga, localizado em União dos Palmares-AL, considerado um patrimônio histórico, a qual a minha turma da 4ª série participou. O objetivo do passeio era conhecer um pouco sobre a história do guerreiro brasileiro Zumbi dos Palmares, quem era, como chegou àquele lugar, o que fazia, para o que lutava, a importância daquele lugar na história da luta pela liberdade das pessoas negras escravizadas¹. O programa tinha um guia turístico que nos levou a cada ponto histórico do parque memorial e em cada parada ele narrava o contexto histórico do espaço, o significado, a importância daquele lugar, o que levou o deslocamento das pessoas escravizadas que estavam naquele lugar, como eles se organizavam, como se protegiam e sobre o seu líder Zumbi. Só de recordar, ainda sinto a satisfação de estar ali e o sentimento de pertencimento.

Quando ouvia o guia falar com sentimento da história do povo negro, eu me transportava para a época falada, tentava reconstruir a imagem na minha cabeça de tudo que fora contado, eu olhava para as pessoas ao meu redor para identificar se elas também estavam sentindo o mesmo que eu, prazer em estar, ouvir e sentir aquele momento. Após a viagem,

¹ “O termo ‘escravo’ remete a uma condição natural, enquanto ‘escravizado’ se refere ao caráter sócio-histórico da condição dos africanos e seus descendentes sob o cativeiro”, argumenta à BBC News Brasil o historiador Petrônio Domingues, professor na Universidade Federal de Sergipe (UFS). “Em outras palavras, ‘escravo’ remete a uma identidade fixa, inata, congênita, ao passo que ‘escravizado’ se refere a uma condição imposta por outras pessoas.” (BBC News Brasil, 2024).

fizemos o trabalho contando sobre nossas experiências. Eu fiz um trabalho muito detalhado que deu mais de 5 páginas ricas, sentimentos e entendimento do que foi passado, algo que, para a época, era muito. Após isso, a identificação com fatos históricos foi se intensificando, tudo que eu estudava buscava saber os contextos de forma mais aprofundada, o que levou aos acontecimentos, seja estudo da Bíblia Sagrada, acontecimentos históricos do Brasil e até mesmo fora dele.

Agora que entendemos um pouco a minha identificação e motivação pessoal em seguir a linha de estudo em história da educação, será mais fácil o entendimento da minha motivação acadêmica para a escolha do tema da pesquisa do meu trabalho “Os Exames de Suficiência em Alagoas: A certificação de professores secundários (1965-1970)”.

Decerto, o desejo de trabalhar com um tema da linha de pesquisa em História da Educação foi despertado em mim em janeiro do ano de 2022, no 5º período da minha Graduação em Pedagogia no Centro de Educação – CEDU da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Foi durante a apresentação da tese “A educação da infância em Alagoas em fábricas e usinas antes da constituição Federal de 1988”, da professora Aline da Silva Ferreira Aderne, que foi convidada para apresentar sua pesquisa na disciplina “Educação Infantil e Sociedade”, ministrada pela Doutora Elza Maria Silva – UFAL. A tese da Aderne (2020) tratava sobre mapeamento e os principais modos de educação da infância de 0 a 6 anos em Alagoas em fábricas e usinas, antes da Constituição Federal de 1988.

Logo após sua apresentação, a professora Elza falou que nós também poderíamos fazer uma pesquisa daquele cunho, e de como seria importante para a comunidade o registro da história de uma rua, uma escola ou fato histórico a qual nós pertencemos. Eu ouvi as palavras da professora Elza como um impacto para minha carreira acadêmica, saí da aula e passei dias pensando que eu também poderia fazer minha contribuição para a história de Alagoas com algum registro histórico. Até então eu não sabia sobre o que seria, só sabia que o desejo de fazer história estava fincado em meus pensamentos.

Em decorrência daquelas palavras, em abril de 2022, conversei com o Doutor Ivanildo Gomes, professor de História da Educação, para me orientar em meu Trabalho de Conclusão de Curso. Apesar de não ter um objeto de pesquisa, já sabia a linha e tinha muita vontade de produzir. O mesmo aceitou e, além disso, convidou-me para participar das discussões do Grupo de Estudo e Pesquisa História da Educação, Cultura e Literatura – GEPHECL², sendo

² O GEPHECL tem como objetivo propor aos seus integrantes a produção de estudos nos quais as categorias Educação, História, Cultura e Literatura atravessem a compreensão das relações sociais, identidades, memórias e subjetividades nos espaços formativos, incluindo a escola. O grupo é coordenado pelo Doutor Ivanildo Gomes dos Santos.

uma experiência enriquecedora para a compreensão dos conceitos dos autores de História da Educação, como também do evento de extensão *Diálogos com História da Educação em Alagoas*, também coordenado pelo docente que tratava em exposições de pesquisas que contribuíram para a história da educação em Alagoas. Nesse evento pude apreciar algumas pesquisas, entre elas “Civilizar pelas letras”: o projeto educacional de Thomaz do Bomfim Espíndola no Império Brasileiro (1853- 1885) da Profa. Doutora Edgleide de Oliveira; O discurso de resistência nos materiais didáticos do Movimento de Educação de Base (MEB), do Prof. Mestre Francisco Tenório da Silva; A pesquisa em história das instituições escolares: o caso da Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas (1909-1930), do Prof. Mestre Marcondes dos Santos Lima. Essas, entre outras pesquisas enriquecedoras, criaram mais expectativas para trabalhar no campo da historiografia da educação. Ao ouvir cada palestra, tive a convicção de que estava no caminho certo e bem centralizada. Alguns dias depois da certeza da escolha, tive a oportunidade de me envolver mais com fontes documentais que abriram o caminho para a escolha do meu objeto de pesquisa.

Em agosto de 2022, fui selecionada para ser bolsista de Projeto de Extensão intitulado “Um arquivo, muitas memórias: recuperação e preservação do acervo do Grupo de Estudo e Pesquisa História da Educação, Cultura e Literatura” do Centro de Educação-CEDU/UFAL. Esse projeto de extensão³ tinha (tem) como finalidade organizar, recuperar e preservar o acervo documental e patrimonial das faculdades de Medicina, Direito e Filosofia, como também do próprio CEDU, que estavam salvaguardadas de forma desorganizada na sala 218, do Centro de Educação. Este acervo dispunha de uma massa documental de grande relevância para a história da educação no estado de Alagoas, já que os mesmos estão datados a partir do ano de 1950, ou seja, antes mesmo da fundação da Universidade Federal de Alagoas, em 1961. São documentos que estavam em um estado de má conservação e que devido à ação do tempo e de seus componentes químicos e físicos tendem a se deteriorar ainda mais, são eles: atas de reuniões, documentos de concursos, livros, documentos administrativos financeiros, fitas de apresentações de trabalhos, termos dos exames de suficiência, documentos dos candidatos para os exames de suficiência, relatórios entre outros.

Foi a partir desse contato físico com a higienização e catalogação dos documentos dos candidatos para a inscrição nos exames de suficiências, que partiu meu interesse em trabalhar e desenvolver esta pesquisa. Em uma época em que as fontes físicas estão ficando cada vez escassas, como foi discutido nos encontros do GEPHECL, quando foi dialogado sobre a

³ O projeto foi renovado e ainda está em vigência até dezembro de 2024.

problematização do contato com as fontes físicas e digitais. Na fonte física analisamos o documento, o formato de escrita, com que foi escrito, o papel, o tamanho do documento, o conteúdo, já na fonte digital é necessário utilizar outros métodos de análises, como cita Medeiros Neta (2023) em seu texto intitulado “Travessia epistêmica: o digital e transformações no ofício do historiador (da educação)”, uns dos textos discutidos no grupo: “Como fazer crítica a um documento digital? Como examinar a textura do papel? Como observar as variações na tinta da assinatura de uma ata? Nossa relação com as fontes digitais traz consigo a problemática da heurística e da crítica das fontes e dos documentos”. Apesar de utilizarmos fontes digitais para complementar a pesquisa, a fonte principal do objeto, foi em sua maioria física, o que contribuiu para uma experiência de análise mais proveitosa.

A relevância de trabalhar com este objeto de estudo é evidenciada pela ausência de outras pesquisas ou publicações que abordem o curso de preparação para exames de suficiência no estado de Alagoas. Quando confirmei meu interesse pelo tema, ainda no início do projeto de extensão, o acesso aos documentos disponíveis era bastante limitado. Esses documentos restringiam-se às fichas de inscrição dos candidatos aos exames, as quais, por si só, não permitiam uma compreensão abrangente do processo de realização dos exames de suficiência em Alagoas. Apesar disso, seguimos com a higienização dos materiais, que era o objetivo principal do projeto de extensão.

Mediante a busca de encontrar mais documentos, foi necessário primeiramente compreendermos que o processo de higienização em materiais antigos é um processo lento, que exige cuidado, dedicação e análise.

Realizam-se sem pressa, obrigatoriamente sem pressa; não será demais dizer a que ponto o trabalho em arquivos é lento, e o quanto essa lentidão das mãos e do espírito pode ser criativa. Antes mesmo de ser criativa, ela é inelutável; as pilhas não acabam nunca de ser consultadas, uma após as outras, mesmo limitadas em quantidade por sondagem preparadas previamente e calculadas com precisão, elas exigem do leitor muita paciência (Farge, 2009, p. 59).

Diante disso, tentávamos nos basear no que tínhamos em mãos e analisar outras pesquisas para entender o contexto dos exames de suficiência no Brasil. Confesso, que mesmo com alguns documentos, passei a ficar mais curiosa sobre os Exames de Suficiência e mesmo com apenas os dados dos sujeitos inscritos para o exame, sentia a beleza de procurar, garimpar mais sobre essa ação em Alagoas. De acordo com Farge (2009, p. 36), “o arquivo é excesso de sentido quando aquele que o lê sente a beleza, o assombro e um certo abalo emocional. Esse lugar é secreto, diferente para cada um, porém, em todo itinerário ocorrem encontros que facilitam o acesso a ele e, sobretudo, sua expressão”.

Em setembro de 2023, após 1 ano de higienização, encontramos entre o acervo mais dois documentos (livros). Um, tratava-se do relatório – “Curso de Preparação aos Exames de Suficiência 1965/1966”, nele continha fotos, os planos didáticos de cada disciplina, os conteúdos a serem trabalhados, o calendário da duração do curso intensivo, o cronograma do horário das aulas, o boletim informativo, informações bastante relevantes e detalhadas que nos traz a compreensão de quando e como começou os exames de suficiência em Alagoas. Já o outro, sobre os “Termos do exame de suficiência 1965-1970” continha detalhadamente quando iniciou, onde iniciou, por meio de quem, e as leis que promulgaram o exame de suficiência, correções de aprovação ou reprovação.

Vale ressaltar que esse achado nos proporcionou a satisfação de saber que cada descoberta desperta ainda mais o desejo de pesquisar. Farge explica sobre esse prazer: “não se trata de descobrir nele, de uma vez por todas, um tesouro enterrado, oferecido ao mais esperto ou ao mais curioso, mas de tomá-lo como um suporte que permita ao historiador buscar outras formas do saber que faltam ao conhecimento” (2009, p. 58).

Conforme exposto, o contato com as fontes se deu a partir do projeto. Passei a me dar conta da sua relevância para a discussão sobre os Exames de Suficiência em Alagoas. Estes eram: documentos comprobatórios dos inscritos, documentos que detalham os termos, aprovações dos alunos, o currículo de ensino, cronograma explicando como funcionava o curso intensivo, listas com nomes dos professores que lecionaram as disciplinas. Diante disso, buscamos compreender como ocorreu o processo de certificação de professores por meio dos exames de suficiência em Alagoas, no período de 1965 a 1970.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa é compreender como se deu o processo de formação de professores secundários em Alagoas neste período através dos exames de suficiência. Para isso, visamos identificar como era a política de formação de professores do século XIX ao século XX; descrever o contexto que levou à necessidade dos exames de suficiência no Brasil e em Alagoas e explicar como ocorreram os exames de suficiência em Alagoas entre 1965 e 1970.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa documental, pois se configura na análise de fontes, em sua maioria primárias, que integram os documentos do acervo do GEPHECL, que passaram pelo processo de higienização, catalogação e acondicionamento. Além disso, investigamos algumas fontes secundárias como teses, dissertações e artigos para compreensão do contexto geral que levou aos exames de suficiência, que analisadas formam a compreensão de como se deu o processo do objeto trabalhado. Portanto, “a pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais

individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise” (Martins, 2004, p. 289).

Esse esforço da análise para juntar as informações para compreensão Paulilo (2019) compara ao alinhavo de *patchwork*⁴: “Espera-se com ela, no entanto, tecer-se uma reflexão sobre a memória e as atuais exigências do ofício que hoje é escrevinhar história da educação” (Paulilo, 2019, p. 4). Esse é à guisa da presente pesquisa, alinhar todas as fontes disponíveis para entendermos como se deu os Exames de Suficiência no estado de Alagoas, considerando o que Paulilo fala sobre as fontes, elas “conservam atributos de informação pertinentes ao entendimento das dinâmicas da vida escolar”(2019, p. 07). Sendo assim, a análise dessas fontes como materialidade implicada nos processos educativos nos leva a perceber tanto as dimensões ideológicas e cognitivas de qualificação dos artefatos escolares quanto sua dimensão institucional.

Nesta pesquisa analiso a formação de professores (como se deu no Brasil e o seu contexto), as políticas públicas criadas para a formação dos docentes no âmbito do processo de certificação de professores aos exames de suficiência no Brasil e em Alagoas. Para tanto, utilizamos alguns teóricos que discutem esses conceitos, como: Uekane (2008) ao defender em sua pesquisa que “o acesso à instrução nos tempos coloniais destinava-se a poucos e, mesmo após a transferência da Corte para o Brasil, a mesma continuou a ser um privilégio das classes mais favorecidas, que poderiam ocupar cargos na administração pública” (2008, p. 22). Em sua pesquisa a autora explica que no Império não existia o controle do governo para fiscalizar a formação dos professores na época, porém em 1821 foi aberto locais de instruções das primeiras letras onde foram recrutados professores sem formação, desde que esses tivessem boas condutas.

Apropriamos-nos também como referencial a professora Leonor Maria Tanuri (2000) que em sua pesquisa aborda sobre a história da formação de professores onde apresenta a evolução do ensino normal através da ação do estado da política educacional, nos levando a entender a questão da formação de professores na historiografia contemplando os objetos dos “processos e práticas pedagógicos, os saberes escolares, a profissionalização do professor...” (Tanuri, 2000, p. 61-62). Também utilizamos do trabalho de Otaíza de Oliveira Romanelli (1986) que mostra a evolução dos principais aspectos da educação brasileira após a década de 30.

⁴ Segundo o dicionário Oxford Languages, *Patchwork* significa trabalho que consiste na reunião de peças de tecido de várias cores, padrões e formas, costuradas entre si, formando desenhos geométricos.

E para compreensão dos Exames de Suficiência, utilizamos a pesquisa do Marcos Henrique Silva Lopez e Luzia Aparecida de Souza (2018), a qual explica que o “Exame de Suficiência tinha como principal objetivo ‘recrutar’ professores para atuarem, principalmente nas regiões afastadas dos centros urbanos do país, para onde a expansão do Ensino Secundário brasileiro estava se direcionando” (Lopez; Souza, 2018, p. 115).

O trabalho está dividido em três capítulos, sendo o primeiro “Formação de professores no Brasil entre 1827 e 1970”. Neste capítulo discorro sobre a formação de professores a partir do século XIX, onde se configurou a preocupação sobre a formação do professor no Império brasileiro, a discussão é feita em forma de linha do tempo indo até o século XX. O segundo capítulo trata-se sobre a formação de professores em Alagoas nos séculos XIX-XX. Este, possui duas secções, a primeira sobre a formação de professores em Alagoas no Império e a segunda sobre a formação de professores em Alagoas na República. Já o terceiro capítulo concerne sobre os Exames de Suficiência no Brasil e em Alagoas. Na primeira seção trazemos a discussão sobre a necessidade dos exames de suficiência no contexto geral, Brasil; e a segunda refere-se aos Exames de Suficiência em Alagoas, onde iniciou, como e quando terminou.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL ENTRE 1827 E 1970

2.1 A formação de professores no Império brasileiro

Para compreendermos sobre a necessidade da implantação do curso intensivo de preparação de professores aos exames de suficiência em Alagoas nos anos de 1965 a 1970, é necessário retrocedermos à história, precisamente no século XIX, para analisarmos o contexto da época. Sendo assim, vale ressaltar que o século XIX foi o período onde se configurou a preocupação referente à formação de professores no Brasil. De acordo com Uekane (2008, p. 23), “durante o período colonial, a instrução no Brasil se fazia por meio das aulas régias e por iniciativas particulares, leigas ou de cunho religioso, não havendo um controle rígido do Governo sobre as mesmas”. Diante disso, compreendemos que mesmo havendo alguma formação, não existia um controle do Governo para fiscalizar a formação dos professores da época.

Para aumentar a abertura de locais de instrução de ensino, o Governo regente declarou em 28 de junho de 1821, que fosse livre a qualquer cidadão o ensino, e abertura de Escolas de primeiras letras, em qualquer parte do reinado brasileiro, quer seja gratuitamente, quer por ajuste dos interessados, sem necessidade de exame, ou de alguma licença (Uekane, 2008). Assim, ao longo do século XIX leis e regulamentos referentes à instrução pública e ao recrutamento docente foram criadas no sentido de um maior controle estatal. Conforme Gondra e Schueler (2008):

ao longo do século XIX, leis e regulamentos relativos à instrução pública e ao recrutamento docente, em várias instâncias do ensino, buscaram impor certa regularidade e controle nos mecanismos de constituição dos quadros docentes, o que pode ser observado pelas regras de exame, concurso, seleção e nomeação de professores públicos e pelo monopólio da concessão de licença aos particulares. Neste conjunto de leis, destacam-se a importância crescente que se atribuía à necessidade de formação escolar específica, a definição dos objetos de interesse e saberes correspondentes a cada uma das profissões e a formulação de exigências aos candidatos que pretendessem o ingresso (como a comprovação de conduta moral exemplar e de capacidade técnica, por meio do exame) (Gondra; Schueler, 2008, p. 168).

No dia 15 de outubro de 1827, foi promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que determinava que escolas fossem criadas em todas as cidades, vilas e lugares populosos, sendo o programa de estudo padronizado em todas as instituições.

Os presidentes das províncias juntamente com as respectivas Câmaras se tornaram responsáveis por marcar e controlar a criação das escolas, bem como por examinar e

nomear os candidatos ao magistério. Os professores recrutados se tornariam vitalícios a partir das suas nomeações e só poderiam ser demitidos por irregularidade nas suas funções ou ato do Presidente da província (Uekane, 2008, p. 23).

Neste sentido, os candidatos ao cargo de professor seriam examinados publicamente perante banca examinadora, sendo admitidos aos exames os brasileiros (natos ou naturalizados), livres ou libertos, maiores de 25 anos, que estivessem no gozo dos seus direitos civis e políticos (Gondra; Schueler, 2008), ou seja, sem irregularidades em suas condutas, de boa moralidade, bons costumes e cidadania. Os saberes exigidos para o ingresso no ofício constituíam-se em saber ler, escrever, contar, ter instrução religiosa para ambos os sexos, e nos trabalhos de agulha para as meninas. Conforme Gondra e Schueler (2008, p. 169),

para o ingresso no ofício, a legislação de 1827 determinou a realização de uma prova de leitura, na qual o candidato deveria ler um parágrafo de um compêndio e responder, sobre ele, as questões formuladas pelo examinador a respeito da análise gramatical, sintaxe, regência e concordância, em um ou mais períodos. A seguir, se procedia ao exame da escrita, com o ditado de um trecho do mesmo compêndio, do qual o professor extrairia perguntas sobre a ortografia, acentuação e pontuação. O exame de aritmética seria distinto para professores e professoras. Estas deveriam cumprir somente os exames de leitura, escrita, cálculo, doutrina cristã, trabalhos de agulha e bordado.

