

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. "MARIANO DA SILVA NETO"  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANE VIEIRA DA SILVA

**Impor, organizar, velar, cumprir e dirigir: a direção escolar no  
ensino primário piauiense (1910-1947)**

TERESINA – PI

2017

MARIANE VIEIRA DA SILVA

**Impor, organizar, velar, cumprir e dirigir: a direção escolar no ensino primário piauiense (1910-1947)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes.

TERESINA – PI

2017

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

S586i Silva, Mariane Vieira da  
Impor, organizar, velar, cumprir e dirigir: a direção  
escolar no ensino primário piauiense (1910-1947) / Mariane  
Vieira da Silva. – 2017.  
136 f.

Cópia de computador (printout).  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Piauí, Teresina, 2017.  
Orientação: Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes.

1. Educação – História – Piauí. 2. Instituições Escolares.  
3. Formação Docente. I. Título.

CDD: 370.981 22

MARIANE VIEIRA DA SILVA

**Impor, organizar, velar, cumprir e dirigir: a direção escolar no ensino primário piauiense (1910-1947)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes.

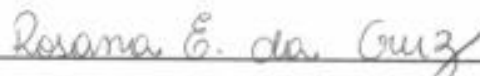
Teresina, 23/02/2017

BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes  
(Orientador/UFPI/CCE/PPGED)



---

Prof.ª Dr.ª Rosana Evangelista da Cruz  
(Examinadora Interna/UFPI/CCE/PPGED)



---

Prof.ª Dr.ª Cláudia Cristina da Silva Fontineles  
(Examinadora Externa/UFPI/CCHL)

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus avós maternos Pedro José Pereira (in memoriam) e Raimunda Peres de Andrade (in memoriam) pelas minhas melhores memórias de infância, pelo orgulho que tinham por mim por conta do meu gosto pelas leituras, por toda dedicação e amor que desprenderam por mim em vida.

De onde herdei a valentia e a teimosia necessária para ir adiante; de onde herdei a calma e a fé indispensáveis pra me manter em pé. Amor que superou o desaparecimento, estrelas de um céu que me seguem para onde eu vá...

## AGRADECIMENTOS

Não há palavras suficientes que expressem minha gratidão nesse momento!

Primeiro, obrigada Deus pela concretização dessa etapa. Seria inviável a conclusão desse trabalho se toda vez que tivesse rezado pedindo pela sua realização não a tivesse recebido de Tuas mãos generosas!

Aos meus pais, Fátima e João, pelo amor incondicional dispensado a mim e que é infinitamente mútuo. Por desde cedo ter me ensinado valores, incentivado minhas leituras e apoiado minhas escolhas.

Ao meu orientador ao longo dessa jornada, Antônio de Pádua Carvalho Lopes, referência em pesquisa na área de História da Educação, e a quem sempre admirei desde minha graduação. Obrigada pela sinceridade e paciência a cada orientação.

À professora Doutora Cláudia Cristina da Silva Fontineles, uma das pessoas mais generosas que já tive a oportunidade de conhecer. Pelo amor em ensinar, pesquisar, ouvir e incentivar. Pelas palavras de apoio, conselho e repreensão. Obrigada por me fazer acreditar que era possível apesar das condições adversas que a vida me imputava.

Aos meus sempre mestres Prof.<sup>o</sup> Ms. Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Disnah Barroso Rodrigues.

Às professoras doutoras Marli Clementino Gonçalves e Maria do Carmo Alves do Bonfim pela leitura atenciosa e contribuições valorosas para meu trabalho à época de meu exame de qualificação.

Aos meus amados amigos, sempre fiéis e grandes incentivadores dessa jornada Daniel Nascimento e Mayane Alves Evangelista. Obrigada por quando estava cada vez mais difícil não terem soltado minha mão!

Aos meus amigos de infância, que tanto sentiram minha ausência Vaniely Sousa, Rodolfo Camilo, Melquisedeque Lima e Ingrid Maciel.

Aos amigos do curso de Pedagogia da UFPI que sempre me apoiaram Izaias Alves, Solange Alves, Maria do Carmo Meneses, Jôcassya Frota, Leila Silva.

Às amigas que surgiram e se consolidaram nesse período, em especial, Deborah Lauriane e Amanda Ribeiro – e que certamente será por toda vida!, bem como todos aqueles que compuseram a 23<sup>a</sup> e 24<sup>a</sup> turma de Mestrado em Educação da UFPI.

Às minhas queridas e amadas Cleidiane Carvalho e Juliana Brondani pela parceria, pela partilha de conhecimentos, alegrias, tristezas e realizações que tivemos ao pesquisar, escrever e produzir. Obrigada por me ouvirem e escolherem minha amizade mesmo estando fisicamente tão distante.

Ao núcleo de pesquisa NESC pela partilha de experiências e aprendizagens de todos os envolvidos no grupo: gratidão pelas contribuições recebidas e pela certeza que tenho muito a aprender com um grupo tão competente.

Ao Instituto Federal do Piauí Campus Avançado Pio IX; agradeço, em especial, ao Professor Paulo Renato de Souza e Edson Francisco da Rocha.

Ao Arquivo Público do Piauí que é tão bem representado por todos seus funcionários que acolhe todos os pesquisadores tão bem!

A todos que contribuíram direta e indiretamente para a realização dessa etapa, a minha eterna gratidão!

“por que fazer as coisas de maneira simples quando podemos fazê-las de maneira complicadas?”

(cf. Jacques Revel. “L'histoire au ras du sol”, prefácio ao livro de Giovanni Levi. “Entrevista a Giovanni Levi. *Le pouvoir au village*. Paris: Gallimard, 1989).



## RESUMO

Esse trabalho tem por objetivo geral compreender a constituição histórica da função de direção escolar no ensino primário piauiense entre 1910 e 1947. O recorte temporal escolhido para a análise justifica-se, em seu ponto de partida, pela instituição da Lei nº 548, de 30 de março de 1910, que reformou a Instrução Pública no Estado, encerrando em 1947, quando o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) promoveu convênio com os Estados a fim de proporcionar a formação de pessoal docente e técnico para o ensino primário, através de cursos como Inspeção e Direção do Ensino Primário. A metodologia empregada para a realização do mesmo contou com pesquisas de documentos impressos e manuscritos – leis, decretos e relatórios de inspeção – e fontes hemerográficas no Arquivo Público do Piauí, site da Biblioteca Nacional e no site da Câmara dos Deputados, além de fundamentação teórica sobre o assunto investigado baseado em autores como Lopes (2001 e 2002), Brito (1996), Vidal (2006), Catroga (2009), Faria Filho (1998), Veiga (2007), Irlen Gonçalves (2006), Jorge Nagle (1974), Horta (1994), Nascimento (1994), Queiroz (2008) e Castelo Branco (2013). Dentre as conclusões destacadas, o analfabetismo era tido como umas das razões do atraso em que o país se encontrava e fez parte dos discursos sócio-políticos que pregavam seu fim ao longo do período em estudo. A Primeira República preconizava uma educação moderna, fato esse que se refletiu na implantação do modelo dos *grupos escolares* em todo país, escolas estas que se diferenciavam das demais quanto aos seus arranjos espaciais, estruturais e pedagógicos. Tal modelo previa ainda a seriação, divisão do tempo escolar e hierarquização das atividades na escola – surgindo a figura do *diretor escolar*, do inspetor e do porteiro – inserindo elementos de uma nova cultura escolar que permanece até os dias atuais. A direção escolar no Piauí constituiu-se como função legal a partir do Decreto nº 434 que regulamentou a Lei nº 548 no ano de 1910, dentro dos *grupos escolares* implantados no estado. A presença de diretores e diretoras aos poucos objetivava transformar as escolas em uma repartição pública tendo em vista, a partir dos objetivos definidos no período, a necessidade do trabalho de organização e controle destes espaços. A função de diretor (a) escolar modificou-se ao longo do período em estudo quanto aos critérios de escolha, remuneração, qualificação e experiência para o exercício deste: no início do século, para ser diretor (a) o pré-requisito era ser professor (a), preferencialmente, com larga experiência docente. Na segunda metade da década de 1940, percebemos que, além disso, conhecimentos em torno da administração escolar tornaram-se necessários. A remuneração também se diferenciava: as gratificações possibilitaram maiores salários. Ademais, as notas da imprensa atrelavam os nomes de diretores e diretoras às escolas que administravam, associadas sempre com a competência no andamento das atividades escolares e disciplina do alunado. Nos apropriando da micro-história enquanto perspectiva historiográfica adotada, o estudo da direção escolar no período proposto nos possibilitou compreender a configuração histórica desta enquanto uma função que, carente de estudos e pesquisas mais aprofundadas, nos levou a visualizar o funcionamento da escola a partir de um *micro-poder* que representava a instituição e toda uma rede educacional tendo como horizonte os instrumentos burocráticos e legais norteados pelo Estado.

**Palavras-chave:** História da Educação; Direção escolar; Instituições escolares; Piauí.

## ABSTRACT

The main objective of this work is to understand the process of historical constitution of the school management function in the primary education of Piauí between 1910 and 1947. The time cut chosen for the analysis is justified, at its point of departure, by the institution of the Law No. 548 of March 30, 1910, which reformed the Public Instruction in the State, and ends in 1947, when INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) promoted an agreement with the states in order to provide the training of teaching and technical personnel for primary education through courses such as Inspection and Direction of Primary Education. The methodology used to carry out this work included searches of printed documents and manuscripts - laws, decrees and inspection reports - and hemerographic sources in the Public Archive of Piauí, National Library site and the Chamber of Deputies website, as well as theoretical basis such as Lopes (2001 e 2002), Brito (1996), Vidal (2006), Catroga (2009), Faria Filho (1998), Veiga (2007), Irlen Gonçalves (2006), Jorge Nagle (1974), Horta (1994), Nascimento (1994), Queiroz (2008) e Castelo Branco (2013). Among the conclusions highlighted, illiteracy was seen as one of the reasons for the delay in the country and was part of the socio-political discourses that preached its end throughout the period under study. The First Republic advocated a modern education, a fact that was reflected in the implantation of the model of *school groups* throughout the country, schools that differed from others in terms of their spatial, structural and pedagogical arrangements. This model also provided for grading, division of school time and ranking of activities in school - emerging figure of the *school principal*, inspector and the doorman - inserting elements of a new school culture that remains to this day. The school management in Piauí was constituted as a legal function from Decree No. 434 that regulated the Law No. 548 in the year 1910, within the *school groups* implanted in the state. The presence of principals gradually aimed to transform schools into a "real public distribution" (Lopes, 2001), in view of the objectives defined in the period, the need to organize and control these spaces. The school principal role has changed over the period studied as the criteria for selection, remuneration, qualifications and experience for the exercise of this function: at the beginning of the century, to be a principal, the prerequisite was to be a teacher, preferably with extensive experience in teaching. In the second half of the 1940s, we realized that, in addition, knowledge about school administration became necessary. The remuneration also differed: the bonuses allowed higher salaries. In addition, the press linked the names of principals to the schools that they administered, always associated with the competence in the progress of the school activities and student's discipline. Appropriating the microhistory as a historiographical perspective adopted, the study of the school management in the proposed period allowed us to understand the historical configuration of this as a function that, without further research, led us to visualize the functioning of the school from a *micro-power* that represented the institution and an entire educational network having as horizon the bureaucratic and legal instruments guided by the State.

**Keywords:** History of Education; School management; School institutions; Piauí.

## SUMÁRIO

1. Apresentação.....	12
2. A organização da rede escolar primária piauiense (1910-1947).....	24
3. A função de direção escolar na legislação educacional piauiense.....	55
4. Direção escolar: interações entre <i>trabalho, gênero</i> e seus <i>protagonistas</i> .....	74
4.1 Primeiro professora, depois diretora: A Escola Normal Oficial e a formação docente no Piauí.....	79
4.2 Diretores e diretoras nas escolas primárias piauienses.....	87
5. Considerações finais.....	110
6. Referências.....	114
7. Anexos.....	122

## 1. APRESENTAÇÃO

Considerar a historicidade da escola leva-nos a refletir em torno das várias escolas que atravessaram os tempos, inclusive desde antes do processo de sua institucionalização, processo este que aconteceu no decorrer do Império brasileiro (CASTANHO, 2007). Todavia, tal reflexão não restringe em pensá-la somente quanto à produção de conceitos, modelos, práticas e difusão de conhecimentos.

A escola produz e se faz produzir por pessoas, e tais personagens têm muito a dizer ao considerarmos a escola como espaço onde estão inseridos, uma vez que refletem e se fazem refletir no ambiente que atuam, através de suas práticas. Estas, por conseguinte, relacionam-se com as tendências e modelos ideais que cada tempo apontou como padrão, dentro daquilo que a sociedade exigia para cada momento.

Assim, cada modelo de escola ou a escola de cada tempo, considerando os projetos formativos em disputa, constituíram personagens que não estavam presentes desde as primeiras formas escolares, entre os quais a figura do zelador, porteiro e do diretor – fato este relacionado com o advento dos *grupos escolares*, que exigiram, por seu formato, a criação de novas funções dentro da escola. Dentre as funções acima citadas, a *direção escolar* configura-se como objeto principal de nossa investigação.

Com formação inicial no curso de Pedagogia, passando por estágios curriculares e extracurriculares ao longo da graduação e ainda considerando minha experiência docente na rede pública e privada, era instigador para mim a presença da *direção escolar* dentro das instituições de ensino.

Assim, o desenvolvimento desse trabalho em uma pós-graduação *strictu sensu* permitiu, a partir de outras pesquisas já iniciadas, de leituras de outros trabalhos e da análise e interpretação de fontes documentais em torno do objeto aqui estudado, compreender a constituição da função de *direção escolar* nas instituições de ensino primário piauiense no período temporal analisado.

Todavia, o percurso traçado por mim e meu orientador ao longo de nossas investigações têm-nos mostrado que esse objeto é carente de pesquisas mais aprofundadas, e, por conseguinte, também de divulgação científica. Assim, nosso trabalho mostra-se relevante para o campo da Educação, mais precisamente para a História da Educação.

Para uma melhor compreensão da pesquisa que segue, faremos uma análise da rede escolar piauiense no período, inclusive dos *grupos escolares*, uma vez que o diretor escolar aparece como parte dos sistemas que organizam a educação e foi instituído com a criação desse modelo escolar ainda na Primeira República (ANDREOTTI; LOMBARDI; MINTO, 2010).

Sob o signo do atraso e da precariedade, as *escolas isoladas* ou *casas-escolas*, aos poucos concederam espaço ao moderno modelo dos *grupos escolares*, que foram consideradas “escola de verdade” (VIDAL, 2006, p.10) por adquirirem status de uma “repartição pública de verdade” (LOPES, 2001) em decorrência da estrutura e organização em que foram idealizadas. Assim, o velho modelo deveria ser superado tendo em vista o discurso do atraso educacional formulado para explicar a educação no país.

Quanto a sua organização, os *grupos escolares* consolidaram a divisão dos alunos em séries, conforme sua idade e desenvolvimento cognitivo, estabelecimento de horários e adoção de novos métodos de ensino, que por sua vez não deveriam deixar de primar por “referências cívicas e patrióticas”, uma vez que os *grupos escolares* tornaram-se responsáveis pela “propagação de um ideal civilizatório” para o modelo de cidadão que se pretendia formar (VIDAL, 2006, p. 10).

Entretanto, é conveniente atentar que a *direção escolar* é uma função que aparece não somente nos *grupos escolares*, fazendo-se também presente no modelo das *escolas reunidas* no Piauí, conforme Lopes (2002). Desde esse período, a função de direção escolar relaciona-se a administração e organização do trabalho na escola, que incide na verificação do andamento das atividades a partir do cumprimento de normas por parte de professores, alunos e funcionários.

Todavia, a pesquisa também pretende considerar além dessas, outras competências facultadas aos diretores escolares naquele momento, que merecem ser abordadas no que diz respeito ao funcionamento das *escolas reunidas*, *escolas singulares* e dos *grupos escolares* piauienses, que se fizeram presentes no período compreendido entre 1910 a 1947.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender a constituição histórica da função de direção escolar no ensino primário piauiense no período de 1910 a 1947, e como objetivos específicos entender a organização da rede escolar piauiense, destacando as *escolas reunidas* e os *grupos escolares*, bem como as *escolas singulares e nucleares* e suas características estruturais; compreender a

função da direção escolar, a luz da legislação piauiense e seu lugar na formação escolar a partir de sua relação com o público docente/discente dessas instituições; analisar os atores que estiveram a frente da direção escolar, observando suas inter-relações sociais, mais especificamente, considerando as categorias trabalho e gênero. Desse modo, procuramos contribuir para a história da direção escolar como função nas escolas do período estudado, agregando novos conhecimentos para a memória e história da educação.

O recorte temporal escolhido para a análise considerou, em seu ponto de partida, a Lei nº 548 de 30 de março de 1910 que reformou a Instrução Pública no Estado, e, como recorte final, 1947, por se tratar do ano em que o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) promoveu convênio com os Estados a fim de suprir a lacuna da formação de pessoal docente e técnico para o ensino primário. Entre os cursos ofertados, tínhamos o de Inspeção e Direção do Ensino Primário que “[...] objetivava preparar lideranças nos Estados através das quais o INEP pudesse atuar no sentido da expansão e da melhoria qualitativa do ensino” (BRITO, 1996, p. 106).

Assim, o recorte temporal apresentado pretende abordar a *direção escolar* nas instituições no período anterior a essa intervenção do INEP, que proporcionou uma formação específica.

Com esse recorte desejamos evitar uma História da Educação engessada, que se deixa encerrar por um recorte cronológico político, sem que, todavia, tal dimensão seja negligenciada em nosso trabalho. Em nosso trabalho optamos pela construção de um texto que segue o movimento do objeto em estudo, em conformidade com a análise das fontes encontradas, processo que queremos deixar transparecer na tessitura e desenvolvimento de nossa escrita, sem deixar de atentar para os demais fatos relacionados ao momento histórico que a *direção escolar* estava inserida.

Pretendemos, portanto, investigar como a *direção escolar* se constituiu historicamente como função nas escolas primárias piauienses, quais suas principais atribuições, considerando a organização educacional articulada com a política e a legislação em vigor, não deixando de discutir as relações de gênero e trabalho implicadas na função de diretor escolar.

O estudo da *direção escolar* piauiense atrelado aos modelos escolares instituídos no período, entre os quais, os *grupos escolares*, apesar de ser um estudo local, em muito pode contribuir com informações relevantes sobre a constituição dessa

função a nível nacional. Lopes (2002) afirma que “as histórias regionais e locais da educação teriam o papel de resgatar a concretude do modo como constituiu-se a estrutura de ensino brasileira”, ou seja, o estudo do particular se faz necessário para a compreensão histórico-social do macro a partir do micro. Em torno disso, Catroga (2009, p. 103) aponta que

[...] não se estranha que tenha crescido as resistências à definição do particular como um mero momento a ser subsumido na totalidade evolvente, pois cada parte passou a ser analisada e compreendida como um todo em si mesma.

Ao considerarmos a *parte a ser analisada e compreendida como um todo em si mesma*, tal como Catroga expôs, nos reportamos a micro-história e seu campo de atuação. Em torno disso, Revel (1998, p. 20) afirma que

O recurso à microanálise deve, em primeiro lugar, ser entendido como a expressão de um distanciamento do modelo comumente aceito, o de uma história social que desde a origem se inscreveu, explícita ou (cada vez mais) implicitamente, num espaço “macro”. Nesse sentido, ele permitiu romper com os hábitos adquiridos e tornou possível uma revisão crítica dos instrumentos e procedimentos da análise sócio-histórica.

Adiante, Revel (1998, p. 21) ao citar os estudos, considerados por ele “um tanto provocador”, de C. Ginzburg e C. Poni, acrescenta que

[...] a baliza que permitiria construir uma modalidade nova de uma história social atenta aos indivíduos percebidos em suas relações com os outros indivíduos. Pois a escolha do individual não é vista aqui como contraditória à do social: ela deve tornar possível uma abordagem diferente deste, ao acompanhar o fio de um destino particular – de um homem, de um grupo de homens – e, com ele, a multiplicidade dos espaços e dos tempos, a meada das relações nas quais ele se inscreve.

O estudo do *micro – fragmento* ou *parte* – não deve ser sinônimo de distanciamento, separação ou até mesmo recorte a ser despreendido da dimensão *macro* a que pertence. Como o próprio Revel escreve, o fio de um destino particular pode revelar a multiplicidade dos espaços, dos tempos e das relações permitindo-nos que a totalidade também seja considerada.

Os escritos de Revel (1998) reportam aos trabalhos de Ginzburg, do qual destacamos a ideia do *paradigma indiciário* (GINZBURG, 1989, p. 177). Em conformidade com esses escritos a história apropria-se do *paradigma indiciário*



quando o historiador busca indícios, pistas, rastros que aos poucos contam histórias, que antes invisíveis tornam-se visíveis pelo objeto que decidiu pesquisar. Este, por sua vez, faz parte de um todo – a totalidade – que não pode ser desconsiderada. Entre o micro e o macro há uma “profunda conexão que explica os fenômenos superficiais”, logo, um sem o outro, torna essa compreensão inviável.

Assim, a micro-história pretende observar o objeto de estudo, a partir de uma escala de observação particular, sem desconsiderar seu contexto, como propõe Levi (1992, p. 154):

A abordagem micro-histórica dedica-se ao problema de como obtemos acesso ao conhecimento do passado, através de vários indícios, sinais e sintomas. Esse é um procedimento que toma o particular como seu ponto de partida (um particular que com frequência é altamente específico e individual, e seria impossível descrever como um caso típico) e prossegue, identificando seu significado à luz de seu próprio contexto específico.

O estudo da direção escolar propicia o conhecimento do passado a partir da instituição dessa função pela legislação de 1910. Os *indícios*, os *sinais* e os *sintomas* encontrados na legislação, documentos manuscritos, notas presentes nos jornais, memórias biográficas sobre diretores e diretoras escolares juntos concedem a esses personagens um certo protagonismo que nos levam a enxergar a escola a partir de um outro olhar.

Esse trabalho pretende assim analisar a função e o lugar do diretor escolar nas instituições de ensino primárias. Consideramos assim que, as escolas enquanto espaços de atuação dos diretores e diretoras escolares são *micro-espacos*, em que esses personagens exercem um *micro-poder*, conforme a própria configuração em que se estabeleceu essa função.

Utilizando-se da micro-história entendemos que a escola funciona como um *micro-espaco* por entendê-la enquanto um fragmento de uma rede educacional, que possui peculiaridades próprias mas que interage com o todo que se insere. Por *micro-poder*, seguimos a mesma linha de raciocínio: diretores e diretoras escolares exercem sua influência, seu poder em função do cargo que lhes foi concedido, obedecendo as normativas que regulamentam sua função e a hierarquia da estrutura educacional do período estudado.

Por sua vez, as escolas enquanto *micro-espacos*, bem como a direção escolar no exercício de um *micro-poder*, possuem memória e historicidade, além de fornecer



subsídios para o entendimento da *cultura escolar*, uma vez que esta função faz parte dos *sistemas educativos* desde o fim do século XIX.

Ao abordar a *cultura escolar* mineira dos anos finais do século XIX e início dos anos XX, Gonçalves (2006, p. 20) afirma que:

Conhecer as apropriações feitas pelos atores no cotidiano da escola é produzir uma história das práticas escolares e, portanto, compreender a produção da cultura escolar. Tais práticas serão concebidas como maneiras de fazer peculiar dos atores da escola e que ocorreram no seu cotidiano, mas que não se constituíram como um lugar próprio, e, sim, como uma “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”, uma tática, segundo afirmado por Certeau (2000, p. 100), que opera no espaço daquele que detém o poder da imposição. Sua ação é de astúcia, de tática de apropriação das prescrições e das materialidades que lhes são impostas pelas estratégias postuladas pelos promotores da modernização da Educação no Estado.

Segundo o autor, conhecer as apropriações feitas pelos atores escolares levam-nos a compreender a produção da *cultura escolar*. Os atores escolares possuem uma prática cotidiana peculiar, relacionada com quem tem o poder de imposição desenhada pelas “estratégias postuladas pelos promotores da modernização da Educação no Estado” (Idem., 2006, p. 20).

Para Julia (2001, p. 10) a cultura escolar deve considerar em seu estudo a análise das relações conflituosas ou pacíficas que mantém, dentro de cada período de sua história, com o conjunto das culturas: religiosa, política ou popular. Segundo o autor, a cultura escolar é

um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

A *direção escolar* atua sobre as práticas escolares a partir da adoção de concepções, normas e dispositivos disciplinares. Assim, a cultura escolar é relacionável à função da *direção*, uma vez que as atribuições desse cargo estão pautadas na administração e organização escolar, e as representações em torno dessa função estão atreladas, intrinsecamente, ao poder e as relações subordinativas que dela derivam no espaço escolar, fato este que não se esquivava da análise das práticas escolares, conforme podemos conferir na discussão proposta por Vidal (2005, p. 16, *grifo da autora*):

Conduzir um estudo que tome a *cultura escolar* como objeto de investigação e se sensibilize pela análise das *práticas escolares*, enquanto práticas culturais, impõe um duplo investimento. Por um lado, ocupar-se do mapeamento dos lugares de poder constituídos, inventariando estratégias. Por outro, conferir atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas, esmiuçando astúcias e atentando à *formalidade das práticas*. Nos dois procedimentos é necessário ter clareza de que os sujeitos encarnam representações que se produzem nas situações concretas do fazer ordinário da escola. Nesse percurso, o cuidado com as permanências e o interesse por mudanças permitem reconhecer o intramuros da escola como permeado por conflito e (re) construção constante.

As práticas escolares, assim, são vistas enquanto práticas culturais, uma vez que a direção escolar enquanto um dos “lugares de poder constituídos”, exprimem que as ações dos diretores escolares estabelecem relações nítidas com “os objetos culturais que circulam no interior das escolas” e com os demais envolvidos que pertencem a essa instituição. As mudanças derivadas dessas relações, contudo, levam-nos a acreditar, conforme Gonçalves e Faria Filho (2005, p. 32), que

o funcionamento interno da escola, na compreensão de que no seu interior existe uma cultura em processo de formação que, ainda que possa ser considerada particular, pela especificidade das variadas práticas dos sujeitos que ocupam esse espaço, articula-se com outras práticas culturais mais amplas da sociedade.

Assim, as práticas específicas dos sujeitos que compõe a escola e permitem seu funcionamento interno fazem parte de uma cultura em formação, que por sua vez articula-se as práticas culturais da sociedade em geral; em termos de cultura, aqui, mais uma vez, o movimento dialógico micro, que aparece em dada especificidade, nos leva a compreender o todo, ou seja, a dimensão macro que o compõe.

Ao pesquisar a direção escolar no ensino primário piauiense no período estudado atentamos para a análise das fontes consultadas, procurando compreender as experiências e vivências destes sujeitos históricos com o espaço e comunidade escolar em que estavam inseridos, bem como suas interações com as relações de trabalho e gênero vivenciados no período em estudo.

Essa é uma pesquisa baseada em análise documental – mais precisamente, jornais, documentos manuscritos (relatórios de inspetores da Instrução Pública, frequências, nomeações de professores e diretores), leis e decretos, textos biográficos e ainda mensagens governamentais – preservados no Arquivo Público do Piauí e de fontes hemerográficas consultadas no site da Biblioteca Nacional.

Quanto a este último, me sinto instigada a fazer um parêntese e ressaltar a importância do trabalho de digitalização e disponibilização de documentos por parte do site da Biblioteca Nacional para o público em geral, que torna-se uma alternativa de busca para pesquisadores, em especial historiadores, que encontram dificuldade de levantamento em arquivos por conta da carência de material, consequência de uma ausência de uma política de preservação arquivística e documental. Faria Filho (1998, p. 95-96), ao mencionar sua experiência com arquivos afirma que

Todos que lidamos com documentos nos/dos arquivos públicos brasileiros sabemos o quanto as práticas de arquivo interferem positiva ou negativamente nas pesquisas. Não apenas a forma como eles estão organizados (ou, na maioria das vezes, desorganizados), mas também a ausência de guias de fontes tornam, por vezes, nossas pesquisas extremamente penosas.

As práticas de arquivo podem ser, por vezes, penosas como apresenta o autor, entretanto elas podem vir a ser positivas como no caso da pesquisa realizada no site da Biblioteca Nacional, uma vez que consegue articular história, preservação, arquivo e tecnologia em benefício do pesquisador, sendo esta uma nova possibilidade a ser considerada se sua pesquisa assim permitir.

Assim, devemos ter a tecnologia como aliada e não como um substituto do trabalho de manuseio das fontes primárias nos arquivos físicos; os documentos lá disponibilizados podem fornecer elementos que possibilitam a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu com a cidade ou região ao seu entorno (VIDAL, 2015).

Dessa forma, o trabalho com documentos e sua análise nos possibilitou uma significativa compreensão do objeto estudado em suas múltiplas dimensões. As análises podem ser múltiplas, sendo necessário questionar as fontes. Em síntese, uma vez que a pesquisa documental possibilita ampliar a compreensão dos objetos estudados, se faz necessário considerar a contextualização histórica e sociocultural do período estudado (ALMEIDA; GUINDANI; SÁ-SILVA, 2009).

O debruçar-se no esforço de buscar fontes compatíveis ao que é investigado, passando pela digitalização e organização de arquivo destas, até o momento de sua análise incorre em um trabalho árduo que, no entanto, não tira o brio de pesquisadores

da área História da Educação, entre outras dificuldades que podem marcar o trabalho destes pesquisadores.

O tempo de pesquisa, inclusive, é outro vilão impertinente que impossibilita a busca por fontes para o nosso trabalho. Tal problemática, inclusive é apontada como preocupação de pesquisadores que desejam desenvolver pesquisas históricas, que por sua vez, buscam sempre um número maior e confiável de fontes (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Todavia, isso não nos restringe escrever história e “nem impede o abandono do necessário rigor científico que a pesquisa em história da educação demanda”. O pesquisador constrói os caminhos que deve percorrer para alcançar aquilo que se propôs; ou, utilizando-se de metáfora, quem conduz o corte não é a faca e sim quem a comanda (NASCIMENTO; SANDANO; LOMBARDI, 2007).

Nossa pesquisa contou com aporte teórico baseado em autores, como: Faria Filho (1998), Revel (1998), Vidal (2015), Brito (1996), Queiroz (2008), Nagle (1974), Vidal (2006), Gonçalves (2006), Veiga (2007), Lopes (2001), entre outros.

Esta dissertação encontra-se dividida em cinco capítulos. No capítulo intitulado “A organização da rede escolar primária piauiense (1910-1947)” tratamos da organização da rede escolar piauiense, caracterização das escolas isoladas, das escolas reunidas e o aparecimento do modelo dos grupos escolares no Piauí, e ainda das escolas singulares e agrupadas, a partir dos anos 1930, articulados com os ecos da modernização, crescimento da cidade e industrialização e as propostas educacionais do período, que por sua vez associavam-se à moralização, disciplina e patriotismo.

As cidades se modernizavam, e ao lado disso o homem deveria elevar seu grau de instrução a fim de enquadrar-se no padrão que um novo tempo preconizava. As mulheres conquistaram maiores possibilidades de escolarização bem como tiveram seu espaço de atuação na sociedade ampliado, principalmente através da docência, enquanto profissão pensada como conveniente e mais adequada ao seu gênero.

Esse movimento articulava-se fortemente com a implantação das Escolas Normais, prevista por lei no Piauí, na década de 1910 e a difusão destas nos anos subsequentes. Essa escola pretendia formar o professorado, visando substituir, aos poucos, o contingente leigo presente nas escolas piauienses, pensando colocar nas

salas de aula professores mais preparados como uma das estratégias para desvencilhar-se do analfabetismo.

Os anos 1920 acompanharam a implantação efetiva dos grupos escolares e crescimento do número de estabelecimentos de ensino. Entretanto, estes ainda eram insuficiente diante de sua expansão irregular – maior concentração de escolas na região norte do estado – e do grande número de crianças que necessitavam ser atendidas. O analfabetismo era uma realidade persistente, por isso, os discursos em torno de seu combate.

A educação era uma problemática constante e o analfabetismo configurava-se como principal mazela consequência desta primeira. Diante disso, nos anos 1930, a educação ao lado da saúde tornou-se preocupação central dos governantes. Agora esta passou a centrar-se na formação do caráter, no desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e da disciplina nas crianças, sob o interesse de militares, educadores e da Igreja, que influenciaram a educação de nosso país e pretendiam moldar mentalidades concernentes ao regime político em vigor: o Estado Novo.

O capítulo “A função de direção escolar na legislação educacional piauiense” aborda a função de direção escolar, o surgimento desta em alguns estados da federação, além das permanências e mudanças que a mesma sofreu nos dispositivos legais piauienses no período em estudo.

No Piauí, assim como em outras regiões do país, a direção escolar foi uma função criada como parte do projeto de implantação dos grupos escolares enquanto modelo instituído no início do século XX. Todavia, ao nos apropriarmos do caso piauiense, a função de direção escolar já aparecia no interior das escolas reunidas, mesmo antes do surgimento do modelo mencionado anteriormente.

A análise das legislações entre os anos de 1910 a 1947, - mais precisamente a Lei nº 548 de 1910, o Decreto nº 1.438 de 1933 e o Decreto-lei nº 1.306 de 1946 – em seus artigos, parágrafos e incisos apresentaram as principais atribuições pertinentes a essa função, além de informações em torno da remuneração e formação para o exercício desse cargo.

Da escolha do/a docente com mais experiência da instituição, que acumularia os cargos de professor/a e diretor/a conforme a Lei nº 548 de 1910, até a proposição da seleção de diretores por meio de concurso público, no qual seriam levados em consideração, além da experiência docente, conhecimentos na área de administração

escolar, pelo Decreto-lei nº 1.306 de 1946, pudemos observar as transformações da função ao longo do período estudado, principalmente no que diz respeito a aquisição de saberes próprios para o exercício desta.

No capítulo intitulado “Direção escolar: interações entre *trabalho, gênero e seus protagonistas*” analisa essa função a partir das relações estabelecidas entre homens e mulheres, sociedade, escolarização e trabalho, além de apresentar alguns diretores e diretoras do período – detalhes sobre suas histórias de vida, trajetória profissional no meio escolar, atrelada a cultura escolar piauiense do período.

As relações de gênero legitimadas sócio historicamente por uma sociedade que tinha por referência o patriarcalismo admitia que a mulher era um sexo frágil, porém dócil, destinado para a execução de atividades domésticas e para o matrimônio, e que, precisaria de controle constante.

As transformações no mundo do trabalho e a ação destas possibilitaram que as mulheres, aos poucos, detivessem acesso a escolarização e ao emprego, desde que este último fosse recomendável em seu meio.

Assim, os escritos desse capítulo mostram que a presença da mulher diretora tornava-se comum dentro das escolas primárias de então, enquanto organizadora e administradora, fato esse relacionável ao processo de feminização do magistério e a constituição da docência como profissão aceitável socialmente para o público feminino. Dentro desse contexto, a Escola Normal Oficial despontou enquanto instituição que possibilitou a formação desse público e sua expansão no interior.

Nas considerações finais dessa dissertação apresentam

os os resultados encontrados em conformidade com as questões propostas inicialmente, além de mostrar a direção escolar enquanto função predominantemente feminina nas escolas primárias, relacionada aos princípios da organização, vigilância e disciplina, responsável por fiscalizar o andamento dos projetos educacionais no interior das instituições escolares, dentro do período recortado para este estudo.

Diretores escolares, apesar da posição de destaque que conquistaram no interior das instituições educativas, bem como a própria função de direção escolar, não foram estudados pela História da Educação. Todavia, personagens e cargo foram importantes para a execução dos dispositivos educacionais em vigor e agentes de transformações que mereceram nosso estudo e pesquisa, a saber que, em conformidade com os escritos de Graça Filho (2009, p. 58):

A micro-história representa uma reação ao anonimato do indivíduo e à exclusão do cotidiano pela história quantitativa [...]. Nessa recusa, abre as portas para outra percepção da pesquisa histórica local e regional, que, mesmo apegada ao particular, não deixa de contribuir para o conhecimento mais aprofundado do contexto histórico, com suas múltiplas possibilidades, que podem acenar para uma futura síntese [...].

A dissertação de mestrado apresentada, ao possibilitar uma mudança na escala de observação, dá visibilidade a natureza da função de direção escolar entre 1910 a 1947. Todavia, o recorte temporal amplo, bem como a inacessibilidade a muitos documentos, lacrados, ou que se perderam pela ação do tempo, limitaram a escrita desse trabalho, o que, no entanto, não impossibilitou alcançar os objetivos propostos ou mesmo inviabilizou sua conclusão.

“Impor, organizar, velar, cumprir e dirigir” faziam das diretoras e diretores escolares autoridades no interior das escolas primárias piauienses, por suas ações em prol das escolas que dirigiam, por serem representantes do Estado e por certificarem o cumprimento daquilo que era estabelecido por lei. Nossa intenção com esse trabalho é mostrar uma função escolar que foi silenciada pelo tempo, apesar do destaque que tinham nos documentos, textos biográficos e jornais, e ainda contribuir com a historiografia local e regional.



## 2. A organização da rede escolar primária piauiense (1910-1947)

Para melhor entendermos o processo de organização da rede escolar piauiense no recorte temporal estabelecido realizamos o cruzamento da legislação de cada período com informações contidas em relatórios de inspeção, mensagens governamentais, notas da imprensa e outros documentos manuscritos, a fim de caracterizarmos os vários tipos de escola que surgiram articuladas com o processo de modernização, crescimento da cidade e as propostas educacionais em voga.

A Primeira República no Piauí, como um novo regime político, disseminava ideais modernos, inclusive no que concerne à educação. Todavia, diante do elevado número de analfabetos, era necessário que o mesmo fosse combatido, sendo esta uma das bandeiras levantadas por intelectuais e políticos do período.

A situação da educação piauiense durante a Primeira República foi abordada por diversos autores, entre os quais Queiroz (2008), que em seus estudos destacou a precariedade material das escolas e do pessoal docente, e também as várias interferências políticas no magistério. Assim, afirma Queiroz (2008, p. 12):

Cartas de professores primários e outras matérias publicadas na imprensa relativas à instrução oferecem um panorama em que se destacam as condições reais do exercício do magistério no Piauí. Professores semi-analfabetos ou até analfabetos, segundo as folclóricas notas da imprensa; concursos em geral fraudulentos; ordenados miseráveis e frequentemente atrasados; inexistência de prédios escolares e de verba para aluguel de salas para esse mister; perseguições políticas por parte dos inspetores literários; total inexistência de material didático, inclusive de quadro de giz e de livros – sendo prática usual a dos alunos se alfabetizarem utilizando-se de velhos jornais que alcançavam o interior; exonerações e substituições devidas unicamente a critério da política partidária, para ficar em apenas alguns pontos.

Segundo a autora, impressos da época informam desde a inexistência de prédios escolares até as peculiaridades do magistério: professores sem a formação adequada ministravam aulas em situações adversas, pelo qual recebiam ganhos irrisórios; a política também era outro fator que influenciava esse exercício, tendo em vista que as exonerações e substituições deveriam obedecer a interesses políticos.

Castelo Branco (2013) ao abordar a escolarização teresinense na Primeira República aponta que a falta de investimentos na educação impulsionava o ensino



particular entre a elite. Tal realidade também ocorria na cidade de Oeiras, interior do estado, uma vez que o número de escolas públicas se tornou insuficiente diante do crescimento da população local, segundo Reis (2009).

A falta de investimentos na educação e a conseqüente falta de prédios escolares que atendessem toda a população era comum tanto na capital quanto no interior do estado. Entretanto, não se pode deixar de reconhecer que as modificações na rede pública foram importantes, tendo em vista que o principal objetivo era diminuir o déficit educacional herdado do Império, segundo Castelo Branco (2013).

Em torno disso, os anos que compreendem as décadas de 1910 e 1920 foram marcados pelo projeto e instalação dos *grupos escolares*, entendidos por nós como marco educacional, uma vez que adotou novas práticas – ensino seriado, adoção de disciplinas escolares, divisão e hierarquização do trabalho docente, que culminou com o aparecimento de novas funções na escola, entre as quais, o *diretor escolar* - que mudou a cultura educacional e deixou um legado no âmbito da *cultura escolar* que permanece até dias atuais, apesar da extinção desse modelo em 1971 (PINHEIRO *et al.*, 2013).

Tomamos o ano de 1910 como ponto de partida para nossos estudos tendo em vista a publicação da Lei nº 548 de 30 de março de 1910 que reformou a Instrução Pública. Por essa lei – regulamentada pelo Decreto nº 434 e publicada em 19 de abril do mesmo ano – o ensino ministrado pelo estado era livre, leigo e gratuito, dividia-se nas modalidades primário, normal e profissional, além de permitir a coexistência de um ensino primário particular e público (PIAUI, 1910).

Tendo em vista a urgência da instrução pública enquanto um serviço que há muito reclamava por melhorias, a Mensagem Governamental de junho de 1910, informa que as bases principais da Reforma Geral da Instrução Pública foram

A criação<sup>1</sup> da Escola Normal para o preparo do professorado, a criação dos grupos escolares na capital e cidades mais populosas, realizando pela divisão do trabalho o melhor aproveitamento dos esforços dos professores, a inspecção técnica do ensino por funcionários para esse fim especialmente nomeados, o estímulo aos bons professores, pelas gratificações adicionais ao tempo de serviço e a execução severa dos programas de ensino (PIAUI, 1910, p. 28).

---

<sup>1</sup> A transcrição desse documento preservou a ortografia da Língua Portuguesa desse período.

A Reforma Geral da Instrução Pública, segundo os escritos da Mensagem Governamental, aponta dois elementos fundamentais, que interrelacionados poderiam aos poucos sanar as dificuldades que o ensino primário piauiense enfrentava: os docentes seriam formados na Escola Normal, substituindo os profissionais leigos, e a criação dos *grupos escolares*, que enquanto modelo em voga, previu a divisão do trabalho na escola a fim de obter um “melhor aproveitamento dos esforços dos professores” e “execução severa dos *programas* de ensino”.

Apesar da previsão legal de instalação dos *grupos escolares* na capital e nas cidades mais populosas do estado, as *escolas isoladas e reunidas* permaneceram no Piauí. Sobre isso, Lopes (2002, p. 101) discorre que “o *grupo escolar*, por sua necessidade de instalações apropriadas, pelos recursos materiais que exigia e o tornavam mais oneroso, só concretizou-se, ainda que precariamente, em 1922”<sup>2</sup>.

Em concordância com Lopes (2002), agora considerando o panorama nacional, Vidal (2006, p. 08) afirma que

A manutenção de escolas isoladas até os nossos dias, a despeito das várias denominações que recebeu (e recebe), e as dificuldades de implantação das escolas graduadas nas diversas regiões brasileiras, pelo alto custo que representavam – sendo muitas vezes substituídas pelas escolas reunidas, que reduziam gastos de instalação mas mantinham o modelo multisseriado [...] – ou pela resistência oferecida por grupos sociais a um modelo escolar que supunha o afastamento das crianças do lar (e do trabalho produtivo) e a supremacia da autoridade da escola (e de seus representantes) [...] atestam que a hegemonia pretendida não se efetivou por completo no território nacional.

Vidal (2006) apresenta duas das principais dificuldades – que se complementavam quanto as suas proposições – para a implantação das escolas graduadas nas diversas regiões brasileiras: a primeira seria o alto custo, que levou a opção pelas escolas reunidas, em detrimento de um menor investimento e manutenção do modelo seriado; a segunda dificuldade seria uma resistência à uma escola que afastaria as crianças da família e endossaria sua autoridade, revelando um conflito entre essas instituições.

---

<sup>2</sup> A implementação do Grupo Escolar Miranda Osório em Parnaíba, em 1922, o pioneiro dentre os demais, articula-se a modernização da cidade nos aspectos urbanos (como a construção de estradas e desenvolvimento da instrução), e com os esforços em que as elites político-comerciais empreendiam para fortalecer a relevância da imagem comercial da cidade (LOPES, 2002).

Vidal (2006), ainda aponta que o modelo das *escolas isoladas* permaneceu durante algum tempo, e que inclusive precedeu ao modelo das *escolas reunidas*. Nos estudos sobre a organização escolar paraibana, Pinheiro (2002) informa que na Paraíba as “cadeiras isoladas” foi o modelo anterior ao surgimento dos grupos escolares.

No Piauí, Lopes (2001, p. 113) ao descrever a conjuntura educacional piauiense nos primeiros anos do século XX diferencia as escolas existentes até então, ao apontar que “o ensino elementar era ministrado nas *escolas isoladas* e o complementar<sup>3</sup> era especificamente ministrado nos *grupos escolares*, na *Escola Modelo* e nas *escolas complementares* da capital”. Assim, o *ensino complementar* restringia-se à capital “embora houvesse a possibilidade da criação de grupos escolares nas cidades mais populosas do interior”; todavia, “a escola complementar poderia funcionar como *escola isolada*, ou melhor, como *casa-escola* [...]”.

Adiante, no mesmo texto, Lopes (2001, p. 117) tece que os grupos escolares foram criados a partir da junção de escolas isoladas existentes. Os grupos escolares diferenciavam-se dos demais modelos por conta da nítida divisão do trabalho; quanto as escolas reunidas, estas eram “a etapa primeira, e muitas vezes duradoura, da constituição de um *grupo escolar*, embora não fosse necessária”.

As escolas reunidas, conforme o Decreto nº 434 de 1910, define que estas eram a simples junção de três ou mais escolas, em um mesmo espaço, e única direção.

Ao apresentar a permanência das *escolas reunidas* durante a República, é pertinente apresentar a estrutura educacional do período anterior. Gondra e Schueler (2008) apontam o século XIX como período de invenção e legitimação da malha escolar moderna no Brasil. Os autores consideram as escolas voltadas para os diversos níveis de ensino e modalidades – profissionais, militares, comerciais, e até mesmo especiais. A disseminação desse modelo escolar ao longo do século XIX contou com a adesão do Estado, da igreja e de toda a sociedade civil. Assim, segundo Gondra e Schueler (2008, p. 82), a:

---

<sup>3</sup> O Decreto nº 434 de 1910 informa em seu artigo 78 que o ensino ministrado nas escolas públicas seria elementar e complementar; o artigo 80 especifica que o curso primário completo nas escolas públicas do Estado seria de quatro anos, sendo que três voltados para o ensino elementar e um ano de ensino complementar.

adesão que implicou um investimento na construção de uma malha escolar diferenciada, acionada e voltada para públicos específicos, o que permite pensar o jogo social no qual a escola foi inscrita e que, desde então, vem ajudando a delinear.

Os autores afirmam que o século XIX foi marcado pelo investimento em uma malha escolar diferenciada, inserida em uma conjuntura social própria que implica na formação do indivíduo. Tal conjuntura social, dessa forma, articulava-se dentro do eixo república, educação e nação, conforme as proposições de Schueler e Magaldi (2009, p. 41, grifo das autoras):

Nos embates entre memórias e histórias da educação, como num jogo de *luzes e sombras*, o processo de disputas por concepções e modelos de escolarização deu lugar a diversas representações sobre a ação republicana. A representação e a produção de uma memória da República que não se *publicizara* se constituía, no bojo mesmo do movimento de lutas e disputas por concepções plurais de *república*, de *educação* e de *nação*.

Ao tratarmos da articulação entre os eixos república, educação e nação, entendemos que o meio social também foi outro fator importante para a instituição dos grupos escolares dentro de um projeto modernizante, segundo os escritos de Saviani (2013, p. 193), a saber que:

[...] parece claro que foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do “Estado de compromisso”, concorrendo, cada uma à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial.

As *casas-escolas*, bem como as *escolas isoladas* foram modelos disseminados durante o Império, passando a coexistirem ao lado dos *grupos escolares*. Estes últimos foram alocados em prédios arrojados que refletiam a grandiosidade do período republicano e os objetivos que se pretendiam atingir naquele momento. Dessa forma, a modernidade dos grupos escolares estava relacionada tanto ao físico quanto as novas propostas educacionais que surgiam naquele momento, em que crianças e jovens deveriam ser formados enquanto cidadãos dentro dos padrões de nacionalidade recomendados nesse tempo.

As antigas *casas-escolas* do período imperial foram lidas sob o signo do atraso e da precariedade; a memorização dos conteúdos, os castigos e os mestres-

escolas tradicionais – muitas vezes com uma formação insuficiente ou sem formação especializada – faziam parte das memórias de “casas de escola” identificadas como *pardieiros* e até mesmo *pocilgas*: impróprias, pobres, incompletas e ineficazes. A Primeira República agora tinha por principal objeto (re) inventar a nação: era hora de inaugurar uma nova era, um novo tempo (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

Conforme já apontado anteriormente, os *grupos escolares* no Piauí foram implantados em 1922, apesar de estarem previstos por lei desde 1910 (LOPES, 2001). Enquanto isso, modelos considerados ultrapassados permaneceram no cenário educacional do estado. Documentos manuscritos manuseados por nós apresentam essa situação quando informam a existência e as condições das *casas-escolas*, ainda na segunda década do século XX.

O documento manuscrito abaixo, resultado de uma excursão do Inspetor de ensino nas cidades de União, Vila de Livramento e Povoado Altos, datado do dia 23 de setembro de 1921, diz que:

A 12 do corrente mez<sup>4</sup> parti dessa cidade e a 13 encontrei-me em União imediatamente passei a desempenhar minha incumbência.

As escolas publicas mantidas pelo Estado são duas e se encontram na seguinte situação:

A escola do sexo masculino é regida pela professora D. Maria Amélia Prado da Silva, diplomada pela Escola Normal do Estado, tem 32 alunos matriculados e uma frequência media de 14 alunos. A matrícula consta de um livro remetido pela Directoria Geral da Instrução, e a frequencia de um caderno organizado pela professora. As aulas funcionam em um salão, encravado em um predio de propriedade do pai da professora; o salão é de regular tamanho, e apesar do predio ainda estar em construção, é suficiente para o fim destinado. A mobilia da escola consta de 4 bancos e 5 banquetas, tudo estragado e em mao estado; além disso ha mais uma pequena meza e um quadro negro, estes dois ultimos moveis de propriedade da professora (PIAUI. TENHO a honra de..., 1921).

Faz-se importante ressaltar que a análise de documentos desta natureza – relatórios, diários, entre outros escritos – ajuda-nos também a compreender a educação desse período. Em torno disso, Faria Filho (1998, p. 94-95) ao apresentar sua experiência afirma que:

[...] todos os relatórios e quase a totalidade dos demais textos oriundos da administração pública estadual que nos serviram de fontes principais de

---

<sup>4</sup> A título de informação, mediante possíveis dificuldades de visualização e entendimento da grafia do documento analisado, optamos por transcrevê-lo preservando a escrita do mesmo tal como no original.

pesquisa, são produzidos em obediência à legislação em vigor, ou, em outros casos, representam a própria legislação.

Assim, especialmente em se tratando dos relatórios das diretoras e dos inspetores, nossos documentos significam a própria lei em sua dinâmica de realização e, portanto, de ordenação das relações socioculturais. Neste último aspecto reside, por exemplo, o fato de os relatórios serem comumente utilizados como indicadores significativos para que os ocupantes de posições de comando na Secretaria do Interior pudessem aferir o quanto a lei estava ou não sendo cumprida, ou seja, realizada.

O relatório desse inspetor de ensino é um exercício exigido pela legislação do período que objetiva relatar de que maneira a mesma estava sendo aplicada na prática. Considerando os escritos de Faria Filho (1998), o documento analisado anteriormente representa a lei em sua dinâmica de realização e as vias de sua efetivação.

O excerto do relatório supramencionado articula-se com o apresentado por Schueler e Magaldi (2009) ao mostrar, no Piauí, o retrato de uma *casa-escola*, de sexo masculino, em União assemelhando-se à outras *casas-escola* do país. Não tão diferente do que as autoras colocaram, o texto do documento em tela expõe a pobreza da escola visitada pelo inspetor: multisseriada, “o salão é de regular tamanho”, que dispunha de “4 bancos e 5 banquetas, tudo estragado e em *mal* estado”, e ainda uma mesa pequena e um quadro negro – estes dois últimos, de propriedade da professora – para atender frequentemente quatorze alunos.

Outro dado que podemos destacar é a distância entre a Lei nº 548, de março de 1910, que institui os *grupos escolares* no Piauí, e esse documento que nos ajuda a perceber que a lei não garantiu a substituição imediata dos modelos educacionais anteriores pelos *grupos escolares*. *Uma nova era, um novo tempo*, representado por uma instituição que significaria o moderno em termos educacionais que deveria vigorar sobre modelos passados, não ocorreu de forma homogênea no país, e nem no estado do Piauí, como parte integrante deste.

Os anos de 1920 chegaram e o analfabetismo ainda era um problema comum que se arrastava desde o período imperial no Brasil. Em que pese ser um discurso em torno do Império a partir da República o relatório da Comissão nomeada pelo Governo, publicada em 1921 afirmava que:

No regimen decahido<sup>5</sup>, como nos primeiros dias da Republica, nada se fez pelo ensino.

As escolas viviam abandonadas e entregues a pessoal absolutamente incompetente. Chegou mesmo a ser comentando na imprensa o caso de uma professora do interior inteiramente analphabeta, que percebeu durante muitos annos os vencimentos do cargo, considerado pelo marido como um achego em retribuição a serviços políticos, anteriormente prestados. Um outro, certa vez, castigava os discipulos porque haviam datado as escriptas de 1º de outubro, quando a seu ver deviam ser 31 de setembre (RELATÓRIO... 1922, p. 11-12).

Desde o *regime decaído* – expressão que referia-se ao Império – até os primeiros dias da República demarcava-se uma insatisfação com a educação – em que pese as mudanças na legislação. Entre escolas abandonadas e a “incompetência” de professores, compreendidos dessa forma por não possuírem uma formação necessária (muitos deles eram até analfabetos), a fonte supramencionada aponta que o exercício do magistério e os vencimentos provenientes deste aconteciam “em retribuição a serviços políticos” (COMISSÃO..., 1921, p. 12).

Mesmo que o ideal se distanciasse do real, Schueler e Magaldi (2009, p. 43 e 44, grifo das autoras) afirmam que os *grupos escolares* se inserem num contexto de modernidade, e por conta disso estava associado ao urbano:

Tendo como parâmetro a escola urbana, moderna e complexa, os grupos escolares foram instalados em diversas cidades de diferentes estados do país, em prédios especialmente construídos para abrigá-los, adotando, de forma equivalente ao caso da capital paulista, uma arquitetura monumental e edificante, que colocava a escola primária à altura de suas finalidades políticas e sociais e servia para propagar o regime republicano, seus signos e ritos. Além da majestosidade dos edifícios escolares, a organização administrativa e didático-pedagógica desses estabelecimentos de ensino era considerada, pelos reformadores, como superior à das escolas unitárias (escolas isoladas), o que lhes conferia visibilidade pública e prestígio social. Pode-se dizer, assim como Diana Vidal, que os grupos escolares consolidaram no país a representação do ideal da escola pública elementar, assumindo a posição de uma *escola de verdade*.

Partindo da proposição de Schueler e Magaldi posta anteriormente inferimos que os modelos escolares anteriores aos *grupos escolares* não eram considerados “escolas de verdade”.

Por “escola de verdade” muitos autores entendem que o grupo escolar surgiu como “uma nova modalidade de organização e funcionamento da escola primária e

---

<sup>5</sup> A transcrição de documentos em nosso trabalho preservou a escrita original destes.



uma visibilidade diferenciada dessa na paisagem urbana” (PINHEIRO *et al.*, 2013, p. 60). Seguindo essa mesma linha, em estudos sobre os *grupos escolares* em Belo Horizonte, Faria Filho (2014, p. 27) afirma que:

Esse movimento de afirmação de uma nova forma escolar, que vinha se dando desde meados do século XIX, produz, como seu símbolo mais acabado, os grupos escolares, cuja representação, nos documentos analisados, é construída em estreita relação com a forma de organização anterior da instrução pública – as escolas isoladas – sugerindo sempre, através da utilização de um “esquema lógico” binário e polarizado, que o movimento faz-se do “arcaico” para o “moderno”, do “velho” para o “novo”, dos *pardieiros* para os *palácios* ou, ainda que, nos grupos escolares, finalmente, a instrução e os diversos outros aspectos da educação contemporânea lograriam realizar-se, numa única e autorizada instituição, num mesmo tempo e lugar, enquanto educação escolar.

A educação que passou “*dos pardieiros para os palácios*”, nos faz entender que o espaço físico em muito refletia a grandiosidade desse projeto educacional, bem como o trabalho escolar e as novas normas, que posteriormente se transfigurou em uma cultura que modificou as relações nessas instituições, que segundo Schueler e Magaldi (2009, p. 43) era:

O modelo formulado e disseminado era o do grupo escolar, em que assumiam grande relevo aspectos como a construção de prédios considerados apropriados para a finalidade educativa, o trabalho escolar apoiado no princípio da *seriação* e no destaque conferido aos métodos pedagógicos, entre os quais se situava, especialmente, o método intuitivo; a divisão e hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos no cotidiano da escola; a racionalização dos tempos escolares; o controle mais efetivo das atividades escolares, entre outros.

De acordo com as autoras a construção de prédios apropriados para a instrução escolar visava abrigar um trabalho pedagógico voltado para a *seriação* e adoção de métodos em voga no período – no caso em tela, o método intuitivo – e também uma maior rigidez e organização do sistema, tendo em vista a divisão e hierarquização de funcionários. Ademais, segundo Souza (2000, p. 08):

Essa imposição de modelos foi responsável pela configuração de uma cultura escolar mediante a qual conceber e praticar o ensino primário movia-se nos contornos das formas estruturantes da organização administrativa e pedagógica, na definição dos saberes a ensinar, na regulação dos códigos e culturas a serem inculcados e na formalização escolar das práticas de transmissão desses saberes e códigos.



A instrução pública no Piauí foi abordada em uma publicação da Directoria da Sociedade Auxiliadora da Instrucção em 1922. Essa obra trouxe vários apontamentos sobre a educação no estado naquele momento. Além de abordar a permanência das inúmeras dificuldades no cenário educacional de então, com críticas ao analfabetismo e professores sem formação, a mesma apresenta informações sobre as instituições existentes, conforme podemos conferir a seguir:

Segundo o quadro organizado pela Directoria Geral da Instrucção, o ensino público primário no Estado é distribuído por 95 escolas, das quaes 21 para o sexo masculino, 20 para o feminino e 55 mixtas; são servidas por um corpo de 101 professores, dos quaes 8 professores e 93 professoras. Dessas escolas, 88 são isoladas e 13 formam a Escola Modelo e as três Escolas Reunidas na capital, não tendo sido creado até hoje um só grupo escolar; 19 são de 3ª entrância ou da capital sob a direcção de 24 professores; 34 de 2ª entrância ou de cidades sob a direcção de igual número de professores; 43 de 1ª entrância ou de villas e de povoados com o mesmo número de professores. Do corpo de professores somente 48 possuem o curso da Escola Normal, convindo accrescentar que dos 53 professores não normalistas 41 estão regendo interinamente as respectivas cadeiras (RELATÓRIO... 1922, p. 19).

Tendo em vista a relevância do projeto educacional que implicava o modelo dos *grupos escolares*, trouxemos um quadro ilustrativo que mostra as instituições criadas no Piauí, no período compreendido entre os anos de 1922 a 1930, de autoria de Lopes (2001, p. 149-150), a fim de ilustrar a expansão dessas instituições nesse período, que consta no anexo nº 01, página 123.

Segundo consta no anexo nº 01, página 123, a cidade de Parnaíba foi a primeira cidade do estado a ser contemplada com um grupo escolar – Miranda Osório – e que Teresina, a capital, só veio a ter seu primeiro grupo implantado em 1926 – Demóstenes Avelino – por volta de quatro anos após a inauguração deste.

Parnaíba, situada a 334 km de Teresina, está localizada na microrregião do litoral piauiense, destaca-se pelos seus aspectos econômico, político e social, fatos esses que vieram a influenciar a criação de um grupo escolar na região em vista propiciar escolarização para essa população sem que estes necessitassem se deslocar para a capital.

Contudo, apesar do pioneirismo destacado, foram criados dois grupos escolares em Parnaíba dentro do período apresentado, enquanto que a capital piauiense contou com a implantação de seis dessas instituições escolares. No interior, mais precisamente nas cidades de União, Livramento, Barras, Campo Maior, Picos,

Floriano, Cocal e Piripiri contabilizaram a criação de um grupo escolar, cada uma delas.

Sendo assim, precisamos considerar que Teresina despontava em número de escolas, apesar de as mesmas serem ainda insuficientes para atender tanto a sua população, quanto o excedente proveniente do interior que buscava na capital possibilidades de ingresso e aumento de sua escolarização. Isso posto, concluímos que apesar do crescimento da rede escolar no estado, o ensino primário piauiense ficava a desejar. Sobre isso, o relatório da Comissão nomeada pelo Governo, publicado em 1922, informa que:

As reformas que o mundo oferece a este respeito não têm tido entre nós a menor repercussão pratica. E dizemos repercussão pratica, porque em o corpo de nossa legislação encontramos diversas leis tornando obrigatorio o ensino primário (RELATÓRIO... 1922, p. 12).

A Primeira República foi marcada por várias reformas no que diz respeito a escola primária, todavia elas não se estabeleceram de forma prática conforme a fonte anterior, apesar do quesito da obrigatoriedade encontrada neste documento.

Assim como Ferro (1996), entendemos que as reformas educacionais no Piauí se apresentaram de forma “consecutiva e desconexa” e que sua efetividade esbarrava numa estrutura econômica e social que impediam que as transformações no ensino se estabelecessem de forma plena, principalmente pelo baixo investimento de recursos na educação, fato esse intrinsecamente articulado à tímida expansão dos grupos escolares, funcionamento de escolas em locais insalubres e ausência de docentes preparados.

Conforme já apresentado anteriormente, os primeiros anos do século XX foram marcados pela coexistência de modelos escolares: *escolas reunidas*, *casas-escolas*, *escolas isoladas* e os *grupos escolares*, sendo que estes últimos tinham por principal finalidade a organização e estruturação do modelo escolar para os objetivos aos quais se pretendia atingir, com uma estrutura moderna e arrojada que refletisse a grandiosidade do regime republicano. Sobre isso, em uma discussão em torno das instituições escolares na Primeira República, Araújo (2007, p. 98) tece o seguinte comentário

Certamente os grupos escolares obedeceram aos novos horizontes políticos postos pela República, que demarcaram novas relações entre os sujeitos

envolvidos em tais escolas, particularmente aqui o professor, o aluno, o inspetor, o diretor, e com uma arquitetura que se veio expressando diferenciadamente, fugindo do padrão comumente presente nas escolas de então.

Além de abordar a arquitetura diferenciada que esses prédios tinham em relação as demais escolas, Araújo destaca a presença de sujeitos envolvidos nessas instituições – particularmente *o professor, o aluno, o inspetor, o diretor* – dando conta das funções que passaram a fazer parte do ambiente escolar a partir de então – o inspetor e o diretor – que trataremos com maior ênfase nos capítulos seguintes.

Além disso, o autor nos chama a atenção para a relação existente entre os grupos escolares e os novos horizontes políticos, fato esse que mostra que a escola não é um espaço neutro, ao contrário, sofre influências de diferentes instâncias sociais, nesse caso, da política, no projeto de instrução desse novo cidadão.

A política e o momento histórico constituem-se de elementos a serem observados no projeto da escola primária republicana, mais precisamente no que diz respeito ao papel assumido por essa instituição na formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança.

A formação do caráter, o desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e da disciplina nas crianças tomou força a partir dos anos 1930 com o interesse de militares, educadores e da Igreja que influenciaram a educação de nosso país, dentro dos quesitos anteriormente apresentados.

Ao tomar a história geral enquanto pano de fundo a ser considerado, os anos 1930 no Brasil viveram sob as consequências econômicas da crise de 1929: a redução dos preços das mercadorias para exportação, principalmente do café, tido como principal produto que sustentava a economia do país, bem como a desestruturação do câmbio provocou praticamente a falência do país. Segundo Nascimento (1994, p. 11) “os resultados foram catastróficos”.

No campo da política, destacamos o governo contínuo de Getúlio Vargas, que perdurou por 15 anos, iniciando justamente em 1930, com a deposição do então presidente Washington Luís – que em busca da estabilidade financeira do país, entrou em contradição política com a burguesia cafeeira paulista entre outros setores da classe dominante brasileira – através da revogação da constituição de 1891 que tinha por principal objetivo estabelecer uma nova ordem constitucional.

Tal panorama, econômico e político, refletiram na educação do período, e ao lado da saúde, configurava-se como principal preocupação do governo e da sociedade. O *período getulista* disseminava um ideal educacional que objetivava fazer com que a criança fosse inserida na escola e ampliasse sua instrução, em prol da erradicação do analfabetismo, o que, porém, carecia de maiores investimentos.

Além do discurso repetitivo contra o analfabetismo, que se arrastava de forma mais incisiva desde a República, os discursos em torno da educação nos anos 1930 relacionam-se, também, com o progresso econômico do país, conforme nota do jornal “A Luz”, de Floriano:

O Brasil, a nossa tão querida Pátria, não deve ser somente um paiz rico, um paiz bello, ou um paiz industrial; deve ir além. Para o futuro elle deverá ser – o paiz mais culto e mais progressista finalmente, um paiz onde não haja analphabetos! (FREITAS, I. Jornal A Luz, 05 nov. 1930, p. 02).

A fonte anterior coaduna com as informações que seguem, que também foram publicadas no jornal “A Luz” do mês seguinte à tiragem anterior, que se amplia ao tratar do Piauí:

O cultivo do intellecto da criançada contribue poderosamente para o progresso do nosso Brasil. E, para que haja progresso, para que se realize este tão importante factor do desenvolvimento de um paiz como o nosso, que ainda sofre o peso atroz do analphabetismo, de nada mais necessitamos que do auxilio e do interesse dos nossos dirigentes.  
Porções do território brasileiro como esta longa faixa que fica adjacente ás margens do rio Parnahyba, e que comprehende quasi toda a parte sul dos Estados do Maranhão e Piauhy, não possuem sinão um limitado numero de escolas primárias, estas mesmas mal frequentadas.  
[...] é a educação, a instrucção, que é justamente o mais escasso em nossa terra (MOREIRA..., Jornal A Luz, 04 dez. 1930, p. 01).

As duas fontes se complementam posto que tratam do analfabetismo enquanto um problema educacional a ser superado e da educação aliada ao progresso e desenvolvimento do Brasil, naquele momento.

O jornal “A Luz” de dezembro de 1930 aponta a realidade dos estados do Piauí e Maranhão, mais especificamente a região sul, que apresenta um número limitado de escolas, que mal frequentadas incidem em uma taxa de escolarização deficitária. Os dados aqui apresentados apenas somam-se as informações já apresentadas sobre a década passada e justificam a situação em que a educação se encontra no início dos anos 1930.

Duas décadas se passaram – após o início de nosso recorte – e a educação continua sendo relacionada à modernidade e anda de mãos dadas com o progresso. Todavia, os esforços empreendidos nas décadas anteriores parecem não terem surtido efeito positivo contra o analfabetismo, que continuava a ser considerado uma mácula presente ao lado de um número de escolas insuficientes e mal frequentadas por falta de “interesse de nossos dirigentes”, conforme denunciado.

Em prol do fim do analfabetismo e favorável ao progresso que a educação proporcionaria ao país, a educação passou de “problema nacional” para “problema de segurança nacional”, conforme as considerações de Horta (1994, p. 02):

A concepção da educação como “problema nacional” servirá para justificar uma intervenção cada vez mais intensa do Governo Federal nos diferentes níveis de ensino e uma crescente centralização do aparelho educativo. Esta concepção sofrerá uma evolução, principalmente a partir de 1935: de problema nacional a educação passará a ser considerada como “problema de segurança nacional”. Explica-se assim o aumento do interesse de certos setores militares pelo sistema educativo, a partir desse momento.

A educação enquanto “problema nacional” fez com que fosse criado o Ministério da Educação, mais precisamente em 1930, que caracteriza a intervenção e centralização do aparelho educativo pelo Governo Federal, conforme Melo (2009, p. 27):

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde e com a Reforma de Francisco Campos, de 1931, passa a existir no país a sistematização, organização e controle da política educacional, substituindo os sistemas educacionais que não tinham nenhuma articulação com o sistema central, alheios à política nacional de educação. Viabilizando, dessa maneira, uma intervenção cada vez maior do Estado na educação, ampliando as esperanças na educação, colocando-a em um lugar de destaque, pelo menos no imaginário coletivo.