Também havia exigências quanto a permanência da atuação de professores já efetivos, nesse caso, eles prestariam exames sobre o conhecimento das quatro operações, práticas de quebrados, decimais e proporções, além de conhecimento proativo sobre geometria. Além disso, os candidatos homens quanto mulheres, passariam pelo exame da prática do Ensino Mútuo do qual seriam examinado através da execução com os meninos (Gondra; Schueler, 2008). Esse método de ensino foi exigido como modelo padrão a ser praticado na lei de 1827, que em seu 4º art. determinava: “As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se” (Brasil, 1827). A Lei ainda preconizava que os professores que não conheciam a instrução do ensino mútuo⁵ deveriam instruir-se a curto prazo.

Apesar das aberturas das escolas primárias terem sido ordenadas em todas as províncias do Império brasileiro, pela lei 15 de outubro de 1827, poucas providências como o preparo de seus docentes foram tomadas pelo governo central para que isso acontecesse.

⁵ O método de ensino mútuo ou lancasteriano surgiu no século XVIII, sendo implantado inicialmente na Inglaterra e ganhando fama em outros países como França e Portugal. Diferentemente dos outros métodos, como o método de ensino individual e simultâneo, onde o agente de ensino é o professor, já o método mútuo a responsabilidade é dividida entre o professor e os monitores, visando uma democratização das funções de ensinar (Bastos, 2012). Ou seja, no método mútuo, o professor deixa de ser o centro e o ensino fica sob a responsabilidade dos estudantes, assumindo estes a condição de monitores (Cruz *et al.*, 2019).

Conforme Gondra e Schueler (2008, p. 170), “a Lei de 1827 buscou centralizar a educação pública sem, contudo, assegurar a uniformização da instrução nas diferentes Províncias”, poucas ações foram concretizadas devido às condições sociais, culturais, políticas e econômicas do Brasil, que não permitam a efetivação da lei. Com isso, a execução da escola apresentava grandes problemas, como a estrutura física do ensino, a ausência de prédios próprios e materiais didáticos adequados e uma formação escolar para professores (Santos, 2011).

Embora, mesmo com os resultados não esperados, o regulamento da lei de 1827 permaneceu vigente até o estabelecimento do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834⁶, o qual o Governo imperial delegou às províncias a responsabilidade sobre o ensino primário e secundário ficando apenas responsável pela organização do ensino superior, da instrução da corte e a fiscalização das iniciativas provinciais.

Esse decreto permitiu que as províncias se organizassem de forma individualizada, possuindo cada qual uma Assembleia Legislativa que, juntamente com o seu presidente, julgasse sobre os aspectos concernentes à mesma (Uekane, 2008).

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais (Saviani, 2009, p. 143).

Isto significa que após este ato, as províncias se estruturam ordenando seus sistemas de educação, porém cada qual fez diante dos recursos disponíveis. Na Corte, o sistema de ensino ficou sob responsabilidade do Ministério do Império, sendo ainda a lei Geral de ensino, a de 1827, que regulava a instrução primária e secundária até 1854. Sendo assim,

A fim de que as escolas de primeiras letras pudessem ser organizadas, era necessário determinar quem seriam os professores que poderiam ocupar esses lugares e como a instrução seria ordenada. Portanto, cada província criou mecanismos de controle, formação de professores, organização e funcionamento da instrução pública. Diante da necessidade de organização deste ramo da administração provincial, a formação dos professores se constituiu em um tema recorrente nas discussões da época (Uekane, 2008, p. 25).

Em vista disso, a primeira escola normal brasileira a ser criada foi a da província do Rio de Janeiro, pela promulgação da Lei n.º 10 de 1835, que determinava que haveria na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinassem ao magistério da instrução primária, que não tivesse adquirido a necessária instrução nas

⁶ A Lei n.º 16, de 12 de agosto de 1834, foi algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm).

escolas de ensino mútuo da Lei de 15 de outubro de 1827 (Tanuri, 2000). Com o objetivo de preparar professores para as escolas primárias já existentes e as que seriam abertas a partir do projeto de expansão da instrução pública, a escola normal fluminense teve sua organização, planejamento, métodos e resultados por vezes criticados, uma vez que consideraram que após sua abertura a instituição não cumpriria a finalidade que dela se esperava. As metas propostas pela escola se enfraqueceram ao mesmo tempo que os resultados apresentados eram considerados insuficiente (Uekane, 2008, p. 26).

No entanto, da mesma forma que nas demais províncias do Império, a escola normal de Niterói teve um funcionamento instável e intermitente, sofrendo críticas quanto a sua organização, métodos e resultados, insuficiência de recursos e falta de investimento público. Segundo dados do relatório do Ministro do Império, após três anos de funcionamento a escola teria formado 10 alunos, e era freqüentada por 17, o que caracteriza um baixo número frente às necessidades da instrução. Este quadro pouco se alterou e a escola foi extinta em 1851, sendo reaberta em 1862 (Gondra, 2008, p. 187).

O currículo das escolas normais era constituído pelas mesmas matérias das escolas primárias. Essa situação fazia com que os professores se limitassem a dominar apenas os conteúdos que deveriam transmitir às crianças, negligenciando o preparo didático-pedagógico. Tal cenário era criticado por Couto Ferraz, que considerava as escolas normais “muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados” (Saviani, 2009, p. 144-145). Por isso, Couto Ferraz ao se tornar Presidente da Província em 1849, fechou a escola Normal substituindo-a pelos professores adjuntos, regime este que adotou posteriormente em 1854 quando assumiu o cargo de Ministro do Império.

Vale ressaltar, que após a instituição da primeira escola normal em Niterói-RJ em 1835, esse caminho de aberturas foi seguido pela maioria das províncias ainda do século XIX. Conforme Uekane (2008), segue a ordem das criações das escolas normais:

Tabela 1: Síntese da criação das Escolas Normais no Brasil Império (séc. XIX)

Províncias	Criação Oficial	Funcionamento Efetivo	Interrupções
Rio de Janeiro	1835	1835 - 1851 1862 - 1882	-----
Minas Gerais	1835	1840 - 1841 1846 - 1851 1871 - 1882	1842 - 1845 1852 - 1870
Bahia	1836	1836 - 1882	-----

Pará	1839	1839 - 1872 1874 - 1882	1872 - 1873
Santa Catarina	1843	1882	1843 - 1881
São Paulo	1846	1846 - 1878 1881 - 1882	1879 - 1880
Paraíba	1864	1864 - 1881	1882
Pernambuco	1864	1865 - 1882	-----
Alagoas	1864	1868 - 1880	-----
S. P. do Rio Grande do Sul	1869	1869 - 1882	-----
Paraná	1870	1871 - 1881	1882
Sergipe	1870	1874 - 1882	1870 - 1873
Piauí	1871	1871 - 1882	
Rio Grande do Norte	1873	1873 - 1881	1882
Espírito Santo	1873	1873 - 1882	-----
Mato Grosso	1873	1874 - 1882	-----
Ceará	1881	-----	-----
Goiás	1881	-----	-----
Amazonas	1882	-----	-----
Maranhão	-----	-----	-----

Fonte: Informações retiradas e tabela adaptada da tese de Uekane (2008, p. 32).

Como podemos observar, em boa parte das províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, sendo submetidas a um processo de descontinuidade. Estas somente obtiveram algum êxito a partir de 1870, ao consolidarem as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não eram mais que um projeto impossível de ser realizado. Isso se deu por algumas características comuns que podem ser observadas nas primeiras escolas normais instaladas no Brasil. Primeiro, a organização didática do curso era extremamente simples, apresentando um ou dois professores para todas as disciplinas em um curso de dois anos. Segundo, o currículo era bastante rudimentar, não ultrapassou o nível e o conteúdo dos estudos primários, além disso, a formação pedagógica era limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) de caráter essencialmente prescritivo. Terceiro, não havia infraestrutura disponível, tanto o prédio quanto as instalações de equipamentos,

foram objetos de constantes críticas nos documentos da época. Consequentemente, a frequência foi reduzida, embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras de ensino primário aos egressos das escolas normais independentes de concurso. Isso resultou no fechamento das escolas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só havendo subsistir no final do império (Tanuri, 2000).

Nos períodos de inexistência da escola normal e mesmo durante o seu funcionamento, as várias províncias lançaram mão de instrumento economicamente mais interessante para recrutamento de docentes: os exames ou concursos. Estes, limitados às matérias do ensino primário e aos “métodos principais de ensino”, submetidos a uma política partidária de protecionismo e desprovidos de rigor, só puderam carrear para o magistério um pessoal de baixo nível e exíguas habilitações (Tanuri, 2000, p. 65).

Com o insucesso das primeiras escolas normais e os insuficientes resultados por elas produzidos, alguns presidentes de Província e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumento para qualificação de pessoal docente, indicando como mais econômico e mais aconselhável o sistema de “professores adjuntos”. “Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica” (Tanuri, 2000, p. 65).

O mecanismo de aprendizagem do ofício docente pela prática (professores adjuntos), acontecia na medida que os aprendizes, alunos e alunas das escolas primárias eram admitidos em sua maioria como substitutos e auxiliavam os professores efetivos. Nisto adquiriram saberes, as técnicas, as regras e segredos da prática do ensino, aprendendo assim, por impregnação cultural pela experiência, as regras do ofício.

Um aspecto a ser destacado nesta política de formação pela prática era sua dimensão econômica. De acordo com os seus defensores, este modelo de formação era uma opção de menor custo se comparado ao modelo das Escolas Normais, implementado nas Províncias do Rio de Janeiro e do Espírito Santo, sob a idealização do mesmo homem, o saquarema Couto Ferraz. Ainda que esta opção não tenha sido aceita com unanimidade no interior do próprio grupo que dirigia e executava a política educacional — o que resultou numa tensão permanente entre ambos os modelos de formação de professores no decorrer do século XIX —, a economia do sistema de formação pela prática se expressava na possibilidade de se atingir, ao mesmo tempo, os objetivos de escolarizar a população e garantir a reprodução do magistério, sem arcar com as despesas necessárias à manutenção das escolas pedagógicas (Gondra, 2008, p. 192).

Diante disso, a formação dos professores primários se dava por meio da “prática” no interior das salas de aula, com a classe dos professores adjuntos. De acordo com o regulamento de 1854, a classe dos adjuntos tinha que ser composta por alunos da escola pública, maiores de 12 anos, comprovados por certidão de batismo, considerados aptos, com distinção nos exames anuais e, tendo mostrado propensão para o magistério. Para inclusão nesta classe eram preferidos os filhos de professores com mais de 10 anos de magistério e alunos pobres. Consta a sala, os alunos eram exercitados na arte de ensinar, podendo ser nomeados para auxiliar nos trabalhos das escolas elementares da Corte, recebendo para isso uma gratificação (Uekane, 2008). Porém, o sistema de formação de professores adjuntos não prosperou, pois “os cursos normais continuaram a ser instalados, e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859” (Saviani, 2009, p. 145).

A segunda metade do século XIX foi marcado por grandes debates quanto à qualidade de formação necessária de professores no Império, “os discursos da época tentavam imputar um caráter ‘científico’ à formação via escolas normais, atribuindo à formação do mestre-escola o signo do atraso, já que ela se dava por meio da prática” (Gondra; Schueler, 2008, p. 198).

Na década de 80, do século XIX, os projetos de Almeida de Oliveira, Rui Barbosa, e Cunha Leitão, concediam ao poder central a faculdade de subsidiar escolas normais nas províncias. Apesar de malogrados, esses projetos evidenciam que o papel das escolas normais no desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino primário começava a ser reconhecido. Com isso, além da valorização das escolas normais, ocorreu também o enriquecimento de seu currículo, ampliando-os para ingresso e sua abertura ao elemento feminino. Haja vista que nas escolas normais, apesar de terem sido criadas exclusivamente para o sexo masculino, o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos (Tanuri, 2008).

2.1.1 A formação de professores no Brasil no século XX

Segundo Saviani (2009), o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais só foi estabelecido com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, implementada em 1890. Essa reforma foi caracterizada por dois vetores principais: o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e a ênfase nos exercícios práticos de ensino. Sua principal inovação foi a criação da Escola Modelo, anexada à Escola Normal.

No final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública, ou quando muito duas, uma para o sexo feminino e uma para o masculino, organizadas com dois a quatro anos de estudos, geralmente três. [...] Via de regra, as escolas normais não alcançavam ainda o nível do curso secundário, sendo inferiores a este quer no conteúdo, quer na duração dos estudos. Já então com um currículo mais amplo do que o inicial, composto sobretudo pelas matérias do ensino primário, elas se assemelhavam às escolas primárias superiores, constantes da legislação de muitas províncias. Pode-se dizer que ao menos no nível das aspirações e nas proposições teóricas efervescentes na fase final do regime monárquico, já encontrara o seu lugar a tese de que o professorado merecia preparo regular (Tanuri, 2000, p. 67).

De acordo com Tanuri (2000), ainda que o Curso Normal tivesse sido separado em ciclos de formação geral e profissional, realizada em algumas reformas, e os estudos pedagógicos sido ampliado consideravelmente, as escolas normais chegaram ao final da Primeira República com um curso híbrido, que ofertava um ensino de humanidade e ciências quantitativas mais significativas. Apesar das críticas, que consideravam as escolas normais uma espécie de ginásios mal aparelhados para moças, elas continuaram com frequência nos anos 20 do século XX. Com objetivo de transformar a escola normal em uma instituição de caráter exclusivo profissional, excluindo do currículo os conteúdos que eram limitados e exigindo como condição para ingresso o secundário fundamental, isso foi adotado pelos diversos estados depois de 1930 (Tanuri, 2000).

O padrão da Escola Normal fixado a partir da reforma de instrução pública do estado de São Paulo, levada em efeito em 1890, estendeu-se para as principais cidades do interior do estado e tornou-se referência para outros estados do país, os quais enviaram seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebia missões de professores paulistas. Entretanto, após a primeira década republicana, o ímpeto reformador se arrefeceu (Saviani, 2009).

Já no século XX, na fase que se segue à Primeira Guerra Mundial e se prolonga por toda a década de 1920, a problemática educacional torna-se preocupante em âmbito internacional e nacional, sendo caracterizada por esforços da iniciativa estadual a difusão e remodelação do ensino. Nesse período, os ideais escolanovistas⁷ estavam sendo divulgados com seus princípios e fundamentos se processou nesse decênio, em maior ou menor grau, as reformas estaduais do ensino primário e normal, fornecendo elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola existentes na época. Com isso,

⁷ A Escola Nova nasce como um movimento de revisão e crítica. Seu alvo é sua própria antecessora, a assim chamada pedagogia tradicional. Para os revisores, a realidade anterior é entendida como a síntese de muitos vícios pedagógicos e sua nova forma de compreender a educação pretende-se a antítese virtuosa do que vinha acontecendo. A pedagogia nova é, por isso, reconhecida como uma das maiores reviravoltas no pensamento educacional do século XX (Mesquita, 2010, p. 64).

As críticas já antigas sobre o reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo ganhavam maior ênfase, num momento em que a “nova” orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo (Tanuri, 2000, p. 70).

No final da década de 1920 e início da de 1930, um grupo de intelectuais ligados à Escola Normal de Maceió uniu esforços para reformular o ensino em Alagoas, inspirando-se nos princípios pedagógicos do movimento da Escola Nova. Entre os intelectuais se destacaram:

Adalberto Afonso Marroquim, que ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública no governo Costa Rego (1924-1928), Sindrônio Augusto de Santa Maria, Diretor do Departamento Geral da Instrução Pública, no governo de Álvaro Paes (1928-1930), Miguel Arcanjo Batista, Diretor da Instrução Pública em 1930, o jornalista e historiador João Craveiro Costa, Auryno Vieira Araújo Maciel, professor da Escola Normal, José Bernardes Júnior, professor da Academia de Ciências Comerciais de Alagoas, J. Travassos Vieira, professor do Aprendizado Agrícola de Satuba, Moreno Brandão e Higino Belo professores da Escola Normal, Luís de França Cerqueira, entre outros (Martins, 2014, p. 75).

Esse grupo foi responsável por liderar, em solo alagoano, o movimento em defesa da Escola Ativa, que se propunha como uma alternativa à escola tradicional. Seu enfoque principal era respeitar a autonomia da criança, valorizando suas inclinações naturais, além de estimular atividades manuais e espirituais. Como resultado dos esforços para discutir os problemas relacionados à educação em Alagoas, o movimento ganhou representatividade no estado, culminando na fundação da Sociedade Alagoana de Educação em 1929. Essa entidade passou a integrar a Federação da Associação Brasileira de Educação, que era o maior centro de coordenação e debates voltado ao estudo e à solução das questões educacionais no Brasil.

O movimento da Escola Nova em Alagoas ganhou ainda mais força com a organização e o envio, pelo estado de Pernambuco, da Cruzada Pedagógica de Alagoas, coordenada por Craveiro Costa, em 1930. A Sociedade Alagoana de Educação, alinhada às iniciativas de outros estados, tinha como objetivo promover a capacitação de professores e renovar as práticas pedagógicas da região. Com o apoio da Sociedade Pernambucana, os professores alagoanos participaram de cursos de capacitação, fortalecendo o movimento de renovação educacional no estado (Martins, 2014).

Com o estabelecimento do Estado Novo, as lutas ideológicas relacionadas aos problemas educacionais entraram em uma espécie de hibernação. A Constituição de 1937 modificou substancialmente essa situação ao deixar de proclamar o dever do Estado em

relação à educação, restringindo sua atuação (Romanelli, 1986). De acordo com o art. 129 da constituição:

Art. 129 – A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (Brasil, 1937).

“Aquilo que na constituição de 1934 era um dever do Estado passa, na Constituição de 1937, a uma ação meramente supletiva” (Romanelli, 1986, p. 153). No entanto, ainda durante a era Vargas, por iniciativa do então ministro Gustavo Capanema, iniciou-se a reforma de alguns ramos do ensino. Essas reformas, embora nem todas tenham sido implementadas durante o período do Estado Novo, ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino. Por meio dessas leis, foram abrangidos todos os níveis de ensino primário e médio, complementados por outras legislações que passaram a ser analisadas e promulgadas entre os anos de 1942 e 1946. Sendo estas:

Quadro 1: Leis Orgânicas do Ensino

1942-1943
Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942 - Lei orgânica de Ensino Industrial;
Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942 - Cria o serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
Decreto- lei 4.244, de 09 de abril de 1942 - Lei Orgânica do Ensino Secundário;
Decreto - lei, de 28 de dezembro de 1943 - Lei Orgânica do Ensino Comercial.
Leis Orgânicas de 1946 após queda de Vargas e durante o Governo Provisório
Decreto- lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Primário;
Decreto - lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946 - Lei orgânica do Ensino Normal;
Decretos-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946 - criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
Decreto- lei 9.613, de 20 de agosto de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Fonte: Romanelli (1986). Informações adaptadas pela autora.

Entre todas as leis orgânicas, foi no Decreto-Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, exigida a previsão da organização do sistema de ensino primário em todos o território do país, e com isso incluiu também a exigência da capacitação dos professores para lecionarem,

Art. 25. Providenciarão os Estados, os Territórios e o Distrito Federal no sentido da mais **perfeita organização do respectivo sistema de ensino primário**, atendidos os seguintes pontos:

c) **preparo do professorado** e do pessoal de administração segundo as necessidades do número das unidades escolares e de sua distribuição geográfica;

d) **organização da carreira do professorado**, em que se estabeleçam níveis progressivos de condigna remuneração;

Art. 34. O magistério primário Só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, **e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei.**

Art. 35. Os poderes públicos providenciarão no sentido de obterem **contínuo aperfeiçoamento técnico do professorado** das suas escolas primárias (Brasil, 1946, grifo nosso).

Diante do recorte de alguns artigos do Decreto-Lei 8.529, podemos perceber que as propostas decretadas exigiam organização no sistema do ensino primário, o preparo do professor para lecionar, mas não foram o bastante para acabar com a problemática da falta de formação de professores. De acordo com Romanelli (1986, p. 161), “estas e mais alguns outros aspectos já assinalados aqui levam-nos a indagar razões pelas quais continuaram a existir os principais problemas do ensino primário. É que a simples prescrição legal não tem suficiente força para mudar a realidade”.

Ainda segundo a autora, os dispositivos do Decreto-Lei não foram o que fizeram mudar simultaneamente a situação do magistério primário, ou sua qualificação. Em 1946, era muito sério o problema do preenchimento de cargos docentes por pessoas que tivessem formação adequada (Romanelli, 1986). A tendência era o aumento da atuação de professores não-normalista, como consta na tabela 2:

Tabela 2: Situação da Qualificação do Magistério Primário no Brasil entre 1940 e 1957.

Anos	Porcentagem (100%)		Números índices	
	Normalistas	Não- normalistas	Normalistas	Não normalistas
1940	60	40	100	100
1945	62	38	118	110
1950	52	48	137	192
1955	52	48	186	186
1957	53	47	221	297

Fonte: Werebe (1963) *Apud* Romanelli, 1986.

Conforme Werebe (1963 *Apud* Romanelli, 1986), apesar da expansão das escolas normais, o número de professores leigos no ensino primário continuou aumentando de 1940 a 1957, mesmo com o Decreto de 1946 da lei orgânica primária.

Tabela 3: Situação do Magistério Primário em 1957 nas diversas regiões do Brasil.

Regiões	Normalistas	Não-normalistas	Total
Norte	1.616	4.147	5.763
Nordeste	8.949	20.983	29.932
Leste	32.456	26.962	59.418
Sul	52.824	28.950	81.774
Centro-Oeste	1.527	4.642	6.169
Total	97.372	85.684	183.056

Fonte: Fernandes (1966) Apud Romanelli (1986).

Apesar dos 11 anos de vigência das leis orgânicas, que reformaram o ensino primário e o ensino normal, a constatação da situação para o magistério e as disparidades dos números regionais de professores normalistas e não normalistas, somente nos podem levar à conclusão de que as leis tinham pouca influência na modificação da realidade (Romanelli, 1986), pois a atuação de professores não normalista lecionando crescia.

Em 2 de janeiro de 1946, foi promulgado o Decreto-Lei n.º 8.530, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, que estabeleceu uma nova estrutura para o Curso Normal, alinhando-o aos demais cursos de nível secundário. Essa estrutura foi dividida em dois ciclos. O primeiro ciclo, correspondente ao ginásio do curso secundário, tinha como objetivo formar regentes para o ensino primário e seria oferecido nas Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com duração de três anos, correspondia ao colegial do curso secundário: “seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação” (Saviani, 2009, p. 146). A referida lei oficializou como finalidade do ensino normal:

Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. **Prover** à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. **Habilitar** administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. **Desenvolver** e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (Brasil, 1946b).

O Decreto-Lei do ensino normal evidenciou o intento de dar uniformidade à formação de professores nos vários estados, especificando as condições para ingresso, regulamentando o reconhecimento oficial para cursos municipais e particulares, a transferência de alunos e até os trabalhos escolares e as práticas pedagógicas. No entanto, a formação de professores foi encarada como objeto de uma “escola profissional” e não apenas de um curso, uma vez que se exigia que cada Escola Normal mantivesse um grupo escolar, um jardim-de-infância e um

ginásio oficialmente reconhecidos; já às Escolas Normais Regionais, deveriam manter duas escolas isoladas.

Poucos meses após aprovada a referida Lei, a Constituição promulgada em 1946, retomou a orientação descentralista e liberal da Carta de 1934, que atribuiu aos estados e ao Distrito Federal a competência expressa de “organizar os seus respectivos sistemas de ensino”, desde que respeitassem as “diretrizes e bases” fixadas pela União. Contudo, a grande maioria dos Estados tomou a lei Orgânica do Ensino Normal como modelos para reorganização de suas escolas normais, que contribuiu para um padrão semelhante em todo o país (Tanuri, 2000).

De acordo com Romanelli (1986), a lei 8.530, pecava por incorrer nos mesmos erros em que incorreram as demais Leis Orgânicas, quanto ao sistema de avaliação e a flexibilidade. Um processo exagerado de provas, exames e a falta de articulação com os demais ramos do ensino também que eram vícios do Ensino Normal. A falta de flexibilidade, quanto ao ensino superior, limitava o ingresso dos estudantes normalistas apenas a alguns cursos da faculdade de filosofia.

Outro ponto importante que Romanelli (1986) critica é a discriminação imposta pelo parágrafo único do art. 21, que determinava que: *não serão admitidos em qualquer dos dois cursos candidatos maiores de vinte e cinco anos* (Brasil, 1946b). Não se compreende uma exigência dessa ordem num país, onde a maioria do pessoal empregado no magistério primário estava desqualificada para a função e pertencia a uma faixa etária que excedia esse limite. Era esse o impedimento legal para a qualificação de quem já exercesse o magistério sem estar qualificado (Romanelli, 1986, p. 165).

A discussão em relação à insuficiência de professores com formação para atuação no ensino era um problema recorrente. Conforme o livro da II Conferência Nacional de Educação (1966), o Censo Escolar de 1964, revela que de 289.865 professores atuantes, 127.879, ou seja, 44,2% não possuíam qualificações para exercer a docência. Observemos na tabela os dados do Censo escolar:

Tabela 4: Nível de Formação ou Instrução dos Professores em regência de classe do Ensino Primário em 1964

	Geral		Urbana		Rural	
		%		%		%
Total de Professores	289.865	100	184.796	63,7	105.069	36,3
<u>Diplomados</u>	<u>161.986</u>	55,8	<u>133.597</u>	45,9	<u>28.389</u>	<u>9,9</u>

Pós- graduações	7.666	2,6	5.958	2,0	1.708	0,6
Normalistas	125.834	43,4	105.667	36,4	20.167	7,0
Regentes	28.486	9,8	21.972	7,5	6.514	2,3
<u>Não diplomados</u>	<u>127.879</u>	<u>44,2</u>	<u>51.199</u>	<u>17,6</u>	<u>76.680</u>	<u>26,6</u>
Nível Médio	36.270	12,6	25.449	8,8	10.771	3,8
2º ciclo	18.671	6,5	14.334	4,9	4.337	1,6
1º ciclo	17.599	6,1	11.162	3,9	6.434	2,2
Nível Primário	91.609	31,6	25.700	6,8	65.909	22,8
Concluído	65.022	22,4	20.562	7,1	44.460	15,3
Não concluído	26.587	9,2	5.138	1,7	21.449	7,5

Fonte: Censo Escolar do Brasil - 1964 - volume I - Apurações Preliminares (1966), Apud Livro II Conferência Nacional de Educação (1966).

De acordo com Tanuri (2000), a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, mas antes, conservou as grandes linhas de organização anterior, em termos de duração dos estudos ou de divisão de ciclos. “Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais” (Tanuri, 2000, p. 78). As reformas estaduais das Escolas Normais com finalidade de se ajustar à nova lei, limitavam-se com mais ênfase nas alterações curriculares. Porém, a maioria dos Estados preferiu conservar o sistema dual, com Escolas Normais de nível ginásial, com 4 séries no mínimo, e as de nível colegial, ficando com três series no mínimo, justamente devido à insuficiência quantidade de candidatos qualificados para a docência no ensino primário.

Com as reformas do regime militar, houve a reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5.540/68, e com isso a modificação do currículo do curso de Pedagogia, fragmentando em habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientando-o tendencialmente não apenas para a formação do professor do Curso Normal, mas também do professor primário ao nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau. A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a Escola Normal e no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial.

Assim, a já tradicional escola normal perdeu a condição de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM) (Tanuri, 2000). Entretanto, a problemática da formação do professorado só continuou se agravar ano após ano, pois mesmo

com a HEM, houve quedas na matrícula e junto o descontentamento referente a desvalorização da profissão, que levou discussões de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação em âmbito federal, que eram denominados de revitalização do ensino primário, proporcionando iniciativas por parte do Ministério de Educação e das Secretarias Estaduais no sentido de propor medidas para reverter o quadro instalado (Tanuri, 2000).

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ALAGOAS 1860-1970

Após analisarmos o contexto geral do Brasil no que diz respeito à formação docente, avançaremos agora para a compreensão do cenário local de formação de professores em Alagoas, no período de 1860 a 1970.

3.1 A formação de professores em Alagoas no Império

Autores como Costa (1931) e Vilela (1982) são críticos ao afirmar que desde a criação da Capitania das Alagoas, em 1817, até o Ato Adicional, em 1834, não havia organização da instrução pública, exceto pelo que prescrevia a Lei de outubro de 1827.

A exemplo das outras províncias, passamos a legislar desordenadamente também sobre instrução pública, criando escolas, regulamentos, etc. Falava-se muito em fiscalização de ensino, vencimentos do professor. Prescreviam-se normas para o provimento das cadeiras, mas logo em seguida outros dispositivos liberavam-nas de quaisquer formalidades. O autorizado Titara assevera que as nomeações de professor eram feitas sem escrúpulos, verdadeiros abandono e Patronato. E concluiu tristemente, no seu já citado relatório, que era Total o decreto do magistério quando encontrou em 1853 (Vilela, 1982, p. 41).

Com a instalação da Assembleia Legislativa da província alagoana, em 1835, foi criada a sua primeira incursão nos domínios da instrução secundária, sendo criadas uma aula de filosofia e outra de francês na vila de Penedo. A instrução primária permanecia deficiente e a cargo de professores, “pela maior parte ineptos e sem o menor escrúpulo admitidos para o magistério, não tendo outra recomendação, que o patronato, outro sistema, que a sua vontade, outra tradição, que a incerteza do método” (Costa, 1931, p. 7). Em 1835, ainda persistia o descaso pelo ensino primário em Alagoas. O secundário era restrito a aulas isoladas, que preparava aos cursos superiores. Além disso, havia a descontinuidade administrativa, a precariedade dos incipientes orçamentos provinciais, a efervescência da política partidária (Vilela, 1982).

Havia, contudo, a boa fé, e, de modo geral, evidenciava-se a preocupação oficial pelo problema do ensino, através de reformas que os nossos governos decretavam, **mas quase sempre não chegavam a executar**, pois, frequentemente, **mal assumiram, eram logo substituídos por outro presidente adventício alheio às coisas locais** (Vilela, 1982, p. 42 grifo nosso).

Desta forma, algumas cadeiras da instrução primária eram dadas aos declarados “professores” pelo extinto conselho do Governo, sem que estes tivessem as devidas formação,

habilitação ou qualificação necessária, mas com a condição de que estes ensinavam pelo método Lancaster. De acordo com Gondra e Schueler (2008), em 15 de março de 1835, o presidente da Província de Alagoas, José Joaquim Machado de Oliveira, fez considerações gerais sobre o quadro político da província. Ele chamou a atenção para os problemas ocorridos nas eleições locais, os desafios a serem enfrentados, entre eles, a instrução pública, que era pouco difundida na Província. Conforme o presidente, isso se dava pelo fato de o emprego do magistério ser pouco atrativo, tendo em vista a falta de recursos e os baixos salários dos professores.

Ao lado disto, a ambição por empregos mais lucrativos prevalecia a qualquer desejo que houvesse na instrução da mocidade. Na seqüência, ainda que reconhecendo a precariedade das informações disponíveis, assinala que o método Lancaster e o Ensino Mútuo não eram aplicados pela **inexistência de professores capacitados e que os alunos das escolas primárias aprendiam com imperfeição e negligência** (Gondra; Schueler, 2008, p. 83, grifo nosso).

Apesar da Lei de 1827 exigir que o método do ensino fosse o Mútuo, o método individual era o mais seguido porque era o que se encontrava mais ao alcance da capacidade do professor e de seus conhecimentos. Além disso, a fiscalização precária agravava esse problema do uso do método (Gondra; Schueler, 2008).

Em 1836, o presidente Antonio Joaquim de Moura⁸, sancionou a Resolução n.º 21, de 9 de março, que regulamentava o funcionamento das escolas de primeiras letras. Porém, a resolução não incentivou as providências necessárias por considerar anódinas. “A situação do ensino primário continuou ao desamparo governamental. A rotina, a politicagem, a intolerância e a ignorância caracterizavam esse lastimável abandono” (Costa, 1931, p. 8).

Para tentar solucionar a questão do método, Joaquim de Moura recomendou à Assembleia a providência oportuna de enviar à Corte (Rio de Janeiro) um professor para aprender o método Lancasteriano, para depois repartir a instrução com os seus colegas. Era assim que fazia a maioria das províncias. Para isto, enviavam ou tentavam enviar candidatos para o curso de professor adjunto na Corte, e de Escola Normal, em Niterói (Vilela, 1982).

Em 1848, a província contava com uma população de 207.249 habitantes, sendo que destes 22.566 eram alfabetizados. Com cerca de 10,88% da população alfabetizada, observa-se uma demanda pela criação de novas escolas primárias, o que conseqüentemente revela a necessidade de estabelecimento de uma escola de formação de professores. Vale

⁸ “Moura presidiu a Província das Alagoas sendo nomeado pela Regência Trina Permanente, entre 15 de maio de 1835 a 23 de agosto de 1836, governado portanto um ano, três meses e oito dias, tendo sido, em ordem cronológica, o nono Presidente das Alagoas”. Informação disponível em: <https://www.historiadealagoas.com.br/moura-o-desconhecido-autor-da-primeira-historia-de-alagoas.html>.

ressaltar que entre os números de sujeitos não alfabetizados, 32,36% eram de pessoas escravizadas, que mesmo com o estabelecimento de escolas, não iriam frequentar ou ter acesso a ela, uma vez que a legislação proibia cativos de frequentarem escolas.

Durante muitos anos houve várias inquietações referente a necessidade da qualificação do professorado em Alagoas, em 1840, pelos presidentes da província, João Lins Cansanção, em 1842, Felizardo de Souza Melo, em 1846, Antonio Manoel de Campos Melo, em 1854, pelo diretor José da Silva Titara, em 1860, Pedro Leão Velloso, em 1860, entretanto não havia recursos para tal investimento. Em 1860, Thomaz do Bonfim Espíndola, em sua obra intitulada “Geografia Fisica, Politica, Historica e Administrativa da Provincia de Alagoas” (1860), assim se manifestava: “A educação da mocidade é, em geral, **confiada a professores sem habilitação**. Na província existe um grande número de cadeiras de instrução primária, como se poderá ver no mapa junto: entretanto, **não há sequer uma escola Normal**” (Espindola, 1860, p. 21 grifo nosso).

A crítica de Espindola não cessou, chegando na sessão da Assembleia Provincial, no dia 20 de junho de 1860, ao apresentar um projeto para a criação da Escola Normal, “a batalha para aprovação do seu projeto foi longa e árdua travada em meio à mais negra miséria financeira” (Vilela, 1982, p. 48). Em 1861, a instrução pública provincial alagoana passou por mais uma crise financeira que levou o presidente Leão Velloso a nomear uma comissão composta pelos autores Thomaz Espindola, Bernardo Pereira do Carmo, José Alexandrino Dias de Moura que, ao lado do diretor e vice-diretor da Instrução Pública, tinham a responsabilidade de estudar os defeitos do ensino oficial, principalmente, no que se referia à formação dos professores.

No ano de 1864 surgiram as primeiras iniciativas para a criação da Escola Normal na província. E essas providências foram tomadas por Thomaz Espindola, que “requereu ao governo, em sessão da Assembleia Legislativa de 4 de maio de 1864, os relatórios e mais trabalhos sobre o assunto, a fim de que melhor pudesse a comissão designada elaborar um projeto definitivo” (Vilela, 1982, p. 54).

No dia 18 de junho de 1864 o projeto em seu Art. 19 sobre a reforma da instrução primária e criação da Escola Normal foi apresentado em sessão ordinária.

O Governo estabelecerá na capital uma escola normal de instrução primária em que se ensinarão, em curso de dois anos, o desenho linear e todas as matérias exigidas na presente lei para o ensino primário, além dos diversos métodos e processos de ensino, sua aplicação e vantagens comparativas (Espindola, 1864, *Apud* Vilela, 1982, p. 57).

De acordo com a Resolução n.º 424, o professor da Escola Normal seria de livre nomeação do Governo, o qual receberia o ordenado de um conto e quinhentos mil réis anuais. A escola estaria sob imediata inspeção do Governo e do Inspetor dos Estudos. O governo forneceria ao professor, além da casa apropriada, na qual deveria funcionar também o Liceu, para melhor comodidade dos professores, alunos e do ensino; todos os instrumentos, livros, modelos e mais objetos que foram precisos para os exercícios. Porém, segundo Silva e Madeira (2014) “Tratava-se de uma época na qual o poder público não mantinha uma política educacional estabilizada, portanto, o descuido e o pouco interesse pela escola pública eram claramente visíveis, refletindo-se na inexistência de instalações adequadas, e se estendiam nos míseros salários dos professores, na ausência de livros didáticos, materiais e mobília escolar”.

Conforme Santos (2011), não havia uma instalação própria ou "apropriada" para a Escola Normal, que passou a funcionar em um estabelecimento alugado. Além disso, era reconhecida apenas como curso, e não como uma escola formalmente constituída: “Vivendo bem ou mal, junto ao liceu, o curso normal passou à categoria de Escola Normal com a sua desanexação, obtendo assim autonomia. Mudou-se para casa própria, embora com acomodações precárias”. (Duarte, 1961, p. 103). No entanto, a separação da Escola Normal do prédio do Liceu ocorreu apenas na primeira década do século XX.

Vale ressaltar que na Escola Normal, era da responsabilidade do professor organizar o regulamento do programa do ensino, a administração da economia das escolas, os castigos e duração dos exercícios que submeteria a aprovação da congregação do Liceu, da qual deveria ser membro pela aprovação levada ao conhecimento do governo através do inspetor dos estudos.

Ainda conforme a resolução referida, a aprovação plena obtida pelos alunos da Escola Normal no fim do curso, lhes garantiam preferência rigorosa, com igualdade de exame no concurso para todos os empregos públicos provinciais, principalmente para o professorado, desde que fosse provada sua moralidade através do atestado do professor da Escola Normal, da Câmara Municipal e do Inspetor de Estudos. Referente aos docentes mestres, os professores que segundo a determinação da presidência ou voluntariamente quisessem frequentar a Escola Normal, poderiam realizá-lo, recebendo seus salários e deixando substitutos aprovados em exame pago à sua própria custa.

As disciplinas lecionadas na Escola Normal eram:

Quadro 2: Cadeiras da Escola Normal na província das Alagoas segundo a resolução n.º 424 de 1864.

Cadeiras
Aritmética
Geometria prática
Gramática nacional
Análise dos clássicos da língua portuguesa
Noções gerais de geografia
História do Brasil

Fonte: Espíndola (1864).

Como podemos observar, as disciplinas que seriam lecionadas na escola normal seriam: Aritmética, Geometria prática, Gramática nacional, Análise dos clássicos da língua portuguesa, Noções gerais de geografia e História do Brasil.