A criação do Ministério da Educação e Saúde e a Reforma de Francisco Campos refletiam ações governamentais que privilegiavam a educação e a tornava prioridade “ao menos no imaginário coletivo” uma vez que esta, viria a auxiliar “na construção de uma política que sustentasse e legitimasse o Estado Novo” (MELO, 2009, p. 27).

Tal dado coaduna-se aos escritos de Horta (1994), quando este aponta que a educação tornou-se um “problema de segurança nacional” a partir de 1935 quando os militares passaram a se interessar pelo sistema educativo brasileiro. Sob a alegação principal de combater os perigos internos e externos do comunismo, os militares viam

a educação como uma forma de inculcar em crianças e jovens as benesses do regime do Estado Novo a fim de torná-lo inquestionável. A educação, assim, tornou-se aliada de uma política autoritária e conseqüentemente do Estado.

Em 1931, além da Reforma de Francisco Campos, foi criado o Conselho Nacional de Educação, através do Decreto nº 19.850 de 11 de abril, que em seus artigos iniciais dão conta da instituição do Conselho Nacional de Educação e define seus principais objetivos:

Art. 1º Fica instituído o Conselho Nacional de Educação, que será o órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos assumptos relativos ao ensino.

Art. 2º O Conselho Nacional de Educação destina-se a colaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação (BRASIL, 1931).

Partindo dos artigos supramencionados deste decreto o Conselho Nacional de Educação centrava-se no propósito de elevar o nível da educação brasileira, valorizando a inteligência do indivíduo e a educação profissional para “a grandeza da Nação”, fato esse relacionável às fontes hemerográficas anteriores que vêem a educação como forma de alcançar o progresso social e também econômico.

Seguindo a tendência nacional, a legislação educacional piauiense também passou por modificações tendo em vista as necessidades que o momento exigia. Em 1931, o Decreto nº 1.301, de 14 de setembro daquele ano, dava uma nova organização à Diretoria Geral de Instrução e regulamentava o ensino público.

Em seu capítulo I, artigos primeiro e segundo afirmam que a “suprema direção e inspeção do ensino [...] competem ao Chefe do Poder Executivo, que as exercerá por intermédio da Secretaria Geral do Estado” e que a “direção e inspeção imediatas do ensino incubem ao *Diretôr* Geral da Instrução” em que deixa claro a centralização da educação pelo Governo Federal e a continuidade das funções de direção e inspeção pela Diretoria Geral de Instrução.

Em torno disso, o capítulo IV dessa legislação elenca as atribuições do Chefe do Poder Executivo, a saber:

Art. 13. – Ao Chefe do Poder Executivo, além da direção e inspeção supremas do ensino, compete:

- a) nomear e demitir funcionários efetivos do ensino;
- b) conceder licenças, aposentadorias, jubilações e disponibilidades;

- c) criar e suprimir estabelecimentos de ensino primário, bem assim transferi-los, convertê-los e ampliá-los;
- d) impôr penas disciplinares;
- e) julgar recursos interpostos nas decisões o Secretário Geral do Estado;
- f) aprovar os programas do ensino primário, profissional e normal (PIAUÍ, 1931, p. 07).

Ao Chefe do Poder Executivo, entre as atribuições elencadas, competia-lhe criar e suprimir estabelecimentos de ensino primário, bem como transferi-los, convertê-los e ampliá-los, além de aprovar os programas do ensino primário, profissional e normal, o que demonstra a centralização da educação pelo Governo Estadual, inclusive sobre a rede escolar primária, tanto nos aspectos físicos quanto ao ensino propriamente dito.

O ensino público primário, segundo o artigo 7º desse regulamento, dividia-se em fundamental e complementar, ofertado em escolas mantidas pelo Governo do Estado, com auxílio do município, ou particular, e tinha ainda a duração de seis anos.

Ao longo dos capítulos XI, XII, XIII e XIV, do Decreto nº 1.301 (PIAUÍ, 1931), que trata da inspetoria médico escolar, da inspeção médica dos alunos, da inspeção do pessoal docente e administrativo e da profilaxia das moléstias contagiosas, respectivamente, podemos perceber que a escola tornou-se espaço das medidas sanitaristas, a partir da difusão da ideia de corpos saudáveis, conforme os artigos que seguem:

Art.31. – A Inspeção médico-hospitalar, instalada na Diretoria Geral, caberá vigilância intensiva sobre a saúde dos alunos de escolas públicas e particulares, bem assim verificar sobre si os estabelecimentos de ensino satisfazem às condições de higiene, do ponto de vista da localização, construção, ventilação, iluminação, serviços sanitários, abastecimento d'água, e sobre o mobiliário e material escolar são adequados ao fim que se destina.

[...]

Art. 34. – No início do ano letivo será praticado o exame geral, individual e orgânico, de todas as crianças que reclamem, pela primeira vez matriculadas, registrando-se os dados em fichas especiais, cujo modelo será fixado pela Diretoria Geral da Instrução.

[...]

Art. 35. – Além do exame individual, a que se refere o artigo precedente, os inspetores examinarão todos os alunos que, por indicação dos diretores ou professores, apresentem indícios que os tornem suspeitos de moléstias.

[...]

Art. 37. – Os pais ou responsáveis devem ser advertidos, por intermédio do diretor da escola ou professor, do resultado da inspeção, e convidados a fazer ministrar aos alunos enfermos os cuidados ou tratamentos precisos.

[...] (PIAUÍ, 1931, p. 16-18).



Os artigos que aqui tratamos são específicos quanto a atuação da Inspetoria médico-hospitalar na vigilância da saúde dos alunos das escolas públicas e particulares, além de verificar as condições estruturais e de higiene dos estabelecimentos de ensino.

Os artigos 34, 35 e 37, respectivamente, informam sobre a realização de exames individuais nas crianças assim que matriculadas, fato esse a ser registrado em fichas especiais. Alunos com suspeitas de moléstias, indicados por professores ou diretores, também deveriam ser examinados pelos inspetores, e em caso de enfermidade, os pais precisariam ser advertidos e informados sobre tratamento e cuidados necessários.

Professores, diretores e pessoal administrativo não eram isentos da Inspetoria médico-hospitalar e deveriam passar pela inspeção médica e serem vacinados no início do ano letivo, assim como o alunado, de acordo com os escritos do artigo 42, conforme podemos conferir a seguir:

Art. 42. –No início do ano letivo, os diretores e professores, de escolas, como o seu pessoal administrativo, serão submetidos a inspeção de saúde, pelo médico escolar, e vacinados, si não estiverem no período de imunidade (PIAUÍ, 1931, p. 19).

Quanto à saúde dos docentes, mais precisamente, o artigo 45 informa que:

Art. 45. – Si, na inspeção do inicio do ano, ou em exames ulteriores, julgados convenientes, o médico escolar verificar perturbações de saúde do pessoal docente, que possam ser agravadas pela natureza e exigências do serviço, deverá comunicar o fato á Diretoria de Instrução, sugerindo o licenciamento ou a concessão de férias especiais, conforme a situação pessoal do professor (PIAUÍ, 1931, p. 20).

É interessante ressaltar que o artigo acima deixa claro que os médicos deveriam verificar as chamadas “pertubações de saúde” desses professores e a possibilidade de piora dado as “exigências do serviço”. Em caso de patologia que se agravasse no exercício da profissão, o fato era informado à Diretoria de Instrução e sugerido férias especiais ou licença ao docente acometido.

Os artigos 46 e 47 informam sobre os procedimentos a serem adotados no caso de alunos acometidos e suspeitos de moléstias contagiosas:

Art. 46. – Todo aluno acometido ou suspeito de moléstia contagiosa será imediatamente afastado da escola e aí não pode reingressar sinão munido de um certificado médico, que ateste não oferecer mais perigo de contágio.



Art. 47. – O diretor da escola ou professor, em caso de dúvida ou suspeita, dispensará a criança da aula, enviando-a para casa e comunicando imediatamente o fato à Inspetoria médico-escolar, na Diretoria da Instrução (PIAUÍ, 1931, p. 20).

Os alunos acometidos por moléstias contagiosas deveriam ser afastados da escola e seu reingresso se dava mediante atestado médico que comprovasse que a criança não ofereceria mais risco de contágio; em caso de suspeita, cabia ao diretor ou professor da escola enviá-la para casa e informar à Inspetoria médico-hospitalar.

Ao analisarmos os artigos anteriores é visível o desejo que educação e saúde coexistissem nos espaços escolares e que professores e diretores deveriam desempenhar o papel de manter essas instituições salutaras conforme o proposto pela legislação.

Em 1933 a legislação passou por uma nova modificação. Em torno disso, Franco (2013, p. 12) entende que o Regulamento de 1933

[...] ordenava que os processos educativos fossem práticos e concretos e que promovessem a integração da criança ao meio físico e social, [que] para isso, recomendavam a utilização do método intuitivo nas conquistas da Escola Nova. A demanda social pela ampliação ou expansão do Ensino Primário é um dos elementos que norteia o projeto de modernidade piauiense.

Passaram-se duas décadas e a palavra modernidade ainda se fazia presente nos discursos educacionais. Revela-se aí que o modelo dos grupos escolares, inseridos nos projetos educacionais propostos nas primeiras décadas do século XX, não foram suficientes para alavancar os índices educacionais no Estado.

O Decreto nº 1.438 de 31 de janeiro de 1933 traz maiores informações sobre a organização do ensino no estado. Sobre o “pré-escolar educativo” observamos permanências em relação ao disposto no Decreto nº 1.301 de 1931 em torno de uma escolarização voltada para crianças maiores de quatro anos e menores de sete anos, com a instalação de pelo menos um Jardim de Infância, pelo Governo do Estado, na capital, conforme o disposto nos artigos 3 e 4 do Decreto nº 1.438.

Sobre o ensino primário a referida legislação ao longo de seus artigos 7 e 8, informa que:

Art. 7 – O ensino público primário,- fundamental e complementar, - dado, oficialmente, em escolas mantidas pelo Governo do Estado, com auxílio dos municípios, ou, particularmente, em estabelecimentos sujeitos à inspeção técnica da Diretoria Geral da Instrução, será completo de 6 anos.

Art. 8 – O ensino profissional primário, ministrado em estabelecimentos especiais, em 5 anos de curso, terá por fim aparelhar o individuo a desempenhar ofícios práticos e exercer profissões de imediata utilidade no meio piauiense (PIAUI, 1934, p. 04).

De acordo com o documento, o ensino primário piauiense era mantido pelo Governo do Estado com auxílio dos municípios, dividia-se em fundamental e complementar e tinha a duração de seis anos. Destaca-se também, no artigo 8º, o ensino profissional primário, com a duração de cinco anos de curso, que tinha o intuito de possibilitar aos estudantes, através do ensino de ofícios, acesso ao mercado de trabalho.

Adiante, o artigo 81º e 82º do Decreto nº 1.438, traz mais informações sobre a organização e funcionamento do ensino primário no Piauí, como podemos conferir a seguir:

Art. 81 – O ensino público primário, no Estado do Piauí, é obrigatório, leigo e gratuito, nas escolas singulares, nas agrupadas, nos grupos escolares, na Escola Modelo “Artur Pedreira”, na Escola de Adaptação e nos estabelecimentos de ensino profissional, que o governo custeia, mantém e administra.

Art. 82 – São obrigadas á matrícula escolar e á frequência as crianças de sete anos completos a quatorze incompletos, que residirem num circulo de raio de dois quilômetros da escola publica (PIAUI, 1934, p. 24).

O artigo 81, não diferentemente do proposto pelo artigo 2 da Lei nº 548 de 30 de março de 1910, diz que o ensino no estado deve ser “leigo e gratuito”. Há de se considerar também o caráter obrigatório do ensino, com indicações mais claras no artigo 82, que versa sobre a obrigatoriedade da matrícula e frequência na escola das crianças de sete a quatorze anos incompletos que residiam em média a dois quilômetros da escola pública.

O artigo 81 informa ainda os estabelecimentos em que o ensino primário deveria acontecer: escolas singulares, agrupadas, grupos escolares, na Escola Modelo, na Escola de Adaptação e nos estabelecimentos de ensino profissional.

Sobre as escolas singulares e as outras escolas citadas no texto dessa legislação, o mesmo decreto expõe que:

Art. 96 – As escolas singulares, especiais para cada sexo, ou mixtas, e diurnas, ou noturnas, serão mantidas ou creadas onde quer que se verifique, pela estatística escolar, haver mais de trinta crianças no caso de receberem instrução primária.

§ 1. Mediante proposta da Diretoria Geral, poderá o Governo, em povoados de população escassa, instituir escolas nucleares de rápida alfabetização, com um ano apenas de curso e matrícula mínima de 25 alunos.

§ 2. Os professores de escolas nucleares, que terão seus vencimentos fixados em lei, só os perceberão durante o período de trabalho letivo que, em tais escolas, se estenderá de março a novembro.

[...]

Art. 98 – As escolas singulares especiais do sexo feminino serão obrigatoriamente dirigidas por professoras.

Art. 99 – Será três anos de curso nas escolas singulares.

Art. 100 – Nos lugares em que forem creados grupos escolares, com número suficiente de classes, desaparecerão as escolas singulares.

Parágrafo único – Havendo, ainda no caso deste artigo, excesso de população em idade escolar, serão instituídos dois turnos diários, com autorização do Diretor Geral.

[...]

Art. 102 – Poderão ser suprimidas, ou transferidas, a juízo do governo, mediante proposta fundamentada na Diretoria Geral:

- a) as escolas singulares, que não apresentarem o mínimo da frequência regulamentar, em três meses consecutivos;
- b) as que, por insuficiência de matrícula, se não houverem instalado até o primeiro dia letivo do ano.

Art. 103 – As escolas supressas deverão ser instaladas toda vez que a estatística escolar demonstre sua necessidade, na forma deste regulamento (PIAUÍ, 1934, p. 27 e 28).

As *escolas singulares*, segundo a legislação, poderiam ser mistas ou destinada para cada sexo, e funcionar nos turnos diurno e noturno; mais ainda deveriam ser mantidas ou criadas onde houvesse mais de trinta crianças que necessitassem de instrução primária, com base na estatística escolar.

Já em povoados em que a população fosse escassa as *escolas nucleares* deveriam ser implantadas visando a rápida alfabetização com apenas um ano de curso e matrícula mínima de 25 alunos. O período letivo nessas instituições parecia ser menor em relação às outras: acontecia entre os meses de março a novembro.

Ainda sobre as *escolas singulares*, os artigos 98 a 102, acima mencionados, prescrevem que essas escolas teriam três anos de curso, e que os estabelecimentos voltados para o sexo feminino eram regidos por professoras. No caso de não apresentarem a frequência escolar mínima exigida, em três meses consecutivos ou que por insuficiência de matrícula não houverem se instalado até o primeiro dia letivo do ano poderão ser suprimidas ou transferidas. Segundo o artigo 100, as escolas singulares também deveriam desaparecer mediante a criação de *grupos escolares* com número suficiente de classes.

Sobre a implantação das *escolas agrupadas*, tal decreto deixa claro, no artigo 108 que nas localidades que houverem pelo menos três escolas singulares num círculo de dois quilômetros, iriam funcionar conjuntas – por isso, agrupadas –, se

houvesse prédio que as comportasse, ou, no caso contrário, em dois tempos diários conforme o referido Regulamento. Adiante, no artigo 109, especifica ainda que o curso nessas escolas será o fundamental de três anos e que será permitida a formação de classes mistas para promover a classificação das crianças pela idade real e mental, conforme o especificado no artigo 111.

Os *grupos escolares* deveriam ter no mínimo quatro classes, instalados e mantidos nas localidades que houvessem pelo menos 180 crianças em idade escolar.

Tais escolas a serem implantadas, segundo previsto na legislação de 1933, encontraram limites na falta de verbas, agora justificada em decorrência da crise econômica de 1929. Em torno disso, segue trecho de um comunicado da Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação do Ministério da Educação e Saúde Pública, no Diário Oficial do Estado, em abril de 1933

As restrições nos gastos com a construção de edifícios escolares deve ser objeto de grande ponderação, porquanto poderá refletir-se na vida industrial das localidades onde se verificarem, agravando o problema da desocupação, o qual, por sua vez, resulta em fontes de despesas pela necessidade de socorrer aos desempregados. Cumpre ainda considerar que, devido a crise vigente, o custo por unidade nas construções representa um mínimo que poderá se elevar de futuro ao dobro do índice atual. O critério mais vantajoso estará sempre na intensificação dos esforços no sentido de utilizar com o máximo de proveito a capacidade das instalações existentes, o que, aliás, ficou demonstrado em estudos já realizados e dos quais se concluiu que, em grande número de comunidades de vários pontos do país, o melhor aproveitamento dos prédios escolares poderá ser conseguido com vantagem para a maior eficiência do ensino (SUGESTÕES..., Diário Oficial do Estado, 25 abr. 1933, p. 01).

O texto recomenda que os gastos com a construção de edifícios escolares devem ser restritos e ponderados devido a “crise vigente” e que seria mais vantajoso aproveitar ao máximo a capacidade dos prédios existentes. Mais uma vez, o discurso do necessário e preciso, mas o que era previsto em lei, eram limitadas pelas escolhas de investimento em momentos definidos como de “crise”.

A partir de 1937 o Estado fez da educação mecanismo de controle político e social, tendo em vista inculcar nas crianças e jovens os princípios do Estado Novo enquanto arma de luta ideológica através do previsto na Constituição de 1937, através da elaboração do “Código de Educação Nacional” e pela criação de uma “organização nacional da juventude”, ambas com dimensões totalitária e mobilizadora.

No Piauí, ao analisarmos os anos 1936 e 1937 quanto ao número de instituições escolares, matrículas, frequência e aprovações é possível perceber um

aumento significativo em cada categoria citada, inclusive no número de docentes, conforme podemos conferir nas tabelas 1, 2 e 3.

**Tabela 1:** Escolas, docentes, frequência e aprovações nos anos 1936 e 1937.

Educação Pública Primária							
Movimento escolar, segundo as modalidades específicas do ensino e a dependência administrativa							
1936							
Dependência administrativa	Unidades Escolares	Corpo Docente	Matrícula Geral	Matrícula Efetiva	Frequência	Aprovações em geral	Conclusões de curso
Fundamental							
Estadual	228	372	21.823	16.862	12.530	11.373	894
Municipal	3	3	133	133	76	57	-----
Complementar							
Estadual	27	30	840	663	629	574	490
Municipal	1	2	56	56	49	46	18
1937							
Dependência administrativa	Unidades Escolares	Corpo Docente	Matrícula Geral	Matrícula Efetiva	Frequência	Aprovações em geral	Conclusões de curso
Fundamental							
Estadual	261	423	23.497	18.691	14.199	12.240	1.040
Municipal	50	51	2.212	2.108	1.827	1.523	-----
Complementar							
Estadual	28	32	942	750	701	618	501
Municipal	1	2	56	56	49	52	21

**Fonte:** Sinopse Estatística do Estado do Piauí – n. 4. Rio de Janeiro: Serviço gráfico do IBGE, 1942, p. 107 e 108. (Arquivo Público do Piauí)

Na tabela 1 observamos que a educação pública primária piauiense, dentro das modalidades fundamental e complementar, dividia-se quanto às dependências administrativas estadual e municipal – abordadas nesse documento.

Nos anos especificados – 1936 e 1937 – e nas duas modalidades analisadas – fundamental e complementar – as unidades escolares sob a dependência administrativa estadual se apresentavam em maior número que as escolas sob dependência administrativa municipal.

De um ano para outro, as unidades escolares estaduais apresentaram um aumento significativo, principalmente na modalidade fundamental: em 1936 eram 228 escolas estaduais, já em 1937 haviam 33 escolas a mais. As escolas municipais tiveram um aumento mais expressivo: 47 escolas a mais que em 1936.

Com a ampliação da estrutura educacional os números de matrículas, frequência, aprovações e conclusões também aumentaram. Entretanto, convém ressaltar que a distância em número das conclusões de curso em relação às

aprovações e matrículas, nos dois anos, ainda eram inferiores, revelando um grande índice de evasão nas escolas primárias.

Diante de um maior número de escolas, era necessário um número maior de docentes nessa instituição: em 1936 eram 372 docentes nas escolas estaduais, já em 1937 esse número havia subido para 423; ou seja, 51 professores a mais. O aumento de docentes nas escolas relaciona-se ao crescimento de profissionais do magistério provenientes das escolas normais criadas, fato este que nos deteremos mais a frente.

**Tabela 2:** Unidades Escolares e níveis de ensino no Piauí – 1935 a 1937

Unidades Escolares			1935	1936	1937
<b>TOTAL</b>			344	411	493
Segundo a dependência administrativa do ensino	Ensino Público	Federal	1	1	1
		Estadual	250	262	297
		Municipal	6	5	55
	Ensino particular		87	143	140
Segundo o grau do ensino	Ensino elementar		324	394	473
	Ensino médio		19	16	19
	Ensino superior		1	1	1
Segundo as categorias de ensino	Ensino Primário		310	385	464
	----- secundário		5	4	5
	----- doméstico		1	---	2
	----- industrial		1	1	1
	----- comercial		6	5	6
	----- artístico		4	2	---
	----- pedagógico		6	7	7
	----- superior		1	1	1
	Outros ensinios		10	6	7

**Fonte:** Sinopse Estatística do Estado do Piauí – n. 4. Rio de Janeiro: Serviço gráfico do IBGE, 1942, p. 114. (Arquivo Público do Piauí)

Na tabela 2 é possível acompanhar melhor o crescimento em número das unidades escolares entre os anos 1935 e 1937. Observando os números totais, considerando as escolas públicas e particulares, em 1935 haviam 344 escolas, em 1936, 411 e, em 1937, 493 instituições de ensino.

O número de escolas ao longo desses anos cresceu gradativamente; entretanto convém ressaltar que as escolas públicas estaduais sempre estiveram em maior número que as escolas particulares, municipais e federais em todos os anos supramencionados.

Durante esse período, havia apenas uma escola sob dependência administrativa federal. Quanto às escolas estaduais, em 1935, eram 250 e, em 1937, 297 escolas; ou seja, quase 50 escolas a mais foram construídas num período de dois anos. As escolas municipais também sofreram um aumento significativo ao longo

desses anos: se em 1935 funcionavam apenas 6 escolas, em 1937, esse número cresceu e passou a contar com 55 instituições – passaram a funcionar 49 escolas a mais, desde 1935.

Analisando a categoria de ensino primário, categoria esta que nossa pesquisa tem-se pautado, as unidades escolares voltadas para esse tipo de ensino contavam com 310 escolas em 1935, número esse que subiu para 163 instituições a mais em 1937 – contabilizando nesse ano 473 escolas.

**Tabela 3:** Unidades Escolares nos municípios piauienses – 1936 e 1937

Municípios	Unidades Escolares	
	1936	1937
Teresina	50	73
Alto Longá	1	5
Altos	6	7
Amarante	15	17
Aparecida	4	4
Barras	5	13
Batalha	6	4
Belém	3	2
Boa Esperança	8	9
Bom Jesus	6	5
Buriti dos Lopes	5	5
Campo Maior	9	22
Canto do Buriti	2	2
Castelo	3	1
Corrente	6	3
Floriano	23	27
Gilbués	4	5
Jaicós	2	3
Jeromenha	8	9
João Pessoa	5	8
José de Freitas	4	4
Miguel Alves	7	9
Oeiras	16	12
Parnaguá	3	4
Parnaíba	35	49
Patrocínio	6	7
Paulista	3	5
Pedro II	6	6
Peperi	8	9
Picos	14	14
Piracuruca	9	9
Porto Alegre	10	11
Regeneração	6	7
Santa Filomena	2	2
São Benedito	2	2
São João do Piauí	6	7
São Miguel do Tapuio	6	3
São Pedro	8	12
São Raimundo Nonato	19	19
Simplicio Mendes	3	4



Socorro	3	3
União	14	16
Urussui	9	6
Valença	15	16

**Fonte:** Sinopse Estatística do Estado do Piauí – n. 4. Rio de Janeiro: Serviço gráfico do IBGE, 1942, p. 121 a 133. (Arquivo Público do Piauí)

A tabela 3 complementa a tabela 2 ao tratar do número de unidades escolares nos municípios piauienses, onde melhor se visualiza o aumento e desaparecimento de estabelecimentos de ensino, ao ser considerado os anos de 1936 e 1937. De maneira geral, o número de escolas nos municípios quando não aumentaram em número de um, dois ou três prédios, permaneciam o mesmo que 1936.

A ocorrência do desaparecimento de escolas aconteceu nos municípios de Batalha (menos duas escolas), Belém (menos uma escola), Bom Jesus (menos uma escola), Castelo (menos duas escolas), Corrente (menos três escolas), Oeiras (menos quatro escolas), São Miguel do Tapuio (menos três escolas), Uruçuí (menos três escolas). É interessante ressaltar que os municípios em que mais escolas desapareceram – Corrente, Oeiras e Uruçuí – ficam localizados no sul do Estado, região esta que sofria com a ausência de prédios escolares e conseqüente escolarização. O desaparecimento dessas escolas aconteceu por motivos desconhecidos por nós até o encerramento dessa pesquisa.

Todavia, entre os municípios acima elencados, a cidade de Oeiras, mesmo assim, contava com um número de escolas superior a dez, bem como os municípios piauienses de Amarante, Barras, Picos, Porto Alegre, São Pedro, São Raimundo Nonato, União e Valença. Os municípios que contavam com mais de vinte escolas eram a capital Teresina, com 73 escolas, Parnaíba, com 49, Floriano, com 27, e Campo Maior, com 22 prédios escolares.

Considerando os dados apontados, precisamos ponderar que o número de escolas relacionava-se com o desenvolvimento sócio-econômico e densidade populacional que essas cidades apresentavam: quanto maior estes fatores, maior o número de escolas. É notável também que a malha escolar expandia-se pelo interior piauiense dado o aparecimento de escolas, de um ano para o outro, ao consideramos os números das tabelas 2, 3 e 4.

O INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) foi outro órgão criado no final dos anos 1930, mais precisamente em 1938, assumiu importância no meio educacional ao, inicialmente, realizar pesquisas sobre a educação no país considerando a legislação vigente, trabalho esse que acabou sendo publicado pela



Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e serviu de subsídio para o Ministério da Educação e Saúde.

Sobre a criação desse órgão, Lourenço Filho (2005, p. 181), em texto originalmente publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos de 1964, relata que:

Essa secretaria de Estado teve estrutura muito singela nos primeiros tempos. Quando, em 1936, o Ministro Gustavo Capanema cuidou de reorganizá-la, aceitou a ideia de um dos seus colaboradores no sentido de que estabelecesse, de par com o Departamento Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação, um órgão novo, com título de Instituto Nacional de Pedagogia. O Departamento seria órgão exclusivo por excelência; o Conselho, órgão consultivo, para assessoramento geral; e o Instituto, fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio geral e assistência técnica. A perspectiva geral dos trabalhos de cada um desses órgãos, como seus respectivos títulos indicavam, seria sempre nacional.

O projeto Capanema converteu-se na Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, diploma esse que na legislação federal se destaca por haver sido o primeiro a consagrar princípios e normas de “organização racional” dos serviços públicos. Num de seus artigos, era criado o Instituto Nacional de Pedagogia para o fim de “realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos”.

Lourenço Filho expõe que o INEP funcionaria como fonte primária de documentação e investigação, e, inclusive com atividades de intercâmbio geral e assistência técnica. Fruto do projeto Capanema, o INEP realizava pesquisas sobre a problemática educacional do país e publicava em revistas do próprio órgão e em jornais diversos pelo país.

Estudos realizados pelo INEP no ano seguinte à sua criação demonstraram que a educação não sofria avanços significativos conforme artigo a seguir:

A exigência constitucional de obrigatoriedade do ensino primário continua, apesar das leis adjetivas, estaduais, mais ou menos redundantes, letra morta. Não basta dizer que o ensino é obrigatório. Cumpre, em primeiro lugar, torná-lo realizável fazendo com que o número de salas de aula e de professores à disposição da população infantil seja suficiente.

Isto está longe de acontecer. As finanças estaduais não podem arcar com tão alta despesa; Mas, mesmo que o pudessem, falta ao Poder Público meios de fiscalizar a alfabetização de vez que se permite fazê-la (e nem fôra possível de outro modo) em estabelecimentos particulares e até no lar.

[...]

As estatísticas demonstram que no Estado de Goiás apenas 1% dos alunos matriculados vai até o quarto ano. No Estado do Rio, vizinho da capital da República, essa percentagem é quase igual: apenas 2% de matrículas na última série. No próprio Distrito Federal só de 6% é a matrícula na série final. Esse lamentável estado de coisas demonstra que a população brasileira não sente necessidade de educar os filhos. Tira-os das escolas logo ao fim do

primeiro ano. E isso acontece, de um lado, pelo baixo nível cultural das massas populares que desconhecem as vantagens da alfabetização, e, de outro [...] porque a escola é *desinteressante*.

Por *desinteressante* entendemos o tipo corrente de escolas brasileiras, arcaicas, ensinando o b-a-ba, desintegradas das finalidades do meio que a servem, desambiciosas de formar homens e trabalhadores, preocupadas com a maneira de “tapear” as autoridades estas mesmo, em bom número de casos, ignorantes de preceitos pedagógicos rudimentares [...] (CADERNETA... Jornal do Brasil, 11 mai. 1939, p. 06).

A fonte hemerográfica informa que o ensino, apesar de obrigatório, conforme legislação vigente, sofria com a falta de salas de aula e de professores, ao enfatizar que uma situação contrária à informada estaria longe de acontecer.

Uma das razões para isso, apesar da previsão da expansão da escolarização dentro da legislação, segundo a fonte analisada, seria, primeiro de cunho cultural e segundo, pedagógico.

O Brasil dos anos 1940 permanecia com sua base domiciliar, e conseqüentemente econômica e social, voltada para o meio rural, principalmente no Piauí. A seca e as demais situações adversas que o sertão conferia aos indivíduos que nele habitava causavam-lhes sofrimento: nada pior que plantar e não colher, ver criações inteiras a morrer e nada poder fazer.

Entretanto, a desesperança do sertão dava lugar à esperança nas cidades, enquanto alternativa de sobrevivência ao homem do interior que recorria a estas com perspectivas de mudança de vida.

Mudar de vida, todavia, não implicava em menos trabalho para o sertanejo nos grandes centros. Era comum que em famílias numerosas, com grande número de filhos, todos os membros trabalhassem tendo em vista que, geralmente, o ordenado do patriarca da família não era suficiente.

Assim, as famílias priorizavam o trabalho ao invés dos estudos; o que a fonte hemerográfica anterior entende por uma “população [...] [que] não sente necessidade de educar os filhos” devido ao “baixo nível cultural das massas populares que desconhecem as vantagens da alfabetização” deve ser percebido, também, por um olhar – múltiplo, abrangente e sensível – e que deve ainda considerar as várias teias que esses personagens, principalmente das classes menos favorecidas, participavam.

A fonte analisada delega uma parcela de culpa às massas populares, o que, entretanto, não exime da rede educacional sua responsabilidade ao reconhecer que a “escola é *desinteressante*” uma vez que possui metodologias arcaicas

“desintegradas das finalidades do meio que a servem, desambiciosas de formar homens e trabalhadores, preocupadas com a maneira de “tapear” as autoridades estas mesmo, em bom número de casos, ignorantes de preceitos pedagógicos rudimentares”.

Tal fragmento aponta para uma realidade de repetições de um passado não muito distante que se estendia até então. O crescimento do número de instituições escolares era visível, todavia o empenho por uma educação de qualidade, obrigatória e acessível ainda padecia por conta de uma pedagogia tradicional que se sobrepunham aos ideais da Escola Nova, em voga nesse momento.

A educação, enquanto prioridade principal do INEP, fazia com que este órgão desenvolvesse estudos e publicasse artigos voltados para essa área, durante esse período, conforme podemos visualizar a seguir:

O professor Lourenço Filho começou por mostrar a importância da educação nos problemas de segurança. A segurança de um povo repousa em sua organização, e esta só pode ser alcançada pelos processos de formação e direção social, característicos da educação. Ademais, o que as nações defendem não são os seus bens materiais, mas justamente o que a educação cria entre seus homens: a solidariedade moral, o clima espiritual comum de tradições e aspirações coletivas. Se quisermos cuidar da defesa, havemos, por isso, de cuidar da educação, e, especialmente, da educação primária, que é a educação “primeira” e “primária”.

[...]

Todos reconhecem hoje que o Estado não pode ser neutro ou indiferente, em face dos problemas da educação, o que não leva necessariamente à concepção de um rígido estatismo, a uma educação “de plano”, mas sim a uma educação “em plano”, isto é, baseado no estudo das condições objetivas em que ela deva processar-se.

[...]

O problema da educação primária tem de ser posto em termos de recursos, e para a sua solução deve-se ter em conta o aumento da potencialidade econômica da Nação (ALGUNS... Diário de notícias, 09 ago. 1940, p. 02).

Mais uma vez a educação se mostrava importante no combate aos problemas de segurança, uma vez que esta primeira estava relacionada com a organização, formação e direção social – educar-se ia além dos conteúdos repassados na escola: os indivíduos também deveriam enquadrar-se aos princípios sociais norteadores desse período. E a educação representava segurança nesse sentido.

Por isso a educação primária tinha sua defesa garantida pela fonte hemerográfica, além de ser pensada como fator importante para impulsionar a economia nacional.

Em meados dos anos 1940 a preocupação com a educação e a instalação de prédios escolares continuavam constantes em todo país, conforme podemos extrair da informação do jornal que segue:

O plano que o I.N.E.P elaborou e que será executado imediatamente prevê a construção de escolas disseminadas por todos os Estados. Serão construídas ainda este ano. E para mostrar a simplicidade de que se revestirá o nosso prédio escolar citarei que será feito de tijolos, de adobe, de madeira e se necessário até de pau a pique. Usaremos na cobertura o material mais adequado pelo preço e pela facilidade de obtenção: telha eternite ou palha de sapé. O essencial é fazer escolas para atender à população escolar do Brasil. O interesse do governo é dar no Brasil escola ao povo (ESCOLAS... Gazeta de Paraopeba, 09 abr. 1946, p. 19).