Criada a Escola Normal, anexa ao Liceu, sua instalação levou 5 anos para ser realizada. Conforme Vilela (1982), o atraso se deu devido à dificuldade de se encontrar professores para o estabelecimento, pois o salário era considerado baixo.

Em março de 1869, o inspetor interino dos estudos, José Alexandrino Dias Moura⁹, expõe ao Presidente da Província a necessidade de melhoramento do ensino primário, com isso discorre demoradamente sobre a importância da instalação de uma Escola Normal em seu relatório, haja vista que no referido ano já existia 104 escolas primárias na província, com 5.234 alunos matriculados, sendo que a população daquela época era de 320.000 habitantes:

Conveniências do Estabelecimento da Escola Normal

Não há quem deixe de **reconhecer a necessidade que há de reformar-se o atual sistema de educação primária**; mas, para conseguir-se esse *desideratum*, entendo que antes de decretarem-se quaisquer medidas legislativas ou de fazerem-se regulamentos tendentes ao melhoramento ou reforma desse importante ramo de serviço público, convém previamente **prepararem-se agente habilitados e aptos para executá-los. Ter mestres com habilidades reais para a propagação e difusão do ensino primário é um grande passo dado para o melhoramento dessa substância espiritual, garantida pelo parágrafo 22 do artigo 179 do nosso pacto fundamental.**

[...] Entre nós são ainda o acaso, os falazes concursos ou fortuitas habilitações que destinam os professores para as escolas primárias: por mais hábil que seja o professor, não tendo tirocínio regular ou prática do ensino, ao encetar seu magistério, agarra-se à velha rotina, donde se desapega somente quando diuturna experiência e a prática adquirida o emancipam, como desvantagem para o ensino durante essa espécie de aprendizagem.

⁹ José Alexandrino Dias Moura assumiu o lugar de Inspector do Dr. Thomaz Espíndola, que pediu demissão em setembro de 1868 (Vilela, 19882).

[...] Entendo que, em bem da Instrução Pública, é urgente e mesmo indispensável o estabelecimento da escola normal criada nesta província pelo artigo 19 da resolução 424, de 18 de junho de 1864, o qual até agora não tem sido executado. Para V. Excia. tão ilustrado como é, e solícito pelo melhoramento da Instrução Pública, seria um padrão de Glória dar execução àquele artigo e ser o inaugurador da escola normal desta província (Moura, 1869, p. 2-3 *Apud* Vilela, 1982, p. 72-74 grifo nosso).

Como não existia pessoa habilitada para assumir a função de professor da Escola Normal na província, José Bento Cunha Figueiredo Júnior, presidente da província Alagoana, em ofício de 24 de abril de 1869, dirigiu-se ao cônego Francisco Rocha Pereira de Brito Medeiros, diretor da escola de Pernambuco, solicitando-lhe que enviasse um dos seus alunos mestres, mediante o ordenado de 1:500\$000. A pessoa indicada para assumir a função foi Joaquim José de Araújo, ex-aluno da Escola Normal da Província da Bahia, que aceitou o cargo sendo nomeado no dia 4 de maio. Desta feita, no dia 9 de junho de 1869, foi instalada a Escola Normal na província alagoana.

Criei a Escola Normal em execução do art. 19 da resolução n.º 424, de 18 de junho de 1864, e, para professor, nomeei o inteligente Dr. Joaquim José de Araújo, que foi a Pernambuco observar o ensino prático ali adotado, e fazer a aquisição dos objetos necessários para a sobredita escola, que foi instalada em 9 de junho último (Figueiredo Júnior, 1870, p. 2).

O regulamento da Escola Normal foi promulgado no dia 26 de junho de 1869 e contava com 24 artigos, decretando que no Liceu da cidade passaria a existir um Curso Normal, onde seriam recebidos todos os que tivessem interesse de habilitar-se para o magistério. Sendo que o candidato para a habilitação deveria ter pelo menos 16 anos, provar por via exame, ter boa instrução em leitura, noções gerais de gramática, escrita e ter domínio das operações de aritmética, além de boa conduta civil e moral.

O Curso Normal durava dois anos, distribuído às matérias de ensino em duas cadeiras para cada ano, conforme o quadro:

Quadro 3: Cadeiras¹⁰ do Curso Normal na Província alagoana em 1869.

1º ANO	
1ª CADEIRA	2ª CADEIRA
• Gramática nacional • Análise dos Clássicos	• Desenho linear; • Caligrafia; • Método de Ensino e suas vantagens

¹⁰ O currículo foi mantido até 1890, apesar de algumas tentativas de reformas. A Lei n.º 607, de 5 de julho de 1871, fez desaparecer a disciplina de geometria, acrescentando à disciplina noções gerais de geografia o estudo de geografia do Brasil (Vilela, 1982).

	comparativas; • Catecismo.
2º ANO	
1ª CADEIRA	2ª CADEIRA
• Aritmética; • Geometria; • Sistema métrico decimal.	• Noções gerais de geografia; • História do Brasil. • obs. Ambas com especialidades na província de Alagoas.

Fonte: Vilela (1982).

Conforme as tabelas, o primeiro ano do curso normal consistia em duas cadeiras. A primeira cadeira com gramática nacional e análise dos clássicos e a segunda com quatro disciplinas: Desenho linear; Caligrafia; Método de Ensino e suas vantagens comparativas e Catecismo. Já o segundo ano com três disciplinas na primeira cadeira: Aritmética, Geometria e Sistema métrico decimal. E a segunda com três cadeiras: Noções gerais de geografia e História do Brasil.

A partir da instalação da Escola Normal, as escolas públicas da capital, designadas pela presidência da província, foram denominadas de Escola Prática, funcionando como campo de estágio para os cursistas do Ensino Normal. Nela, os alunos matriculados no 2º ano faziam exercícios práticos, sob a direção do respectivo professor. Os alunos aprovados nos dois anos de Curso Normal, apresentando o atestado de frequência, aproveitamento na Escola Prática, passado pelo professor supervisor da escola, e de boa conduta receberiam seus títulos de alunos-mestres, assinados pelo Presidente da província, Inspetor dos Estudos e seus professores.

Os concursos para as cadeiras da instrução primária do sexo masculino versavam sobre todas as matérias que foi constituído o Curso Normal. Entretanto, as candidatas ao magistério público de primeiras letras, continuariam sendo examinadas em concurso nas matérias exigidas pela Resolução provincial n.º 424 de 18 de junho de 1864 em seu Art. 19, devendo provar no exame que sabiam a teoria e a prática dos diversos métodos de ensino, como:

§1º. A aritmética, geometria prática, gramática nacional e análise dos clássicos da língua portuguesa e as noções gerais de geografia e de história do Brasil, serão ensinadas pelas respectivas lentes do Liceu, pelo que não poderão ter aumento de ordenado nem de gratificação. Todas as demais matérias serão ensinadas pelo professor da Escola Normal (Vilela, 1982, p. 57-58).

Com apenas um professor e sem investimentos, o Curso Normal passou por momentos difíceis nos primeiros anos. Em 1874, o presidente da província, Luis Romulo Peres Moreno, critica a maneira pela qual os alunos mestres eram preparados de forma irregular e inconveniente. Em 1875, o diretor da Instrução Pública, Dr. Luiz Pontes de Miranda, alertou sobre o problema da matrícula, que reduziu para o número de três ou quatro cidadãos interessados no magistério. Além disso, o diretor pediu ao governo da província atitudes para sanar a irregularidade do favorecimento dos portadores de diplomas científicos, principalmente os clérigos, que eram nomeados para o magistério, em detrimento dos titulares pela Escola Normal sob a resolução 531 e, em despeito da lei 607 (1871), que determinava somente os admitidos aos concursos para o provimento das cadeiras da instrução primária do sexo masculino e os indivíduos que apresentassem título de aluno mestre do Curso Normal (Vilela, 1982).

A seguir, relatando ao presidente Caetano Estelita Cavalcante o imprevisível destino do ensino público, entregue à incúria dos poderes públicos e à indiferença criminosa dos jovens – o mesmo Dr. Miranda propõe medidas drásticas, como seja a supressão do Curso Normal, substituindo-o por uma escola exclusivamente feminina, à vista do fracasso da então existente “frequentada por três alunos sonolentos e obtusos, que ali estão pelo motivo de não serem para nada (Vilela, 1982, p. 183).

Ainda no ano 1876, a escola primária também sofria com a vista grossa da administração da instrução pública da província. Segundo Costa (1931), uma comissão elaborava a regulamentação da obrigatoriedade do ensino primário estabelecida pela Resolução n.º 743, de 8 de julho de 1876, mas essa comissão “dormia pachorramente”, agindo com lentidão, e o problema continuava insolúvel.

Costa (1931, p. 17), afirma que os problemas do ensino primário no Império eram a “fiscalização do ensino, a situação do magistério e a instalação conveniente das escolas”. Ainda segundo o autor, por mais que não faltassem leis, programas e reformas, o professor primário era “péssimamente remunerado, era um servo da política, constantemente de Herodes para Pilatos e dessa sua condição miseranda vingava-se descurando o ministério e palmotoando a petizada” (Costa, 1931, p. 18).

3.1.1 A formação de professores em Alagoas na república

Com o advento da República, a ação oficial para a instrução pública continuava como antes. A criação das escolas e a nomeação dos professores acontecia consoante o desejo dos chefes políticos. O ensino público primário era ministrado em 184 escolas, frequentadas por

6.458 alunos. O Curso Normal continuava anexo ao Liceu. De modo geral, a instrução necessitava de boa instalação escolar, fiscalização, idoneidade do magistério (Costa, 1931).

Nos anos finais do século XIX e início do século XX, cresceu o número de matrículas de meninas na Escola Normal. Esse crescimento foi acompanhado de severas críticas, como as que seguem: “Se por um lado crescia agora a matrícula, decrescia a qualidade dos alunos, apertados em classes inadequadas” (Vilela, 1982, p. 183) ou ainda:

O Curso Normal, mas em condições tais que apenas é frequentado por meninas pobres, a maior parte das quais, sem amor ao estudo e sem vocação; almejam simplesmente, por meio da cadeira, o minguido ordenado. Vivem enclausuradas nas salas menos arejadas do Liceu Alagoano e servidas por professores emprestados ao Curso de Ciências e Letras (O Gutenberg, 1906, *Apud* Vilela, 1982, p. 184).

A tabela abaixo demonstra a relação da quantidade de matrículas masculinas e femininas na Escola Normal, deixando evidente a disparidade entre homens e mulheres, com acentuada presença feminina e consolidação do que se chamou “feminização do magistério”.

Tabela 5: Demonstrativo da matrícula da Escola Normal de 1921 a 1930 no Estado de Alagoas.

ANO	Matrícula Masculina				Matrícula Feminina				Total	Diplomados
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º		
1921					80	62	55	29	226	27
1922					61	41	53	43	198	43
1923					88	59	40	47	234	46
1924					64	60	52	28	214	15
1925					36	70	80	49	225	15
1926					5	15	22	21	63	19
1927	1				17	3	14	18	53	16
1928	1	1			17	11	8	13	51	12
1929		1	1		24	9	8	2	45	2
1930				1	27	17	9	7	61	8

Fonte: Costa (1931). Tabela adaptada pela autora.

Como se pode observar, houve uma escassez referente a matrícula de sujeitos do sexo masculino durante quase uma década. De acordo com Louro (2007) houve uma “ampliação das atividades de comércio, maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos

hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estavam produzindo novos sujeitos sociais, tudo concorria para a viabilização desse movimento” (p. 449-450). Como consequência disso, os homens foram em busca de empregos mais bem remunerados.

Em contrapartida, as matrículas das mulheres é um número bem significativo comparado aos dos homens, esse movimento deu origem a uma feminização do magistério, que segundo Rosa (2011), não se deu de forma tão tranquila, pois a “identificação da mulher com a atividade docente gerou muitas discussões, disputas e polêmicas” (p.7).

Destinar as mulheres consideradas despreparadas intelectualmente para educar o futuro da nação era considerado pura insensatez para alguns. Já outros argumentavam na direção oposta, afirmando que as mulheres tinham “por natureza” o jeito e cuidado para lidarem com as crianças, portanto nada melhor que responsabilizá-las pela educação escolar dos pequenos. Outro forte argumento propagado era que os lares não sofreriam a ausência feminina e a sua inserção na docência não alteraria seu papel social, visto que cuidar de crianças e educá-las era o destino que se esperava que fosse cumprido por elas (Rosa, 2011, p. 8).

De acordo com a autora, o magistério foi historicamente associado às moças como uma atividade de entrega e dedicação, reservada apenas àquelas que demonstrassem uma suposta "vocação". Esse discurso tornou-se tão predominante que não apenas reforçou a ideia de que o magistério era um campo feminino, mas também justificou a saída dos homens das salas de aula, consolidando a presença das mulheres nas escolas. Entretanto, o que impulsionou as mulheres para a docência foi a oportunidade “de poder deixar as fronteiras do mundo doméstico e adentrar a esfera social” (Rosa, 2011, p. 9). Como explica Almeida (2006), as mulheres não tinham amplo acesso às demais profissões, isso fez com que o magistério fosse a opção mais adequada para elas. Mas “A possibilidade de circularem pelo espaço público desacompanhadas e de adquirirem conhecimentos que iam além das prendas domésticas, como era usual, também foi grande atrativo” (Rosa, 2011, p. 9). Sendo assim, a entrada das mulheres no magistério representou um marco na luta por outras conquistas na sociedade, como o direito ao voto, a igualdade de oportunidades educacionais e a possibilidade de atuar em diferentes espaços.

Ao observarmos a tabela 5, nota-se também, que no ano de 1926 houve uma redução na matrícula comparado ao ano anterior. Essa redução vai se agravando até o ano de 1929 e, posteriormente, no ano de 1930, voltando a crescer o número de forma não significativa para 61 alunas matriculadas. De acordo com Fabrício (2019, p. 44) “o abandono do Curso Normal era frequente, em virtude de algumas alunas que contraíam matrimônio e deixavam o curso”.

Essa redução pode ser explicada por Craveiro Costa (2011), em seu texto intitulado “Deve a professora casar?”, publicado no *Jornal de Alagoas* em 1926, o autor destaca a legislação escolar de Santa Catarina, em vigor desde 1917, que estabeleceu a seguinte lei: “as candidatas ao magistério, que se matricularem na Escola Normal, quando diplomadas e nomeadas professoras, **perderão o cargo**, se contraírem casamento” (p. 171 grifo nosso). Segundo o autor, o magistério primário era entendido como uma elevada missão social, comparável a um sacerdócio que demandava renúncias daqueles que o exerciam. Para as mulheres que desejassem desempenhar essa função considerada divina, era exigida a renúncia ao matrimônio, devido à alegada incompatibilidade entre a vida de uma mulher casada e o exercício da docência.

Porque **a incompatibilidade é manifesta**, ressalta. Não se podem conciliar as responsabilidades que pesam sobre a mulher casada: sobrevêm períodos mais ou menos longos que **a impossibilitam de exercer qualquer profissão. Se essa mulher é professora, quando assaltada por esses períodos, tem de ser afastada do magistério**. Licencia-se, o governo dá-lhe substituta, e quem lida todos os dias com as escolas não ignora quão prejudicial se tornam essas substituições à normalidade e à eficiência do ensino (Costa, 2011, p. 172).

A redução do número de professoras nas Escolas Normais foi consequência dessa legislação, que, segundo o autor, visava garantir uma melhor qualidade no ensino. No entanto, sob a perspectiva atual, tal pensamento é considerado negativo e equivocado, perpetuando, ao longo dos anos, a ideia de incapacidade das mulheres em assumir determinadas funções e ocupar certos espaços.

De acordo com Verçosa (2001) esse quadro de redução de mulheres no magistério mudou no ano de 1937 com um número elevado de 400 alunos matriculados na escola normal.

Em 1906, o Curso Normal era dado em três anos. Porém, seis anos depois, em 1912, o governo baixou o Decreto n.º 601, de 11 de novembro, ampliando o curso para quatro anos, com “melhor preparo intelectual, moral e técnico dos candidatos ao magistério” (Costa, 1931, p. 39). Sendo assim, as matérias foram distribuídas em dois grupos conforme mostra o quadro 4:

Quadro 4: Distribuição das matérias do Curso Normal com duração de quatro anos no estado de Alagoas, 1912.

1º GRUPO	2º GRUPO
Português	Música

Francês	Caligrafia e Desenho
Álgebra e Geometria	Trabalhos manuais e economia doméstica para o sexo feminino
Geografia Geral e do Brasil, especialmente do estado de Alagoas, e elementos de Cosmografia	Trabalhos manuais para o sexo masculino
História da civilização e do Brasil, principalmente de Alagoas	Ginástica para ambos o sexo
Noções gerais de História Natural, Higiene em geral e especialmente escolar	
Elementos de Física e Química e Geologia	
Pedagogia e Metodologia	
Educação Moral e Cívica	

Fonte: Costa (1931). Tabela adaptada pela autora.

Conforme o quadro, as matérias do curso de anos em Alagoas, foi distribuído em dois grupos, sendo o primeiro grupo com nove matérias com conteúdos gerais e o segundo grupo com cinco matérias manuais.

O Decreto 601, deu novo estatuto para a Escola Normal, que passou a ser denominada Escola Normal do Estado de Alagoas (Vilela, 1982). O referido decreto também previa a aquisição de um prédio próprio, porém, isso só ocorreu em 1924, com a compra do prédio localizado na Rua João Pessoa, no centro de Maceió.

A idéia da instituição do Curso Normal enquanto instancia autônoma, com prédio próprio e corpo docente diverso do Liceu, com escola de aplicação anexa, já estava presente claramente, por proposição de Antonio Martins de Miranda, em 1875, e vai se fortalecer a partir de 1884, através do relatório de Dias Cabral e Cunha Costa que, inclusive, propõe a ampliação do curso para 4 anos. Da ideia à ação, porém, iremos ter uma verdadeira odisséia que só terá uma trégua com a criação autônoma da escola normal, em 1912, e o aluguel, em 1913, do prédio, somente adquirido em 1924, situado na rua XV de Novembro, atual João Pessoa, no local onde hoje existe a Escola Fernandes Lima (Verçosa, 2001, p. 168).

Segundo o regulamento de 1912, a admissão para novos alunos ainda continuava com idade mínima de 16 e máxima de 21 anos. Referente aos provimentos das cadeiras, os professores precisavam passar por um concurso, por provas escrita, oral e pedagógica.

O ensino era normalmente de frequência obrigatória, oferecido a ambos os sexos separadamente. Havia um esforço constante desenvolvido pelo diretor da Instrução pública, para a instalação e regulação do funcionamento da Escola Normal, fazendo uma transformação radical nos estudos, na organização interna, no aparelhamento material do

estabelecimento. Apesar da nova fase de orientação do Curso Normal e dos créditos e renome que o estabelecimento recebeu, os sujeitos de sexo masculino não se sentiam seduzidos em se habilitar para o professorado devido o trabalho não oferecer vantagens convidativas.

Os vencimentos do professorado primário não oferecem meios estáveis de vida a um homem, que encontra facilidade no comércio e noutros ramos de atividade o duplo e o triplo da remuneração, logo no início da carreira. Ficou, por essa razão, adstritos às moças pobres o magistério primário (Costa, 1931, p. 42).

Em razão disso, o regulamento de 1915, visava atrair docentes masculinos, bem como facilitava a nomeação, por concurso, de moças que pretendessem dedicar-se ao magistério com as mesmas regalias dos professores de hierarquia maior (Vilela, 1931). Atuar como professor não era algo bem-visto desde o final do século XIX, aos olhos do sujeito masculino, haja vista que as remunerações do professor eram baixas, e as profissões mais procuradas para a atuação desse gênero “voltavam-se de preferência para os cursos jurídicos” (Costa, 1931, p. 39).

Em 1925, o Decreto n.º 1.140, de 19 de setembro, reorganizou o ensino público no estado, e conseqüentemente trouxe novidades para a Escola Normal. Dentre as mudanças,

o regulamento de 1925 introduz algumas novidades: Ensino Profissional, Revista de Ensino, Curso Preparatório (anexo), Escola de Aplicação para a Escola Normal. Quanto a esta, continua o curso em quatro anos, agora com mais um de preparatório e outras novidades. É incluída a cadeira de Português Histórico e Literatura Brasileira e Portuguesa, logo, extinta pelo decreto 1.403, de 25 de outubro de 1930 (Vilela, 1982, p. 194).

Segundo Costa (1931), a reforma de 1925 ocasionou uma má distribuição, resultando em um curso mal orientado. Conforme o autor, havia erros notáveis: física foi colocado no 2º ano e geometria no 3º. Português abrangeu os quatro anos do curso, em contrapartida, cartografia e cosmografia ficaram no 3º ano, quando o estudo de geografia estava no 1º, o de Corografia no 2º.

Em 10 de março de 1932, o Decreto 1.623 baixou o novo regulamento para a instrução pública, e com ele várias modificações para a Escola Normal. Dentre as alterações, o Curso Anexo deixou de existir, apesar de continuar a duração do curso por cinco anos. A cadeira de Aritmética, Álgebra e Geometria foi substituída pela Matemática Elementar.

O diretor da escola ainda continuava sendo o do Liceu Alagoano. Em 5 de novembro de 1932, o Decreto 1.688, desobrigava as provas escritas e orais para os efeitos de promoção

do professorado, e os alunos devidamente matriculados que houvessem obtido nota média inferior a cinco, pelo menos em duas provas, receberiam a promoção (Vilela, 1982).

Segundo Fabrício (2019), com o Decreto n.º 2.298/1937 foi dado um passo decisivo para a consolidação do Curso Normal, que regulamentou a criação do Instituto de Educação, determinando a integração entre Escola Normal e a Escola de Aplicação. Sendo assim, “o Curso Normal ganhou uma nova roupagem a partir de 1937, podemos dizer que esta foi uma reforma significativa e importante para a época, haja vista que houve a intenção de articular a formação pedagógica ao ensino propedêutico, para garantir a qualidade do curso” (Fabrício, 2019, p. 43). Ou seja, as Escolas Normais passaram a ter outro caráter, como espaço de cultivo da educação, vista não apenas como objeto de ensino, mas como de pesquisa (Fabrício, 2019).

No período de 1942 a 1946 foram promulgadas as leis orgânicas da Educação Brasileira, dentre estas a Lei orgânica do Ensino Normal, com o Decreto n.º 8.530/1946, fixando para o território brasileiro e expandido para os estados normas específicas para a formação do magistério e habilitar professores e administradores para escola primária. Dessa forma, o Curso Normal passou por mais uma reorganização na sua estrutura, sendo dividido em dois ciclos: Professor Regente, com duração de 4 anos e Professor Primário, com duração de 3 anos (Fabrício, 2019). Ainda de acordo com a autora:

A via normalista de formação docente atual alcançou uma nova fase quando foram concebidos os Institutos de Educação, no âmbito da supracitada Lei Orgânica (1946) criados para funcionarem como espaços de formação de professores e gestores, e ao mesmo tempo, considerados como espaços de cultura da educação. Sendo assim, a formação para o magistério se preocupava não somente com o objetivo do ensino, mas também com a formação humana. Além disso, os institutos passaram a funcionar como Colégios de Aplicação e Pesquisa, quando passaram a abrigar a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental, tornando-se campo de estágio para o Magistério, nas duas décadas subsequentes (Fabrício, 2019, p. 48).

A década de 1950 foi um período de expansão da formação de cursos de professores. Em 1958, foi inaugurado, em Maceió, o Centro de Pesquisa Aplicadas (CEPA). Conforme o Referencial Curricular da Escola Normal Nível Médio do Estado Alagoas (2004 *Apud* Fabrício, 2019), nele foi instalado 20 escolas públicas da educação básica, a qual ofertava todas as etapas do ensino, como: “Jardim de Infância, Ensino Primário, o Ginásial, o Secundário, os Técnicos e, dentre eles, o Curso Normal oferecido no Instituto de Educação de Alagoas” (Fabrício, 2019, p. 48).

A década de 60, do século XX, foi marcada pela aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 4.024/1961, cujo objetivo era fixar as bases

da educação nacional para todos os níveis, sendo considerado este objetivo um grande avanço para a época. A legislação trazia novas perspectivas para o ensino médio, articulando ao mundo do trabalho por meio de três bases: formação acadêmica; ensino técnico (industrial e agrícola) e a formação de professores para a escola primária – Curso Normal Magistério ou Pedagógico. Neste período, no Estado de Alagoas haviam 10 escolas de ensino médio, dentre as quais 6 ofertavam o Curso Normal, além de cursos de especialização de professores primários ministrados em várias áreas, como: Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, Música e Canto, inclusive Cursos de Administradores Escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolar.

Entretanto, apesar do vasto número de Escolas Normais em Alagoas, segundo o caderno da Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, referente a II Conferência Nacional de Educação (1966), havia em Alagoas 4.171 professores em regência de classes, sendo que desses, 891 tinha o curso primário incompleto, e 914 completo. Um número elevado, pois em dados coletados de 1961 a 1963, em Alagoas, o número absoluto de professores não diplomados foi de 1.669, em 1961.

Na década de 1970 a Escola Normal viveu um período de apogeu, quando muitos estudantes ingressaram na carreira do magistério, disputando espaços com outras habilitações técnicas, pois o contexto da época favorecia e oferecia oportunidades de emprego, devido à expansão do ensino primário nas redes municipais de ensino.

Diante da exposição da compreensão do contexto da criação da Escola Normal no contexto macro e micro, encerramos esta seção e partiremos para a compreensão do objeto de pesquisa deste trabalho que são “Os Exames de Suficiência em Alagoas (1965-1970)”.

4 OS EXAMES DE SUFICIÊNCIA NO BRASIL E EM ALAGOAS

4.1 A necessidade dos exames de suficiência no contexto geral, Brasil

O início do século XX foi caracterizado por uma economia que não fazia exigências à escola em termos de demanda econômica de recursos humanos. A herança cultural do ensino foi criada a partir das aspirações europeias com a educação jesuíta, a qual era conferida quase que exclusivamente a aristocracia, apesar de englobar no seu perfil os estratos médios urbanos, que procurou sempre manter o *status*, alimentando o preconceito contra qualquer tipo de trabalho que não fosse intelectual. Segundo Abreu (1955), o termo “escola secundária”, no Brasil, em seu sentido técnico, correspondia à segunda grande divisão da escola educacional, onde o ensino médio era o ramo julgado mais importante.

De acordo com Romanelli (1986, p. 46), “a função social da escola, era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar inteligência do regime”, e como consequência dessa função escolar da época, havia defasagem entre a escola e a demanda social e econômica da educação. O desenvolvimento da economia a partir de 1930, de um modelo exclusivamente agrário exportador para um modelo urbano industrial, acabou afetando o equilíbrio estrutural dos fatores influentes. Segundo Romanelli (1986):

Já com respeito à economia, a evolução de um modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial, afetou o equilíbrio estrutural dos fatores influentes no sistema educacional pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundários e terciários da economia. O modelo econômico em emergência passou, então, a fazer solicitações à escola (Romanelli, 1986, p. 46).

Esse aumento de instituições escolares se deu de início para as instituições de ensino primário. Porém, a partir de 1940 houve a expansão também dos estabelecimentos do ensino secundário, ainda de forma lenta e desigual. No ano de 1940, a população de idade entre 10 e 19 anos, correspondiam a 9.772.003, destes 2,16% estavam matriculados na educação secundária. Em 1970, o número de matrículas aumentou para 18,49% (Romanelli, 1986). Um dos fatores que impulsionaram esse aumento foi a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, conhecida como Reforma Capanema. Essa reforma estruturou o ensino secundário em dois ciclos: o Ginásio, com duração de quatro anos, destinado a fornecer aos adolescentes as bases fundamentais dessa etapa educacional, e o Colegial, com duração de três anos, cujo objetivo era consolidar, ampliar e aprofundar a formação adquirida no curso ginásial (Gomes,

2021). Este último visava ainda preparar “os jovens para o ingresso no Ensino Superior, e consequentemente alcançar posições privilegiadas na sociedade” (Lopez, 2018, p. 106).

A partir da Reforma a educação secundária organizou-se da seguinte forma:

Quadro 5: Divisão do Ensino Secundário, 1942.

1º ciclo (Ginasial)	1ª série 2ª série 3ª série 4ª série
2º ciclo (Colegial)	1ª série 2ª série 3ª série

Fonte: Abreu, 1955, p.41. Quadro adaptado pela autora.

As disciplinas a serem ensinadas no ensino secundário foram distribuídas da seguinte forma:

Quadro 6: Disciplinas do Ensino Secundário conforme a Lei Orgânica do Ensino Secundário.

ENSINO SECUNDÁRIO	DISCIPLINAS
CURSO GINASIAL 1º Ciclo/ duração de quatro anos	Línguas: 1. Português. 2. Latim. 3. Francês. 4. Inglês. Ciências: 5. Matemática. 6. Ciências naturais. 7. História geral. 8. História do Brasil. 9. Geografia geral. 10. Geografia do Brasil. Artes: 11. Trabalhos manuais. 12. Desenho. 13. Canto orfeônico.
CURSO COLEGIAL 2º Ciclo/ duração de três anos	1º CURSO CLÁSSICO Línguas: 1. Português. 2. Latim. 3. Grego 4. Francês. 5. Inglês. 6. Espanhol. Ciências e Filosofia: 7. Matemática. 8. Física. 9. Química. 10. Biologia. 11. História Geral. 12. História do Brasil. 13. Geografia geral. 14. Geografia do Brasil. 15. Filosofia. 2º CURSO CIENTÍFICO Línguas: 1. Português. 2. Francês. 3. Inglês. 4. Espanhol. Ciências e Filosofia: 5. Matemática. 6. Física. 7. Química. 8. Biologia. 9. História Geral. 10. História do Brasil. 11. Geografia geral. 12. Geografia do Brasil. 13. Filosofia. Artes: 14. Desenho

Fonte: A Cades e a formação de professores de matemática no Espírito Santo (1950 a 1970) (Gomes, 2021, p. 36). Quadro adaptado pela autora.

Vale ressaltar que a Reforma do ensino secundário tinha um caráter elitista.

O conjunto das Leis Orgânicas consolidou, neste período, a histórica política da educação nacional baseada no dualismo entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. **A Lei Orgânica do Ensino Secundário estruturou o ensino voltado à classe dominante** e a Lei Orgânica do Ensino Industrial estruturou o ensino voltado à classe operária (Nielsen Junior, 2004, p. 103 **grifo nosso**).

Após a reforma do ensino secundário em 1942, o número de escolas daquela modalidade que eram 886 unidades no território nacional aumentou para 1282 unidades escolares, em 1945 (Silva, 1959). Apesar de um dos objetivos da Reforma Capanema ter sido uniformizar nacionalmente o Ensino Secundário, ela não se concretizou completamente, ao enfrentar grandes desafios como: material, pessoal e situacional. Dificuldades de manter um colégio modelo, indisponibilidade do quadro de pessoal¹¹, indisponibilidade de equipamentos, e como não havia fiscalização séria, mas apenas formal, essa situação espalhou-se por todo o território (Miranda, 2019).

Diante desse cenário, o maior prejuízo trazido pelo crescimento das matrículas no ensino secundário foi a improvisação. O que ocasionou a lotação e superlotação das escolas existentes, apesar de novos estabelecimentos serem criados e instalados, foram as condições geralmente precárias.

Professôres passaram a ser recrutados, indistintamente, sem que estivessem sempre qualificados para as funções. A despeito do renome de alguns professôres do passado, nunca tivemos um corpo docente, neste ensino, com tradições de alta qualificação. Mesmo com a criação das Faculdades de Filosofia (cada vez mais numerosas, em todo o país), não pudemos satisfazer as necessidades crescentes do mercado, o que obrigou a uma série de concessões neste terreno, em detrimento do ensino. Não foram as boas escolas que proliferaram, antes, porém, as de má qualidade, baratas, mal instaladas, com professôres incapazes (Werebe, 1968, p. 157).

A expansão do ensino secundário e a formação de professores não seguiu o mesmo ritmo de crescimento, o que ocasionou insuficiência de professores para atender a demanda do aumento de escolas secundárias, principalmente no interior¹² do Brasil, haja vista que desde a década de 30 não havia legislação específica acerca da formação de professores para essa modalidade de ensino.

¹¹ Diante disso, uma única alternativa apresentava-se às escolas de ensino secundário: recrutar seu corpo docente entre profissionais liberais (advogados, farmacêuticos, médicos, engenheiros), padres e normalistas (Pinto, 2003, p. 754).

¹² Como agravante do quadro, essas faculdades se localizavam nas capitais e em algumas grandes cidades das regiões mais desenvolvidas do País, o que impedia que os professores do interior e das regiões menos desenvolvidas as freqüentassem (Pinto, 2003, p. 754).

É com a Reforma Francisco Campos, de 1931, que são criados os primeiros cursos superiores de formação de professores secundários, a serem oferecidos por Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), sendo a primeira delas integrante da Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934 (Miranda, 2019, p. 71).

Com o Decreto-Lei n.º 1.190, de abril de 1939, as Faculdades de Filosofia ficaram responsáveis pela formação de professores para lecionar no ensino secundário:

46. Segundo a legislação em vigor, às faculdades de filosofia, ciências e letras têm por objetivo:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;**
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto de seu ensino (Brasil, 1939, grifo nosso).

Mesmo com a criação tardia das Faculdades de Filosofia no Sudeste, os formandos não eram suficientes para atender a uma demanda já existente a nível nacional. Com o propósito de equilibrar essa conta, o Ministério da Educação e Saúde expediu o Decreto-lei n.º 8.777, de 22 de janeiro de 1946, que estabeleceu o registro definitivo de professores no ensino secundário. O decreto autorizava que pessoas não licenciadas fizessem o Exame de Suficiência, que permitiria aos que fossem aprovados o direito a lecionar nas escolas secundárias onde houvesse insuficiência de professores diplomados pela Faculdade de Filosofia. Segue a Legislação:

Art. 1.º O exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário, oficiais ou particulares sob regime de inspeção federal, será permitido somente a professores registrados no Departamento Nacional de Educação, na forma deste decreto-lei.

Art. 2.º Serão admitidos a registro os candidatos que apresentarem:

- I - a) diploma de licenciado, expedido pela Faculdade Nacional de Filosofia ou estabelecimento congênere, reconhecido;
- b) ou prova de habilitação na disciplina ou disciplinas em que desejem registro, obtida em concurso para professor catedrático, adjunto ou livre docente de estabelecimento de ensino superior ou professor catedrático de estabelecimento de ensino secundário, mantido pela União, pelos Estados ou pelo Distrito Federal;
- c) ou prova do exercício de magistério na Faculdade Nacional de Filosofia, ou estabelecimento a ela equiparado.

II - prova de idoneidade moral;

III - fôlha corrida;

IV - prova de idade mínima de vinte e um anos;

V - prova de quitação com o serviço militar;

VI - atestado de sanidade física e mental, expedido por serviço médico oficial;

VII - prova de identidade.

Art. 3.º O registro mediante prova de habilitação em concurso prestado nos estabelecimentos de ensino superior, a que se refere a alínea b do inciso I do artigo anterior, somente será concedido, a juízo da administração, enquanto não houver diplomados por faculdade de filosofia em número suficiente para atender às necessidades do ensino secundário em qualquer das regiões do país.

Art. 4º Poderá também, mediante requerimento, ser concedido registro àqueles que se submeterem a provas de suficiência e se destinarem ao exercício do magistério em regiões onde não houver, a juízo da administração, professores diplomados por faculdade de filosofia ou não os houver em número suficiente, devendo os candidatos indicar o estabelecimento que deseje contratá-los (Decreto-Lei n.º 8.777, grifos nossos).

O Art. 4.º do decreto supracitado, em seu Parágrafo Único, acrescenta que em casos especiais, poderia haver solicitação do estabelecimento, com comprovação da impossibilidade de obter professor já registrado, autorizando o exercício do magistério aos que requeiram as provas de suficiência com prazo de um ano. Por seu turno, os professores registrados em caráter provisório até a data da publicação do Decreto n.º 8.777, deveriam obter registro oficial, equiparados ou reconhecidos definitivamente desde que provassem que lecionou por três anos no segundo grau, pelo menos, com eficiência e sem nota que os desabonem. Entretanto, se o candidato tivesse cursado licenciatura em mais de uma seção de Faculdade de Filosofia ou reconhecida, não seria concedido registro em mais de quatro disciplinas, pois caberia respeitar o critério de afinidade.

Os certificados de registro, concedidos àqueles que se submetessem às provas de suficiência, tinham validade exclusiva para a localidade ou região onde o professor poderia exercer o magistério. No entanto, era possível solicitar a transferência para outra localidade ou região, desde que o certificado fosse substituído (Brasil, 1946).

De acordo com a Portaria Ministerial n.º 501, de 1952, a aplicação da prova do exame de suficiência consistia em três etapas: prova escrita, prova didática e prova prática.

Quadro 7: As três etapas da prova do Exame de Suficiência, 1952.

PROVA ESCRITA	PROVA PRÁTICA	PROVA DIDÁTICA
a) Dissertação sobre o assunto de ponto sorteado, que abranja toda a matéria da série ou séries em que se ministre o ensino da disciplina no ciclo do curso secundário correspondente ao registro do candidato. Cada ponto será dividido em duas partes: uma referente ao assunto do programa, outro da Metodologia e didática da disciplina; b) As provas escritas referente a matemática e desenho, a banca examinadora poderá formular três ou mais questões sobre o assunto	A) Só haverá prova prática somente nos exames dos candidatos ao registro para o ensino de Física, Química, História Natural, Ciências Naturais, Economia Doméstica e Trabalhos manuais. Será de trabalhos práticos sobre assunto sorteado com a antecedência que a banca examinadora julgar necessária em cada caso.	a) A prova didática, que tem por fim avaliar a capacidade pedagógica do candidato; b) Constará de duas aulas: a primeira sobre o assunto da disciplina de livre escolha do examinando, e a segunda sobre assunto da disciplina, sorteado com a antecedência de duas horas pela banca. c) Abrangerá de 20 a 30 pontos relacionados a assuntos que, por sua natureza e extensão, permitam uma explanação metódica dentro do tempo improrrogável de 40 minutos.

sorteado, se êste, a seu juízo, não se prestar a uma dissertação; c) a nota da prova escrita será o quociente da divisão por seis da soma das notas atribuídas pelos três examinadores a cada uma das partes da prova;		
Duração: 3h	Duração: 30m	Duração: 2h

Fonte: (Brasil, 1952). Tabela adaptada pela autora.

Conforme mostra o quadro, o exame de suficiência consistia em três tipos de prova. A primeira era a prova escrita, que poderia ser dissertativa ou composta por perguntas e respostas, caso o candidato não optasse pela dissertação. A segunda era a prova prática, destinada exclusivamente aos candidatos inscritos nas disciplinas de Física, Química, História Natural, Ciências Naturais, Economia Doméstica e Trabalhos Manuais. Por fim, havia a prova didática, dividida em duas partes: a primeira avaliava a capacidade pedagógica do candidato com base em uma aula sobre o tema da disciplina de sua livre escolha, enquanto a segunda analisava seu desempenho em uma aula sobre o tema sorteado da disciplina.