A proposta educacional primária inovadora que incluía a expansão dos *grupos escolares* como modelo a ser instituído nacionalmente, atrelado aos discursos da modernidade – que, inclusive, tornou-se sinônimo de instrução e fortaleceu os embates contra o analfabetismo, na primeira década do século XX – pouco modificou-se até os anos finais da década de 1940.

A segunda metade da década de 1940 é marcada pela adaptação do sistema de Ensino Primário do Estado, instituída pelo então Interventor Federal no Estado do Piauí. O Decreto-lei nº 1.306, de 02 de setembro de 1946, dispõe que o ensino primário deveria dividir-se em três modalidades, segundo o capítulo III, artigo 5º: curso primário elementar com os cursos de *artezanato* e com os de aprendizagem industrial e agrícola; curso primário ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar; curso supletivo com os cursos de aprendizagem agrícola e industrial e com os de *artezanato*, em geral.

O artigo 6º, do mesmo capítulo e legislação, indica que os cursos de jardim da infância deveriam se articular com o curso primário elementar.

Além do ensino primário ser ministrado pelos poderes públicos, era facultado ao ensino primário a livre iniciativa particular, o que deixa claro que as duas formas educacionais eram permitidas do início ao fim do recorte em estudo.

Os estabelecimentos de ensino primário mantidos pelo poder público foram elencados no capítulo III, artigo 28, e os cursos por elas ministrados no artigo 29, conforme transcrição a seguir:

Art. 28 – Serão assim designados os estabelecimentos mantidos pelo poder público:

I-ESCOLA ISOLADA (E.I), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente.

II-ESCOLAS REUNIDAS (E.R), quando houver de duas a quatro turmas, e número correspondente de professores.

III-GRUPO ESCOLAR (G.E), quando possua cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes.

IV-ESCOLA SUPLETIVA (E.S), quando ministre ensino supletivo qualquer que seja o número de turmas de alunos e de professores.

Art. 29 – As escolas isoladas e escolas reunidas ministrarão somente o curso elementar; Os Grupos Escolares poderão ministrar o curso elementar e o curso complementar; as escolas supletivas ministrarão apenas o curso supletivo (PIAUÍ, 1946).

Na legislação que compreende o período – que ora ganhava corpo em seus escritos – é possível verificar avanços dado a visível expansão da rede escolar através da criação de novas escolas, divisão e hierarquização das funções nessas instituições e implantação de novas escolas normais responsáveis pela formação do professorado.

Sobre o aumento do número de escolas primárias no Brasil, Schwartzman (1983, p. 361) apresenta em números que “em 1932, havia em todo país 27.662 escolas primárias com 2.071.437 alunos; em 1945, o número dessas escolas era de 44.794, com 3.548.409 alunos. O aumento é, como se vê, realmente notável”.

Em síntese, quanto à expansão da escolarização no “pós-30” no Piauí, Melo (2009, p. 167) escreve que:

Dizer que o pós-30 é divisor de águas é comungar com o que já foi postulado por historiadores dos mais diferentes gostos historiográficos. No Piauí, desenha-se nesse momento de grandes promessas políticas algumas mudanças significativas, é quando os interventores resolvem dar um caráter “moderno” ao Estado e começam a espriar prédios escolares por todo estado.

Melo (2009), nesse excerto, trata da vontade política e a implantação de prédios escolares enquanto sinônimo de modernidade. Entretanto, apesar dos avanços observados, as fontes consultadas revelam permanências ao longo do período em estudo.

O combate ao analfabetismo exigia a presença de prédios escolares, que se espalhavam pelo país sob inúmeras denominações, com o propósito comum, no entanto, mostravam-se insuficientes em número e qualidade: notas da imprensa de todo país dão conta de prédios escolares funcionando de forma precária, quando não

ausentes, padeciam com professores pouco capacitados, apesar dos investimentos nas escolas normais.

Todavia, apesar do cenário educacional apresentado, os grupos escolares e as escolas reunidas no Piauí foram cenários para a implantação da função de direção escolar, que será estudada no próximo capítulo, a partir da legislação educacional piauiense do período.

### 3. A função de direção escolar na legislação educacional piauiense

A função de *direção escolar* enquanto objeto de estudo nesse texto, pautada no aporte teórico-metodológico da micro-história, é extraída do universo escolar e colocada no foco de nossas incursões, a partir do macro que compreende a escola e suas interfaces com o meio social. Todavia, segundo Revel (2010, p. 438):

[...] variar a focalização de um objeto não é unicamente aumentar ou diminuir seu tamanho no visor, e sim modificar sua forma e sua trama. [...] a escolha de uma ou outra escala de representação não equivale a representar em tamanhos diversos uma realidade constante, e sim a transformar o conteúdo da representação mediante a escolha do que é representável.

Ao estabelecer a escolha da *direção escolar* para a escrita dessa dissertação não pretendemos torná-la macro ou superdimensionar sua função no interior da escola; esperamos, contudo, contribuir com informações históricas sobre o estabelecimento desta e sua consolidação pelo tempo, dado seu significado para a instituição escolar. Em suma, “é o princípio da variação de escala que importa, e não a escolha de uma escala peculiar de observação” (REVEL, 2010, p. 438).

O surgimento dessa função está intrinsecamente relacionado ao advento dos grupos escolares e a perpetuação desse modelo no Brasil. Dermeval Saviani em sua obra *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, afirma que “cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo” (SAVIANI, 2013, p. 172). Adiante, Saviani (2013, p. 174 e 175), complementa que:

Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, cumpre observar que, por um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar.

A *direção escolar*, assim, apareceu enquanto função no interior dos grupos escolares a partir da necessidade de organizar os sistemas de ensino, que propunha “uma mais eficiente divisão do trabalho escolar”. O modelo escolar centralizado apenas nas ações do professor e aluno, a partir de então passou a admitir a presença

do porteiro e do diretor – este último enquanto responsável pelo andamento das atividades e principal representante da instituição educativa.

A administração escolar<sup>6</sup>, assim, se definiu pelo aparecimento da função de direção escolar nas *escolas graduadas* (outra denominação para *grupos escolares*) (LOURENÇO FILHO, 2007). Sobre isso, Lourenço Filho (2007, p. 69) afirma que:

Nas primeiras funções de administração escolar que se definiram, as de direção de escolas graduadas, isso podemos sentir pelas próprias denominações adotadas. Elas sugerem como que um duplo caráter, operativo e administrativo. Nos países de língua inglesa, o diretor é chamado mestre-principal, ou simplesmente o principal; em outros, há os títulos de mestre-chefe, ou mesmo de professor-catedrático, ainda que pessoalmente estes não ensinem, mas apenas coordenem o trabalho dos docentes. [...] Assim, se os encarregados das funções operativas, os mestres, não devem perder de vista as finalidades mais amplas de seu trabalho, com maior razão os administradores escolares não podem esquecer a necessária articulação a ser mantida entre o que cada classe deva produzir e a produção conjunta a desejar-se.

Lourenço Filho entende que as primeiras funções de administração escolar estavam relacionadas a função de direção das escolas graduadas e que tinham caráter “operativo e administrativo”, ou seja, os diretores escolares também exerciam a função de professores.

Adiante, a crítica do autor sobre isso torna-se evidente quando ele, ao apresentar o exemplo dos países de língua inglesa, destaca que os diretores, intitulados de *mestre-principal*, *principal*, *mestre-chefe*, ou *professor-catedrático*, eram responsáveis apenas por coordenar o trabalho dos docentes.

Neste excerto fica evidente que a divisão de papéis no ambiente escolar tornou-se uma necessidade administrativa que objetivava a busca de resultados em prol de um objetivo comum em que deveria envolver a articulação entre os lados operativo e administrativo.

Em artigo sobre a ação civilizatória nas escolas normais paulistas entre os anos 1896 e 1913, Honorato (2014, p. 177) afirma que o cargo de diretor escolar “representava a função de maior gradiente de poder”, e continua dizendo que:

---

<sup>6</sup> Sobre administração e o ato de administrar Lombardi (2010, p. 23) escreve que “a palavra ‘administrar’, seu sentido etimológico, (do latim *administrare*), é o ato de gerir, de governar, de dirigir negócios públicos ou privados; por ‘administração’ (do latim *administratione*) deve-se entender a própria ação de administrar. Nesse sentido geral, em todos os diferentes níveis de produção, nos diversos momentos da história e em todas as formações sociais, podemos encontrar a administração dos negócios públicos e privados, bem como o ordenamento e controle dos fatores que garantem a produção e a reprodução da vida material, social e política”.



Comumente, o primeiro diretor recebia do governo de Estado a incumbência de instalar a escola.

O cargo de direção representava o controle da função educativa, a qual se afastava da família patriarcal, do preceptor e do mestre-escola. Com efeito, o diretor simbolizava o Estado no tocante ao funcionamento da instituição de formação de professores. A construção de sua identidade profissional dependia das relações sociais pautadas nos princípios da administração pública burocrática e demandas pessoais e políticas.

O cargo era de livre nomeação do governo, entretanto, deveria ser ocupado preferencialmente por professores habilitados em escolas normais. Por conseguinte, as nomeações consideravam a capacidade administrativa e pedagógica do indicado além das demandas políticas dos governantes.

Os estudos de Honorato, apesar de apresentar o contexto paulista, chama atenção para a construção da identidade desse profissional que deveria ser pautada nos princípios da administração e ainda ser ocupado por professores habilitados em escolas normais, preferencialmente. Constata ainda que as nomeações de diretores atendiam a interesses políticos.

Para Vago (2002), em estudo sobre a educação física e a ginástica no ensino público primário em Belo Horizonte, cujo o modelo dos grupos escolares era responsável por propagar ideais relacionados a manutenção de corpos saudáveis, que por sua vez inseria-se no projeto de civilização que esse modelo perpetuava, os diretores eram as “almas dos grupos escolares”. Ainda no mesmo texto, Vago (2002, p. 130 e 131) acrescenta que:

A presença dos(as) diretores(as) é destacada em 1908 pelo Secretário do Interior, Carvalho Brito, para quem o “êxito dos Grupos Escolares [dependia], em regra, da sua direção”. Os(as) diretores(as) foram representados(as) por ele como “a alma destes estabelecimentos”, pois de “sua boa vontade, de seus esforços, de sua competência, de seu patriotismo” dependiam “a divisão regular dos trabalhos escolares, a fiscalização permanente, a uniformidade na execução do programma, o estímulo aos professores e alunos” e também “a ordem, a disciplina, e a hygiene”. Sem isso, os Grupos Escolares não realizariam “os intuitos de sua criação”. Não por acaso os diretores dos Grupos eram considerados “funcionários de confiança do governo”, sendo nomeados pelo Presidente do Estado.

Em seus escritos, Mauro Vago aponta que o sucesso dos grupos escolares dependia de sua direção, por isso, seus diretores eram tidos como as “almas” dessas instituições. Ademais, algumas competências eram facultadas a esses indivíduos, como boa vontade, esforço e patriotismo; cabia a eles medidas *administrativas*, como a fiscalização e uniformidade no cumprimento do programa educacional instituído, a ordem e a disciplina, e também *pedagógicas*, uma vez que deveria estimular professores e alunos.

Assim como nos escritos de Honorato (2014), que apontavam que os cargos de diretores eram nomeados pelo governo, Vago (2002) também afirma que os diretores dos grupos escolares eram funcionários de confiança do governo. De tal modo, ao manter a ordem, a disciplina e assegurar o andamento das atividades escolares, os diretores tornavam-se representantes das instâncias superiores de instrução e do governo, portanto, serem a alma e olhos atentos do estado nessas instituições.

As nomeações de diretores escolares indicadas segundo o interesse político, não diferente dos outros estados da federação, também era compatível com a realidade piauiense:

Ao exmo. sr. Secretário de Estado do Interior, Justiça e Segurança Pública propondo por seu intermédio ao exmo. sr. Interventor Militar deste Estado, a nomeação da professora do Grupo Escolar “José Lopes” desta capital, d. Rosila Neves Dobal Teixeira, para Directora em comissão do mesmo Grupo, na vaga da Directora, professora d. Lina Gayoso Almendra Castello Branco, que foi nomeada para as Escolas Reunidas “João Costa” desta capital, nomeação da adjunta interina Dulce Burlamaqui Nogueira para o lugar de professora interina do respectivo Grupo, bem como, a nomeação da normalista Benedicta Oliveira para o cargo de adjunta interina em substituição á adjuncta Dulce Burlamaqui Nogueira.

Na mesma data em offício n 70 propõe igualmente a nomeação da adjunta efectiva do grupo Escolar “Barão de Gurgueia” d'esta capital, Anna Martins dos Santos Lima, para o cargo de professora efectiva por ser muito elevado o número de alumnos do mesmo grupo, conforme officio da Directoria, professora Olga Baptista, dirigido á esta Directora e para o lugar de adjuncta efectiva do alludido Grupo, Myrthes Burlamaqui Nogueira (PIAÚÍ, 1931, p. 01).

O documento anterior diz respeito aos cargos de direção escolar que foram indicados pelo Secretário de Estado do Interior, Justiça e Segurança Pública, por intermédio do Interventor Militar do Estado, e que ao que tudo indica deveriam ser acatados pela Directoria Geral da Instrução Pública.

Ao considerarmos o período do Estado Novo e sua conjuntura histórica, percebemos que a união das três instâncias – Interventor Militar, Secretário de Estado do Interior, Justiça e Segurança Pública e Diretor Geral da Instrução Pública — para a concessão dos cargos de direção escolar torna evidente que “o Estado assume poderes ditatoriais para tomar decisões que achasse necessárias, em uma clara substituição da nação pelo Estado” (MELO, 2009, p. 25).

Os interesses do Estado sobrepunham os interesses coletivos, ou cabia ao Estado determinar o melhor para a nação. O período ditatorial estabeleceu-se pelas normas e o cumprimento destas. O combate da subversão era necessária,

principalmente no meio educacional; conseqüentemente, a função de direção escolar adquiriu mais força nesse período, por isso eram cargos concedidos, em comissão e de confiança.

A legislação educacional de 1910, que trata da Reforma Geral da Instrução Pública – Lei nº 548 de 30 de março de 1910, regulamentado pelo Decreto nº 434 de 19 de abril de 1910 que, no entanto, só veio a ser aprovado com a execução da Lei nº 565 de 22 de junho do mesmo ano – é considerada a mais importante no início do século. Sobre esse regulamento, Brito (1996, p. 46) afirma que:

O Regulamento de 1910 é um documento histórico da mais alta relevância para a educação piauiense não só pelo longo período de sua vigência, que se estende, praticamente, até 1930, como pelas mudanças que operou na estrutura dos diversos ramos de ensino mantidos pelo Estado. [...]  
A Reforma de 1910 insere-se em um contexto histórico, social, econômico e político que reclamava mudanças.  
Historicamente, a Reforma situa-se no período da 1ª República, sendo estabelecida na 2ª década do regime republicano, quando ainda o País procurava adaptar-se ao novo regime. Os intelectuais brasileiros, que orientavam o processo, viam na educação a solução para os problemas sociais do País, atribuídos aos elevados contingentes de analfabetos que as estatísticas registravam, de aproximadamente 80%.

Itamar Brito afirma a importância desse Regulamento a partir de dois vieses que se relacionam: o longo período de sua vigência e as mudanças operacionalizadas na estrutura dos diversos ramos de ensino. No mesmo excerto lembra que o contexto histórico em que a mesma se insere requeria mudanças quanto à educação, uma vez que o analfabetismo configurava como um problema a ser solucionado, conforme já apontado no capítulo anterior.

Na busca por rastros e indícios que pudessem contar a história da *direção escolar*, acreditamos que a análise da legislação vigente nesse período pode fornecer informações importantes para a compreensão dessa função no ensino primário piauiense, e nesse capítulo ela se sobressai como fonte principal de nossas investigações.

A legislação, nesse sentido, constitui-se enquanto um corpo documental de investigação histórica que pode contribuir para o entendimento do fenômeno educativo (FARIA FILHO, 1998). Faria Filho (1998, p. 98 e 99) defende que produzir a legislação como *corpus* documental significa enfatizar suas várias dimensões, sendo que

Isso permitiria um triplo movimento: inicialmente, uma crítica às concepções mecanicistas da legislação, que, grosso modo, a entende como campo de expressão e imposição, única e exclusivamente, dos interesses das classes dominantes; em seguida, creio que permitiria surpreender a legislação naquilo que, me parece, ela tem de mais fascinante: a sua dinamicidade; e, finalmente, abriria mais uma possibilidade de interrelacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, às quais, atravessadas pela legislação, vão desde à política educacional até as práticas de sala de aula.

O estudo da legislação possibilita criticar as “concepções mecanicistas da legislação” quanto ao poder e às formas de dominação das classes mais favorecidas, no qual também devemos considerar seu caráter dinâmico e sua capacidade de se relacionar ao meio educativo.

Assim, entendemos que a legislação norteia um projeto maior de formação tendo em vista o indivíduo que pretendesse obter desse processo, posto que “em normalizações desse tipo observa-se o esforço do Estado em definir e difundir boas maneiras ao futuro professor”, bem como aos alunos, pessoal administrativo, inclusive o diretor escolar uma vez que “o desenvolvimento de condutas civilizadas [...] assume importante lugar nas orientações pedagógicas do final do século XIX e início do XX” (HONORATO, 2014, p. 184).

É preciso compreender, portanto que, normas e recomendações constantes na legislação não significam sua plena efetivação na prática; porém é uma das vias de acesso para a compreensão da realidade local piauiense quanto a instrução, com foco na direção escolar e seus envolvidos.

O artigo 10 da Lei nº 548 explicita que cada grupo escolar terá a presença de um professor para cada classe que se dividir o curso, um *director*<sup>7</sup> ou *directora*, incumbido de sua *superintencia* administrativa e *technica* e um porteiro.

O primeiro ponto a ser analisado nessa lei, que não pode passar despercebido é a presença de um professor para cada classe que se dividir o curso, o que mostra um claro indício de seriação dessas escolas. O próximo ponto fala da presença de um *director* ou *directora*, o que deixa bem claro que tanto homens quanto mulheres, enquanto docentes, poderiam exercer essa função.

Entretanto, a realidade aqui posta, que admite a presença de homens e mulheres nos cargos de direção era recente uma vez que durante muito tempo os

---

<sup>7</sup> A escrita das palavras em itálico foi conservada conforme os impressos dos documentos primários analisados.

homens detiveram as funções de diretores e inspetores escolares (LOURO, 2004). Louro (2004, p. 460) ao apresentar justificativas sobre a presença masculina nessa função admite que:

Reproduzia-se e reforçava-se, então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aula, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema. A eles se recorria como instância superior, referência de poder; sua presença era vista como necessária exatamente por se creditar à mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância etc. Aos homens eram encaminhados os alunos-problema ou qualquer outra questão que exigisse a tomada de decisões de problemas mais graves.

A autora relacionava a predominância masculina nos cargos de direção com a hierarquia doméstica em que as mulheres executavam as funções mais imediatas de ensino, enquanto os homens controlavam o sistema. Ademais, o homem era referência de poder e a ele era facultado a tomada de decisões. Aqui, mais uma vez, admite-se que a escola não era um espaço neutro, desvinculado da realidade na qual estava inserida, uma vez que as relações sociais reverberavam nas relações escolares.

No mesmo texto Louro trouxe algumas falas que demonstrava a resistência de alunos e do próprio sistema em admitir que as mulheres ocupassem os cargos de direção nas escolas na região sudeste do país.

Entendemos, no entanto, que os processos históricos não acontecem de forma despreziosa e isolada, e que também poderia ter acontecido dentro de nossa realidade, o que, todavia, não aconteceu considerando a análise dos documentos por nós encontrados, evidenciado ao longo da construção dessa dissertação.

Por conseguinte, Louro (2004, p. 460) apresenta que as diretoras romperam com ideias tradicionais e o que se esperava delas, uma vez que:

Parece ser provável que a função de dirigente tenha se revestido, ao menos inicialmente, de um caráter extraordinário e até perturbador para as mulheres. Essas primeiras diretoras estavam, de algum modo, rompendo com a representação ou as expectativas mais tradicionais, o que poderia contribuir para que fossem admiradas e imitadas pelas professoras e alunas. Dessa forma, algumas delas acabaram por imprimir marcas extremamente pessoais às instituições que dirigiram, *criando escolas*.

Entretanto, sem fugir da legislação em análise, é admissível atribuir a coexistência de homens e mulheres nos cargos de direção escolar considerando o processo de feminização do magistério, uma vez que evidencia-se o aumento de

mulheres docentes nas escolas e, com isso, justifica-se a presença delas nessa função, mais especificamente no ensino primário.

Em concordância com as proposições sobre o magistério feminino no parágrafo anterior, a própria Reforma da Instrução Pública de 1910 abordou, entre outros aspectos, “[...] da preferência da mulher, em relação ao homem, para atuar na docência pelo fato desta constituir mão-de-obra barata” (SILVA; FERRO, 2009, p. 166) e mais fácil de contentar, tendo em vista que quase sempre era assistida por outro homem: pai, marido e até mesmo irmãos.

Voltando a análise da Lei nº 548 de 30 de março de 1910, o terceiro ponto que podemos destacar trata da função desempenhada por esses diretores: esse documento deixa expresso que o papel do diretor estava relacionado a *superintencia* administrativa e *technica* das escolas.

O Decreto nº 434 de 19 de abril de 1910, que trata do Regulamento para a *Instrucção* Pública do Estado do *Piauhy*, que “foi considerado o mais completo de quantos foram expedidos no período de “estruturação” e cuidava, detalhadamente, não só dos aspectos administrativos como dos pedagógicos” (BRITO, 1996, p. 31), lista as atribuições dos diretores ou diretoras dos grupos escolares, em seu artigo 91, conforme segue:

1. A representação *official* do grupo em todas as suas relações externas.
2. A *inspecção* e *fiscalisação* de todos os cursos durante o seu funcionamento, imprimindo ao grupo o *regimen* e *methodo* do ensino, de acordo com o respectivo *programma* e *instrucções* que receber do director geral da *instrucção*.
3. Propor ao director geral a *creação* ou supressão dos lugares de adjuntos de professores.
4. Proceder com auxílio dos professores, a matrícula, classificação e eliminação dos *alumnos*.
5. *Submetter* os *alumnos* de cada curso a exames *semestraes* e aos de promoção e *finnaes* na terminação do anno *lectivo*.
6. Elaborar em duplicata e enviar ao director geral da *instrucção* pública os mapas *mensaes* da matricula e frequência dos *alumnos* dos *differentes* cursos do grupo.
7. Apresentar ao director geral da *instrucção*, no fim do anno *lectivo*, um relatório minucioso sobre o movimento do grupo, mencionando todas as ocorrências que se deram durante o anno e acompanhando-o dos *mappas* e quadros explicativos necessários e todos os esclarecimentos e informações que lhe forem exigidos.
8. Justificar até três faltas em cada *mez* aos professores.
9. Abrir, numerar, rubricar e encerrar os livros de *escripturação* do grupo.
10. Abrir e encerrar diariamente o ponto do pessoal, notando as faltas de cada um, sendo o pessoal docente encerrado dez minutos depois da hora marcada para o início das aulas.
11. Propor ao director geral da *instrucção* as medidas que julgar convenientes para a boa *direcção* do grupo.



12. Impor ao pessoal as penas da sua competência, por este regulamento e pelo regimento interno.
13. Organizar mensalmente, em duplicata, de *acordo* com o livro do ponto, a folha de pagamento do pessoal do grupo, mencionando as faltas e seu motivo, enviando-a ao director geral da *instrução*, para os devidos fins.
14. Velar pela *bõa* conservação da casa, *bibliotheca*, gabinetes, moveis e *objectos* escolares.
15. Cumprir e fazer cumprir todas as disposições *legaes* e determinações do director geral da *instrução*, relativas ao ensino e ao regular *funcionamento* do grupo.
16. Dirigir, *emfim*, todos os serviços do grupo mantendo a ordem no pessoal e providenciando pela conservação dos *objectos* confiados a sua guarda (PIAUÍ, 1913, p. 127 e 128).

As atribuições do cargo de direção escolar são inúmeros, posto que esse cargo é administrativo e técnico, conforme o exposto na Lei nº 548. Ademais, partindo da observação de alguns verbos nos tópicos dispostos no Decreto nº 434, tais como *impor*, *organizar*, *velar*, *cumprir* e *dirigir*, infere-se que esse cargo tinha por principal finalidade fazer cumprir os principais objetivos educacionais dentro da política dos grupos escolares, uma vez que era sua atribuição a inspeção e fiscalização dos métodos de ensino aplicados em sala de aula, bem como a matrícula e frequência dos alunos, fato esse que deveria ser comunicado mensalmente ao Diretor Geral da Instrução Pública.

Também era função dos diretores, organizar o ambiente escolar quanto à estrutura física e também pessoal: fiscalizar a frequência do pessoal docente, justificar suas faltas e impor aos funcionários penalidades conforme regimento interno estabelecido por cada instituição.

Assim, ao pensarmos nas atribuições delegadas aos diretores escolares pensamos também na hierarquia desenvolvida entre professores e diretores e, de forma geral na submissão destes à legislação que normatizava essa relação, bem como nos escritos de Honorato (2014, p. 182) ele pontuou que:

A civilização dos professores pautava-se nos deveres a serem incorporados e na produção de comportamentos diferenciados em relação aos mestres-escolas que recebiam, num passado imperial, a fiscalização das municipalidades, os quais certamente desfrutavam de maior autonomia. Os deveres dos professores remetiam à normalização da organização do trabalho pedagógico para preparar professores e na complexidade da administração da instrução em tempos republicanos.

O diretor, controlando rigorosamente o trabalho docente, e o professor, aceitando as normalizações como autocontrole, desempenhavam os comportamentos considerados necessários, corretos e desejáveis. [...]

Certamente existiriam tensões entre professores e diretor, caso o professor não cumprisse seu dever, sofreria penalidades na seguinte graduação: admoestação, repreensão, suspensão e demissão.

O rigoroso controle objetivava comportamentos mais autocontrolados rumo à mudança de costumes no trabalho do professor que formaria os 'alicerces da pátria'. Assim, no ensino complementar e no normal primário, o professor vivia tensões como a da sua autonomia em sala de aula e o cumprimento do dever legal, a do rigor da ordem e o trabalho pedagógico.

A instituição da República proporcionou mudanças na educação, inclusive quanto ao trabalho docente, que deveriam diferenciar-se dos mestres-escolas do Império ao submeter-se às normativas implementadas, e conseqüentemente, à inspeção atenta dos diretores escolares. Os diretores escolares, foram assim, importantes para o controle das ações pedagógicas no interior dos grupos escolares.

O controle das ações pedagógicas também estendia-se aos alunos, conforme Sousa (2015, p. 100) acrescenta sobre a direção escolar: “algo inovador foi a figura do diretor, o qual tinha como função *ordenar* professores e alunos a inovar os conteúdos discutidos nas escolas normais” (grifo nosso).

Em suma, cabia aos diretores escolares fazer cumprir todas as atribuições a eles concedidas em prol dos objetivos educacionais que a República galgava. Tais assertivas coadunam ainda com os principais objetivos da reestruturação da rede escolar primária, como podemos conferir a seguir nas considerações de Lopes (2001, p. 106):

Os principais objetivos da reestruturação da rede escolar primária, iniciada com as escolas da capital, e por muito tempo limitadas a estas, era, ao tempo em que modernizava a escola, fiscalizar de modo mais eficaz o trabalho pedagógico da escola e transformá-la em “repartição pública de verdade”.

Para transformar a escola em “repartição pública de verdade” cabe aos diretores de tais instituições “fiscalizar de modo mais eficaz o trabalho pedagógico da escola”, organizando e distribuindo funções e operacionalizando os trabalhos em um horário estabelecido, o que nos faz pensar o caráter burocrático da função de direção escolar.

Recomendações extras foram repassadas aos diretores escolares, de acordo com o Decreto nº 434, em seus artigos 91 e 92, conforme podemos conferir a seguir:

Art. 91. O *director* do grupo escolar será substituído nos seus impedimentos menores de sessenta dias pelo professor do grupo que o director geral da *instrução* designar, e na falta de designação, pelo mais antigo.

Art. 92. O *director* do grupo é obrigado a permanecer no edifício durante todo o tempo em que funcionarem as aulas, encerrando o ponto do corpo docente ao começar a última destas.



*Paragrapho unico:* Na falta do director do grupo, o ponto será encerrado pelo professor mais antigo (PIAUÍ, 1913, p. 127 e 128).

O artigo 91, em relação a ausência do diretor em um período de sessenta dias, atribui ao Diretor da Instrução a escolha de um professor do grupo para ocupar o cargo, e na falta dessa designação, o professor mais antigo da instituição assumiria o posto. O artigo 92, entretanto, chama-nos mais atenção ao afirmar que o diretor do grupo é obrigado a ficar no edifício durante todo o tempo em que funcionarem as aulas, o que reforça nossas discussões em torno da fiscalização que o diretor desempenhava, tendo em vista um bom andamento dos grupos escolares.

A Lei nº 548 ainda traz informações quanto à gratificação desses diretores: segundo esse documento, o valor recebido pelos diretores ou diretoras dessas escolas é de 600\$000, fato este confirmado pelo Decreto nº 434. Esse valor permanece igual no ano seguinte, 1911, conforme a Lei nº 593, que orça a receita e fixa a despesa do estado para o *anno* de 1911.

Ainda sobre remuneração há de se considerar que o orçamento para o ano de 1936 mostra que a gratificação para a função de direção escolar permanecia a mesma de 1911: 600\$000 (ORÇAMENTO..., Diário Oficial do Estado, 1935, p. 15).

Passado 10 anos, a função de direção escolar permanecia uma função gratificada, uma vez que o orçamento para o ano de 1946 mostrava que os diretores da educação primária recebiam 100,00 cruzeiros (PIAUÍ, 1946, p. 01).

Em 1921 o Decreto nº 771 de 6 de setembro de 1921 apresenta uma nova Reforma para a *Instrução* Pública do Estado. Todavia, seu artigo 1º afirma que o Decreto nº 434, de abril de 1910, e o Decreto nº 621, de abril de 1915 para a *Instrução* Pública continuam em vigor, mas que as alterações concernentes a esse documento deveriam ser consideradas.

Em 18 de novembro de 1932 foi publicado o Decreto nº 1.428 que dispõe sobre a “cessação” de exercício dos diretores de escolas primárias, com a justificativa de reorganizar, em bases mais equitativas, o serviço de direção das escolas primárias, uma vez que os cargos de diretores escolares são comissionados, recebendo uma gratificação “*pro-labore*”, segundo documento.

Adiante, esse mesmo decreto especifica que

Art. 1º. – Em 30 de novembro corrente, cessará, para todos os efeitos, o exercício dos atuais diretores de estabelecimentos primários estaduais, qualquer que seja a sua entrância ou categoria.

Art. 2º. – Oportunamente a diretoria Geral da Instrução Pública proporá á autoridade competente, sob critério uniforme, o comissionamento dos diretores de estabelecimentos primários que deverão servir no ano de 1933 (PIAUÍ, 1932, p. 02).

Os escritos desse documento mostram que o cargo de diretores era comissionado, ou seja, era um cargo de confiança atribuído a um indivíduo sem a necessidade que esse seja servidor público concursado.

Esse decreto expressa ainda a necessidade de reorganizar em bases equitativas a direção escolar nas escolas primárias e que, em breve, proporá, sob critério uniforme, o comissionamento dos diretores que iriam servir no ano de 1933.

Em suma, o fato de cessar o exercício de diretores escolares em 1932 não indica uma ruptura significativa em termos da lei tendo em vista que esse cargo continuaria a ser de confiança, ou seja, escolhido em conformidade com os interesses da Diretoria Geral da Instrução Pública.

O Decreto nº 1.438 de 1933 expõe ao longo de seu artigo 95, os tipos de escolas públicas primárias. As *fundamentais* seriam as escolas singulares, as escolas agrupadas, os grupos escolares e a Escola Modelo nos três primeiros anos de curso; as *complementares* os Grupos Escolares e a Escola Modelo, no último ano de curso; as *complementares especiais*, a Escola de Adaptação e as *profissionais*, a Escola Prática de Agricultura.

Adiante, ao expor as principais características das escolas agrupadas, o artigo 108 diz que “onde houver pelo menos três escolas singulares num circulo de raio de dois quilômetros, passarão a funcionar conjuntas, se houver predio que assim as comporte”; quanto à sua direção, o artigo 110 informa que esses estabelecimentos de ensino contariam com a direção por parte de um dos seus professores; este seria designado anualmente pelo Diretor Geral da Instrução, sem direito à percepção de vantagens especiais.

Sobre os grupos escolares, o artigo 113 afirma que essas instituições terão “no mínimo, quatro classes, serão instalados, ou mantidos, nas localidades onde houver pelo menos 180 crianças em idade escolar”. Os diretores dos grupos escolares, segundo o artigo 114, deveriam ser escolhidos anualmente dentro do próprio quadro de professores sob critério de competência reconhecida e mais largo tirocínio, além de ser designado pelo Secretário Geral do Estado. O diretor dos grupos

escolares, diferente dos diretores das escolas agrupadas, receberiam gratificação mensal sobre seus vencimentos<sup>8</sup>.

O artigo 119 diz que a “Escola Modelo” possui organização didática, administrativa e econômica idêntica ao modelo dos grupos escolares, inclusive no que tange a função de direção escolar.

Sem mais achados na legislação escolar até a década de 1940, a legislação bem como suas normativas para a instrução pública permaneceu constante até o Decreto-lei nº 1.306 de 2 de setembro de 1946 que dispõe sobre a adaptação do Ensino Primário do Estado, instituída pelo então Interventor Federal no Estado do Piauí.