É válido ressaltar que a regra que preconizava o Decreto-lei 8.777 quanto a indicação do local de contratação para que o candidato se submetesse ao Exame de Suficiência foi ratificada com a Lei ° 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, que em seu parágrafo único, do Art. 1, orienta: “essas bancas se deslocaram para a sede de estabelecimentos de ensino cuja direção o requeira, comprovando não haver pretendentes ao exercício do magistério licenciados por Faculdade de Filosofia” (Brasil, 1955). Essas bancas eram constituídas por professores da Faculdade de Filosofia, e na sua falta, professores de outros estabelecimentos superiores ou oficiais ou equiparados do curso médio.

Os conteúdos passíveis de serem cobrados no Exame de Suficiência eram o mesmo conforme estabelecia o Decreto-lei que o regulamentou. A prova era avaliada por três examinadores que constituía a banca, e a aprovação por média ponderada das avaliações da prova escrita, didática e prática (se caso houvesse), nas quais os candidatos deveriam conseguir nota igual ou maior a 6,0: “as notas serão graduadas de 0 a 10, considerando-se habilitado no exame de suficiência, o candidato que obtiver nota não inferior a 5, em cada uma das provas e, concomitantemente, média não inferior a 6, no conjunto das provas” (Brasil, 1952).

O exame de suficiência tinha como objetivo principal o recrutamento de professores para atuar em áreas identificadas como carentes de profissionais, especialmente em cidades

afastadas das zonas urbanas. Uma dessas localidades, onde o ensino secundário estava em expansão e enfrentava escassez de professores, era o Estado de Alagoas, com destaque para a capital, Maceió. De acordo com Lopes e Souza (2018), foi encontrada uma "cartilha" do Exame de Suficiência publicada pela Cades, que especificava que inscrições para o exame não eram aceitas em cidades como: Salvador (BA), Rio de Janeiro (então Distrito Federal), Belo Horizonte (MG), Curitiba (PR), Recife (PE), Niterói (RJ), Porto Alegre (RS), Campinas e São Paulo (SP). Contudo, nas cidades de Maceió (AL), Fortaleza (CE), Vitória (ES), Goiânia (GO), São Luís (MA), Juiz de Fora (MG), Belém (PA), João Pessoa (PB), Lorena, Sorocaba e Bauru (SP), além de Aracaju (SE). As inscrições só seriam aceitas se a inspeção do ensino secundário confirmasse a insuficiência de professores na respectiva localidade (Lopes; Souza, 2018).

Mesmo com a medida emergencial dos Exames de Suficiência para suprir a insuficiência de professores ocasionado pelo crescimento das escolas secundárias, o cenário de déficit dos professores no país não mudou muito, “visto que, sem formação alguma, os candidatos dificilmente eram aprovados nos exames” (Miranda, 2019, p. 72).

A vista disso, foi instituído pelo Decreto n.º 34.638, de 17 de novembro de 1953, de Getúlio Vargas, a criação da Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário – CADES, tendo como meta a descentralização administrativa, a criação de inspetorias regionais de ensino secundário; a renovação dos métodos didáticos; o aperfeiçoamento do pessoal envolvido com a educação secundária (inspetores, diretores, professores e secretários), através de cursos; e a criação de uma campanha que deveria impulsionar o desenvolvimento e a melhoria do ensino secundário (Pinto, 2003). A Cades tinha a missão de

- a) tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo, assim, ao ensino secundário maior eficácia e sentido social. b) possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária (Brasil, 1953).

No mesmo ano da sua implantação, a CADES verificou que mais de 20 mil professores exerciam o magistério sem nenhuma habilitação legal. O ponto que apareceu mais urgente foi auxiliar os professores a obterem seus registros, e por meio disto, tentar prepará-los, tecnicamente, para o exercício do magistério. O cadastro da Diretoria do Ensino Secundário revelava que dos mais de 40.000 professores secundários, apenas 10.000 foram formados e diplomados pelas Faculdades de Filosofia. Nesse sentido, era necessário tomar

uma medida emergencial, criando assim o Curso de Preparação para o Exame de Suficiência, que tinha o objetivo de preparar o candidato aos exames (Lima, 1960).

Em 1954, o Brasil possuía uma rede de escolas secundárias (ginásios e colégios) somando o total de 1.768 unidades, espalhadas em todos os pontos do país. Delas, 616 localizavam-se nas capitais, enquanto 1.152 correspondentes ficavam no interior. Para manter o controle da diretoria do Ensino Secundário em todas as unidades, o ministério da Educação possuía uma equipe de 1.045 inspetores federais de ensino (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1954).

Doze estados possuíam menos de 50 unidades de escolas secundárias na década de 50: Paraíba, Amazonas, Maranhão, Rio Grande do Norte, Sergipe, Pará, Piauí, Alagoas, Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina e Goiás. Já Ceará, Paraná, Pernambuco e Bahia possuíam entre 50 e 100 unidades; e Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Distrito Federal tinham entre 100 a 220 unidades. Do total de 1768 unidades espalhadas pelo Brasil, 65% estavam concentradas no interior e 35% nas capitais.

Conforme Abreu (1955), na década de 50 havia mais de 30 Faculdades de Filosofia para formação de professores espalhadas pelo Brasil, sendo: São Paulo (6), Distrito Federal (4), Minas Gerais (4), Paraná (3), Pernambuco (3), Bahia (2), Rio Grande do Sul (2), Ceará (1), Paraíba (1), Sergipe (1), Alagoas (1), Estado do Rio de Janeiro (1), Goiás (1). Fora das capitais havia uma em Juiz de Fora (Minas Gerais), uma em Uberaba (Minas Gerais), uma em Campinas (São Paulo), uma em Lorena (São Paulo) e uma em Ponta Grossa (Paraná).

Com o objetivo de combater o alto índice de reprovação dos candidatos aos exames de suficiência, o Presidente Café Filho regulamentou a Lei n.º 2.30, de 19 de fevereiro de 1955, para a realização dos exames de suficiência para o exercício do magistério nos cursos secundários, determinando que fossem realizados também nas regiões que não houvesse professores diplomados pela Faculdade de Filosofia. Mais tarde, estabeleceu a Portaria Ministerial n.º 115, de 20 de abril de 1955, baixando as instruções relativas à realização dos exames, onde os candidatos inscritos precisariam fazer o curso intensivo com a finalidade supletiva e, seletiva, na prorrogação de licença para lecionar (Pinto, 2003).

Os Cursos de Preparação para os Exames de Suficiência se tornaram uma espécie de pré-requisito para que os candidatos pudessem prestar as provas. Essa responsabilidade dos Exames à CADES operou no sentido de ampliar a visibilidade e importância dessa Campanha ao nível nacional (Miranda, 2019). Observemos a imagem 1, de um recorte do jornal *Diário de Pernambuco*, de 1961, que mostra a chamada para os professores participarem do Curso de Aperfeiçoamento para submeterem a exames de suficiência:

Imagem 1: Chamada aos professores para fazer o Exame de Suficiência, PE, 1961.



Fonte: Hemeroteca Brasileira.
Jornal Diário
de Pernambuco, 1961.

De 1946 a 1955, quando os Exames de Suficiência eram responsabilidade da Faculdade de Filosofia, 520 professores obtiveram registro para lecionar. Quando passou a ser responsabilidade da Diretoria do Ensino Secundário e da CADES, de 1955 a 1960, de 18.815 candidatos que frequentaram o curso de aperfeiçoamento, 7.506 foram aprovados no exame de suficiência para obtenção do registro de professor (Pinto, 2003). Em 1965, 35 cidades, espalhadas pelo território brasileiro, acolheram o curso de aperfeiçoamento, totalizando 3 mil cursistas, a qual foram ministradas por 500 professores especialistas em 10 disciplinas (Miranda, 2019), dentre essas cidades, a de Maceió.

Outra normativa que promulgava essa política pública emergencial para o magistério no ensino secundário foi a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961¹³, que em seu Art. 117 autorizava que “enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência” (Brasil, 1961).

¹³ Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-p1.html>.

É nesse contexto de exigência da participação dos candidatos ao Curso de Aperfeiçoamento para os Exames de Suficiência que Alagoas está configurada de 1965 a 1970. Terminando essa seção iremos nos debruçar agora nesse processo dos exames de suficiência em Alagoas na seção a seguir.

4.1.1 Os Exames de Suficiência em Alagoas

É importante recapitular, que esta pesquisa se iniciou no projeto de extensão do GEPHECL iniciado em agosto de 2022. Os primeiros documentos localizados datam de 1966, e no decorrer da pesquisa foram encontrados documentos com data anterior aos dos primeiros achados, como de 1965. A partir das análises destes, juntamos um quebra-cabeça para compreensão de como se deu os Exames de Suficiência no estado de Alagoas.

Como já dito anteriormente, a Faculdade de Filosofia era responsável pela formação de professores ao magistério, portanto, a primeira instituição de nível superior de Alagoas encarregada dessa formação foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras¹⁴, fundada em 1950, na iniciativa privada, pelo padre Teófanos Augusto de Araújo Barros (1912-2001).

O Padre Teófanos teve um importante inserção na educação escolar em Alagoas nas décadas de 1930 e 1970, devido suas abrangentes ações, que perpassa o ensino secundário. Fundou o Colégio Guido de Fontgalland, participou ativamente na Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos e incentivou a criação da Faculdade de Filosofia em 1950. Conforme Patricia Borsato:

Seu itinerário primeiramente foi pautado na oferta de educação para quem não tinha condições financeiras. Teófanos organizou uma escola para adultos. Posteriormente passou a ocupar-se com a estruturação de cursos noturnos para atender às necessidades de formação de pessoas já inseridas no trabalho, pois tanto no ensino secundário quanto no superior, não se tinham notícias desta possibilidade em Maceió (Satirio, 2009, 17).

A faculdade foi criada como resposta a necessidade de formar professores para o ensino secundário, pois a oferta desse nível de ensino estava crescendo em Maceió e em várias cidades do interior de Alagoas, acompanhando o mesmo ritmo da expansão ao nível nacional desde a década de 40. Segundo Verçosa (1997, p. 94)

¹⁴ A Faculdade de Filosofia começou a funcionar no prédio da Escola Industrial, na Praça Sinimbu. Logo que se aprontaram as novas acomodações ela passou a funcionar junto às demais escolas mantidas pela sociedade Guido de Fontgalland, no bairro do Farol (Verçosa, 1997).

Essa ampliação de escolas secundárias vinha se dando em Alagoas sobretudo através do CNEG - Campanha Nacional de Educandários Gratuitos - que, fundada em Recife em 1943 e contando com a simpatia de alguns educadores alagoanos, logo **passara a espalhar escolas por todo o interior do Estado** (Grifos nosso).

Em 1961, com a criação da Universidade Federal de Alagoas, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi integrada a ela como unidade. Responsável pela área da educação, além de formar graduados em Pedagogia, a Faculdade de Filosofia continuou desenvolvendo ações acadêmicas inerentes à formação de todos os graduados pelas Universidades aptos a exercer a função de professores nos cursos secundários e, ao mesmo tempo formava, emergencialmente, também aqueles que, na prática, se fizeram professores e professoras (Verçosa; Correia, 2011).

Nesse contexto, a Faculdade de Filosofia passou a se responsabilizar pela realização dos Exames de Suficiência em Alagoas, com objetivo de certificar docentes para atuar no ensino em diferentes disciplinas das escolas secundárias com insuficiência de professores nas décadas de 60 a 70 no Estado.

Conforme orientava o Decreto-lei 8.777, de 22 de janeiro de 1946, para o candidato se inscrever no Exame de Suficiência era necessário comprovar a idade de 21 anos, ter concluído o 1º e 2º Ciclos (colegial e ginasial). No momento da inscrição estar de posse dos seguintes documentos:

- Certidão de Nascimento;
- Atestado de vacinação;
- Atestado de idoneidade moral e civil;
- Atestado de saúde;
- Ficha de identificação (dados preliminares, título eleitoral e serviço militar);
- Certificado de conclusão do curso ginasial (1º ou 2º Ciclo);
- Declaração de insuficiência de professor;
- Ficha de inscrição;
- Guia do recolhimento (comprovante de pagamento da inscrição);
- Ficha de identificação.

Para inscrição aos Exames de Suficiência o candidato deveria pagar ainda o valor Cr\$ 100,00 (cem cruzeiros) no ato da inscrição. Se aprovado no exame e caso o candidato não fosse licenciado por Faculdade de Filosofia ou outro oficial e reconhecido, pagaria uma taxa de Cr\$ 30,00 (trinta cruzeiros) para o registro por cada disciplina. Conforme Art. 14, do Decreto-lei 8.777:

Art. 14. O registro far-se-á mediante o pagamento da taxa de Cr\$ 30,00 (trinta cruzeiros) por disciplina, salvo o dos licenciados por faculdade de filosofia, oficial ou reconhecida, e a inscrição nas provas de suficiência mediante o pagamento, por matéria, da taxa de Cr\$ 100,00 (cem cruzeiros).

Parágrafo único. Da taxa de Cr\$ 100,00 (cem cruzeiros) serão deduzidos 80 % (oitenta por cento) para pagamento dos examinadores e 20 % (vinte por cento) para o estabelecimento em que se realizarem as provas (Brasil, 1946).

Com a atualização monetária, em 1965, após 19 anos da legislação, o valor atualizado da taxa de inscrição em Alagoas era de Cr\$ 300,00 (trezentos cruzeiros), como consta no guia de recolhimento do candidato José Ferreira Filho, inscrito no exame para a disciplina de Matemática do 1º Ciclo.

Imagem 2: Guia de recolhimento, 1965.

3.ª Via

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE DE ALAGOAS
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
Rua Dr. José Bento Júnior, 110 - C. Postal 270 - Fone 3775
Farol - Maceió - Alagoas

GUIA DE RECOLHIMENTO

Exercício de 1965

Vai José Ferreira Filho recolher
aos cofres da Reitoria da Universidade de Alagoas a quantia de Cr\$ 300,00
provenientes de taxa de inscrição em provas
e despesas

Maceió, 25 de junho de 1965

Func. Encarregado

VISTO:

UNIVERSIDADE DE ALAGOAS
REITORIA
300
Maceió 24 2 1965

CS Digitalizada com CamScanner

Fonte: Acervo GEPHECL, Cx.: 02, Dc.: 301.

Como abordamos na seção anterior, era exigido pela Portaria Ministerial n.º 115/1955 que o candidato aos exames, antes de fazê-lo frequentasse o curso de aperfeiçoamento de professores. Desse modo, encontramos um documento no acervo intitulado “Relatórios-Curso de Preparação aos Exames de Suficiência 1965 a 1966”. Neste documento, em formato de

Livro, constam relatórios do funcionamento, plano didático, calendário, programas, conteúdo das disciplinas, nome dos professores, palestras, jornais, tudo de como funcionava o curso de preparação do ano 1965 a 1966.

De acordo com o documento, o curso de preparação intensiva de professores do 1º Ciclo aos exames de Suficiência foi promovido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Alagoas, em convênio com a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura. Sua aula inaugural aconteceu no dia 3 de agosto de 1965, no auditório do Colégio Santíssimo Sacramento, cedido pelas Irmãs Sacramentinas. A sessão de instalação foi presidida pela Doutora Norma Rocha Fortes, inspetora seccional do ensino secundário de Maceió. Estavam presentes quase todos os professores da Faculdade de Filosofia e os bolsistas do curso.

A aula inaugural foi ministrada pelo Cônego Hélio Lessa Souza, professor de Filosofia, da Faculdade e de Cultura Geral, do curso. O tema da sua ministração foi “A missão do professor do Ensino Secundário”. O Cônego Teófanês de Araujo Barros também teve uma fala importante, a qual expôs em linhas gerais o regimento do curso.

Imagem 3: Irmãs Sacramentalistas com cursistas do curso de preparação de professores em frente ao Colégio Santíssimo Sacramento, Maceió, 1965.

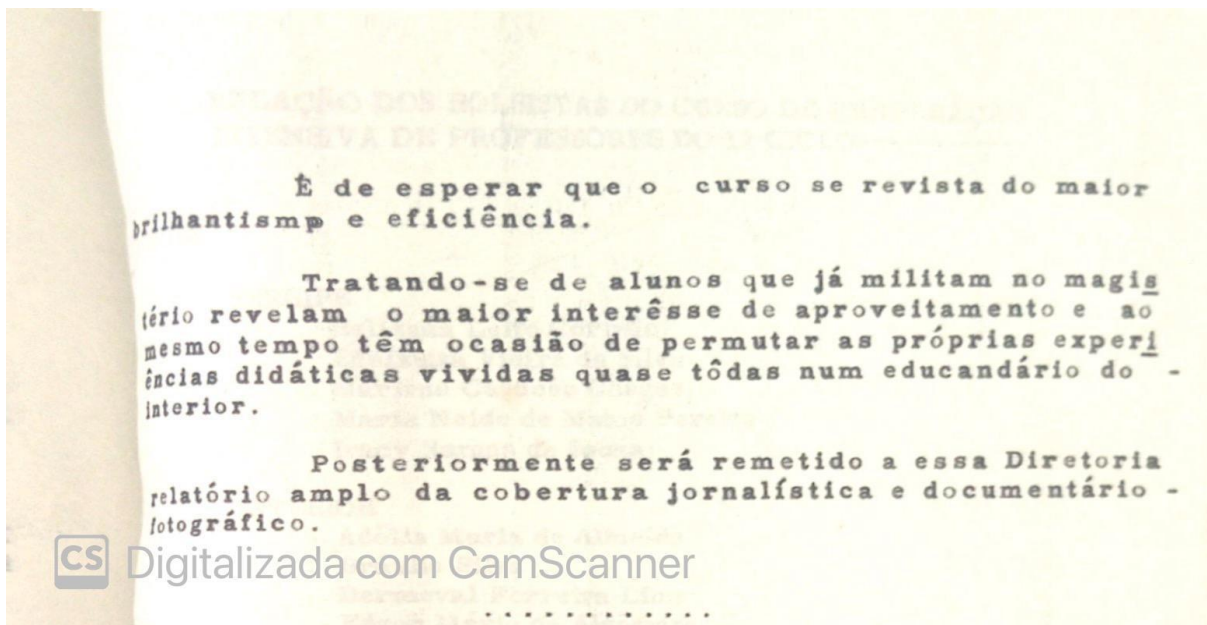


Fonte: Acervo do Grupo GEPHECL.

O corpo docente do curso era composto, em sua maioria, por professores da Faculdade de Filosofia, cujos nomes foram aprovados pela congregação. O curso foi recebido com

entusiasmo pela sociedade alagoana, uma vez que foi implementado em um momento oportuno pela Diretoria do Ensino Secundário no Estado, como ilustrado na imagem a seguir:

Imagem 4: Trecho da receptividade do curso de preparação aos Exames de Suficiência, Alagoas, 1965.



Fonte: Acervo do grupo GEPHECL, Doc.: Relatório - Curso de Preparação aos Exames de Suficiência 1965-1966.

O curso de aperfeiçoamento ofertava aulas para as disciplinas: português, matemática, geografia, história, ciências físicas e desenho e, além disso, contava com atividades extracurriculares, promovendo jornal mural, grupo artístico e centro de debates entre os alunos. Os candidatos eram matriculados pela Inspetoria Seccional de Maceió, dando preferência a professores em exercício e já inscritos em exames de suficiência. O curso reservava 80 bolsas para candidatos residentes fora de Maceió e 20 para residentes de Maceió. Os alunos não bolsistas também poderiam se matricular no curso desde que estes estivessem inscritos nos exames de suficiência (Relatório – Curso de Preparação aos Exames de Suficiência 1965-1966).

As atividades curriculares eram executadas em uma carga horária de 120 dias letivos com 5 horas diárias, de segunda a sexta-feira. O curso tinha avaliação de rendimento escolar que acontecia mediante uma prova final, o candidato que obtivesse o resultado igual ou superior a 5 era aprovado e dispensado da prestação dos Exames de Suficiência.

Os Exames de Suficiência sempre aconteciam na semana que sucedia o término dos cursos, normalmente, na segunda semana de fevereiro, quando no início do ano, em

todas as cidades onde havia ocorrido os cursos. A participação nos cursos contribuiu muito favoravelmente para a aprovação dos professores (Miranda, 2019, p. 86).

Os documentos encontrados relacionados aos exames de suficiência no Estado de Alagoas são datados dos anos de 1966, 1967 e 1969. Eles correspondem ao conjunto de registros relacionados aos candidatos que participaram dos exames ou foram dispensados da prova, bem como os que receberam os certificados que os habilita a lecionar nas localidades identificadas com déficit de professores.

Uma das pastas de documentos do ano de 1966 continha na parte interna da capa a lista dos candidatos aprovados e receberam os seus respectivos certificados, sendo autorizados a lecionar as disciplinas de matemática 1º Ciclo (Ginasial) e 2º Ciclo (Colegial) e de História 1º Ciclo, como aparece na imagem a seguir:

Imagem 5: Relação dos candidatos habilitados nos Exames de Suficiência, Alagoas, 1966.

RELAÇÃO DOS CANDIDATOS QUE PRESTARAM EXAMES DE SUFICIÊNCIA EM 1966 E QUE JÁ RECEBERAM SEUS RESPECTIVOS CERTIFICADOS		
NOME	DISCIPLINA	CICLO
Anna Maria Poreiúncula Broad	Matematica	1º
Antonio Augusto Santos	"	"
Cicero Cardoso de Menezes	"	"
Cicero Francisco da Silva	"	"
Diva Gama Albuquerque	"	"
Ernestino Bianôr Filho	"	"
Francisco Barbosa Melo	"	"
Francisco Veiera Barros	"	"
Genival Mauricio Wanderley	"	"
Gilberto Villar Torres	"	"
João Martiniano da Silva	"	"
José Ferreira Filho	"	"
José Newton Montenegro Imbuzeiro	"	"
Luciano Jorge Peixoto	"	"
Pedro Amado de Oliveira Nunes	"	"
Pedro Valeriano Cavalcante Neto	Renovou matrícula em 12-8-68	"
Terezinha Rodrigues da Silva	"	"
Arnaldo Alves Peixoto	Matematica	2º
Hamilton Lessa Lobo	"	"
Hermão Jose Oliveira Cavalcanti	"	"
João Alfredo Savastano Ramalho	"	"
José Ferreira de Souza	"	"
Luiz Gonzaga de Melo	"	"
Pedro Anilson de Souza	"	"
Ernani Otacilio Merg	Historia	1º
Francisco Tavares de Castro	"	"
Genilda Pereira dos Santos	"	"
Joemia Rosa Marinho (Vieira)	"	"
Josefa Teixeira Cavalcante	"	"
Laercio Malta Brandão	"	"
Maria Auxiliadora Porto	"	"
Mariene Damasceno Silva	"	"
Risalva Freitas Mota	"	"

Fonte: Acervo do Grupo GEPHECL, Cx.: 02/ Doc.: 289.

De acordo com esse documento, 32 candidatos foram aprovados no Exame de Suficiência. Estes são os primeiros habilitados nos exames em Alagoas que temos registro. Vale ressaltar que 33 candidatos realizaram a prova, porém como consta a observação escrita a punho na disciplina de Matemática 1º Ciclo, o candidato Pedro Valeriano Cavalcante Neto, reprovou no exame de 1966. O mesmo matriculou-se novamente nos exames, em 1968.

No ano de 1967, foram aprovados 30 candidatos, sendo seis para disciplina de História 1º Ciclo, seis para Geografia 1º Ciclo, quatro para Biologia 2º Ciclo, quatro para Química 2º Ciclo, sete em Ciências 1º Ciclo, um para Matemática 2º Ciclo, um para Inglês 1º Ciclo e um para Francês 1º Ciclo. Todos receberam os seus certificados, como consta na imagem 6:

Imagem 6: Relação dos candidatos que prestaram Exames de Suficiência, Alagoas, 1967.

RELAÇÃO DOS CANDIDATOS QUE PRESTARAM EXAMES DE SUFICIÊNCIA EM 1967 E QUE JÁ RECEBERAM SEUS RESPECTIVOS CERTIFICADOS.		
NOME	DISCIPLINA	CICLO
Adalberto Correia de Lima	História	1º
Edgar Lopes Cavalcante	"	"
Genivaldo Soares da Silva	"	"
Maria José dos Santos	"	"
Natanael Emidio de Lima	"	"
Paulo Bomfim de Lima Filho	"	"
Benedito Alvares de Souza	Geografia	1º
Delba Correia de Araujo	"	"
Doraize Alves Siqueira	"	"
Helio Luna Torres	"	"
Otávio Barbosa da Silva	"	"
Pericles Bertolino Café	"	"
Celson Canuto da Gama	Biologia	2º
Crismelia Tenorio Abs	"	"
José Reinaldo de Melo Paes	"	"
Selma Bandeira Mendes	"	"
Edilson Teodoro Melo de Castro	Química	2º
Helcio Santos	"	"
Hilton Omena Duarte	"	"
José Lima de Moraes Filho	"	"
Amauri de Andrade Filho	Ciências	1º
Ana Maria Medeiros da Silva	"	"
Geruza Vieira Gonçalves	"	"
José Julio da Silva	"	"
Luiz Torres Barbosa	"	"
Perola Maria Ribeiro dos Anjes	"	"
Terezinha de Jesus Souza da Mata	"	"
Antonio Jesse Leite	Matemática	2º
Mileno Ferreira da Silva	Inglês	1º
Giselia de Araujo Torres	Francês	1º

Para o ano de 1969, os Exames de Suficiência tiveram 62 candidatos inscritos, sendo 49 Ciências do 1º Ciclo, e 13 para História 1º Ciclo.

Imagem 7: Relação dos candidatos inscritos nos Exames de Suficiência, Alagoas, 1969.

RELATÓRIO XXX	
RELACÃO DOS CANDIDATOS INSCRITOS NOS EXAMES DE SU-	
FICIÊNCIA NO ANO DE 1969.	
<u>CIÊNCIAS</u>	
1 - Ana Maria de Oliveira Silva	JOSE DIMAS SALGUEIRO BITTENCOURT
2 - Antonio Carivaldo Dias	GEDALVA DUARTE CARNAUBA
3 - Antonio de Andrade Lima	ROSA NOETE M. CALHEIROS DE FARIAS
4 - Auta Maria de Oliveira	
5 - Benedito Souza	
6 - Carmem Leite	
7 - Corina Souza Brandão	
8 - Clymeni Mesquita	
9 - Dalton de Oliveira Rames	
10 - Eliomar Cartaxo Sampaio	
11 - Esmeraldino Souza Barreto	
12 - Grijalva Maracaja Henriques	
13 - Guaracy Lins de Albuquerque	
14 - Iracema Ferreira de Melo	
15 - Ivaneide da Silva Porto	
16 - Jose Carlos da Silva	
17 - Jose Vanderlei de Almeida Filho	
18 - Joelisa Daria Nunes Fagundes	
19 - Jose Fernando Tenorio Lima	
20 - Laert Baracho Wanderley	
21 - Leda Lopes Carnauba	
22 - Marinace de Lemos Moraes	
23 - Maria Aurea de Araujo Borges	
24 - Maria do Carmo Santos	
25 - Maria Bernardete Soares Silvestre	
26 - Maria Dina de Jesus	
27 - Maria Elenalda Carvalho Nunes	
28 - Maria de Fatima Fonseca de Lima	
29 - Maria das Graças Fonseca Kruschwesky	
30 - Maria Jose Gomes Vasconcelos	
31 - Maria Nadja Tavares Lima	
32 - Maria da Penha Barbosa da Silva	
33 - Maria Vilma da Silva Siqueira	
34 - Nihirsi Tenorio Monteiro	
35 - Nanci Freitas de Oliveira	
36 - Osvaldina Alves da Silva	
37 - Petrucio Freitas Franca	
38 - Rosaria Souza de Queiroz Buarque	
39 - Rosiane Rodrigues Cavalcanti	
40 - Rubens Souza Carvalho	
41 - Sebastiana Oliveira Costa	
42 - Selma Leite	
43 - Tercilia Bastos Ribeiro	
44 - Terezinha Espinheira Silva	
45 - Teresomha de Jesus Veloso Lustosa	
46 - Vera Lucia Albuquerque Barros	
XX	
<u>HISTORIA</u>	
1 - Antonio Angelo Azevedo Melo	
2 - Cicero Vieira de Araujo	
3 - Clóvis Valois Charas	
4 - Flaudizão Barbosa Santos	
5 - Ceraldo Vieira da Silva	
6 - Ivete Gomes da Silva	
7 - Josival Gomes de Almeida Freitas	
8 - Juarez Marques Luz	
9 - Maria Neuza dos Santos	
10 - Maria Zita Quirino Santos	
11 - Maria Jose Tenorio da Silva	
12 - Mercedes Carvalho Alvares	
13 - Nilda Tenorio Siqueira	

Fonte: Acervo do grupo GEPHECL, Doc. Relatório - Curso de Preparação aos Exames de Suficiência 1965-1966.

Conforme o “Termos dos Exames de Suficiência 1965-1970” (Acervo do grupo GEPHECL), livro que trata do curso de preparação intensiva de professores do 1º Ciclo, em 1968, foram aprovados e considerados habilitados pelo curso e pela Diretoria do Ensino

Secundário 110 cursistas. Destes, 11 para Português 1º Ciclo; 10 para História, 1º Ciclo 10; 10 para Geografia, 1º Ciclo; 21 para Matemática, 1º Ciclo; 32 para Ciências, 1º Ciclo, 32; 11 para Química, 2º Ciclo; e 15 para Física, 2º Ciclo, 15.

Imagem 8: Termos dos aprovados pelos Exames de Suficiência, 1968.

Termo dos Exames de Suficiência de Geografia
1º Ciclo realizada na Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Alagoas.

Em 30 dias do mês de dezembro
do ano de 1968 e em um ambiente a parte e etc,
sendo em vista os resultados finais do 5º Curso
de Regeneração Subversiva de Professores aos Exames
de Suficiência 1º Ciclo, aprovados nesta Faculdade
e de acordo com o Regulamento do -
referido Curso aprovado pela Diretoria do -
Ensino Secundário do Ministério da Educa-
ção e Cultura foram considerados habilitados
nos Exames de Suficiência previstos pelo art.
117 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024
de 20 de dezembro de 1961) e pela Portaria
Ministerial nº 49/64 de 31 de janeiro de 1964,
publicada pelo Diário Oficial da República
em 10 de fevereiro de 1964, da disciplina
Geografia - 1º ciclo os seguintes candidatos:
Amilton Lessa Araújo, Alda Almeida Villas
Boas, José Márcio Guimarães Santana,
Joana D'Arcy França Moura, Maria Auxi-
liadora de Melo, Manoel Laetano
da Silva, Marlete Maderio e Santos,
Thelma Lúcia Vilar Malta, Edina Rodrigues
de Amorim, Maria Cruz de Holanda
Barbosa. De ordem do senhor diretor desta Facul-
dade foi fornecido o presente Termo por se pre-
assinado por mim Elias Passos Sena, secretário
e visto pelo Diretor. Obrigação o aluno os exames
dos.

Elias Passos Sena

Digitalizada com CamScanner

Fonte: Acervo do grupo GEPHECL, Doc.: Termos dos Exames de Suficiência 1965-1970.

A documentação também revela que para inscrição, cada candidato deveria comprovar carência de professor em determinada disciplina, através da declaração de insuficiência, para que pós-habilitado, o candidato pudesse lecionar nesse local.

Imagem 9: Declaração de insuficiência de professores, 1966.

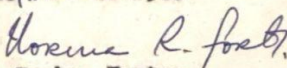

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO
 INSPETORIA SECCIONAL DE MACEIÓ

EXAME DE SUFICIÊNCIA

DECLARAÇÃO Nº 8

Declare, para fins de inscrição de
 Albuququerque....., que na cidade de
 Jurema....., há insuficiência de professô-
 res na disciplina Matemática, ciclo 1º.

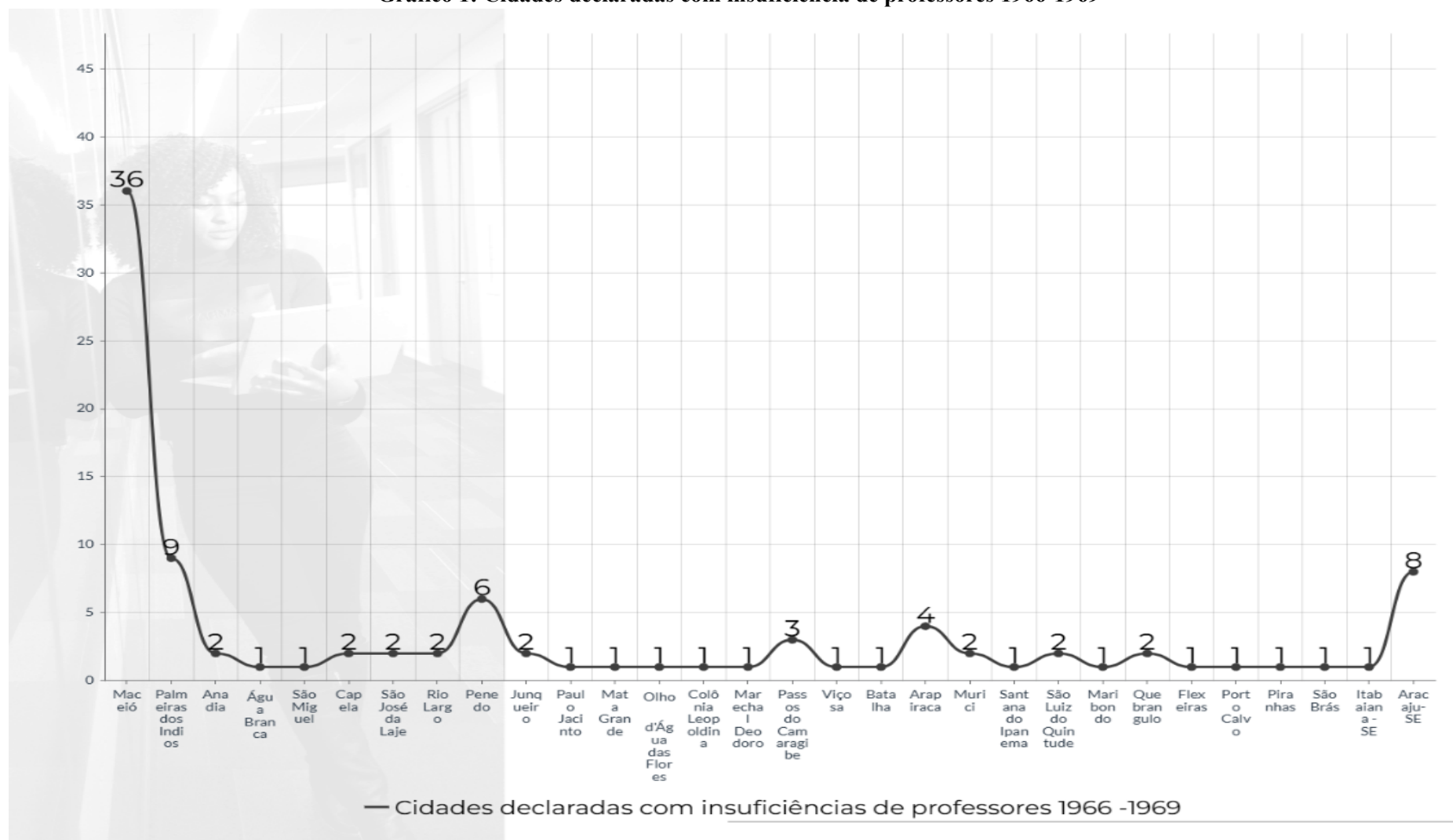
Maceió, 26 de maio de 1966


 Norma Rocha Fortes
 Inspectora Seccional

Fonte: Acervo GEPHECL, Cx.: 02, Dc. 294.

Conforme os documentos dos candidatos inscritos analisados, entre os anos de 1966 e 1969, 31 cidades de Alagoas e duas do Estado de Sergipe declararam insuficiência de professores em algumas disciplinas como: Ciência, 1º Ciclo; Matemática, 1º e 2º Ciclos; História, 1º Ciclo; Geografia, 1º Ciclo; Inglês, 1º Ciclo; Química, 2º Ciclo; Física, 2º Ciclo; Biologia, 1º e 2º Ciclos; e Desenho, 1º Ciclo. Segue o gráfico abaixo com as cidades com insuficiências de professores:

Gráfico 1: Cidades declaradas com insuficiência de professores 1966-1969



Fonte: Dados retirados dos documentos higienizados do Acervo GEPHECL, Cx 02 e Cx 03, fundo: FEGV. (Gráfico feito pelo site: [Crie Apresentações, Infográficos, Design & Vídeo | Visme](https://www.visme.co/)).

Segundo os dados do gráfico, observamos que entre as cidades declaradas com insuficiência de professores, quatro se destacam com números elevados, sendo três cidades alagoanas e uma sergipense. Dentre estas, a cidade alagoana de Penedo com seis insuficiências de professores nas disciplinas de história 1º ciclo e ciências 1º ciclo; Palmeiras dos Índios com nove insuficiências nas cadeiras de ciências 1º ciclo, história 1º ciclo, matemática 1º e 2º ciclo e Maceió com 36 insuficiências de professores, nas disciplinas desenho 1º ciclo, matemática 1º e 2º ciclo, química 2º ciclo, ciências 1º ciclo, física 2º ciclo, geografia 1º ciclo e biologia 1º e 2º ciclo. Em relação ao estado de Sergipe, destaca-se a cidade de Aracaju do Estado de Sergipe com oito declarações de insuficiência de professores, sendo estas nas disciplinas de história 1º ciclo e ciências 1º ciclo.

4.1.1.1 A prova dos Exames de Suficiência

A prova do exame de suficiência era respaldada pela portaria Ministerial n.º 501, de 1952, que se baseia nos conteúdos do ensino secundário. Conforme explica Oliveira (2013), o exame de suficiência era composto por uma prova escrita, cujo conteúdo era o ensinado durante o curso de aperfeiçoamento. A prova era eliminatória, porém o conteúdo era simples, já que os alunos em sua maioria eram professores em exercício, e buscavam estar regularizados perante a nova legislação. Se os alunos fossem aprovados na prova escrita, passavam para a próxima etapa, que era a prova didática. “A prova didática exigia coesão à metodologia aplicada durante o curso. Sorteado o ponto que serviria à avaliação, o aluno precisava preparar o plano de aula e materiais concretos para demonstrar sua competência quanto a ‘facilitar a aprendizagem’” (Oliveira, 2013, p. 111-112). Essa aula era ministrada a banca de avaliação, cujo plano de aula precisava cumprir o tempo programado.

Se aprovado nos exames, era concedido de forma definitiva o registro de professor que dava direito a lecionar no ensino ginasial ou em todo o ensino secundário, ou seja, no ginásio e no colégio, conforme o curso de suficiência que o aluno tivesse frequentado e, consequentemente, o exame de suficiência ao qual tinha se submetido. O registro era fornecido pelo MEC (Oliveira, 2013, p. 112).