O Decreto-lei nº 1.306 de 2 de setembro de 1946, seguia o instituído pela Lei Orgânica de Ensino. O ano de 1946 marca o fim do período político do Estado Novo, e portanto, tornou-se possível verificar algumas modificações no que diz respeito a educação, segundo Andreotti (2010, p. 110):

Até meados desse período, o ensino primário e os cursos de formação de professores não estavam contidos nas leis federais. Em 1946, após o fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a legislação educacional, ainda com o nome de Leis Orgânicas de Ensino, concretizou a participação da União na regulamentação dessas modalidades de ensino, determinando medidas, tais como: fixação de diretrizes gerais para a organização do ensino primário, conservando-o sob a responsabilidade dos estados; organização do ensino primário supletivo, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos, com duração de dois anos; fixação de diretrizes gerais para o ensino normal, mas mantendo-o sob a responsabilidade dos estados; instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, com o intuito de agregar mais recursos a esse grau de ensino por meio de contribuições dos estados, da União e dos municípios; organização do ensino agrícola e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. O Ministério da Educação estava, então, a cargo de Raul Leitão da Cunha.

Os estabelecimentos de ensino mantidos pelo poder público e destinados a instrução primária, segundo o Decreto-lei nº 1.306 de 2 de setembro de 1946, dividiam-se em: escolas isoladas, escolas reunidas, grupos escolares e escola supletiva. Sobre a direção escolar nesses estabelecimentos de ensino a legislação acima mencionada explicita que:

---

<sup>8</sup> O Decreto 1.438 de 1933 explicitou as principais características das instituições educativas do período. As *escolas agrupadas* diferenciava-se dos *grupos escolares* quanto a sua constituição – as escolas agrupadas era uma reunião de escolas singulares, enquanto que os grupos escolares eram construídos em locais que tivessem um público mínimo de 180 crianças em idade escolar – e também quanto a direção e a remuneração destes.

Art. 36 – Os diretores de escolas públicas primárias serão sempre escolhidos mediante concursos de provas entre professores diplomados, com exercício anterior de três anos, pelo menos, e, de preferência, entre os que hajam recebido curso de administração escolar (PIAUÍ, 1946).

O artigo 36 do Decreto-lei nº 1.306 deixa claro que para exercer a função de direção escolar eram necessários três requisitos básicos: concurso entre professores diplomados, exercício anterior de três anos e, que, preferencialmente tivessem passado pelo curso de administração escolar. Tal informação era idêntica ao que estava na Lei Orgânica do Ensino Primário daquele ano, Decreto-lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946.

Sobre a formação dos professores da rede pública primária, mais precisamente nas áreas de administração e direção escolar, em dezembro de 1947, o Departamento de Educação do Estado recebia um ofício e portaria do INEP com instruções que regulam a distribuição das “Bolsas de Estudo” para o exercício de 1948. No ofício consta que

[...]

Nos termos do telegrama que tive a honra de dirigir ao senhor Governador Rocha Furtado, muito apreciarei as providências de V.S., não só para a divulgação das condições e bases estabelecidas como também pelas facilidades que essa Administração puder conceder aos dois funcionários deste instituto que para aí seguirão na próxima segunda-feira, dia 1º de dezembro, com o objetivo de fazer as entrevistas de que trata o item XIX das instruções (PIAUÍ, 1947, p. 02).

O ofício pede que o governador em exercício no estado, Rocha Furtado, divulgue as condições e bases estabelecidas nas instruções, bem como conceder “facilidades” aos dois funcionários do Instituto que se dirigiram para a capital a fim de realizar as entrevistas com os candidatos que se enquadrassem dentro desse programa de bolsas.

Tal ação estaria em conformidade com o explicitado pelo artigo XIX da portaria nº 53, anexa a esse ofício, que trata da seleção de candidatos que diz que:

os candidatos inscritos serão submetidos a uma prova de entrevista e, se necessário, ainda uma prova de nível mental, ambas realizadas na Capital dos Estados e Territórios, por funcionário do INEP (PIAUÍ, 1947, p. 03).

Ainda sobre a portaria acima mencionada, seu artigo I informa da existência de cento e vinte bolsas de estudos para cursos de especialização, entre os quais Administração e Organização de Serviços de Educação Primária, Medidas Educacionais, Inspeção e Orientação do Ensino Primário e Direção de Escolas Primárias. Já o artigo II diz que em conformidade com o artigo 6º do decreto-lei nº 8.583, essas bolsas eram destinadas para candidatos que residissem fora do Distrito Federal e da capital do Rio de Janeiro.

Adiante, sobre o regime dos cursos, o documento narrava que:

III. Haverá dois períodos letivos, sendo o primeiro com a duração de três meses e o segundo com a duração de seis meses.

IV. No primeiro, será ministrado um curso geral, básico, findo o qual serão realizadas provas eliminatórias; para a habilitação, exigir-se-ão o mínimo de 50 pontos por matéria e a média mínima global de 50 pontos por matéria e a média mínima global de 50 pontos no conjunto das matérias.

V. O curso geral abrangerá o estudo das seguintes disciplinas:

- 1-Psicologia Geral e Educacional;
- 2-Biologia Educacional;
- 3-Matemática e Estatística;
- 4-Português;
- 5-Metodologia Geral;
- 6-Evolução do sistema escolar brasileiro;
- 7-Princípios de administração geral.

VI. No segundo período letivo serão realizados os cursos especializados no item I, abrangendo as matérias peculiares a cada especialização. Nesse período a verificação do rendimento escolar será feita por meio de duas provas, uma parcial e outra final.

VII. A nota final será indicada pela média aritmética das notas obtidas nas duas provas. O aluno será considerado habilitado se obtiver, no mínimo 60 pontos de média no conjunto das matérias.

VIII. A frequência é obrigatória para todos os alunos (PIAUÍ, 1947, p. 02).

Do curso geral, sete disciplinas faziam parte dos componentes obrigatórios, dentre os quais a disciplina “princípios da administração geral” se configurava ao lado de outras: Psicologia Geral e Educacional, Biologia Educacional, Metodologia Geral e Evolução do sistema escolar brasileiro, que deveriam ser ministrado em três meses. No segundo período letivo, com duração de seis meses, seriam realizados os cursos especializados.

Dentre esses cursos especializados estava o curso de Direção de Escolas Primárias. Para esse curso, o artigo XII da portaria mencionada anteriormente informava que as inscrições estariam disponíveis para professores com cinco anos de

regência efetiva de classe e os atuais diretores de escola que contem no mínimo, um ano de exercício no cargo.

Ainda sobre as inscrições, os artigos XV, XVII e XVIII dispõe, respectivamente, a necessidade de diploma de professor primário, sendo que a inscrição de outros candidatos com outros tipos de especialização e que não estivessem no exercício efetivo do magistério primário não seriam aceitas, assim como de outros candidatos que já tenham feito qualquer curso no INEP.

Sobre as disposições gerais dos cursos e das bolsas, esse documento especifica que:

[...]

XXV. O bolsista que não alcançar o mínimo exigido na parte final do item IV será desligado do curso, fazendo o INEP imediata comunicação da ocorrência à administração da Educação do Estado ou Território a que ele pertencer, para o fim de ser providenciado o seu regresso.

XXVI. O bolsista a que se refere o item anterior só poderá candidatar-se a nova Bolsa nos Cursos do INEP, decorridos dois anos da data do seu desligamento.

XXVII. Em caso de moléstia, o bolsista será submetido a inspeção de saúde pelo Serviço de Biometria Médica, que dirá da sua possibilidade de prosseguir o curso.

XXVIII. O bolsista que interromper o curso por motivo justificado a critério do INEP poderá candidatar-se em outra oportunidade.

XXIX. O bolsista que, por motivo injustificado, deixar de concluir o curso será desligado e obrigado a indenizar o Governo das despesas com êle efetuadas.

XXX. Será desligado dos Cursos o bolsista que não revelar bom comportamento social.

XXXI. O provento das Bolsas, cujo o valor é de Cr\$ 1.800,00 mensais, será devido durante o período dos cursos, e o respectivo pagamento se fará, mensalmente, com observância do seguinte:

- a) a data de apresentação do bolsista ao INEP, no prazo que lhe for fixado, determinará o início da responsabilidade pelo pagamento da Bolsa;
- b) verificação de que foi satisfeita pelo bolsista a exigência de frequência às aulas, exercícios ou outros trabalhos escolares, a critério do Coordenador dos Cursos.

#### DA DISTRIBUIÇÃO DAS BOLSAS

XXXII. Para cada Estado ou Território serão reservadas 5 (cinco) Bolsas, com a seguinte discriminação:

1. Para os cursos de “Administração e Organização de Serviços de Educação”, de “Medidas Educacionais” e de “Inspeção e Orientação do Ensino Primário”, uma Bolsa para cada curso;
2. Para o curso de “Direção de Escolas Primárias”, duas bolsas.

XXXIII. As Bolsas não utilizadas poderão ser atribuídas a candidatos de outros Estados ou Territórios (PIAUI, 1947, p. 02).

Das informações e normas que regem os cursos que constam nesse documento podemos entender que esses cursos eram ofertados diretamente para profissionais da área da educação, mediante seleção e distribuição de bolsas.

Diante do material acessado e analisado entendemos que o INEP, enquanto órgão relevante para a educação nacional, era responsável por fornecer tais cursos e o processo de seleção era criterioso, incluindo a vinda de técnicos dessa instituição para capital a fim de selecionar candidatos, preferencialmente de professores e servidores que estivessem em exercício do magistério; para os diretores escolares, era necessário que os mesmos estivessem à frente do cargo há pelo menos um ano.

Isso posto, compreendemos que a direção escolar passou a ser vista como uma função que necessitaria de uma formação especializada, para garantir a qualidade desejada, em vista a busca por constantes melhoramentos na área educacional dentro das políticas de combate ao analfabetismo, necessitaria competências que um cargo eletivo e em comissão por si não garantiria.

Sobre o diretor de escola e sua formação, Almeida Júnior (1959, p. 80 e 81) discorre que:

Quando em 1935 declarei que o grupo escolar vale o que vale o seu diretor, jactei-me intimamente de haver feito uma afirmação original. [...] Outros, no passado, já haviam dito a mesma coisa, pois em verdade a correlação é demasiado evidente para não ter sido percebida desde a muito. Restam, todavia, as indagações implícitas na tese oficial. Uma delas, indubitavelmente, é sobre a maneira de formar bons diretores. Pelo simples treino, após alguns anos de magistério? Através de cursos especializados? Mediante combinação dos dois processos? [...] A propósito da primeira investidura no cargo, e das promoções, permito-me produzir um comentário de cuja autoridade sou o primeiro a desconfiar, por achar-me há quase vinte anos fora da máquina do ensino primário. Faz-se hoje concurso para tudo – para diretor, para inspetor, para delegado – concurso de títulos das mais variadas categorias e também, em determinados casos, concurso de provas. Esse mecanismo, em cuja organização tive certa dose de responsabilidade, nasceu numa época difícil de nossa história e desempenhou, é certo, e com algum êxito, a missão de conservar a administração escolar fora do alcance do favoritismo político. Cumpre averiguar, todavia, se ele não levou muito longe a automatização da escolha. A matemática é cega, e como tal, aceita indiscriminadamente as parcelas que lhe dão. E nem sempre se sabe da validade ou do mérito exato dessas parcelas. Demais, para o exercício dos cargos de direção existem imponderáveis psicológicos e caracterológicos que dificilmente podem ser tabulados. Creio que já temos, no momento, suficiente recuo no tempo, para o exame e a crítica do processo, e para que os integrantes da quarta comissão técnica tragam ao plenário, se acharem acertado, as suas sugestões concernentes à matéria.

Apesar de a publicação datar de 1959, Almeida Júnior reporta ao ano de 1935 e fala da importância dos diretores para o funcionamento dos Grupos Escolares e problematiza sobre a constituição destes, por formação, pela experiência, e da realização de concursos para o exercício do cargo. Todavia, é pertinente ressaltar que



editais e nomeações decorrentes desses concursos não foram localizados apesar de nossos esforços. O trecho anterior complementa as considerações tecidas até então.

Em síntese, a função de direção escolar constituiu-se em meio a estruturação de um sistema escolar que tinha em vista o moderno em termos físicos, organizacionais e pedagógicos. A escola inseria-se no contexto da cidade, do urbano e do progresso, enquanto também sinônimo do moderno; assim, o modelo dos *grupos escolares* perpetuava-se por todo o país.

Os *grupos escolares* enquanto modelo proposto legalmente previa uma nova organização escolar: quanto ao ensino, a presença de um professor por sala, e com isso, a seriação em que os alunos eram separados por nível de ensino; quanto à estrutura, o aparecimento do porteiro e do(a) *diretor(a) escolar*, que se encarregaria pela execução das diretrizes escolares previstas pela legislação.

A legislação estudada dentro do recorte temporal analisado propõe mudanças no que tange o aparecimento e desaparecimento de instituições escolares e também, quanto a presença da *direção escolar* – seleção, atribuições e aspectos formativos.

Em 1910, no Piauí, temos as *escolas reunidas* e as *escolas isoladas* e a previsão legal para a construção dos *grupos escolares* e a presença de um *diretor* ou *directora* nessas instituições, conforme Lei nº 548 e o Decreto nº 434.

Todavia, ao tomarmos como referência a implantação do primeiro grupo escolar no estado, Miranda Osório, apenas em 1922 e ao analisarmos os anexos 02 e 03, nas páginas 125 e 129, podemos inferir que a função de direção escolar não estava atrelada somente aos grupos escolares como a legislação consultada previa: as escolas reunidas enquanto junção de escolas isoladas foi um modelo escolar que aderiu essa função nessa estrutura (LOPES, 2001).

Os anos 1920 foram marcados pelo crescimento do número de escolas. Em relação a legislação, a referência para a tomada de decisões ainda era a que estabelecia a Reforma da Instrução Pública implantada na década anterior.

Novidades vieram a partir de modificações propostas pela Reforma da Instrução Pública de 1933, regulamentada pelo Decreto nº 1.438. A figura do diretor escolar apareceu também nos modelos das Escolas Agrupadas e Escola Modelo. Porém, o que permanecia era a recomendação de que o diretor ou a diretora dessas instituições deveria ser escolhido dentre os professores das instituições mencionadas.

Mudanças significativas quanto aos cargos de direção escolar só vieram a ser visualizadas no Decreto-lei nº 1.306 de 1946, que aponta a necessidade da realização



de concurso entre os professores diplomados, experiência e saberes na área de administração escolar.

Isso posto observamos que a exigência para o exercício da função de direção escolar permaneceu considerando, dentro do recorte temporal em estudo, a experiência no exercício do magistério primário enquanto pré-requisito básico, e a partir da década de 1940, além do tempo de magistério, passaram a ser consideradas também a formação e conhecimentos sobre administração escolar, além da realização de concurso público para ser diretor ou diretora escolar.

Conhecendo um pouco mais sobre a função de direção escolar, seu surgimento dentro dos grupos escolares e escolas reunidas, e as leis que norteavam suas ações dentro das instituições escolares em destaque, apresentaremos no próximo capítulo a direção escolar a partir das relações sociais estabelecidas, considerando as interfaces entre gênero, escolarização e trabalho, e os protagonistas que de fato desempenharam esse papel nas escolas implantadas.

#### 4. Direção escolar: interações entre *trabalho*, *gênero* e seus *protagonistas*.

A história da direção escolar contada apenas pelo viés legal estaria incompleta se desconsiderasse os diretores escolares em si, uma vez que esta função ganha movimento através dos personagens que assumiram esses cargos, de suas ações, desenvolvimento de seu trabalho e inter-relações com os demais indivíduos que participaram do meio escolar e da sociedade no período investigado.

Em torno disso, esse capítulo contou com “achados” de nomeações de diretores no diário oficial, documentos oficiais, bem como dados sobre a vida, profissão e prática desses em relatórios, relatos autobiográficos e biográficos, e fontes hemerográficas, uma vez que “a abordagem micro-histórica dedica-se ao problema de como obtemos acesso ao conhecimento do passado através de vários indícios, sinais e sintomas” (LEVI, 1992, p. 154).

As fontes consultadas possibilitaram observar o movimento destes personagens nas várias escolas que compunham a rede educacional do período em estudo, que somados aos dados anteriores permitiram contar um pouco da história de diretores e diretoras a partir de sua função na escola e sua relação com a sociedade. Assim, segundo Rojas (2012, p. 23, grifo do autor):

[...] ao realizar uma *análise exaustiva e intensiva* desse universo micro-histórico, em função da hipótese macro-histórica que mudou sua escala de análise ou, fundamentadas e elaboradas e, sobretudo, mais aptas a dar conta efetivamente dos processos históricos investigados pelo historiador (observação, o movimento final deverá remontar novamente à escala inicial de estudo, ao nível micro-histórico já realizado, é que se chegará a novas hipóteses, modelos, e explicações macro-históricas, agora muito mais sutis, complexas.

A “análise exaustiva e intensiva” de fontes que dizem respeito a função de direção escolar, enquanto o *micro*, *parte* concernente da instituição escolar em estudo, proporciona uma compreensão histórica do *macro* a partir desta escala de análise *micro*, que permite o surgimento de novas hipóteses, modelos, explicações mais corporificadas: é o transitar do *micro* ao *macro* que produz conhecimento.

Todavia, a produção do conhecimento, delimitada pelo tema, recorte temporal e fontes que nortearam o processo da escrita dessa dissertação de mestrado levaram-nos a pensar duas categorias, *trabalho* e *gênero*, que julgamos pertinentes para a

compreensão e construção desse texto; todavia, a escolha destas não exclui a possibilidade de discussões futuras, bem como outros desdobramentos.

As duas categorias pensadas para a construção dessa pesquisa, considerou os objetivos estabelecidos, bem como pretendeu, deixar claro o método de análise utilizado: o *micro*, *fragmentos* e *indícios*, que inter-relacionados, vão dando forma a um *macro* que se constrói pelos processos que se decidiu estudar. Corroboramos, assim com o pensamento de Scott (1995, p. 86), ao afirmar que:

Devemos examinar atentamente nossos métodos de análise, clarificar nossas hipóteses de trabalho, e explicar como a mudança ocorre. Em vez da busca de origens únicas, temos que pensar nos processos como estando tão interconectados que não podem ser separados. É evidente que isolamos certos problemas para serem estudados e que estes problemas constituem pontos de partida ou de entrada para processos complexos. Mas são os processos que devemos ter sempre em mente.

*Trabalho e gênero*, assim, são categorias que interagem mutuamente nessa dissertação: a direção escolar ao assumir a administração das instituições educativas, tem a função de dirigir e velar o trabalho docente e cumprir o estabelecido pelas normativas da instrução.

O advento dos grupos escolares buscava modernizar a educação; assim, a divisão do trabalho nessas instituições, objetivava efetividade e cumprimento dos programas educacionais em prol de metas que se pretendia alcançar.

O exercício da direção escolar independia de gênero, todavia, o processo de feminização do magistério influenciou na constância de mulheres nessa função durante o período em estudo. Assim, o gênero em si, considerando as relações históricas, culturais e sociais que ajudam a defini-lo, diz sobre o masculino e o feminino, ou a respeito de “uma categoria imposta sobre um corpo sexuado”, seus papéis na sociedade e das relações desiguais legitimadas pelo poder, em que o masculino se sobrepõe ao feminino.

Ao tomar os escritos desse texto, e relacionar as categorias postas, é importante ressaltar que as desigualdades entre os gêneros não está determinada pelo capitalismo, patriarcado ou pela divisão sexual do trabalho, entretanto torna-se necessário entender que os dois primeiros são sistemas separados, mas em interação (HARTMANN apud SCOTT, 1995).

Isso posto, convém abordar que as transformações sociais advindas com a República no Brasil, seguindo a tendência do mundo moderno, possibilitou a presença

feminina nos espaços públicos das cidades. Antes restritas ao espaço doméstico, as mulheres agora são presença constante em espaços de lazer, educação e trabalho (CASTELO BRANCO, 2013).

Uma vez que as mulheres passaram a ser instruídas, mesmo sob o pretexto de se tornarem melhores esposas e mães, elas passaram também a integrar o mercado de trabalho, mesmo sob condições adversas. Lagrave (1991, p. 507), ao discutir a emancipação sob tutela das mulheres no século XX, deixa claro que:

O século XX escreveu portanto a história da entrada maciça das mulheres na educação e no salariedade, mais eivada de uma desigualdade das possibilidades escolares e não da miscibilidade das profissões. Ele continua assim a escrever através de variações mas também de invariantes, a história da vulgar segregação.

O ingresso das mulheres no mundo da educação e do trabalho aconteceu dentro da linha da segregação que escreveu sua história. Ser professora naquele período era uma escolha possível, dentro do permitido para aquele momento, considerando as situações que desenharam essa conjuntura. Assim, o ingresso da mulher no magistério, não foi, porém, naturalizada, conforme a própria Lagrave (Idem., p. 506) afirma:

[...] no mundo da educação e do trabalho, a lei da alternância não tem peso: as posições dominantes são sempre ocupadas por homens, as posições desvalorizadas por mulheres. [...] Quando as mulheres progredem numa profissão ou numa disciplina, os homens abandonaram-na, ou já antes a tinham abandonado. Não é uma situação de rivalidade, nem sequer de justa concorrência, é um abandono silencioso.

Lagrave escreve que o século XX foi marcado pelo acesso das mulheres à escolarização e ao mundo do trabalho. Por longos períodos na história as mulheres ocupavam o lugar que o patriarcado tinha-lhes colocado: mães, esposas, restritas às tarefas do lar. A circulação delas no meio exterior, por conseguinte causou uma quebra de estruturas e padrões anteriormente estabelecidos; portanto, sua inserção nesses espaços não foi natural, porém foram legitimados pelas circunstâncias que as colocaram lá.

A substituição dos mestres-escolas pelas normalistas deixa claro que a docência foi aos poucos sendo deixada de lado pelos homens. A saída deles do magistério foi motivada pela parca remuneração, ou até mesmo a ausência dela,

somada com condições de trabalho irrisórias. Foi esse “abandono silencioso” que possibilitou que as mulheres se tornassem professoras.

A educação das mulheres só veio a ser possível quando utilizada como prerrogativa para que se tornassem melhores esposas e mães, e mesmo assim o currículo diferenciava-se dos homens, tidos como principais mantenedores da família e do lar, que deveriam ter acesso a uma profissão que lhes permitissem cumprir com que lhes eram atribuídos socialmente.

Uma vez que a docência tornou-se uma profissão aceitável para mulheres impulsionou o processo de feminização do magistério. Em vista disso, o que, por conseguinte, tornava a figura da diretora mais forte dentro das instituições de ensino primárias, em conformidade com a teoria e análise de documentos apresentados no capítulo anterior, considerando o início do recorte temporal desse estudo.

Assim, apesar de as mulheres terem ocupado os vazios deixados pelos homens, consequência do “abandono silencioso” destes, em se tratando de magistério, precisamos salientar que elas escolheram a docência como profissão e alternativa ao exercício exclusivo dos papéis de mãe, esposa e dona de casa. Tal opção tornavam-nas empoderadas, como Motta e Frazão (2011, p. 203 e 204) discutem:

Abordar-se, em uma historiografia recente, o empoderamento das mulheres, também implica abandonarmos as imagens de mulheres como eternas vítimas que impregnam a memória. Badinter (2005) alerta sobre isso. Segundo ela, falar da supermulher não dá boas manchetes; quando se fala das proezas das desportistas, das jornalistas de alto nível e de todas as outras mulheres que fazem seu caminho em territórios tidos como masculinos, perturba a ideologia dominante. Sendo assim, prefere-se ignorá-las e reservar a atenção para o tema da eterna opressão masculina.

Dessa forma, o empoderamento das mulheres incide no abandono da ideia destas enquanto vítimas da opressão masculina e chama-nos a atenção de que as mesmas percorrem caminhos em territórios masculinos, e, no entanto, há de se considerar suas próprias escolhas.

Após abordagem às categorias *trabalho* e *gênero*, precisamos discutir aqui em torno da categoria *protagonistas* que também compõe o título desse capítulo. Desde o início desse trabalho traçamos uma associação da direção escolar, enquanto

objeto de estudo e pesquisa com essa categoria e o significado que ele carrega: “personagem principal”<sup>9</sup>.

A escrita dessa dissertação, até então, deixou claro que diretores e diretoras eram personagens dotados de representatividade em torno da ordem, disciplina e administração das atividades escolares.

Entretanto, ao tratarmos da função de direção escolar precisamos admitir que diretores e diretoras escolares eram agentes, porém passíveis, das normativas que regulamentavam o ensino público primário, bem como todos os outros personagens pertencentes a rede escolar: alunos, professores e demais funcionários. Logo, segundo Levi (1992, p. 159, grifo nosso):

Ao se decidir trabalhar com um quadro diferente, mais complexo e realista, da racionalidade de *atores sociais*, e ao se considerar a natureza fundamentalmente entrelaçada dos fenômenos sociais, torna-se imediato necessário desenvolver e utilizar novos instrumentos formais de abstração.

Diretores e diretoras escolares eram *atores sociais*<sup>10</sup> de uma ação educativa historicamente construída sob os ideais que se consolidaram naquele momento. Por isso a escrita do nosso trabalho considera os vários fenômenos que nos ajudam a entender toda a conjuntura de uma época, os *fenômenos sociais*, que não podem ser menosprezados, que propõe “apresentar representações mais realistas e menos mecanicistas” (ibdem.).

Assim, diretores e diretoras pertenceram a uma hierarquia escolar que merece pesquisa, estudo e maiores considerações a respeito de sua constituição e atuação, tal como estamos realizando.

Por conseguinte, tomando a micro-história enquanto aporte para o desenvolvimento dessa dissertação, desprendemos que nosso trabalho tem como foco a busca, conforme apontamentos de Levi (1992, p. 135-136):

---

<sup>9</sup> PROTAGONISTA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008, p. 661.

<sup>10</sup> Apresentamos os diretores e diretoras escolares como protagonistas uma vez que esses personagens assumem o papel principal dessa dissertação de mestrado. Todavia, ousamos considerar que protagonistas assumem o significado de *atores sociais* conforme os trabalhos de Revel (1998) e Levi (1992).

[...] de uma descrição mais realista do comportamento humano, empregando um modelo de ação e conflito do comportamento do homem no mundo que reconhece sua – relativa – liberdade além, mas não fora, das limitações dos sistemas normativos prescritivos e opressivos. Assim, toda a ação social é vista como o resultado de uma constante negociação, manipulação, escolhas e decisões do indivíduo, diante de uma realidade normativa que, embora difusa, não obstante oferece muitas possibilidades de interpretações e liberdades pessoais. A questão é, portanto, como definir as margens – por mais estreitas que possam ser – da liberdade garantida a um indivíduo pelas brechas e contradições dos sistemas normativos que o governam. Em outras palavras, uma investigação da extensão e da natureza da vontade livre dentro da estrutura geral da sociedade humana.

Segundo as leis que normatizavam o ensino, o pré-requisito básico para exercer a função de direção escolar era atuação e experiência docente; logo, antes de ser diretor ou diretora escolar era preciso ser docente, preferencialmente normalista.

A Escola Normal enquanto instituição de formação do magistério, abriu precedentes para uma instrução formal ampliada para as mulheres de então, e por sua vez, influenciou o funcionamento da rede escolar. Uma vez instruídas, mesmo sob o pretexto de se tornarem melhores esposas e mães, elas passam também a integrar o mercado de trabalho.

Por fim, entendemos que o advento da Escola Normal articula-se as categorias trabalho e gênero a que esse capítulo se propõe, uma vez que essa instituição era a principal responsável por formar e preparar mulheres para atuarem no mercado de trabalho.

Considerando esse contexto, torna-se relevante tratarmos, no tópico que segue, do surgimento da Escola Normal Oficial, instituição esta que atuou na formação do magistério público primário, enquanto parte concernente a uma política que visava minimizar o contingente leigo presente nas escolas naquele período.

#### **4.1 Primeiro professora, depois diretora: A Escola Normal Oficial e a formação docente no Piauí**

Inaugurada em 1909, a Escola Normal, enquanto instituição de ensino, articula-se com os segmentos sociais, econômicos e políticos que a fez surgir. Até a década de 1930 se mantinha o baixo índice de urbanização e industrialização apesar do



discurso de modernização e avanço idealizado pela República, que serviu como pano de fundo para reformas educacionais muitas vezes “frustradas”, “sem aplicação prática”, uma vez que, segundo Soares (2004, p. 36):

Mesmo com propostas de caráter positivista, até o ano de 1930, o ensino alimentou uma educação literária e humanista vinda do período colonial, impedindo de promover uma renovação intelectual da elite cultural e política, tão necessária às instituições, em especial, às Escolas Normais.

Durante a implantação da Escola Normal Oficial, o Piauí era governado por Antonino Freire<sup>11</sup>. Este assumiu as funções de governador, por ser vice de Anísio de Abreu, em razão de seu afastamento motivado por problemas de saúde, entre 6 de agosto de 1908 a 15 de janeiro de 1909. Torna-se governador em 15 de março de 1910 e seu mandato segue até 1º de julho de 1912.

Ao assumir o governo do Estado encontrou inúmeros problemas de ordem financeira, territorial e política: a economia baseada no extrativismo e agropecuária era inconstante quanto as alterações climáticas e irrisória arrecadação de impostos dados os frequentes contrabandos entre as fronteiras com outros estados e a ausência de vigilância dessa prática, sem contar com os conflitos políticos nos municípios distantes que fragilizavam ainda mais a ordem em terras piauienses. Contudo, o governador,

Não obstante tais problemas e o espaço mínimo de dois anos e poucos meses na rédea da administração das coisas do Estado, Antonino Freire deu grande impulso à administração e à cultura do Piauí. Reformou o ensino primário, que é a base da educação de todo indivíduo, criou a Escola Normal, dando com isso uma opção às mulheres do Piauí, no campo do trabalho intelectual, numa época em que a mulher não tinha outra alternativa senão viver apenas como simples dona-de-casa (GOVERNO..., 1993, p. 65).

Enquanto governador, a primeira lei por ele assinada, foi a que se tratava da reforma da Instrução Pública no estado – Lei nº 548/1910 –, posto que a Educação e a Cultura viria a ser uma das tônicas de sua gestão. Diante dos seus feitos nessa área, em sua homenagem, a Escola Normal passou a levar o seu nome - “Em 1915,

---

<sup>11</sup> Formado em Engenharia Civil, foi responsável pela modificação e construção de várias edificações da capital sob técnicas corretas. Um dos fundadores do jornal *A Pátria* (1902), colaborou como jornalista nos periódicos *O Nortista* e *A Luz*, em 1910. Um dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico do Piauí, em junho de 1918, chegou a lecionar Matemática e História Natural no Liceu Piauiense.

passou a ser denominada Escola Normal Antonino Freire, em homenagem ao governador que a criou em maio de 1910” (KRUEL, 2015, p. 235).

Todavia, convém pontuar que a construção do prédio próprio da Escola Normal Oficial deu-se somente em 1924, como lembra Melo (2009, p. 103):

Faz-se necessário trazer como marco neste projeto de edificação desses prédios públicos, mesmo antes de 1930, portanto em 1924, a Escola Normal Oficial, que tem seu prédio próprio construído neste ano, em estilo neoclássico, obedecendo ao que era considerado como mais moderno naquele momento.

A cidade ganhava contornos modernos e as construções do período evidenciavam isso, como podemos tomar o exemplo a Escola Normal. Melo (2009), inclusive, expõe que o prédio possuía traços neoclássicos que representava o que tinha de mais moderno na época. Assim, a Escola Normal tornou-se um marco físico, institucional e berço do magistério piauiense.

O magistério tornara-se a primeira profissão aceitável para as mulheres, principalmente entre as mais abastadas, considerando que as mulheres de melhor poder aquisitivo tinham acesso à instrução e, conseqüentemente ao mercado de trabalho; em segundo lugar, o magistério associava-se com as funções desempenhadas por elas na sociedade, principalmente a maternidade; em terceiro, podemos listar que diante da escassez de mão de obra docente, além dos motivos citados anteriormente, as mulheres eram uma mão-de-obra barata, tendo em vista que na maioria das vezes era tutelada por outro homem.

Assim, os defensores do magistério feminino – filósofos, pedagogos e poder público – tinham na mulher uma figura amorosa e maternal, que ao mesmo tempo firme e terna seria a educadora ideal da infância (CARDOSO, 2010). Em torno disso vários discursos em defesa da mulher professora foram construídos e disseminados, como podemos conferir a seguir:

Ruy Barbosa, em seu monumental “Projecto de Reforma da Instrucção Primaria no Brasil”, diz: “Seja qual fôr a opinião de cada um acerca da coeducação dos sexos, duas verdades, ha, que parecem hoje definitivamente adquiridas, inalienavelmente accrescentadas ao dominio dos factos de evidencia universal: a preexcellencia da mulher como educadora da infancia, a sua competencia privativa na direcção das escolas onde se reunirem os dois sexos”.

A proposito da superioridade da mulher como educadora, assim se exprimiu Greard, em sua obra L’ENSEIGNEMENT PRIMAIRE A PARIS ET DANS LE

DEPART DE LA SEINE: “Para aclimar a criança à escola, empreendemos entregar a professoras as classes elementares... A mulher entesoura em si o instinto da educação. Sua firmeza impregnada de ternura, captiva o menino... assenhorêa-se sem esforço, ou por um esforço amável, de todos os impulsos do seu espírito e do seu coração.

Opulenta em recursos, engenhosa, inventiva, sabe variar os seus meios de atividade.

Büchner, no O HOMEM CONFORME A CIENCIA, proclama a superioridade da mulher como educadora: Schopenhauer, no ESBOÇO SOBRE AS MULHERES, apesar de suas idéias, no tocante à mentalidade feminina, contrárias, lhe não pôde negar a superioridade como educadora da infância. O eminente pedagogo italiano André Angiulli apoiado em Renan diz que a educação sem o concurso da mulher é impossível.

Enfim, é verdade incontestável, hoje, essa importante função social da mulher como educadora para que se cite auctoridades em apoio da mesma, e, prossigo, então, no estudo do regulamento de 1910 (RELATÓRIO..., 1922, p. 62 e 63).

O documento anterior elenca uma série de atribuições que faziam da mulher a educadora ideal para a infância. Ruy Barbosa indica que a mulher, inclusive, é competente para a direção de escolas mistas (que atendem ambos os sexos). Greard, segundo o texto, considera que a “firmeza impregnada de ternura” cativa o “menino” ao tempo em que ela assume uma postura “amorosa”, “engenhosa” e “inventiva”. Assim, a mulher assumia uma importante função social de educadora. Em torno disso, ser professora ia além de ensinar por ensinar e prover seu sustento, dado que, conforme Cardoso (2010, p. 161):

A educação e o trabalho feminino eram considerados fundamentais à formação da cidadania. Somando-se à mãe e encarnando ela mesma a representação de mãe dos alunos e alunas, a professora normalista deveria socializar e formar as novas gerações, conforme os desígnios da pátria. O futuro cidadão honrado e de respeito e a boa mãe de família dependeriam de seu esforço, dedicação e sacrifício.

Ser professora era educar dentro dos princípios da cidadania: formar homens honrados e boas mães de família. O magistério, assim, tornara-se missão patriótica uma vez que as normalistas assumiam um compromisso em prol da educação da pátria, reerguimento do Brasil e fortalecimento da República.

Por fim, educar, para muitas mulheres, além de missão, era uma forma de realização pessoal e de sustento, ademais, era uma alternativa ao próprio casamento. O magistério tornara-se missão patriótica uma vez que as normalistas assumiam um compromisso em prol da educação da pátria, reerguimento do Brasil e fortalecimento da República.

O processo de feminização do magistério fortaleceu-se ao longo dos anos, e nos anos correspondentes a segunda metade da década de 1930 o número de mulheres docentes era bem superior ao de homens, conforme podemos visualizar nas tabelas 04 e 05:

**Tabela 04:** Pessoal escolar em 1921

<b>PESSOAL ESCOLAR – Professores</b>	
TOTAL GERAL	101 professores
Segundo o sexo (Homens)	8
Segundo o sexo (Mulheres)	93
Segundo a especialização pedagógica (Curso Normal)	48
Sem especialização pedagógica (não-normalistas)	53

**Fonte:** A instrução pública no Piauí (Publicação da Directoria da Sociedade Auxiliadora da Instrução). Teresina: Papelaria Piauíense, 1922, p. 19.

A tabela 04, construída de acordo com as informações do livro “A instrução pública no Piauí”, de 1922, sistematiza o pessoal escolar segundo o sexo e segundo a especialização pedagógica. De 101 professores, no total, a maioria é constituída pelo sexo feminino – 93 professoras e apenas 8 professores. Quanto à formação, do total, pouco mais da metade, 53 docentes não possuíam especialização pedagógica, ou seja, não passaram pelo curso Normal.

**Tabela 05:** Pessoal escolar nos anos 1930

<b>PESSOAL ESCOLAR – Professores</b>				
		<b>Estadual</b>	<b>Federal</b>	<b>Subtotal</b>
TOTAL GERAL	1935	431	6	437
	1936	449	6	455
	1937	500	59	559
Segundo o sexo (Homens)	1935	36	1	37
	1936	40	1	41
	1937	55	17	72
Segundo o sexo (Mulheres)	1935	352	4	356
	1936	365	4	369
	1937	404	41	445
Segundo a especialização pedagógica (normalistas)	1935	211		211
	1936	246	2	248
	1937	271	7	278
Segundo a especialização pedagógica (não-normalistas)	1935	177	5	182
	1936	159	3	162
	1937	188	51	239

**Fonte:** Sinopse Estatística do Estado do Piauí – n. 4. Rio de Janeiro: Serviço gráfico do IBGE, 1942, p. 133. (Arquivo Público do Piauí)

No período evidenciado pela tabela 05, mais precisamente nos anos 1935, 1936 e 1937, é visível a predominância feminina na docência em relação aos homens. É perceptível também que o pessoal docente da rede estadual se destacava em quantidade, em relação ao federal.

No que se refere à formação, a tabela 05 apresenta números de docentes segundo a especialização pedagógica – normalistas e não-normalistas. Na seção que indica que os professores possuem formação na Escola Normal observamos um crescimento constante; o mesmo é observado para os professores que não possuíam tal especialização pedagógica. Todavia, o número de docentes com formação específica era superior aos que não a possuíam.

Em vista ao analisado, os discursos em torno do atraso e da precariedade da educação eram relacionados a parcela de um corpo docente que deixava a desejar quanto à formação, tanto na década de 1920, quanto na década de 1930, conforme as informações das tabelas 04 e 05. Dessa forma, as professoras leigas apresentavam-se como alternativa à docência em nível primário tendo em vista as dificuldades econômicas e sociais que o estado enfrentava. Sobre isso, Franco (2013, p. 14) explicita que

A professora leiga, era aquela que em geral havia tido a oportunidade de ser educada ou por um mestre-escola, ou ainda por ter estudado nas emergentes escolas públicas primárias agrupadas e singulares que por todo Estado do Piauí, nos principais núcleos populacionais, gradativamente, ao tempo em que objetivavam a institucionalização da Norma Culta da Língua, com uma rede de ensino uniformizada, buscava gerar uma nova cultura popular. Sendo alunas dessas escolas, com professoras normalistas, estas alunas-professoras improvisadas, contribuíam profundamente para o projeto de expansão do sistema de ensino público primário ao exercerem o ofício da docência nas chamadas escolas isoladas rurais.

As professoras leigas eram resultado da escolarização de estudantes das escolas públicas primárias agrupadas e singulares. Ao adquirirem instrução com as professoras normalistas que atuavam nessas instituições, essas alunas estariam aptas ao exercício do magistério nas escolas isoladas rurais.

Levando em consideração a grande extensão territorial do Estado do Piauí essa tornou-se uma das alternativas encontradas para sanar problemas educacionais voltados para a formação de professores que pudessem atuar no interior do estado, por mais que houvesse uma política de formação docente através da implantação de Escolas Normais em alguns municípios, como podemos conferir a seguir, segundo apontamentos de Melo (2009, p. 167-168):

A Escola Normal Oficial, na capital, sozinha não dava conta da capacitação e formação de normalistas para atender à demanda do ensino primário em todo estado, havendo assim a necessidade de criar a Escola Normal de Parnaíba, em 1928 e de Floriano, em 1930. Desta maneira, ampliam-se as teias da emaranhada expansão do ensino primário, por conseguinte, todo esse processo é resultante da tentativa de interiorização do ensino normal, almejando assegurar a presença da professora normalista, em uma dinâmica de substituição da professora leiga em todos os municípios do estado.

Melo (2009) fala do processo de interiorização da Escola Normal e sua implantação nos municípios de Parnaíba e Floriano, nos anos de 1928 e 1930, respectivamente, como uma forma de garantir que a professora normalista também estivesse presente nas cidades mais distantes da capital, enquanto discurso oficial disseminado naquele momento.

Apesar do aumento significativo de professores na rede pública primária piauiense ao longo dos anos 1930 em decorrência da implantação da Escola Normal Oficial também no interior, a formação docente ainda deixava a desejar nesse período, visto que, segundo Lopes (2001, p. 61):

Em 1930, ainda era vivida a crise do modelo de formação docente implantado em 1909. O Governo permanecia descontente com a ação das normalistas; estas por sua vez, estavam descontentes com as condições de trabalho e salários pagos pelo Governo.

A década de 1930, assim, vivia entre o crescimento da rede escolar e do número de professores, entretanto padecia com algumas mazelas educacionais do início do século XX.

Contudo, o Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas pelo Interventor Landri Sales Gonçalves<sup>12</sup>, entre os anos 1931 e 1935, dizia que:

Ao mesmo tempo que as escolas públicas eram providas, suficientemente, de material escolar e didático moderno, o professorado, cercado de garantias, passou a ser escolhido com critério mais justo e rigoroso. No empenho de elevar ainda o nível do ensino, criou o Governo, com a Escola de Adaptação, o curso pre-vocacional. Faz mais. Custeia as despesas, em Minas, de uma turma de professoras, em curso de aperfeiçoamento (PIAUI, 1935(?), p. 32).

Os discursos oficiais querem sobrepor outros discursos pelas próprias relações de poder estabelecidas, ainda mais durante o período de estruturação do Estado Novo. A saber que o material escolar e o professorado era insuficiente, o excerto anterior fornece duas informações importantes: a criação do curso pré-vocacional e o custeio de um curso de aperfeiçoamento de professoras em Minas, evidenciando a existência de uma formação docente que ia além da Escola Normal.

O aperfeiçoamento de professoras em outro estado, medida adotada pelo Interventor Federal Landri Sales, é melhor explanada a seguir:

O governo, com intuito de melhorar a qualidade do ensino primário, em 1934, realizou seleção entre professoras primárias com melhor currículo e enviou seis candidatas a Minas Gerais, para um curso de aperfeiçoamento. As candidatas firmaram contrato com o Estado, comprometendo-se que ao

---

<sup>12</sup> Landri Sales Gonçalves foi interventor federal no Piauí entre maio de 1931 e maio de 1935. As primeiras medidas administrativas tomadas foram: a criação da Secretaria Geral do Estado destinada a superintender seis departamentos - Diretoria da Fazenda, Diretoria do Interior e Justiça, Viação e Obras Públicas, Instrução e Agricultura, Saúde Pública e Chefatura de Polícia, além de suprimir municípios que não alcançaram a renda de vinte contos de réis no ano anterior. Durante seu governo o discurso modernizante continuou a se fazer presente; procurou estimular a economia piauiense a partir do setor primário – agricultura e pecuária. Investiu na área de saúde, na construção de rodovias, estradas carroçáveis e pontes, e na área da educação viabilizou a construção de 25 escolas em parceria com os municípios, onde podemos citar a criação do Grupo Escolar “Domingos Jorge Velho” e investiu na formação de professores (GOVERNO..., 1993).



retornar obrigavam-se a prestar serviço durante três anos (GOVERNO..., 1993, p. 116).

O esforço do Governo em prol da expansão da formação docente tendo em vista a escolha de apenas seis professoras primárias, com os melhores currículos enquanto quesito para a seleção destas para a participação desse curso de formação em Minas Gerais é uma iniciativa a ser considerada dentro do contexto educacional de então. Ademais, essas professoras tinham função de multiplicadoras dos saberes adquiridos entre as profissionais que aqui permaneceram.

#### **4.2 Diretores e diretoras nas escolas primárias piauienses**

A legislação de 1910, a Lei nº 548 e Decreto nº 434, foi a pioneira ao tratar do aparecimento e principais atribuições da função de direção escolar atrelado a uma nova proposta educacional que surgiu com a implantação dos grupos escolares em todo país, conforme apresentado no capítulo anterior.

Considerando o ano inicial do recorte em estudo e a década seguinte, o excerto do relatório a seguir mostra o número de escolas, docentes e sua formação, em 1921:

Segundo o quadro organizado pela Directoria Geral da Instrução, o ensino público primário no Estado é distribuído por 95 escolas, das quaes 21 para o sexo masculino, 20 para o feminino e 55 mixtas; são servidas por um corpo de 101 professores, dos quaes 8 professores e 93 professoras. Dessas escolas, 88 são isoladas e 13 formam a Escola Modelo e as três Escolas Reunidas na capital, não tendo sido creado até hoje um só grupo escolar; 19 são de 3ª entrância ou da capital sob a direcção de 24 professores; 34 de 2ª entrância ou de cidades sob a direcção de igual número de professores; 43 de 1ª entrância ou de villas e de povoados com o mesmo número de professores. Do corpo de professores somente 48 possuem o curso da Escola Normal, convindo accrescentar que dos 53 professores não normalistas 41 estão regendo interinamente as respectivas cadeiras (RELATÓRIO..., 1922, p. 19).

O relatório anterior informa que até o momento não havia sido criado nenhum grupo escolar, apenas as escolas de 1ª, 2ª e 3ª entrância, conforme citado. O referido relatório ainda traz informações sobre o professorado e observa-se que a capital

contava, ao todo, com treze instituições de ensino, entre as quais, a Escola Modelo, três escolas reunidas, quatro escolas isoladas, uma escola complementar e quatro escolas isoladas no interior do município.

As informações dão conta que, apesar de ainda não existir um grupo escolar em Teresina, a função de direção escolar já era uma realidade na Escola Modelo e nas Escolas Reunidas da capital.

Na Escola Modelo, passou pela função de direção escolar, Firmina Sobreira Cardoso, nomeada em 12 de junho de 1912 e que estava à frente da direção da Escola Modelo no ano de 1914, conforme mensagem apresentada à Assembleia Legislativa a 1º de junho daquele ano<sup>13</sup> e foi a primeira diretora dessa instituição, uma vez que a Escola Modelo foi instalada ainda em 1913 (LOPES, 2001).

Considerando a data da nomeação de Maria José de Oliveira para o exercício da função de diretora, em 10 de fevereiro de 1922, e o início das atividades na Escola Modelo em 1913 concluímos que Firmina Cardoso dirigiu essa instituição de ensino por aproximadamente oito anos. Sobre sua trajetória enquanto professora, Lopes (2001, p. 138) escreveu que:

Firmina Sobreira Cardoso era formada pela Escola Normal de São Luís (Maranhão), onde havia atuado como professora dos filhos do governador daquele Estado, e catedrática da Escola Modelo do Maranhão. A atuação de Firmina Sobreira se deu no momento em que o Governo reorganizava a rede escolar, sendo cogitada a vinda de professoras de outros estados que tivessem experiência com o modelo que se desejava implantar.

As escolas reunidas, assim como a Escola Modelo, atribuíam à um de seus professores a função de direção escolar, em que, ao que parece, também exerciam as duas atribuições: docência e direção escolar. Quanto às escolas isoladas, em conformidade com o informado pelo quadro em análise, não tinham diretores escolares.

Dentre as escolas elencadas, e em conformidade com o quadro anexo nº 02, na página 125, a Escola Modelo e as três Escolas Reunidas, aparecia apenas um

---

<sup>13</sup> “A Escola Modelo, continua sob a direção da adeantada e inteligente professora D. Firmina Sobreira Cardoso” (MENSAGEM... 1914, p. 17).

diretor do sexo masculino: Francisco Marques que foi nomeado para a função de professor em 22 de outubro em 1894, sendo designado para o cargo de diretor em 30 de julho de 1910 nas Escolas Reunidas “24 de Janeiro”.<sup>14</sup> Outro fato interessante sobre essa instituição é que Francisco Marques, além de único homem a dirigir uma escola até então, foi nomeado enquanto docente ainda no século passado.

As Escolas Reunidas “24 de Janeiro” contavam com mais três professoras normalistas com um tempo de docência inferior ao de Francisco Marques: D. Maria Amélia Prado, nomeada em 1922, D. Maria Evangelina P. Fortes Brito, nomeada em 1916 e a professora adjunta Maria do Carmo Couto, nomeada em 1922. Convém salientar ainda que Francisco Marques, não foi apresentado como normalista, mas, todavia, tal fato não o impediu sua nomeação na época.

O documento manuscrito da então *Directoria da Instrução Pública do Piauí* mostra que o então diretor propôs o nome do professor Francisco Marques para o cargo de diretor das Escolas Reunidas do sexo masculino em 29 de julho de 1910. No documento, entretanto, não aparecem os critérios para a escolha do nome, porém, conforme já colocado, Francisco Marques era o professor com maior tempo de magistério daquela instituição.<sup>15</sup>

D. Joanna Abranches Saraiva, diretora das Escolas Reunidas “José Lopes”, designada a 9 de julho de 1919, permaneceu no cargo, até meados dos anos 1930, conforme excerto de um relatório manuscrito que trata da aquisição de material para a referida instituição:

Foram também adquiridas dez máquinas de costura, uma para sapateiro, uma de pont’ajour, uma de ponto de cadeia e uma para bordar marcas Singer. As dez de costura estão assim distribuídas: 1 na Escola de Artífice, 2 no Corpo de Infantaria de Polícia, 1 no Grupo Escolar “José Lopes” sob a direção de D. Joanna Saraiva, e 6 nesta Escola (PIAÚ. ESCOLA..., 1930).

---

<sup>14</sup> Em 1917, segundo documento manuscrito encontrado no Arquivo Público do Piauí, Francisco Marques tinha mais de vinte anos de efetivo exercício enquanto docente da Instrução Pública, fato esse que coaduna com a data de nomeação do mesmo no quadro 02 nos anexos (PIAÚ. EXMO. Sr. .... nº 678. **Documento Manuscrito** (caixa DIPP – Directoria de Instrução Pública do Piauí) – Francisco Marques, professor público primário, com mais de vinte anos de efetivo exercício, requer adicionar 30% aos seus vencimentos conforme a legislação em vigor. (datado do dia 29 de dezembro de 1917).

<sup>15</sup> PIAÚ. EXMO. Sr. ... **Documento Manuscrito** (caixa DIPP – Directoria de Instrução Pública do Piauí) – Instalação das escolas reunidas do sexo masculino na capital e proposição do professor Francisco Marques para o lugar de diretor. (datado do dia 29 de julho de 1910).

O conteúdo do relatório informa sobre a aquisição de material para a Escola Normal e outras instituições, em destaque o Grupo Escolar “José Lopes” - escola que surgiu da junção das Escolas Reunidas “José Lopes” e Escola Complementar Antonino Freire – na qual D. Joanna Saraiva permanecia na função de direção.

A fonte especifica ainda o tipo e a marca das máquinas adquiridas – máquinas de costura, uma para sapateiro, uma de pont'ajour (bordado), uma ponto de cadeia e uma para bordar das marcas singer – o que mostra a teoria aliada a prática nas disciplinas voltadas para o público feminino da época.

Segundo documento datilografado de 1917, cerca de dois anos antes da sua nomeação para o cargo de diretora, D. Joanna Abranches Saraiva “em 2 de agosto de 1911, já contava 20 annos, 2 meses e 14 dias de effectivo serviço”, e por esse motivo reivindicava gratificação adicional de 30% em seu salário. Adiante, o mesmo documento traz informações importantes sobre sua carreira enquanto docente e as particularidades do magistério no período, como podemos conferir a seguir:

1 – que foi nomeada effectivamente para o cargo de professora publica da povoação de Altos (doc. n. 3, tit, de nomeação), por acto de 31 de março de 1891, por proposta do Director da Instrucção Publica, nos termos das disposições de lei então vigente, que dava autorisação ao Governo para nomear pessoas notoriamente habéis para o magistério, independente de outras formalidades;

2 – que, equiparada, para todos os efeitos, às professoras diplomadas ou de concurso, não teve os seus direitos cerceados, e sim mais uma vez garantidos pela Resol.n.13, de 31 de Julho do mesmo anno de 1891, mandando executar o reg. para a Instrucção Publica.

[...]

As nomeações de pessoas de notoria competencia, independente de concurso, tão bons resultados têm dado ao ensino, tão acertados foram esses actos, que é ainda o actual Reg. que, conservando os dispositivos dos anteriores, diz em seu art. 153 – “Também podem ser nomeados professores effectivos, pessoas de notoria competencia profissional ou technica, para esse fim propostas pela Congregação da Escola Normal,”

5 – que, as pessoas nomeadas para o magisterio, independente de concurso, estão comprehendidas nas disposições do art. 516 do actual Reg., que concede as vantagens da gratificação adicional, e o direito da requerente a essa gratificação [...] (PIAUI, 1917).

Considerando que em 1911 Joanna Abranches tinha 20 anos de magistério, em 1917 – data do documento –, a mesma completava, aproximadamente, 26 anos de docência. Nomeada em 31 de março de 1891, a professora deixa claro nesse documento que foi nomeada por ser notoriamente competente para o magistério e independente de concurso. Por conta disso, e em decorrência do disposto no artigo 516 do regimento vigente, deveria receber a gratificação que solicitava.

O documento anterior, assim, deixava claro que a nomeação para o magistério atendia aos interesses do poder público e era independente da realização de concurso público. Inferimos, por fim, que o critério para a escolha de diretores escolares naquele período, seguia ao estabelecido para a seleção do magistério e que independia da realização de concurso.

O quadro anexo nº 03, na página 129, apresenta os estabelecimentos escolares e docentes no interior do Piauí em 1922. Em alguns municípios não havia especificação dessas escolas, apenas informações sobre o corpo docente, evidenciando a presença de escolas isoladas nesses municípios, regidas, em sua maioria por professoras, mesmo quando estas eram voltadas para o sexo masculino.

Das dezesseis escolas de sexo masculino especificadas, conforme documento consultado, apenas sete eram regidas por professores também do sexo masculino, e por não haver indícios sobre sua formação, presumimos que estes eram leigos.

Parnaíba, conforme discussões anteriores, foi o primeiro município piauiense a inaugurar um grupo escolar - "Miranda Osório" em 1922. Segundo informações contidas no quadro Rachel de Carvalho Magalhães tornou-se a primeira diretora dessa instituição, e seguindo a tendência da época, também era professora do 1º ano primário.

Já o então município de Porto Alegre contava com a docente D. Nemésia da Silva Pires, normalista, efetiva, nomeada a 23 de fevereiro de 1914, que posteriormente tornou-se diretora da Escola de Adaptação, segundo relato das memórias de Carvalho (2002, p. 13-16), filho desta, conforme podemos conferir na transcrição das primeiras páginas de seu livro que segue abaixo:

Essa história começa quando Luzilândia, no Piauí, ainda se chamava Porto Alegre, em 1916, no casamento de Antônio de Carvalho Sobrinho e Nemésia Pires de Carvalho. [...]

Nemésia, filha de Francisco Pires Ferreira e de Rosa da Silva Pires, nasceu em Barreirinha (MA), em 1894. Criada em Luzilândia, com passagem por Parnaíba, onde estudou na Escola Normal Nossa Senhora das Graças, era obstinada em relação à sua condição de professora e à educação dos filhos. Seus sonhos e ambições, no entanto, iam além da vida rural oferecida pelo marido.

Após concluir o curso, passou a lecionar em Luzilândia. Mas ao conhecer o jovem Inhozinho, (como os parentes chamavam Antônio de Carvalho Sobrinho), sabendo das suas intenções sinceras de casamento e da sua ideia fixa pela vida do campo, à maneira dos Carvalho de Almeida (viver junto aos parentes igualmente de hábitos campestres), também foi sincera e decisiva ao dizer-lhe que não pretendia morar a vida inteira no interior. Aspirava dar aos filhos oportunidade que a pequena Luzilândia ainda não oferecia.

Encaminhá-los nos estudos, ou na vida prática. Isto só conseguiria num meio maior.

Seu plano, porém, não se concretizou de imediato, como pensava. Só depois do nascimento do sétimo filho, firme na decisão, Nemésia retornou ao projeto mudança, agora disposta a executá-lo. Previdente, não queria envolver no intento qualquer idéia de aventura, ou apelo à sorte. Antes, convinha assegurar os meios de sobrevivência da família, a fim de evitar recuo ou arrependimento.

Submeteu-se a concurso público para o magistério na Capital. Aprovada entre as primeiras classificadas, a façanha chamou a atenção das autoridades da terra para a nova professora. Cabe destacar que, em Teresina, já se distinguiam como profissionais do ensino as abnegadas professoras Maria de Lourdes Rego Monteiro, Maria de Lourdes Abreu, Neném Vilhena, Maria Dina, Áurea Freyre, Pequena Rubim, Zaíra Freyre, Rosilda Brito Telles, Zezé Cardoso, as irmãs Ester e Quincas Couto, Rosila Neves (mãe do poeta Hidemburgo Dobal), Lélia Avelino, Firmina Sobreira, autora do hino do Piauí, Ana Bugija, Cotinha e outras competentes mestras, algumas, hoje, nome de ruas da Capital. Isto para falar somente das mulheres, já que o número de homens no magistério secundário do Piauí era bem maior.

Nemésia foi nomeada diretora da Escola de Adaptação, estabelecimento de ensino que, segundo as leis vigentes, constituía estágio obrigatório de dois anos para alunos que desejassem ingressar na Escola Normal Oficial.

Inhozinho alimentava esperança de permanecer em Luzilândia, mas concluiu a idéia de Nemésia tornara-se irreversível, depois do concurso. Sem alternativa, apressou a venda dos bens adquiridos com muito trabalho. Pequena fazenda de criação de gado, carnaubal, vazantes (terras baixas e planas que sofrem alagamento temporário ao longo de rio e igarapés e na baixa das águas, período de vazão, transformaram-se em lugar ideal para cultura de subsistência), a casa da antiga rua Grande, além de deixar amigos e a querida Luzilândia.

[...]

Nemésia, porém, ainda não considerava realizado seu plano. Enquanto desempenhava as novas tarefas, já residindo com a família em Teresina, preparou-se para outro concurso, no qual conquistou simultaneamente aprovação para lecionar duas cadeiras – Português e Francês, na Escola Normal.

O diretor de Ensino no Estado, professor Anísio Brito, entusiasmado com o novo feito de Nemésia, ao cumprimentá-la comunicou a nomeação da sua amiga, professora Zaira Freyre para substituí-la. Em consideração, Anísio Brito consultou antes a primeira diretora da escola, Rosila Neves, que não aceitou retornar nem se opôs à escolha de Zaíra, uma das filhas dos conhecidos professores Áurea e Álvaro Freyre, casada com o médico Lineu da Costa Araújo.

Pires de Carvalho, ao contar a história de sua mãe, Nemésia Pires de Carvalho<sup>16</sup> revela a dedicação desta pela docência e pela maternidade. Natural de

---

<sup>16</sup> A obra “A instrução pública no Piauí” (1922), que serviu de base para a construção da tabela 07, destoa ao informar que o nome da docente era Nemésia da Silva Pires. Todavia, considero que apesar dessa divergência, trata-se da mesma pessoa, pois em ambos documentos prevalecem os nomes “Nemésia” e “Pires”, além de mostrarem que a mesma concluiu seus estudos na Escola Normal e lecionou em Porto Alegre; os documentos consultados e ainda revelam o estado civil dessa professora – o livro a trata como “D. Nemésia” enquanto que o relato de Pires de Carvalho fala que seu casamento aconteceu em 1916.

Barreirinha, Maranhão, formou-se na Escola Normal de Parnaíba e, ao concluir o curso, “sem demora, a professora recebeu convite para ensinar na escola local” (CARVALHO, 2002, p. 51), na então Porto Alegre.

As professoras recém-formadas pelo curso Normal destacavam-se dentre as outras moças da época, uma vez que os estudos eram cada vez mais valorizados pela sociedade daquela época. Afonso Ligório Carvalho (2002, p. 51), inclusive, descreve que, Nemésia era

Prendada, com gosto para a leitura, mas sem desprezar o lado feminino de bem vestir e frequentar festas familiares, Nemésia passou a ser considerada o que na terra se chamava bom partido, embora os pais não fossem ricos.

O gosto pela leitura bem como ser prendada, saber vestir-se e frequentar festas familiares fez de Nemésia um bom partido por mais que seus pais não tivessem poder aquisitivo (CARVALHO, 2002). Por fim, sua escolarização não foi fator determinante que a tornaria boa esposa visto que os cuidados com o lar ainda eram prerrogativas relevantes que tornavam uma moça apta ao casamento.

O relato do autor indica que o casamento de Nemésia com Antônio de Carvalho Sobrinho aconteceu em 1916. Todavia, diferente do marido que tinha gosto pela vida no interior, Nemésia entendia que a capital traria maiores possibilidades de escolarização para os filhos e se manteve firme em sua decisão.

A mudança para a capital, entretanto, só aconteceu após a mesma ingressar no magistério primário em Teresina por meio de concurso público, vaga esta conquistada com êxito. Posteriormente tornou-se diretora da Escola de Adaptação.

Antônio de Carvalho Sobrinho cedeu às vontades de sua esposa e desfez-se de todos os bens conquistados após aprovação de Nemésia no concurso como a pequena fazenda de criação de gado, a casa da antiga Rua Grande, além das amizades já estabelecidas em Luzilândia (CARVALHO, 2002).

Segundo o relato, Nemésia pensou na sobrevivência e manutenção da família ao realizar o concurso público no qual foi aprovada. Nemésia decidiu os rumos de sua família ao tomar para si a responsabilidade de mantê-la e guiar seus filhos nos caminhos da escolarização, em atitude incomum às mulheres do período, sujeitas às normativas impostas por seus cônjuges, de acordo com Carvalho (2002, p. 13-16):



Minha mãe orientava tudo em casa. Cedo decidira que o nosso irmão José Carvalho de Almeida Neto deveria ser padre, as três filhas, professoras, e os quatro filhos restantes, menores, continuariam a cumprir seus currículos escolares para decidir no futuro.

Ao orientar os rumos da família, desde a preferência da capital ao interior em prol da educação dos filhos à escolha da profissão destes, fica evidente que Nemésia era protagonista no meio familiar. Pires de Carvalho, ao longo de seu livro, evidencia a importância da matriarca da família em sua formação educacional, bem como de seus irmãos. Entende-se que esse protagonismo era dado à formação profissional de Nemésia e que seu gosto pelas letras resultou nos novos rumos tomados pela família, rumos estes que certamente difeririam se continuassem na terra natal, Luzilândia.

Em novo concurso, Nemésia é aprovada para lecionar em duas cadeiras – Português e Francês – na Escola Normal. Anísio Brito, então Diretor de Ensino no estado, nomeou para seu lugar, na função de direção, a professora Zaíra Freyre, filha de Áurea e Álvaro Freyre<sup>17</sup>. Convém ressaltar que D. Aurea Pires de Castro Rebello Freire, conforme quadro anexo nº 02, página 125 dessa dissertação, normalista, foi nomeada em 18 de fevereiro de 1913 para o cargo de professora e atuava na Escola Isolada “Frei Seraphim” em 1922.

Pires de Carvalho revela ainda que a primeira diretora da Escola de Adaptação foi a professora Rosila Neves. Ademais, reforça que a presença feminina no magistério primário piauiense era maior que no ensino secundário, até então regido por homens, em sua maioria.

Em seu relato, o autor cita ainda nomes importantes da educação no período, entre eles as “abnegadas professoras” Maria de Lourdes Rego Monteiro, Maria de Lourdes Abreu, Neném Vilhena, Maria Dina, Áurea Freyre, Pequena Rubim, Zaíra Freyre, Rosilda Brito Telles, Zezé Cardoso, as irmãs Ester e Quincas Couto, Rosila Neves (mãe do poeta Hidemburgo Dobal), Lélia Avelino, Firmina Sobreira, Ana Bugija e Cotinha.

O nome dessas professoras, como Carvalho (2002) resalta em seu texto, viraram nome de rua, e inclusive nome de escolas; algumas delas, também, exerceram a função de diretoras escolares.

---

<sup>17</sup> Em nota do jornal “O Arrebol”, ao anunciar o aniversário de Zaira Freire, reforça que a mesma é a “dedicada filha do prof. Álvaro Freire” (VIDA... O Arrebol, 14 jun. 1925, p. 03).

Assim, é inegável que os indícios, fios e rastros registrados nas memórias biográficas e autobiográficas de piauienses foram fundamentais para a escrita da história dos diretores escolares presentes nessa dissertação. Entre lembranças e esquecimentos, a memória, acaba por deixar fragmentos relevantes sobre a história de diretores e diretoras escolares.

Relatórios da Directoria Geral da Instrução Pública da década de 1930 apresentam que a opinião das diretoras dos grupos escolares era levada em conta no trabalho de inspeção escolar, a saber, a partir do fragmento do documento que segue:

De acordo com os dados contidos nessa demonstração, evidenciamos ausência de critério distributivo relativamente aos logares de Inspectoras, em vista do coeficiente de frequência. Além disso, há a considerar a opinião de algumas Directoras de Grupos, quaes sejam a do “Demosthenes Avellino”, do “Antonino Freire”, já por mim inspecionados pessoalmente, do “José Lopes” e do “Barão de Gurgueia”, sobre esse importante assumpto. Referidas educadoras pensam que a marcha dos serviços e a disciplina escolar, nos estabelecimentos a seus cargos, podem ser perfeitamente asseguradas com a existência de uma única Inspectora (PIAUI, 1931).

O fragmento do documento, que trata em sua integralidade da distribuição das inspetoras nos grupos escolares conforme a frequência do alunado, informa considerar a opinião das diretoras dos grupos escolares Demosthenes Avellino, Antonino Freire, José Lopes e Barão de Gurgueia sobre esse assunto. O excerto, além de deixar claro que todas são mulheres, mostra que as educadoras pensam que a presença de uma única inspetora asseguraria o andamento dos trabalhos e a disciplina escolar.

A educação era recorrente entre os periódicos hemerográficos da época. Todavia, menção à função de direção escolar, diretores e diretoras, principalmente na década de 1910, mais ainda de caráter público eram raras.

Em seus relatos, Genu Moraes, lembrou da trajetória de algumas diretoras que marcaram sua memória, através das relações que com ela estabeleceram ou da contribuição educacional que fez com que permanecessem no ideário coletivo na época.

Ao dissertar sobre a professora Maria Dina Soares, Genu Moraes conta que veio a estudar com ela logo após receber os ensinamentos de sua mãe. Segundo a própria Genu Moraes, Maria Dina Soares era “de uma cultura invulgar, era a principal preceptora das crianças na sociedade teresinense, por ser a única a manter um curso particular na cidade” (KRUEL, 2015, p. 229). Todavia, segundo Krueel (2015, p. 229-

231), a referida educadora também participou da docência pública primária, conforme podemos conferir nos escritos que seguem:

A professora Maria Dina Soares nasceu em Campo Maior, em 26 de novembro de 1889. Ali estou [sic] o primário em escolas particulares.

Aos 14 anos de idade muda-se com a família para a Vila de Livramento (hoje José de Freitas).

Em 1911 matricula-se na Escola Normal Oficial de Teresina, formando-se professora normalista em 4 de janeiro de 1914.

Nomeada, em caráter efetivo, pelo governador Miguel Rosa para exercer o cargo de professora da Escola Isolada, destinada somente a meninos, retorna à Vila do Livramento em 27 de fevereiro de 1914.

Em 8 de março inicia suas atividades no magistério público do Piauí.

Em 1916, casa-se com Virgílio Ribeiro Soares, com quem teve os filhos Virmar, médico, cirurgião plástico no Rio de Janeiro, Themis, professora, casada com o dentista João de Freitas Rezende, de Piri-piri, Lígia, Vinícius, Aurora, casada com o Dr. Eduardo Neiva, que foi do Banco do Brasil, Inar e Pedro.[...]

Em 18 de março de 1918, por ato de papai, que era governador do Estado, tornou-se professora vitalícia.

Em 14 de março de 1920, por ato ainda de papai, ela é removida da Vila de Livramento, por merecimento, para reger, efetivamente, a Escola Complementar, de Teresina, onde passou a residir.

Em 7 de abril de 1930, foi nomeada por tio Joca Pires, governador do Estado, para o cargo de diretora do Grupo Escolar José Lopes.