Vale ressaltar, que conforme explica Lopez (2015), a prova didática era dividida em duas partes: escrita e prática. A parte escrita correspondia a dissertação e questões objetivas acerca da metodologia geral e específica, fundamentos da respectiva cadeira. A parte prática deveria durar 40 minutos, ponto do programa de ensino da respectiva disciplina, que era sorteada com 24 horas de antecedência.

No Acervo do GEPHCL encontramos algumas provas, a exemplo do exame da disciplina de Matemática realizada em Maceió.

Imagem 10: Prova de Matemática do Exame de Suficiência, Maceió, 1966.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE DE ALAGOAS
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
Rua Dr. José Bento Junior, 110 — Caixa Postal, 270 — Fone, 3775
PAROL — MACEIÓ — ALAGOAS

Prova Escrita de Matemática, 1ª fase realizada em 24 de fevereiro de 1966.
Curso ~~1º ano~~ SUFICIÊNCIA Ano _____ Turma _____
NOME DO ALUNO JOÃO MARTINIANO DA SILVA

COMISSÃO EXAMINADORA		NOTAS
1.º Exam.	<u>Habilitado: aula 8 + Escrita 4</u>	<u>6</u> <i>falt</i>
2.º Exam.	<u>II</u>	<u>6</u> <i>141</i>
3.º Exam.	<u>IV</u>	<u>6</u>
Média das notas:		<u>6</u>

1.º) Deduzir a fórmula de resolução de uma equação geral do 2.º grau
6) Resolver e discutir: $\sqrt{x-a} = \frac{x-a}{a}$

2.º) Fatorar: $ax+ab-x^2-bx$

3.º) Dar os valores das 5 primeiras potências de i

4.º) Calcular em dm^2 a área de um triângulo equivalente a um círculo cujo comprimento do circunferência vale $31,4m$

Respostas

2.º) $(ax+ab) \quad (-x^2-bx)$
 $a(x+b) \quad -x(x+b)$
 $= (a-x)(x+b)$

1.º) $\sqrt{x-a} = \frac{x-a}{a}$
 $= \sqrt{x} = \frac{x-a+a}{a}$
 $= \sqrt{x} = \frac{x}{a}$

4.º) $2 \times 3,14 R = 31,4$
 $6,28 R = 31,4$
 $R = 5m$

$S = \pi R^2$
 $S = 3,14 \times 25 \therefore S = 78,50m^2$
Resp. 7850 dm^2

1.º) $a-b \pm \sqrt{b^2-4ac}$
 $2a$

P. F. - 20

Conforme é possível observar, trata-se de uma prova escrita de Matemática, do 1º ciclo, que foi realizada em 24 de fevereiro de 1966, do candidato João Martiniano da Silva. A prova é constituída por quatro questões, cujos conteúdos são: Equação geral do 2º grau, Raiz quadrada, Fatoração, Potenciação e Geometria. Todas correspondentes aos conteúdos do curso ginásial. Essas questões deveriam ser resolvidas em cálculos descritos e explicados em forma de dissertação nos espaços das provas, a qual o avaliador iria fazer a correção se o cálculo estava correto.

A nota máxima por banca era 10 pontos e a média 6,0, concedida pelos três avaliadores. Segundo a portaria ministerial n.º 501, de 1952, “as notas serão graduadas de 0 a 10, considerando-se habilitado no exame de suficiência, o candidato que obtiver nota não inferior a 5, em cada uma das provas e, concomitantemente, média não inferior a 6, no conjunto das provas” (Brasil, 1952). E conforme consta na prova do candidato João Martiniano, ele foi habilitado, aprovado, recebendo de cada avaliador a nota de 6,0.

Conforme versa Lopes (2015), os candidatos aos Exames Suficiência que já tivessem uma Graduação em área afim à que prestariam a prova, a exemplo dos engenheiros que escolhem os exames para prova de Matemática, só precisavam fazer a parte correspondente à etapa da Didática, exigindo-se 6,0 como nota mínima.

Ainda, segundo o termo de exames do Exame de Suficiência, consta que aos 10 dias do mês de março de 1971, na disciplina de português 1º ciclo nos exames, 18 candidatos foram habilitados e 1 reprovado no exame. Esse foi o penúltimo registro no documento referente aos registros dos aprovados e não aprovados nos exames na disciplina de português 1º Ciclo, já o último foi a relação dos aprovados na disciplina de matemática 1º ciclo do mesmo ano. Esses foram os últimos registros dos exames de suficiência em Alagoas que encontramos no Acervo.

Lopez (2015) explica que conforme a promulgação da reforma da Lei n.º 5.692 de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e outras providências de 11 de agosto de 1971, foi regulamentada as licenciaturas curta e plena como formas de obter a licença para exercer o magistério, resultando na extinção da CADES, seus cursos, deixando uma brecha em caso de última opção o exame de suficiência.

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, **em caráter suplementar e a título precário:**

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série do 2º grau;

c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;

no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de

b) capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;

nas demais séries do ensino do 1º grau e no de 2º grau, **candidatos habilitados em**

c) **exames de suficiência** regulados pelo conselho federal de educação realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo conselho (Brasil, 1971, grifos nossos).

Como podemos observar, o exame de suficiência ainda teve mesmo que mínima atuação na educação com a LDB de 1971, porém só com a nova LDB, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 passou ser extinto, conforme o Art. 87 “§ 4º até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados ao nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Exame de Suficiência foi uma política educacional que aconteceu no Brasil no século XX, onde a função social da escola era voltada a privilegiar as pessoas da elite. Porém, com a mudança do desenvolvimento produtor para o urbano e a necessidade de qualificação para o trabalho, fez com que surgissem solicitações para o aumento de escolas secundárias. Um dos fatores impulsionadores para o aumento das instituições foi a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942. Entretanto, apesar de um dos objetivos da Reforma Capanema, assim conhecida, ter sido uniformizar o Ensino Secundário, ela enfrentou grandes desafios, de material, indisponibilidade do quadro de pessoal, insuficiência de professores, principalmente no interior do Brasil.

Em vista disso, o Ministério da Educação e Saúde expediu o Decreto-lei n.º 8.777, de 22 de janeiro de 1946, que autorizava pessoas não licenciadas fazer o exame de suficiência, e sendo aprovadas, garantia o direito de lecionar nas escolas secundárias onde houvesse insuficiência de professores diplomados pelas Faculdades de Filosofia.

É nesse contexto que se deu o processo dos Exames de Suficiência em Alagoas para Certificação de Professores entre 1965 e 1970. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, já integrada a Universidade Federal de Alagoas, responsável por formar professores, foi ainda incumbida, em parceria com a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, de forma emergencial da certificação de professores e professoras para o ensino secundário através dos exames de suficiência.

Com tal intento foi realizado em Alagoas, em 1965, o Curso de Preparação Intensiva de professores do 1º Ciclo aos Exames de Suficiência. Este ofertava aulas para as disciplinas dos exames, bem como atividades extracurriculares, além de bolsas para os cursistas. Os exames, por seu turno, foram realizados em Alagoas nos anos de 1966, 1967 e 1969.

Consideramos que os Exames de Suficiência refletem a falta de prioridade dada à melhoria da qualidade do sistema de ensino no Brasil, especialmente no que diz respeito à formação de professores. Essa situação não é recente, como demonstramos ao longo do estudo. A política de formação de professores, do século XIX ao XX, foi marcada pela precariedade tanto no Brasil quanto em Alagoas. Esse contexto abrange uma série de desafios relacionados às desigualdades, como a dupla marginalização da feminização do magistério e a imposição de renúncias, vistas como penalidades às mulheres, por serem professoras e viverem em uma sociedade patriarcal. Entre essas imposições destacam-se a proibição do matrimônio, os baixos salários, as exigências rigorosas do processo seletivo para os Exames

de Suficiência e, sobretudo, a necessidade urgente de implementar um sistema efetivo de formação de professores no país. Todos esses desafios evidenciam um longo histórico de desvalorização por parte dos órgãos competentes, que continuam a negligenciar a importância da educação. Esse problema, contudo, não é recente.

Consideramos ainda que o estudo também preenche uma lacuna na historiografia da educação alagoana, no que tange a política emergencial de certificação e habilitação de professores para atuar na educação secundária, a partir dos Exames de Suficiência. Estes tiveram um quantitativo significativo de inscritos, cerca de 332, inclusive contando com a presença de candidatos externos ao Estado.

Por fim, entendemos que o estudo aqui apresentado está aberto a novos olhares e possibilidades de investigação. Uma perspectiva interessante seria aprofundar a análise sobre os sujeitos inscritos nos Exames de Suficiência, tema já explorado em um ensaio de nossa autoria, em parceria com o Dr. Marcondes Lima (UFPE), intitulado *Dos sujeitos escolares salvaguardados no fundo Élcio de Gusmão Verçosa: possibilidades de pesquisa*. Esse tema, sem dúvida, pode ser mais explorado em futuros trabalhos. Outra linha de pesquisa relevante, seria a investigação sobre os programas de cursos de capacitação realizados em Alagoas, durante esse período, pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura. Além disso, novas releituras dos Exames de Suficiência no Estado também poderiam contribuir para uma compreensão mais ampla desse processo.

No acervo do GEPHECL, há uma variedade de documentos que podem contribuir para o aprofundamento dessas e de outras possíveis pesquisas, abrindo caminho para novas descobertas e interpretações sobre a formação docente em Alagoas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil (Ensaio de identificação de suas características principais). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**. Rio de Janeiro, v. XXIII, n. 58, Abr.-Jun., p. 26-105, 1955.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 115–133, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30631>. Acesso em: 20 maio. 2024.
- BBC NEWS BRASIL. **Escravo ou escravizado?** O debate que reflete mudança de como Brasil enxerga a escravidão. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cx289vwwle1o#:~:text=Em%20linhas%20gerais%2C%20um%20dicion%C3%A1rio,%C3%A9%20quem%20%E2%80%9Csofreu%20escraviza%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D>. Acesso em: 23 dez. 2024.
- BEDIAGA, Begonha. Discreto personagem do império brasileiro: Luís Pedreira do Couto Ferraz, visconde do Bom Retiro (1818-1886). **Revista Topoi**. 2017, v. 18, n. 35, pp. 381-405. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2237-101X01803507>>. ISSN 2237-101X. <https://doi.org/10.1590/2237-101X01803507>. Acesso em: 25 de mai. 2024.
- BRASIL. Lei 15 de outubro de 1827. Mandar crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Imperio. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Rio de Janeiro.
- _____. Lei n.º 16 de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e addições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. **Lei n.º 16 de 12 de agosto de 1834**. Rio de Janeiro.
- _____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Leis Constitucionais. Rio de Janeiro.
- _____. DECRETO-LEI N.º 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro: **Diário Oficial da União** – Seção 1 - 6/4/1939, p. 7929.
- _____. Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946. O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta a seguinte: **Lei Orgânica do Ensino Primário**. Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1946, 125º da Independência e 58º da República, 1946a.
- _____. Decreto-Lei n.º 8.530, de janeiro de 1946. O presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da constituição, decreta a seguinte: **Lei Orgânica do ensino normal**. Rio de Janeiro, 1946b.

_____. DECRETO-LEI N.º 8.777, DE 22 DE JANEIRO DE 1946. Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. Decreto Lei n.º 8.777 de 22 de janeiro de 1946. Rio de Janeiro: **Diário Oficial da União** - Seção 1 – 24/1/1946, p. 1207.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Portaria Ministerial n.º 501, de 19 de maio de 1952. Expede instruções relativas ao Ensino Secundário. Rio de Janeiro: **Diário Oficial dos Estados Unidos do Brasil**. Ano XCI, n. 133, Seção 1, 1952.

_____. Decreto-Lei n.º 34.638, de 17 de novembro de 1953. Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Decreto-Lei n.º 34.638, de 17 de novembro de 1953. **Diário Oficial da União** – Seção 1 - 20/11/1953, p. 19912.

_____. LEI N.º 2.430, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1955. Dispõe sobre a realização dos exames de suficiência ao exercício do magistério nos cursos secundários. Rio de Janeiro: **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 2/3/1955, p. 3337.

_____. LEI N.º 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Fixa as Diretrizes Bases da Educação Nacional. Lei n.º 4.024, de dezembro de 1961. Brasília: **Diário Oficial da União** - Seção 1 – 27/12/1961, p. 11429.

_____. Atos do Poder Legislativo. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Ano CIX, n.º 253, Seção 1, 1971.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2. Porto Alegre, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, 26 - 30 de abril de 1966. Disponível em : http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/4/7/1/471fa1470c9644ddf40700889cf794cfd1e0c733c438b9db01bb9e178e870947/ENCONTRO_m261p2_Documento1_II_ConferenciaNacionalEducacao_e_De_senvolvimentoEnsinoPrimario_e_PNE_1966.PDF. Acesso em: 30 de maio de 2024.

COSTA, Craveiro. **Instrução Pública Instituições Culturais de Alagoas**. Monografia Escrita por solicitação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Imprensa Oficial – MACEIÓ, 1931. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephecl/wp-content/uploads/2018/05/instrucaopublica.pdf>.

CRUZ, Rafaela da; LOBO, Lukas; SILVA, Wbermar Rayff; SCHEINVAR, Estela. A presença do método mútuo na estruturação da escola no Brasil do século XIX. Volta Redonda-RJ, **Revista Episteme Transversalis**, v.10, n.1, p. 66-81, 2019.

DUARTE, Abelardo. História do Liceu Alagoano. Maceió. Dac – SENAC – AL. 1961.

ESPÍNDOLA, Thomaz do Bomfim. **Geografia Física, Política, Historica e Administrativa da Provincia de Alagoas**. Maceió: Tip. do Jornal de Maceió, 1860.

FARGE, Arlette. **O sabor do Arquivo**. Tradução Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. 120p.

FABRÍCIO, Claudiane Oliveira Pimentel. **História da Escola Normal de Alagoas: por onde caminhamos e aonde chegamos?**. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

GOMES, Daniele de Aquino. **A CADES e a formação de matemática no Espírito Santo (1950 a 1970)**. Dissertação (Mestre em Educação) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2021.

NILSEN JÚNIOR, Diógenes. **Trabalho e Educação Profissional no Brasil: Reforma Capanema (1942)**. 2004. 244f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/306404?guid=1635772852477&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1635772852477%26quantidadePaginas%3d1%26codigoregistro%3d306404%23306404&i=4>. Acesso em: 18 out. 2024.

FIGUEIREDO JÚNIOR, José Bento da Cunha. **Relatório à Assembleia Provincial pelo exmo. sr. presidente provincia das Alagoas, 16 de março de 1870**. Maceió, 1870.

LIMA, Lauro de Oliveira. Uma nova forma de atuação regional do Ministério da Educação. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.13, p. 5-11, jun. 1960.

LOURO, Guacira lopes. Mulheres na sala de aula. in: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 443-481

LOPEZ, André Porto Ancona. **Como descrever documentos de arquivo: elaboração de instrumentos de pesquisa**. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002. (Projeto como fazer, 6).

LOPES, Marcos Henrique Silva; SOUZA, Luzia Aparecida de. O exame de suficiência para “recrutamento” de professores para o ensino secundário. In: **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 104-131, 2018.

MACENA, Marta Maria Mauricio. **Sobre formação e prática de professores de Matemática: estudo a partir de relatos de professores, década de 1960**, João Pessoa (PB). 2013. 369 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro, 2013.

MARTINS, Heloisa Helena. T. DE S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio 2004.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. Orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2010.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. Travessia epistêmica: o digital e transformações no ofício do historiador (da educação). **Revista Educação em Páginas**, v. 02, 2023, p. 1-13.

MIRANDA, Bruna Camila Both. **A CADES e um novo modelo de professor secundário nas décadas de 1950 e 1960**. 2019. 249f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

OLIVEIRA, Fabio Donizete de. **Hemera**: Sistematizar textualizações, possibilitar narrativas. 2013. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência), Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – Unesp, Bauru, 2013.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS – RBEP. Rio de Janeiro, v. XXII, n. 55, Jul.-Set., p. 104-128, 1954.

ROSA, Renata Vidica Marques da. Feminização do Magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil** – Edição Especial nº 4, 2011.

SANTOS, Maria Adriana dos. **A trajetória da escola normal de Maceió (1869-1889)**. p. 7-51. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió, 2011.

SATIRIO, Patricia Borsato. **O ideário educacional católico do século XX na produção bibliográfica do Pe. Teófanos (1930-1960)**. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

SILVA, Beatriz Araújo da Silva; MADEIRA, Maria das Graças Loiola. *Espaços Escolares em Alagoas na transição entre Império e República*. In: AMORIM, Roseane Maria de (Org.). *Memórias da educação em espaços escolares-Histórias, Contextos e Cenários*. Pró-reitoria de extensão da Universidade Federal de Pernambuco & Edição Universitária da Universidade Federal de Pernambuco- PROEXT-UFPE, Recife, 2014. p. 3-213.

VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. Arquivos e Educação: Prática de arquivamento e memória.

Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 29, n. jan./dez., 2020. DOI:

10.29286/rep.v29jan/dez.9329. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9329>.

Acesso em: 15 abril. 2024.

PAULILO, André Luiz. A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. e065, 2019.

PINTO, Diana Couto. Cades e sua presença em Minas Gerais. In: Anais do II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, Uberlândia: MG, 2003 p. 752- 762.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 8 Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. **Revista Brasileira de Educação Caxambu**: Minas Gerais, v.14, n. 40 p. 143-155, jan./abr., 2009. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 18 mai. 2024.

SILVA, G. B. **Introdução à crítica do Ensino Secundário**. Rio de Janeiro: Cades, 1959.

SILVA, Maria Rafaela Ferreira da; SILVA, Cristiane Cardoso dos Santos; SANTOS, Ivanildo Gomes dos. **OS EXAMES DE SUFICIÊNCIA PARA SELEÇÃO DE PROFESSORES EM ALAGOAS (1966)**. In: IX Semana Internacional de Pedagogia - Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas., 2023. Disponível em:

<<https://doity.com.br/anais/ix-semana-internacional-de-pedagogia/trabalho/267773>>. Acesso em: 25/10/2024 às 10:02.

SILVA, Maria Rafaela Ferreira Da; LIMA, Marcondes dos Santos. **DOS SUJEITOS ESCOLARES SALVAGUARDADOS NO FUNDO ÉLCIO DE GUSMÃO VERÇOSA: POSSIBILIDADES DE PESQUISA**. In: VII Colóquio História e Memória da Educação no Rio Grande do Norte. Anais...Natal (RN) Centro de Educação, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cohisme2023/780214-DOS-SUJEITOS-ESCOLARES-SALVAGUARDADOS-NO-FUNDO-ELCIO-DE-GUSMAO-VERCOSA--POSSIBILIDADES-DE-PESQUISA>. Acesso em: 25/10/2024.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61–88, maio de 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt#>. Acesso: 19 mai. 2024.

UEKANE, Marina Natsume. **“Instrutores da Milícia cidadã”: A Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854 - 1889)**. 2008. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão. **O Ensino Superior em Alagoas: verso e reverso**. Maceió, EDUFAL, 1997.

VERÇOSA, Élcio et al. **Caminhos da educação em Alagoas: da colônia aos dias atuais/Elcio de Gusmão Verçosa**. Maceió: Edições Catavento, 2001.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão; CORREIA, Mailza da Silva. **Escrito sobre a Educação Alagoana: compêndios, manuscritos e práticas educativas (séculos XIX, XX, XXI)**. Maceió: Edufal, 2011.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968. Coleção: Corpo e Alma do Brasil.

VILELA, Humberto. **A Escola Normal de Maceió (1869-1937)**. Maceió: Edufal, 1982.