Em 14 de outubro, foi designada, em comissão, para servir como Secretária Geral de Instrução, substituindo o secretário Júlio César Fontenele que, por sua vez, passou a lecionar a cadeira de Aritmética e Álgebra da Escola Normal Oficial.

Em 15 de junho de 1931, pede exoneração do cargo para reassumir a diretoria do Grupo Escolar José Lopes, com solenidade de posse em 1º de julho daquele ano.

Em 24 de março de 1949, após 35 anos de serviços prestados à causa da Educação, pede aposentadoria. Mas tanto amor tinha à profissão e às crianças que continua por mais de 14 anos ainda a preparar turmas para o Exame de Admissão na Escola 24 de Julho, fundada por ela e onde, mesmo antes da aposentadoria, lecionava num segundo turno. Ela, além das disciplinas normais da época, dedicava-se com afinco ao ensino da música. [...]

A professora Maria Dina Soares cumpriu com o seu dever. E tão bem cumprido que, durante os 35 anos de serviço público, não gozou de licença. Teve, em todo esse tempo, apenas dois períodos de férias concedidos por lei. Ensinava com métodos modernos para aquela época. Jamais usou de castigos físicos, o que era comum naquele tempo. Pelo contrário, dava muito carinho, afeto, compreensão e bons exemplos, o que fez com que gerações de seus alunos lhe dediquem ainda hoje grande veneração e respeito.

Em 1953 fica viúva. Como os filhos moravam no Rio de Janeiro, muda-se para lá. Grande comitiva a acompanhou em seu embarque.

Em sua homenagem, temos importante Unidade Escolar na Rua 13 de maio, 3060 – Zona Sul de Teresina.

Maria Dina Soares, pelo que consta nas memórias de Genu Moraes, foi sua primeira professora. Seu relato deixa claro o carinho que a professora, e também diretora do Grupo Escolar José Lopes, teve durante sua carreira docente com seus alunos (KRUEL, 2015).

A docente transitou entre as esferas pública e privada. Segundo a fonte, depois de formar-se na Escola Normal em 1914, foi nomeada no mês seguinte como professora da Escola Isolada na Vila do Livramento. Em 1920, por “merecimento”, passou a reger efetivamente a Escola Complementar de Teresina. Antes disso, em 1918, tornou-se professora vitalícia (KRUEL, 2015).

A nível de esclarecimento, o discurso de Genu Moraes deixa claro que os atos que tornaram Maria Dina Soares professora vitalícia em 1918, e regente da Escola Complementar em 1920, foram de autoria de seu pai, Eurípedes Clementino de Aguiar, que governou o estado entre 1916 e 1920, tempos esses de acirramento político e dificuldades financeiras, que, porém, foram marcados pelo incremento da agricultura, pecuária e desenvolvimento da instrução (GOVERNO..., 1993).

Maria Dina Soares só veio a ser nomeada diretora em 1930, durante o governo de Joca Pires, no Grupo Escolar José Lopes. No entanto, sua passagem por essa instituição enquanto diretora foi interrompida visto que, entre 14 de outubro daquele ano e 15 de junho de 1931, foi designada para servir em comissão como Secretária Geral de Instrução. Após esse período Maria Dina Soares retornou a direção do Grupo Escolar José Lopes.

Ao analisarmos as leituras anteriores e considerarmos as fontes consultadas desprendemos que as mulheres professoras tinham possibilidade de galgar cargos de chefia dentro da educação que não se restringiam apenas a função de direção escolar. Como prova disso, podemos citar a passagem de Maria Dina Soares no cargo de Secretária Geral de Instrução.

Todavia convém pontuar também os vários vieses que a possibilitaram estar nesse cargo: além da competência profissional, citada por Genu Moraes (KRUEL, 2015), estava o fato de que era professora e certamente não tinha poucas posses, tendo em vista que estudou em escolas particulares em sua cidade natal, Campo Maior, e veio estudar na Escola Normal em Teresina. Em vista disso, se as moças menos abastadas não tinham acesso à escolarização elementar, dificilmente poderiam ter uma formação profissional na Escola Normal, longe de seu domicílio de origem.

Outro ponto a ser considerado foi o fato de que a mesma assumiu um cargo deixado por um homem, Júlio César Fontenele — em razão de que o mesmo tornou-se professor da Escola Normal Oficial —, e permaneceu por pouco tempo, por volta de oito meses.

É possível que Maria Dina Soares ocupou um cargo em decorrência do abandono deste por um homem. Assim como ocorreram em anos anteriores o abandono de tantos outros homens do magistério primário, que possibilitaram a ascensão das mulheres nessa profissão. Em síntese, as conquistas das mulheres no mercado de trabalho, inclusive no campo educacional, foram traçadas em meio desigual, que merecem atenção em vista dos vários fios que teciam a rede social e formavam toda aquela conjectura.

Adiante, no mesmo livro, Genu Moraes lembra da trajetória de outras diretoras da época, entre elas Ana Cordeiro Soares que foi diretora do Grupo Escolar “Gabriel Ferreira”, no bairro Vermelha, e ainda era dona de uma escola particular. Outra foi a professora Olga Batista, que assim Kruehl (2015, p. 237) transcreve:

Lembro-me bem da professora Olga Batista, inteligente, simpática, dedicada. Ela era filha de João José Batista e de Rosa de Jericó Caldas Batista, nasceu em Natal (hoje Monsenhor Gil), em 29 de maio de 1903. Professora da escola 7 de Setembro, a qual era destinada aos filhos dos soldados da Força Pública do Estado, nos anos de 1925, 1926 e 1927. Em 1930 tornou-se diretora da escola Reunidas, logo depois denominada Barão de Gurgueia, na Praça Saraiva. Foi Diretoria do Centro de Estudos e Recreação do Magistério Piauiense (Cermap), no início de sua fundação, tendo ativa participação em todas as suas atividades. Faleceu em Teresina, em 10 de julho de 1987.

Segundo a fonte anterior, a professora Olga Batista tornou-se diretora da Escola Reunida, e depois Grupo Escolar, “Barão de Gurgueia”, em 1930. Ao analisarmos a nota jornalística do Diário Oficial do Estado de 1935, percebemos que a mesma permanecia nessa função, na mesma instituição, como podemos conferir a seguir:

Por nosso intermédio a professôra normalista, sêta. Olga Batista, digna Directora do Grupo Escolar “Barão de Gurgueia”, desta capital, convida a família teresinense para visitar a exposição de trabalhos escolares do corrente anno, a qual se iniciou hontem e encerrar-se á a 19 do andante (GRUPO..., Diário Oficial do Estado, 16 nov. 1935, p. 01).

A fonte mostra a participação da diretora desse Grupo Escolar na divulgação de uma exposição de trabalhos elaborados pela instituição ao longo daquele ano, a fim de mostrar a escola, o trabalho dos alunos para a comunidade, e através desse,

repercutir seu trabalho dentro da comunidade, visto que o nome das diretoras eram sempre associados à instituição que pertenciam<sup>18</sup>.

Em torno disso, a nota jornalística sobre o Grupo Escolar “Barão de Gurgueia” a seguir enfatiza a competente atuação de Olga Batista frente à essa instituição em meados da década de 1940:

Dirigido pela competente Professora normalista Olga Batista, o Grupo Escolar “Barão de Gurgueia” foi um dos que mais capricharam na apresentação dos trabalhos escolares do corrente ano. Ali nada faltou que pudesse interessar ao visitante. Tudo foi organizado de forma a mostrar o esmero dos trabalhos confeccionados fazendo, assim, jus ao esforço dos seus alunos (GRUPO..., Gazeta, 12 nov. 1943, p. 04).

Genu Moraes, em seu relato, lembrou inclusive de outras educadoras, tão importantes quanto às citadas anteriormente, conforme os escritos de Krueel (2015, p. 231):

Também tivemos outras mestres de igual valor, como Maria de Lourdes Rebelo, Áurea Freire, esposa do professor Álvaro Freire, e avó do Dr. Pedro Augusto Freire, casado com dona Verônica, dedicada funcionária do Tribunal de Justiça do Piauí; Pequena Rubim e Nicota Burlamaqui (Ana Leonor Burlamaqui), que foi professora da Escola Modelo Artur Pedreira, no térreo da Escola Normal, hoje sede da Prefeitura de Teresina, mas mantinha, também, curso particular em sua residência, hoje chamada de reforço escolar.

A professora Ana Leonor Burlamaqui, diante do reconhecimento social que tinha, aparece inclusive nas memórias autobiográficas, de José da Rocha Furtado (1990, p. 18), que assim lembrou:

Eu e Antônio iniciamos, em Miguel Alves, nosso curso primário com o velho professor leigo, Sr. Juca Carvalho. Passamos, depois, a frequentar uma escola dirigida por uma professora diplomada e altamente capaz, Dona Ana Leonor Burlamaqui, com quem estudamos durante três anos. Veio ela de Teresina, em companhia de suas irmãs Maroca e Estelina, trazidas para Miguel Alves pelo Desembargador Simplício de Sousa Mendes, chefe político local e grande proprietário de terras naquele município.

Furtado ao relembrar seu período escolar escreve que o iniciou com um professor leigo e depois passou a frequentar a escola dirigida pela professora

---

<sup>18</sup> Segundo o Almanaque do Cariri de 1952, a professora Olga Batista ainda permanecia na função de diretora do grupo escolar “Barão de Gurgueia” naquele ano.

diplomada Dona Ana Leonor Burlamaqui, que veio de Teresina acompanhada das irmãs, trazidas pelo Desembargador Simplício de Sousa Mendes.

A *professora diplomada e altamente capaz*, assim descrita pelo autor em questão, Dona Ana Leonor Burlamaqui foi nomeada efetivamente em 13 de outubro de 1920, conforme informação contida no quadro anexo nº 03, na página 128. Entretanto, convém salientar que a mesma, atuava em uma escola isolada, e assim, era responsável por mantê-la e responder administrativamente por ela.

O Jornal “O Piauí” de 1933, apresenta a nota de falecimento da professora primária Maria Emilia Borges Castello Branco. A mesma traz informações relevantes sobre a professora, a saber, conforme a íntegra do documento transcrita a seguir:

Maria Emilia Borges Castello Branco

Faleceu a 26 corrente, em sua residência, à rua Paisandu, nesta capital, D. Maria Emilia Borges Castello Branco, distinta educadora piauiense, que durante mais de quarenta anos exerceu o magistério primário nesta cidade. Era uma verdadeira benemerita [da] instrução no Piauí, tendo ensinado a varias gerações de conterraneos nossos.

Durante mais de 20 anos manteve um instituto de ensino particular denominado “Colegio Nossa Senhora das Dores” passando depois para o magistério público estatual, onde por algum tempo exerceu a direção do Grupo Escolar “Teodoro Pacheco”.

A estinta era filha do notável piauiense Miguel Borges Leal Castello Branco, o segundo deste nome, e irmã do Major Lívio Borges Castello Branco e do Dr. Waldimir Borges Castello Branco, aquelle residente do Rio de Janeiro, e este, em S. Luiz do Maranhão.

A falecida era inupta e desapareceu aos 70 annos de idade.

Apresentamos pesames a todos os seus parentes, inclusive aos seus sobrinhos e filhos de criação Cap. Cristovam Falcão Castello Branco e Emilia Castello Branco, esposa do Sr. Dámaso Diniz (NUPEM. MARIA..., Jornal O Piauí, 28 mai. 1933, p. 04).

A fonte hemerográfica informa que Maria Emilia Borges Castello Branco foi uma professora primária que atuou no magistério em instituições particulares e públicas, sendo que, no primeiro caso, manteve por mais de vinte anos o Colégio Nossa Senhora das Dores.

Enquanto esteve no magistério público estadual chegou a exercer a função de diretora do Grupo Escolar Teodoro Pacheco “por algum tempo”, sendo considerada uma “verdadeira benemerita [da] instrução no Piauí” por seus trabalhos na área educacional.

Em outubro de 1935 aconteceu o evento Semana de Educação no Piauí, e no dia 8 do respectivo mês e ano realizou-se a primeira conferência do evento realizada pelo professor Dr. Lindolpho Monteiro, então Diretor da Saúde Pública, intitulada “A



Higiene e a Paz Mundial”. A plateia contava com várias autoridades na área da educação, entre as quais as diretoras das instituições educacionais da época:

Estiveram presentes o Sr. Secretário Geral, dr. Luiz Pires Chaves, Desembargador Cromwell Carvalho, Chefe de Polícia, deputado Francisco Alves, representantes do Comando do 25 B/C e da Força Pública do Estado, Mons. Cícero Nunes, director do gymnasio municipal “S. Francisco de Salles”, Professora Maria de Lourdes Martins Rego, Directora da Escola Normal Official, Esther Couto, professora de Didática, Odette Batista, professora de Trabalhos Manuaes, professor R. de Britto Mello, Procurador dos Feitos da Fazenda, Director da Instrucção Pública, Professoras Maria Dina do Nascimento Soares, Directora do Grupo Escolar “José Lopes”, Lina Gayoso Castello Branco, Directora do Grupo Escolar “João Costa” Maria de Lourdes Rebello, Directora do Grupo Escolar “Domingos Jorge Velho”, Maria do Carmo Couto, Directora do Grupo Escolar “Miguel Borges”, Nemésia Pires de Carvalho, Directora da Escola de Adaptação, Olga Baptista, Directora do Grupo Escolar “Barão de Gurgueia” Elza e Lenir Marques, Cândida Castello Branco, Zaira Freire, Eliza Gonçalves, Rosila Mello, Carmen Almeida e Maria Augusta Rubim, alumnas, mestras da Escola Normal Official, vários cavalheiros etc (SEMANA..., Diário Oficial do Estado, 09 out. 1935, p. 01).

A fonte remete aos profissionais da educação, professoras, diretoras e estudantes que estiveram presentes nesse evento; as diretoras escolares da época ganham destaque nessa publicação ao lado da instituição que administravam. Ademais, o destaque que esse excerto dá para cada uma salienta o reconhecimento que as mesmas obtinham do meio social teresinense, o que pode ser notado também nas outras fontes analisadas.

A professora Nevinha Santos<sup>19</sup> foi personagem principal de estudo da tese de doutorado de Jane Bezerra de Sousa que a apresentou como docente e diretora do Grupo Escolar Coelho Rodrigues, o primeiro a ser implantado na cidade de Picos, em 1929 (SOUSA, 2015). Nevinha foi uma das primeiras normalistas a chegar na cidade de Picos, juntamente com as colegas Ricardina Neiva e Alda Neiva. O impacto das professoras recém-chegadas na cidade foi assim descrito por Sousa (2015, p. 96-98):

As primeiras normalistas de Picos provocaram o maior rebuliço, pois a sociedade esperava três velhas com cabelos enrolados e saias compridas, no entanto lá chegaram três jovens bonitas, de cabelos curtos, usando decotes audaciosos e mangas cavadas, deixando entrever axilas depiladas.

---

<sup>19</sup> *Nevinha Santos* era Maria das Neves Cardoso Rodrigues, jovem normalista que em 1929, aos 18 anos, foi convidada pelo Coronel Francisco Santos para trabalhar na cidade de Picos. Casou-se com Adalberto de Moura Santos, conhecido por *Bertim Santos*, filho de Francisco Santos, em 1930, e partir daí modificou seu nome para Maria das Neves Cardoso Santos (SOUSA, 2015).

Quando saíam à rua, todos iam para as calçadas e janelas a fim de conhecerem as novas professoras, as quais foram chamadas de “moças diferentes” [...].

Essas moças, no confronto com o modelo tradicional de professoras, causaram, com seus comportamentos e formação, grande admiração à comunidade da época.

As professoras se vestiam de forma diferente, acompanhando a moda da capital nos anos 1920. Usavam vestidos mais curtos, com braços e costas à mostra, exibindo, com mais liberdade, as pernas e o colo, além de fazerem uso de maquilagem. As sobancelhas eram tiradas e delineadas com lápis, enquanto a boca era pintada de carmim em forma de arco ou coração. Os cabelos traziam-nos curto, a *la garçone*.

O trecho anterior mostra que ser professora ao final dos anos 1920 estava relacionada a uma parcela jovem e feminina que seguia os padrões de moda do período, que chegavam na capital através do cinema e das revistas, fazendo com que as normalistas supramencionadas se destacassem das demais mulheres da sociedade picoense de então.

Picos localiza-se no interior do Piauí, no sertão, a aproximadamente 306 km da capital Teresina. A distância entre as cidades, naquele momento, dificultava o acesso e circulação de informações, bem como a educação; assim, Nevinha Santos, Ricardina Neiva e Alda Neiva foram educadoras importantes para a instrução local.

Ao tratar do Grupo Escolar Coelho Rodrigues, Sousa (2015, p. 109) informa que a instituição

teve como diretoras Alborina Silveira Reis (1929), Ricardina de Castro Soares (1929 a 1936) e Maria das Neves Cardoso Rodrigues (1936 a 1947), a qual assumiu a direção no dia 12 de agosto de 1936, tendo assinado termo de compromisso diante do prefeito Justino Rodrigues da Luz. O grupo era de jurisdição estadual, mas administrado pela prefeitura municipal, uma vez que o estado não tinha ainda no município uma sede administrativa referente ao ensino. A direção do grupo era por indicação política, sendo o casamento e o entrelaçamento com o poder determinante para a escolha.

Segundo a autora, Nevinha Santos foi a terceira diretora do Grupo Escolar Coelho Rodrigues, tendo assumido a função em 12 de agosto de 1936 e permanecido até 1947 – ano que marca o fim do recorte temporal de nossa pesquisa. O trecho inclusive, traz outras informações importantes como a direção escolar sendo um cargo por indicação política e da existência das relações de poder como “determinante para a escolha”.

Em torno disso há de se considerar que Nevinha Santos era casada com Bertim Santos, e este se tornou intendente municipal em 1938 e permaneceu no poder até

1945, “época em que Nevinha Santos assumiu a função de primeira-dama e agregou a profissão de professora e a função de diretora do Grupo Escolar” (Idem., p. 111).

Nevinha Santos teve sua visibilidade ampliada ao tornar-se diretora escolar, e posteriormente, primeira dama da cidade de Picos. As relações de poder mostram-se nessa situação através da política. Sobre o período em que Nevinha Santos esteve à frente da direção do Grupo Escolar Coelho Rodrigues, Sousa (2015, p. 105) escreve que:

Embora sua formação não tivesse como centro a pedagogia da Escola Nova, podemos atribuir isso ao fato de que uma das funções dos diretores de grupo escolar era sempre estarem atualizados com os novos métodos e conhecimentos educacionais e repassar às demais professoras do grupo. Não conseguimos perceber registro desse fato no Grupo Escolar Coelho Rodrigues, mas é possível o acontecimento em virtude dos relatos da professora, ao adotar, como também as outras colegas, práticas inovadoras e assumir um discurso de não repassadora de conteúdos, mas de acompanhamento da trajetória educacional de seus alunos. Nevinha resume esse pensamento na frase “adorei ser professora”[...].

Adiante, Sousa (2015, p. 111) informa que:

Durante a direção da professora Nevinha Santos, o inspetor de ensino, Abílio Neiva, visitou a escola no dia 10 de maio de 194, afirmando ser o Grupo Escolar Coelho Rodrigues um dos melhores estabelecimentos de ensino primário do Piauí, notadamente em razão da competência do corpo docente.

A direção escolar, considerando os excertos apresentados anteriormente, deveria estar atualizada quanto as novidades educacionais do período para que pudessem repassar as informações para as demais professoras do grupo. Dessa forma, diretores e diretoras tinham a função de multiplicadoras dos conhecimentos adquiridos.

A década de 1940 continuou com a política de construção de escolas e as mesmas contavam com um aparato de ampla divulgação jornalística sobre esses eventos, mesmo que fossem em cidades do interior, a exemplo da inauguração do Grupo Escolar “Leônidas Melo” na cidade de Buriti dos Lopes, como podemos conferir a seguir:

[...] A tarde realizou-se a cerimônia de inauguração do grupo escolar “Leônidas Melo”, construído pelo Estado em colaboração com o município. Abrindo a sessão, o chefe do Estado deu a palavra ao Dr. Anísio Maia,

representante do diretor de Departamento de Ensino. Falou, depois, o Dr. Edison Cunha, em nome do Prefeito e da população.

Por último discursou a diretora do grupo, professora Francisca Ferreira de Oliveira, encerrando a solenidade o Exmo. Sr. Interventor Federal. Todos os discursos foram aplaudidos pela grande assistência. O da jovem educadora, todavia, relatando, de passagem, a odisseia de sua infância de criança pobre e orfã, prendeu a atenção de modo particular. A sua voz acariciadora se ergueu no silêncio da sala como o próprio sentimento de gratidão e do amor filial.

Seguiu-se a cerimônia da aposição, na sala da diretoria do grupo, dos retratos do eminente Chefe da Nação e do Interventor Federal, sob entusiásticos aplausos. A noite realizou-se um baile na sede do palacete municipal, em honra dos ilustres visitantes (A INAUGURAÇÃO..., Diário Oficial do Estado, 13 abr. 1940, p. 01).

Melo (2009) tratou em sua tese de doutorado das festividades escolares. Sobre isso confirmamos que as festividades iniciavam desde a inauguração dessas instituições (A INAUGURAÇÃO... 1940, p. 01).

A inauguração desse Grupo Escolar, o primeiro do município, que levava o nome do então Interventor Federal Leônidas Melo, contou com a participação de várias autoridades, entre as quais o próprio Leônidas Melo, o representante do diretor do Departamento de Ensino, Dr. Anísio Maia, o representante do município e a diretora da escola inaugurada, professora Francisca Ferreira de Oliveira, a primeira diretora dessa instituição.

Adiante, além das falas dos presentes, o impresso traz ainda o discurso da “jovem educadora”, que deixa transparecer alguns detalhes de sua vida particular e sua relação com o meio educacional:

O magistério, meus senhores, não há dúvida, tem espinhos e tem desilusões que amarguram e fazem chorar, vez por outra, mas prodigaliza-nos também momentos de verdadeira felicidade, das mais íntimas alegrias, quando, com o andar dos tempos, constatamos os benefícios dos nossos esforços com o progresso cultural dos nossos alunos e com o seu reconhecimento, traduzido em gestos, sempre gratos, de amizade e consideração.

Eu, por mim, sou muito grata a meus mestres.

Pequenina ainda, perdi os meus pais.

Orfã e pobre, foi no seio de uma bondosa velhinha, quase tão pobre como eu de bens materiais, mas um coração, verdadeiro tesouro de bondade, de carinhos e ternuras, que encontrei, mercê de Deus, o aconchego maternal. Desvelada e carinhosa, tudo fez por mim. Tudo que sou devo principalmente a ela. Quanta vez, na angústia cruciante de estudante pobre e desprotegida, sentindo o espírito conturbado e vacilante, como um grito de revolta dentro do meu peito, tive ímpetos de deixar o estudo, desiludida, esmagada...

Então, ela, impertubável e serena, vinha, como enviada do céu, restituir-me a esperança perdida, concitando-me a prosseguir, confiada na sua dedicação e no seu amor maternal. Desse fato, talvez, a alegria íntima que eu sinto em dedicar-me a essas criancinhas que vêm beber luzes para a sua inteligência em formação na escola a meu cargo. Quero-as como minhas irmazinhas, como se realmente gente minha fossem.

Para elas, com o meu coração, todo o meu esforço, toda a minha dedicação. [...] (A INAUGURAÇÃO..., Diário Oficial do Estado, 13 abr. 1940, p. 03).

A professora Francisca Ferreira de Oliveira, ao discursar sobre sua história de vida, revela que mesmo pobre e órfão conseguiu através dos estudos tornar-se professora graças a quem a adotou. A história de Francisca Oliveira deixa clara a existência de particularidades, e que essas são responsáveis por fazerem a história ser heterogênea: observamos aqui que, apesar de não pertencer a uma família com elevado poder aquisitivo, ela conseguiu almejar o magistério e a função de direção escolar.

Segundo nota do jornal “Gazeta” de 21 de fevereiro de 1942, quem estava à frente da direção da Escola Modelo “Artur Pedreira” era a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Júlia Gomes Viégas, esposa do Sr. Hildiberto Viégas (NATALÍCIOS..., 1943). A nota informava que a mesma fez aniversário no dia anterior.

A Escola Modelo “Artur Pedreira” enquanto instituição educativa de destaque e padrão a ser seguido pelas demais escolas tinha na figura da direção escolar um modelo a ser disseminado. As diretoras que estavam a frente dessa instituição, então, conquistava certa notoriedade na sociedade, o que justificava as notas sociais presentes nos jornais consultados.

No mesmo ano, a “Gazeta” ao noticiar o fornecimento de merenda escolar nas dependências do Grupo Escolar “Domingos Jorge Velho” revela o nome da diretora dessa instituição entre outros detalhes da festividade:

Realizou-se *ante-ontem*, pela manhã, no Grupo Escolar “Domingos Jorge Velho” a inauguração do fornecimento de merenda escolar aos alunos dos grupos dos bairros pobres, feito pela Legião Brasileira de Assistência em colaboração com a diretoria do Departamento do Ensino.

Ao ato, que se verificou às 9 horas, compareceram o Diretor Geral desse departamento, outras altas autoridades, elementos da “Legião” e algumas senhoras.

A Diretora do Grupo – Prof.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Rebelo, a Professora de Educação Física – Zoé Daniel e as demais docentes estiveram dignas de elogio pela solicitude que revelaram no interesse da *bôa* ordem que reinou [...] (MERENDA..., Gazeta, 06 jun. 1943, p. 04).

Partindo da política de fornecimento de merenda para os grupos escolares da capital, realizado pela Legião Brasileira de Assistência e diretoria do Departamento de ensino, a fonte hemerográfica mostra-nos quem estava a frente da direção do Grupo Escolar “Domingos Jorge Velho”, a professora Maria de Lourdes Rebelo, bem como

do comportamento “digno de elogio” pelo que se esperava dela e das demais docentes daquela instituição, que seria a boa ordem.

O fornecimento de merenda escolar teve continuidade, conforme registro da fonte que segue:

[...]

No sábado último coube a vez ao Grupo “Gabriel Ferreira”, na Vermelha, dirigido pela Prof.<sup>a</sup> Ana Cordeiro Soares, que, com as suas auxiliares, dispôs as coisas de modo condigno, tendo o respectivo serviço corrido em perfeita ordem.

Na segunda-feira, foi inaugurada a merenda no Grupo “Miguel Borges”, no Barroão.

Nesse estabelecimento, dirigido pela Prof.<sup>a</sup> Maria do Carmo Couto, a introdução da útil medida se fez também com toda a ordem, tendo para isso concorrido a solicitude daquela diretora e das suas auxiliares.

Com igual êxito se verificou hoje a inauguração da merenda no Grupo “João Costa”, à rua Campos Sales, dirigido pela Prof.<sup>a</sup> Feliciano Florinda da Silva Borges, que, como suas auxiliares, se empenhou pelos bons resultados colhidos.

Em todos os grupos tem estado o Dr. Vaz da Silveira, devotado Diretor-Geral do Ensino, para quem a idéia da merenda constituía acentuada preocupação. [...] (MERENDA..., Gazeta, 08 jun. 1943, p. 04).

Na década de 1940 encontramos mais um registro de direção escolar masculina no interior dos grupos escolares piauienses:

O Prof. Otoni Azevedo, tendo deixado a direção do Grupo Escolar “Valdivino Tito”, de Campo Maior, foi nomeado Inspetor-Técnico do Ensino da 5ª zona, que compreende os municípios de S. João do Piauí, S. Raimundo Nonato, Bom Jesus, Corrente, Parnaguá, Gilbués, S. Filomena, Ribeiro Gonçalves, Urussuí e Porto Seguro (FATOS..., Gazeta, 14 jul. 1943, p. 04).

Segundo a nota, o então diretor do Grupo Escolar “Valdivino Tito” em Campo Maior, o professor Otoni Azevedo deixou seu cargo dado sua nomeação para o cargo de Inspetor-Técnico do Ensino da 5ª zona, que compreendia municípios da região sul do estado.

Tal fato, embora isolado, em se tratando de Piauí, coaduna com os escritos de Jane Soares de Almeida, ao afirmar que o magistério feminino afastou os homens da sala de aula, e estes, por sua vez, “buscaram outras opções na estrutura hierárquica escolar, ocupando cargos administrativos” (ALMEIDA, 2006, p. 61), dentro ou fora do espaço escolar, conforme caso em destaque.

Com o tempo, porém, as mulheres também vieram a ocupar cargos administrativos na educação. Ao descrever as festas cívicas que aconteciam entre 1930 e 1945, Melo (2009, p. 202) recorreu as memórias de professoras e diretoras naquela época que acabaram por também retratar algumas particularidades sobre essa função, como na entrevista a Maria do Socorro Almendra de Carvalho, que lembrou que

eu dizia pra meu marido que ele dizia que nunca viu gostar de conversar como professora, ele diz que na próxima encarnação não se casaria mais com professora, pois eu disse então não vai casar comigo, na outra encarnação eu vou pedir a Deus, Nosso Senhor, pra que eu seja professora, olhe, eu só não fui Superintendente, com toda minha humildade, mas eu fui Diretora, fui Coordenadora e Supervisora. Encerrei minha carreira artística como Supervisora, maravilha eu só tenho coisas boas, hoje mesmo é um dia que eu estou muito feliz, fui fazer meu recadastramento do Estado que hoje em dia é o Banco do Brasil, me encontrei com minha colega, foi até minha Diretora, Maria Amália Moreira Ramos, ela foi diretora da Escola Normal, uma pessoa muito inteligente, de Regeneração,..... Daí o que eu já disse pra você eu acho que fiz amigos, eu procurei fazer amigos.

Maria do Socorro Almendra de Carvalho lembra que passou pelas funções de diretora, coordenadora e supervisora, e que encerrou sua carreira na educação nesta última função. Todavia, há de se considerar que, não diferente das diretoras acima mencionadas, o magistério constituía-se enquanto função predominante em seu imaginário e em suas memórias.

Nesse capítulo a direção escolar ganha movimento a partir dos personagens que exerceram essa função dentro do período proposto. Inicialmente, porém, traçamos uma discussão inicial em torno das palavras-chave *trabalho*, *gênero* e *protagonistas*, enquanto conceitos que levariam a um melhor entendimento do capítulo e suas relações com a micro-história.

O pré-requisito preferencial para o exercício dessa função era que os professores fossem normalistas, a partir daí absorveu um perfil que acompanhava as principais características do magistério primário da época, constituído em sua maioria por mulheres. Assim, trabalho e gênero são categorias inter-relacionadas que nos fazem entender a maioria feminina exercendo a função de direção dentro das escolas primárias do período.

Contudo, a inserção das mulheres no magistério se deu em consequência do “abandono silencioso”, conforme dissertado por Lagrave (1991), em que os mestres-escolas deixaram o magistério, em decorrência, principalmente, dos baixos honorários



que recebiam. Entretanto, há de se considerar também que ser professora possibilitava-lhes prestígio social e poder através do exercício da profissão que escolheram e a permanência na mesma, consolidando carreiras e sendo reconhecidas por sua atuação.

A formação do magistério no Piauí se deu pela Escola Normal Oficial, instituição que imprimiu modernidade a capital e conquistou prestígio pela educação do público feminino, em especial. Posteriormente, outras Escolas Normais foram surgindo no interior do estado visando minorar o contingente leigo que atuavam nas escolas públicas.

A notabilidade social conquistada principalmente pelas diretoras escolares foram reveladas pelos documentos encontrados por nós ao longo dessa pesquisa, que mostraram-nos fatos sobre o exercício da função, bem como dados sobre o cotidiano e das relações sociais que mantinham.

Assim, diretores e diretoras escolares eram protagonistas mesmo que o sistema educacional que atuassem fosse guiado por normativas que pretendiam formar e enquadrar indivíduos em consonância com os objetivos sociais e governamentais de então. Sendo assim, no exercício de sua função não deixavam de imprimir suas próprias marcas que caracterizaram e permeavam as memórias e os escritos hemerográficos e documentais.

Ao abordarmos Francisco Marques e Otoni Azevedo enquanto representantes masculinos da função de direção escolar, percebemos que poucos homens estavam no exercício do magistério primário, e conseqüentemente na função de direção escolar.

A história das diretoras que aqui apareceram mostram-nas, em sua maioria, num contexto social semelhante: a instrução, seu ingresso na Escola Normal e a experiência que tiveram no exercício do magistério nas escolas públicas possibilitaram-lhes seu ingresso na função de direção.

Enquanto a docência feminina fez-se uma alternativa ao casamento para muitas dessas mulheres, para outras era dote posto que as diferenciava das demais, a exemplo de Nemésia Pires de Carvalho, cujo casamento com um proprietário rural não lhe privou de ascender profissionalmente, decorrência de escolhas determinantes para ela e sua família, que apoiada por seu marido, constituía algo improvável naquele período.

Segundo o relato, Nemésia não era de família abastada, assim como Francisca Ferreira de Oliveira, diretora do Grupo Escolar “Leônidas Melo”, o que se constitui em uma particularidade que mostra que o magistério era uma alternativa profissional rentável para mulheres de menos posses.

Há de se destacar também a história de Nevinha Santos, estudada por Sousa (2015), que casada com Bertim Santos, intendente municipal de Picos entre 1938 e 1945, tornou-se notável na cidade por agregar as funções de primeira dama, diretora e professora nesse período, e assim exercia um micro-poder que ultrapassava os muros da instituição que atuava: do Grupo Escolar Coelho Rodrigues para o campo político do município.

Os diretores escolares que aqui apareceram possuem uma linha tênue de semelhanças em sua trajetória pessoal e profissional, que também é permeada de particularidades que mostram que a história não é homogênea e nem singular: os protagonistas constroem diferenças, são atores sociais que tecem o fio da história e que tem muito a nos dizer.

## 5. Considerações Finais

“Impor, organizar, velar, cumprir e dirigir: a direção escolar no ensino primário piauiense (1910-1947)” tem em seu desfecho a possibilidade de desdobramentos futuros através de novas pesquisas em que a direção escolar e sua historicidade torna a ser objeto de investigação para interessados e estudiosos dado a carência de estudos sobre esse tema.

O trabalho aqui apresentado, assim, encerra-se mas vislumbra novos inícios e propõe o desafio da pesquisa para outrem por entender que o conhecimento construído é mutável e infundável. Gostaríamos de instigar os curiosos, e porque não, desafiá-los, assim como fui desafiada – do começo ao final desse percurso.

Assim, o desafio que é escrever as “Considerações Finais” da referida dissertação reveste-se de uma responsabilidade que é dar visibilidade as conclusões sobre a proposta da pesquisa, sua escrita e divulgação.

A começar pelo próprio objeto, visto que pensar a direção escolar a partir de hoje incorre em cometer o pecado do anacronismo – pensar o passado com os olhos do presente, ou seja, entender a direção escolar enquanto gestão escolar.

É preciso considerar que a direção escolar dos anos 1910 a 1947 atendia às necessidades de acordo com os vários aspectos sociais, econômicos e educacionais normalizados pela legislação vigente daquela época. E hoje, a gestão escolar responde enquanto uma administração democrática proposta por uma legislação e momento histórico-social de configuração diferenciada do anterior.

O ponto de partida desse trabalho considera a legislação educacional de 1910 – Lei nº 548 e Decreto nº 434 – que instituiu o modelo dos grupos escolares no Piauí, e atrelado a ele, a divisão das funções na escola: além do professor, o aparecimento da figura do diretor ou diretora escolar e do porteiro.

Todavia, face aos problemas econômicos enfrentados pelo estado e das escolhas políticas no início do século XX, que geraram consequências inclusive na esfera educacional, o primeiro grupo escolar só viria a ser implantado no Piauí em 1922 – Grupo Escolar “Miranda Osório”, em Parnaíba – em decorrência de fatores políticos e econômicos consideráveis, tais como elite política forte e influente no governo estatal, e relações comerciais favorecidas pela região portuária, que

desbancaram o pioneirismo da capital Teresina.

Porém, os documentos analisados possibilitaram afirmar que a função de direção escolar, estava presente no modelo das *escolas reunidas* no Piauí desde 1910. Assim, as *escolas reunidas*, que era resultante da junção de três ou mais *escolas singulares*, e antecedeu ao modelo dos *grupos escolares*, incorporou, além da função de direção escolar, a seriação e tempo escolar proposto pelos ideais pedagógicos vigentes, mesmo que não fossem consideradas “escolas de verdade”.

As escolas como repartição pública de verdade (LOPES, 2001), ou os grupos escolares, foram instituições que permaneceram até o final do recorte temporal dessa pesquisa, e mantiveram a figura do diretor ou diretora escolar. Entretanto, convém salientar que a direção escolar não era exclusividade desse modelo pois também estavam presentes nas *escolas agrupadas*, *Escola de Adaptação* e na *Escola Modelo*.

Das *escolas reunidas* aos *grupos escolares*, a função de direção escolar estava relacionada a divisão do trabalho na escola e na sua administração. “Impor, organizar, velar, cumprir e dirigir” foram atribuições delegadas aos diretores escolares desde a sua constituição.

Deveriam ser zelosos quanto ao andamento das atividades escolares, vigilantes e atentos quanto à disciplina dos demais envolvidos no ambiente escolar – professores, alunos e demais funcionários. Em síntese, deveriam *impor* regras de acordo com as normativas presentes na legislação, *velar* e fazer *cumprir* aquilo que estava determinado; além de *organizar* e *dirigir*, desempenhando suas atividades administrativas.

Diretores e diretoras escolares acabaram por assumir uma posição de poder dentro dessas instituições. Ademais, a função de direção escolar lhes conferiam uma atenção diferenciada dentro dessas instituições por serem representantes destas perante a comunidade e o governo. Como já mencionei em outro momento, eram a alma e olhos atentos do Estado nessas escolas.

Por assim ser, a direção escolar era uma função comissionada, ganhava-se uma gratificação para exercê-la – mais um fator que diferenciava essa função das demais dentro das instituições de ensino: ao compararmos os proventos de professoras e diretoras dentro do período estudado, inclusive, podemos notar que a gratificação da função de direção escolar era um diferencial em suas carreiras além das exigências e notabilidade social que a função lhes concedia.

Considerando o recorte temporal proposto, a função de direção escolar era

designada, em seu início, a professores com maior experiência docente, preferencialmente normalistas, nomeados em instância superior; no final da década de 1940, verificamos a valorização de conhecimentos e experiência na área de administração escolar.

Ao longo do período em estudo, a direção escolar deveria ser exercida por professores normalistas. Assim, a função de direção escolar está inter-relacionada a implantação e expansão da Escola Normal Oficial no Piauí e a construção de uma carreira docente que tornou-se feminina com o passar dos anos; por conseguinte, a direção escolar acabou por absorver um perfil que acompanhava as principais características do magistério primário da época.

Utilizando-se da micro-história enquanto aporte teórico para esse estudo, ao tomar a direção escolar enquanto objeto de investigação, entendemos que ela insere-se num universo macro e cheio de particularidades, no qual a compreensão de outros fatores tal como a consolidação da Escola Normal no Estado, bem como a construção da docência e a feminização do magistério, é também relevante, uma vez que nos fazem entender a razão de uma maioria feminina exercendo a função de direção dentro das escolas primárias do período.

Contudo, a inserção delas no magistério se deu em consequência do “abandono silencioso”, conforme dissertado por Lagrave (1991), em que os mestres-escolas deixaram o magistério, em decorrência, principalmente, dos baixos honorários que recebiam.

A desvalorização profissional seguiu, inclusive, quando as mulheres, sob o discurso social e governamental de melhores educadoras da infância, assumiram o magistério recebendo salários irrisórios por serem tuteladas por outros homens.

As mulheres professoras, todavia, empoderavam-se através do magistério. A docência era uma escolha que lhes possibilitaram transitar para além do espaço doméstico: o exercício da profissão fizeram com que consolidassem carreiras e fossem reconhecidas por sua atuação.

A notabilidade social conquistada pelos diretores escolares foram reveladas pelos indícios, fios e rastros encontrados por nós ao longo dessa pesquisa. Notas jornalísticas, oficiais, documentos impressos e manuscritos, bem como relatos de memórias e biografias trouxeram-nos informações que mostraram fatos sobre o exercício de sua função, bem como dados sobre o cotidiano e das relações sociais que mantinham.

Tendo a escola como pano de fundo, diretores e diretoras escolares eram também atores de um sistema guiado por normativas que pretendiam formar e enquadrar indivíduos, em consonância com os objetivos sociais e governamentais de então. Sendo assim, eram também sujeitos posto que tinham que atender aos que lhes eram estabelecidos. Todavia, no exercício de sua função não deixavam de imprimir suas próprias marcas que caracterizaram e permeavam as memórias e os escritos, tornando-os protagonistas em suas ações.

Eram homens e mulheres que estavam a frente, administrativamente e pedagogicamente, das instituições que trabalhavam e as representavam para toda comunidade escolar. Os diretores escolares tinham seus nomes associados a essas instituições, em decorrência de suas ações e protagonismo em favor da ordem, da disciplina, em prol da educação.

## REFERENCIAS

A INAUGURAÇÃO do Grupo Escolar “Leônidas Melo”. Teresina, PI: **Diário Oficial do Estado**, Ano X, nº 84, 13 de abr. 1940, p. 01, 02 e 03.

AGUIRRES ROJAS, Carlos Antonio. **Micro-história italiana**: modo de uso; tradução Jurandir Malerba. Londrina: Eduel, 2012.

ALGUNS aspectos da educação primária. Rio de Janeiro: **Diário de notícias**, 09 de ago. 1940, p. 02. (Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718\\_02&pasta=ano194&pesq=inep](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_02&pasta=ano194&pesq=inep)>. Acesso em: 27 dez. 2015).

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano I, n. 1, jul. 2009, p. 1-15. Disponível em: <[www.rbhcs.com/index\\_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf](http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf)>. Acesso em: 12 de ago. 2015.

ALMEIDA JÚNIOR, A. E a Escola Primária? *Atualidades Pedagógicas*, vol. 72. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. Campinas, SP: Alínea, 2010.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **As instituições escolares na Primeira República**: ou os projetos educativos em busca de hegemonia. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura [et al.], (orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 95-122.

BARROS, José D’Assunção. **O campo da História**: especialidades e abordagens. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 19.850**. Diário Oficial da União, 11 de abr. 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01/02/2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529** (Lei Orgânica do Ensino Primário), 02 de jan. 1946. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Desenvolvimento/lei%20org%C2nca%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/lei%20org%C2nca%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm)>. Acesso em: 26/11/2016.

BRITO, Itamar de Sousa. **História da educação no Piauí**: enfoque normativo,



estrutura organizacional, processo de sistematização. Teresina: UFPI, 1996.

CADERNETA de alfabetizado. Rio de Janeiro: **Jornal do Brasil**, 11 de mai. 1939, p. 06. (Disponível em:

<[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015\\_05&PagFis=92761&Pesq=INEP](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_05&PagFis=92761&Pesq=INEP)>. Acesso em: 26 de dezembro de 2015).

CARVALHO, Afonso Ligório Pires de. *Outros Tempos*. Brasília: Thesaurus, 2002.

CASTANHO, Sérgio. **Institucionalização das instituições escolares**: final do Império e Primeira República no Brasil. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura...[et al], (orgs.). **Instituições Escolares no Brasil**: conceitos e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007– (Coleção Memória da Educação), p. 39-57.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **História e masculinidades**: a prática escriturística dos literatos e as vivências masculinas no início do século XX. Teresina: Edufpi, 2008.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Mulheres Plurais**: A condição feminina na Primeira República. 3. ed. Teresina: Edufpi, 2013.

CATROGA, Fernando. **Os passos do homem como restolho do tempo**: memória e fim da história. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2009.

ESCOLAS. Parnahyba, PI: **O Artista**, ano I, nº 4, 01 de jan. 1920, p. 03.

ESCOLAS para o Brasil. Paraopeba, MG: **Gazeta de Paraopeba**, ano XXXVI, nº 1928, 09 de abr. 1946, p. 19. (Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=830232&PagFis=981&Pesq=inep>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2015.)

FATOS e notas. Teresina: **Gazeta**, n. 1.399, ano XXXII, 14 de jul. 1943, p. 04. (Disponível em: <

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=830402&pasta=ano%20194&pesq=Dire%C3%A7%C3%A3o%20escolar>>. Acesso em: 21 out. 2016).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A legislação escolar como fonte para a História da Educação**: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998, p. 91-125.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918). 2. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2014.

FENELON, Déa Ribeiro. **Cultura e história social**: historiografia e pesquisa. Proj. História, São Paulo: 10 de dez. 1993.

FERRO, Maria do Amparo Borges. Educação e sociedade no Piauí republicano. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes. A narratividade do processo de escolarização formal piauiense, entre os anos 1930-1960. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_or\\_al\\_idinscrito\\_150\\_f656c0784cec0f70487f9920a52c2eda.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_or_al_idinscrito_150_f656c0784cec0f70487f9920a52c2eda.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2016.

FREITAS, I. de. Instrução. Floriano: **A luz**, 05 de nov. 1930, p. 02.

FURTADO, José da Rocha. Memórias e Depoimentos. Teresina: Academia Piauiense de Letras; Governo do Estado do Piauí, 1990.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **História das Culturas e das Práticas Escolares**: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A Cultura Escolar em Debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 31-57.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura Escolar**: Práticas e produções dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918). Belo Horizonte, MG: Autêntica/FCH-FUMEC, 2006.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. Educação, poder e sociedade no Império brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008.

GOVERNO do Piauí; Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (CEPRO). **Governadores do Piauí**: uma perspectiva histórica. Teresina: Fundação CEPRO, 1993.

GRAÇA FILHO, Afonso de Alencastro. Recriando a história regional pela micro-história. In: GRAÇA FILHO, Afonso de Alencastro. História, Região & Globalização. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009, p. 57-62.

GRUPO Escolar “Barão de Gurgueia”. Teresina, PI: **Diário Oficial do Estado**, Ano V, nº 233, 16 de nov. 1935, p. 01.

GRUPO Escolar “Barão de Gurgueia”. Teresina, PI: **Gazeta**, Ano XXXIII, nº 1437, 12 de nov. 1943, p. 04.

HONORATO, Tony. Indivíduos da ação civilizatória nas escolas normais paulistas (1896-1913). In: GEBARA, Ademir; COSTA, Célio Juvenal; SARAT, Magda (orgs.). **Leituras de Norbert Elias**: processo civilizador, educação e fronteiras. Maringá, PR: Eduem, 2014, p. 175-188.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n.1, p. 9-43, jan./jun., 2001.

KRUEL, Kenard. **Genu Moraes: a mulher e o tempo**. Teresina: Zodíaco, 2015.

LAGRAVE, Rose-Marie. **Uma emancipação sob tutela: educação e trabalho das mulheres no século XX**. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. *História das mulheres no Ocidente*. 5 vol. Porto: Afrontamento; São Paulo: Ebradil, 1991, p. 505-543.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 133-161.

LOMBARDI, José Claudinei. A Importância da Abordagem Histórica da Gestão Educacional. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Alínea, 2010, p. 15-28.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **Superando a Pedagogia Sertaneja: Grupo Escolar, Escola Normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930)**. 2001. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2001.

\_\_\_\_\_. **Superando a Pedagogia Sertaneja: que tipo de escola é mais adequado ao Piauí?**. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0342.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

LOURENÇO FILHO. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. Brasília, DF: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 86, n. 212, jan./abr.2005, p. 179-185.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Organização e Administração Escolar: Curso básico**. 8. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das Mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 445-481.

MELO, Salânia Maria Barbosa. **A construção da memória cívica: as festas escolares espetáculos de civilidade no Piauí (1930-1945)**. 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Ceará.

MERENDA Escolar. Teresina: **Gazeta**, n. 1.386, ano XXXII, 06 de jun. 1943, p. 04. (Disponível em: <  
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=830402&PagFis=1842&Pesq=diretora>>. Acesso em: 21 out. 2016).

MERENDA Escolar. Teresina: **Gazeta**, n. 1.387, ano XXXII, 08 de jun. 1943, p. 04.

MOREIRA, José Guimarães. Para o progresso. Floriano, PI: **Jornal A Luz**, 04 de dez. 1930, p. 01.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTTA, Diomar das Graças; FRAZÃO, Maria das Dores Cardoso. O empoderamento das mulheres diretoras. In: FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de; MOTTA, Diomar das Graças. **Mulheres na história da educação: desafios, conquistas e resistências**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011, p. 169-210.

NASCIMENTO, Francisco Alcides do. **A Revolução de 1930 no Piauí: 1928-1934**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei. **História das Instituições Escolares**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura...[et al], (orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: conceitos e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007– (Coleção Memória da Educação), p. vii-xiv.

NATALÍCIOS – Completaram anos. Teresina: **Gazeta**, n. 1.350, ano XXXII, 21 de fev. 1943, p. 04. (Disponível em: <  
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=830402&pasta=ano%20194&pesq=diretora>>. Acesso em: 21 out. 2016).

NUPEM. MARIA Emilia Borges Castello Branco. Teresina, PI: **Jornal O Piauí**, 28 de mai. 1933, p. 04 [microfilme].

ORÇAMENTO da Receita e Despesa do Estado do Piauí para o exercício de 1936. Teresina, PI: **Diário Oficial do Estado**, Ano V, nº 253, 16 de nov. 1935, p. 01-15.

PIAUI. **Decretos do Ano de 1933**. Teresina: Imprensa Oficial, 1934. (Decreto nº 1.438, publicada em 31 de janeiro de 1933).

PIAUI. **Decreto-lei nº 1.151** – Orça a Receita e fixa a Despesa para o exercício de 1946. Teresina, PI: Diário Oficial do Estado, ano XVI, nº 5, 16 jan. 1946, p. 01.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 1.306**. Teresina: Diário Oficial do Estado, ano XVI, nº 134, 06 de jul. 1946.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.428**. Teresina: Diário Oficial do Estado, ano II, nº 256, 18 de nov. 1932, p. 02.

\_\_\_\_\_. ESCOLA Normal. **Documento Manuscrito** (caixa sem identificação) – Aquisição/especificação de material para a Escola Normal, 1930.

\_\_\_\_\_. EXMO. Sr. ... **Documento Manuscrito** (caixa DIPP – Directoria de Instrução Pública do Piauí) – Instalação das escolas reunidas do sexo masculino na capital e proposição do professor Francisco Marques para o lugar de diretor no dia 29 de julho de 1910.

\_\_\_\_\_. EXMO. Sr. ... nº 492. **Documento Datilografado** (caixa DIPP – Directoria de Instrução Pública do Piauí) – Joanna de Abranches Saraiva, professora pública vitalícia desta capital requer as vantagens da gratificação adicional de 30% no dia 05 de dezembro de 1917.

\_\_\_\_\_. EXMO. Sr. .... nº 678. **Documento Manuscrito** (caixa DIPP – Directoria de Instrução Pública do Piauí) – Francisco Marques, professor público primário, com mais de vinte anos de efetivo exercício, requer adicionar 30% aos seus vencimentos conforme a legislação em vigor no dia 29 de dezembro de 1917.

\_\_\_\_\_. **Leis e Decretos do Estado do Piauí do Anno de 1910**. Therezina: Imprensa Oficial, 1910. (Lei nº 548, publicada em 30 de março de 1910).

\_\_\_\_\_. **Leis e Decretos do Estado do Piauí do Anno de 1910**. Therezina: Imprensa Oficial, 1913. (Decreto nº 434, publicada em 19 de abril de 1910).

\_\_\_\_\_. **Leis e Decretos do Estado do Piauí do Anno de 1910**. Therezina: Imprensa Oficial, 1910. (Lei nº 565, publicada em 22 de junho de 1910).

\_\_\_\_\_. **Leis e Decretos do Estado do Piauí do Anno de 1910**. Therezina: Imprensa Oficial, 1910. (Lei nº 593, publicada em 18 de julho de 1910).

\_\_\_\_\_. **Leis e Decretos do Estado do Piauí para o Anno de 1921**. Therezina: Typ. O Piauí, 192?. (Decreto nº 771, publicada em 06 de setembro de 1921).

\_\_\_\_\_. **MENSAGEM apresentada à Camara Legislativa pelo Exm. Sr. Dr. Antonino Freire da Silva – Governador do Estado**. Therezina: Typ. O Piauí, 1910. (01 de junho de 1910).

\_\_\_\_\_. **MENSAGEM apresentada à Camara Legislativa pelo Exm. Sr. Governador do Estado Dr. Miguel de Paiva Rosa**. Rio de Janeiro: Officinas graphicas da Liga Marítima Brasileira, 1914 no 01 de junho de 1914.

\_\_\_\_\_. **Offício do Director – Dia 14**. Teresina: Diário Oficial do Estado, ano I, nº 58, 15 mar. 1931, p. 01.

\_\_\_\_\_. **Ofício SENHOR Diretor Geral...** Teresina: Diário Oficial do Estado, ano XVII, nº 189, 02 dez. 1947, p. 02.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 53.** Teresina: Diário Oficial do Estado, ano XVII, nº 189, 02 dez. 1947, p. 02 e 03.

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Direção Geral da Instrução Pública.** Therezina: Imprensa Oficial, 193?. (Decreto nº 1.301, publicada em 14 de setembro de 1931)

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getulio Vargas M. D. Presidente da República, pelo Cap. Landry Salles Gonçalves, Interventor Federal no Estado do Piauí (1931-1935).** Teresina: Imprensa Oficial, 1935(?).

\_\_\_\_\_. SNR. Secretário.... nº 228. **Documento Datilografado** (caixa sem identificação), no dia 12 de junho de 1931.

\_\_\_\_\_. TENHO a honra de... **Documento Manuscrito** (caixa DIP – Departamento de Instrução Pública) - Resultado de uma excursão do Inspetor de ensino nas cidades de União, Vila de Livramento e Povoado Altos, no dia 23 de setembro de 1921.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira *et al.* **Os grupos escolares nas memórias e histórias locais:** um estudo comparativo das marcas da escolarização primária. IN: SOUZA, Rosa Fátima de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; SÁ, Elizabeth Figueiredo de (orgs.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil:** investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930). Cuiabá, MT: EdUFMT, 2013, p. 59-103.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Educação no Piauí.** Imperatriz, MA: Ética, 2008.

REIS, Amada de Cássia Campos. **História e memória da educação em Oeiras-Piauí:** de meados do século XVIII à primeira metade do século XX. Teresina, PI: Expansão/EDUFPI, 2009.

RELATÓRIO da Comissão nomeada pelo Governo. In: A instrução pública no Piauí (Publicação da Directoria da Sociedade Auxiliadora da Instrução). Teresina: Papelaria Piauiense, 1922.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escalas:** a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 15-38.

\_\_\_\_\_. **Micro-história, macro-história:** o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. Revista Brasileira de Educação. vol. 15. n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/03.pdf>>. Acesso em: 02/11/2016.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.



SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na Primeira República**: memória, história e perspectivas de pesquisa. Revista Tempo, vol. 13, núm. 26, 2009, p. 32-55.

SEMANA da Educação. Teresina, PI: **Diário Oficial do Estado**, Ano V, nº 223, 09 de out. 1935, p. 01.

SOARES, Norma Patricya Lopes. **Escola Normal em Teresina (1864-2003)**: Reconstruindo uma memória da formação de professores. 2004. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Piauí.

SOUSA, Jane Bezerra de. **Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX**: a história de vida de Nevinha Santos. Uberlândia, MG: UDUFU, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinicius da. (org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000.

SINOPSE Estatística do Estado do Piauí – n. 4. Rio de Janeiro: Serviço gráfico do IBGE, 1942, p. 107 e 108.

SILVA, Edilene Lima da; FERRO, Maria do Amparo Borges. **História da Educação no Piauí**: o ensino primário e a feminização do magistério. In: FERRO, Maria do Amparo Borges; NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa; SOUSA, Lourenilson Leal de. **História da Educação**: novos olhares, velhas questões. Teresina: EDUFPI, 2009, p. 163-171.

SUGESTÕES de economia no custeio da instrução. Teresina, PI: **Diário Oficial do Estado**, 25 de abr. 1933, p. 01.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura escolar, cultivo de corpos**: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VIDA social. Teresina, PI: **Jornal O Arrebol**, nº 78, 14 jun. 1925, p. 03.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Cultura e prática escolares**: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUSA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil**: os grupos escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.



**ANEXOS**

**Quadro 01:** Expansão dos grupos escolares no Piauí

<b>NOME DO GRUPO ESCOLAR</b>	<b>LOCALIZAÇÃO E STATUS DA LOCALIDADE</b>	<b>DATA DE CRIAÇÃO</b>	<b>MODO DE CONSTITUIÇÃO</b>
G.E. Miranda Osório	Parnaíba - interior	17 de março de 1922	Junção de duas escolas isoladas estaduais e duas municipais
G.E. Demóstenes Avelino	Teresina - capital	23 de fevereiro de 1926	Junção das Escolas Isoladas Frei Serafim e Casusa Avelino
G.E. José Lopes	Teresina - capital	23 de janeiro de 1928	Junção das Escolas Reunidas José Lopes e Escola Complementar Antonino Freire
G.E. Antonino Freire	Teresina - capital	23 de janeiro de 1928	Antiga Escolas Reunidas 24 de Janeiro
G.E. Teodoro Pacheco	Teresina - capital	23 de janeiro de 1928	Antiga Escolas Reunidas Teodoro Pacheco
G.E. Fenelon Castelo Branco	União - interior	23 de janeiro de 1928	Antiga Escolas Reunidas Fenelon Castelo Branco, criada em 13 de julho de 1927, com a fusão das escolas isoladas estaduais e municipal existentes na localidade.
G.E. Matias Olímpio	Teresina - capital	13 de fevereiro de 1928	Criado como tal.
G.E. José Narciso	Parnaíba - interior	19 de abril de 1928	Fusão das escolas isoladas do bairro Tucuns
G.E. Pe. Sampaio Castelo Branco	Livramento (atual José de Freitas) - interior	19 de abril de 1928	Antiga Escolas Reunidas Padre Sampaio Castelo Branco, criada em 15 de janeiro de 1925 pela fusão das escolas isoladas estadual e municipal e a criação de mais uma escola.
G.E. Matias Olímpio	Barras - interior	19 de abril de 1928	Antiga Escolas Reunidas Matias Olímpio, criada em 20 de maio de 1926 pela fusão das escolas isoladas estaduais existentes na localidade.

G.E. Valdivino Tito	Campo Maior - interior	12 de setembro de 1928	Fusão de duas escolas isoladas estaduais existentes no município.
G.E. Coelho Rodrigues	Picos - interior	3 de novembro de 1928	Criado como tal.
G.E. Agrônomo Parentes	Floriano - interior	3 de novembro de 1928	Criado como tal.
G.E. Marechal Pires Ferreira	Pedro II - interior	27 de janeiro de 1930	Fusão de duas escolas estaduais existentes no município.
G.E. José Basson	Cocal – povoado município de Parnaíba	27 de janeiro de 1930	Criado como tal.
G.E. Barão de Gurgueia	Teresina - capital	27 de janeiro de 1930	Antiga Escolas Reunidas Barão de Gurgueia, criada em 21 de janeiro de 1929 com a ampliação do número de cadeiras da escola isolada do mesmo nome.
G.E. Padre Freitas	Piripiri - interior	29 de janeiro de 1930	Antiga Escolas Reunidas Padre Freitas, criada em 1924 com a fusão de duas escolas estaduais e uma municipal.

**Fonte:** Lopes (2001, p. 149-150).

**QUADRO 02:** Escolas, direção e docência na capital em 1922

ESCOLA	DIREÇÃO	DOCENTES
Escola Modelo	D. Firmina Sobreira Cardoso  (nomeação em 12 de junho de 1912; Atualmente exerce o cargo de diretora interina a professora Maria José de Oliveira, nomeada a 10 de fevereiro de 1922).	D. Maria Gonçalves Vilhena (normalista, nomeada a 18 de fevereiro de 1913)  D. Maria José de Oliveira (normalista, nomeada a 20 de fevereiro de 1913)  D. Lydia Cunha Pereira de Araújo (normalista, nomeada a 20 de fevereiro de 1913)  D. Alzira Freire (normalista, nomeada a 20 de fevereiro de 1913).  ADJUNTAS:  D. Maria José Lebre (normalista, nomeada a 13 de dezembro de 1919)  Josepha Ferraz (normalista, nomeada a 5 de outubro de 1920)  Feliciano Florinda da Silva Netta (normalista, nomeada a 18 de março de 1922)  Maria Antonietta Ferraz Burlamaqui (normalista, nomeada a 19 de maio de 1922)  Maria de Lourdes Pires de Castro Rebello (normalista, nomeada a 19 de maio de 1922)
Escolas Reunidas “24 de Janeiro”	Francisco Marques  (designado a 30 de julho de 1910)	1ª Cadeira: Francisco Marques (nomeado a 22 de outubro de 1894)  2ª Cadeira: D. Maria Amélia Prado (normalista, removida da

		<p>cidade de União por ato de 27 de março de 1922)</p> <p>3ª Cadeira: D. Maria Evangelina P. Fortes Brito (normalista, removida da cidade de Piracuruca por ato de 29 de setembro de 1919, foi nomeada para reger a 3ª cadeira das escolas reunidas do sexo masculino desta capital. Entrou para o magistério como adjunta a 20 de fevereiro de 1913, assumindo o exercício a 25 de de fevereiro do mesmo ano. A 31 de julho de 1916, foi nomeada sem concorrência para a cadeira do sexo feminino de Piracuruca donde veio para a capital)</p> <p>ADJUNTA:</p> <p>Maria do Carmo Couto (normalista, nomeada a 18 de março de 1922).</p>
Escolas Reunidas “José Lopes”	D. Joanna Abranches Saraiva (designada a 9 de julho de 1919)	<p>3ª Cadeira: Joanna de Abranches Saraiva (nomeada em 31 de março de 1891)</p> <p>1ª Cadeira: D. Rosila de Souza Dobal Teixeira (normalista, nomeada em 18 de fevereiro de 1913)</p> <p>2ª Cadeira: D. Antonietta Pires Chaves (normalista, nomeada em 26 de julho de 1915)</p> <p>ADJUNTA:</p> <p>D. Alice Julietta Couto de Mello (normalista, nomeada a 19 de agosto de 1918)</p>
Escolas Reunidas “Theodoro Pacheco”	D. Déa Pinheiro (designada a 19 de janeiro de 1920)	<p>3ª Cadeira: D. Déa Pinheiro (nomeada em 16 de dezembro de 1907)</p> <p>1ª Cadeira: D. Maria Emygdia Castello Branco (nomeada em 28 de julho de 1908; Desde 25 de novembro de 1921 se acha em comissão de estatística</p>

		<p>escolar, achando-se substituída na cadeira pela normalista D. Maria Augusta de Souza Rubim, nomeada interinamente)</p> <p>2ª Cadeira: D. Lina Gayoso Almendra Castello Branco (nomeada por acto de 18 de fevereiro de 1913).</p> <p>ADJUNTA:</p> <p>D. Maria de Lourdes Martins Rêgo (normalista, nomeada por acto de 20 de junho de 1918. Acha-se em comissão exercendo o lugar de professora de trabalhos de agulha da Escola Normal. Exerce interinamente o lugar de adjunta, D. Candida Castello Branco, nomeada a 18 de janeiro de 1920).</p>
Escola Isolada "Frei Seraphim"		D. Aurea Pires de Castro Rebello Freire (normalista, nomeada a 18 de fevereiro de 1913).
Escola Isolada "Álvaro Mendes"		D. Alzira Tharcilla de Castro e Silva (normalista, nomeada a 13 de novembro de 1913).
Escola Isolada "João Costa"		Aria de Oliveira Neves (nomeada a 2 de janeiro de 1908)
Escola Isolada "Casusa Avelino"		Leonilia de Senna Viveiros (nomeada a 14 de agosto de 1890)
Escola Complementar "Antonino Freire"		D. Maria Dina do Nascimento Soares (removida da villa de Livramento, por ato de 14 de maio de 1920; fora nomeada para a villa de Livramento a 23 de fevereiro de 1914).
Escola Isolada "Sant' Anna" - INTERIOR		Maria Theresa de Figuerêdo (nomeada a 29 de abril de 1918)

Escola Isolada "Natal" - INTERIOR		Dulcina de Maria Soido (nomeada a 27 de junho de 1914).
Escola Isolada "Poty Velho" - INTERIOR		Corina Euphrosina de Oliveira (normalista, nomeada efetivamente a 2 de julho de 1922).
Escola Isolada "S. Domingos" - INTERIOR		D. Maria José de Araujo (normalista nomeada a 28 de fevereiro de 1921, antes ocupava esse lugar a normalista Juventude de Hollanda Veras, nomeada por ato de 25 de julho de 1918 e que, por ato de 10 de novembro de 1921 foi removida para a escola de sexo feminino da cidade de Piracuruca).

**FONTE:** A instrução pública no Piauí (Publicação da Directoria da Sociedade Auxiliadora da Instrução). Teresina: Papelaria Piauíense, 1922, p. 169-171.



**QUADRO 03:** Escolas, direção e docência no interior em 1922

MUNICÍPIO	ESCOLA	DIREÇÃO	DOCENTES
<b>Amarante</b>	Escola do Sexo Masculino		D. Estellina de Souza Dantas (normalista, nomeada por ato de 5 de agosto de 1916).
	Escola do Sexo Feminino		Philonila Barbosa (normalista, nomeada por ato de 29 de março de 1915).
<b>Barras</b>	Escola do Sexo Masculino		D. Maria José Pires de Carvalho (normalista, nomeada por ato de 29 de março de 1915; em gozo de um ano de licença, concedida pela Assembleia Legislativa e, substituída no cargo interinamente por D. Cynobelina de Castro Mello, nomeada por ato de 2 de agosto de 1922)
	Escola do Sexo Feminino		D. Rosa Pires de Carvalho Correia (normalista, nomeada a 23 de fevereiro de 1914).
<b>Campo Maior</b>	Escola do Sexo Masculino		D. Briolanja Oliveira (normalista, nomeada a 17 de fevereiro de 1913; por ato de 22 de maio de 1922 teve três meses de licença sendo substituída pela adjunta D. Maria do Carmo Mendes Moura).  ADJUNTA:  D. Maria do Carmo Mendes Moura (nomeada a 21 de janeiro de 1914; fora nomeada anteriormente, efetivamente, por ato de 30 de junho de 1903 para o cargo de professora da cadeira do sexo feminino da mesma cidade).
	Escola do Sexo Feminino		D. Maria de Jesus da Costa Araújo (nomeada a 23 de fevereiro de 1913).

<b>Floriano</b>	Escola do Sexo Masculino		D. Maria da Penha e Silva (normalista, nomeada a 6 de maio de 1914).
	Escola do Sexo Feminino		Celia Rocha Freitas (normalista, nomeada a 23 de fevereiro de 1913).
<b>Jaicós</b>	Escola do Sexo Masculino		D. Ursulina Cavalcante Costa (interina nomeada a 23 de setembro de 1918).
	Escola do Sexo Feminino		D. Josepha de Sá Barreto Bessa (interina, nomeada a 27 de setembro de 1918).
<b>Jeromenha</b>	Escola do Sexo Masculino		D. Amelia Theophila de Carvalho (interina, nomeada a 20 de junho de 1918).
	Escola do Sexo Feminino		D. Maria das Mercês Guimarães (interina, nomeada a 3 de agosto de 1916).
<b>Porto Alegre (município de Jeromenha)</b>	Não especificado		Joanna Pereira de Sá (interina, nomeada por ato de 4 de julho de 1919).
<b>Solidão</b>	Não especificado		D. Guilhermina Collet da Fonseca (interina, nomeada a 4 de julho de 1919).
<b>Oeiras</b>	Escola do Sexo Masculino		Moysés Pereira dos Santos (interino, nomeado a 11 de outubro de 1917).
	Escola do Sexo Feminino		D. Maria Moura de Carvalho (normalista nomeada efetivamente, por concorrência, a 10 de agosto de 1921).
<b>São José (município de Oeiras)</b>			D. Maria de Carvalho Mendes (interina, nomeada a 19 de fevereiro de 1919).
<b>Pedro II</b>	Escola do Sexo Masculino		Philippino Orsano da Silva (interino nomeado a 19 de junho de 1916).
	Escola do Sexo Feminino		D. Maria Mendes Mourão (normalista nomeada a 23 de fevereiro de 1914).

<b>Parnahyba</b>	Escola do Sexo Masculino		D. Rachel de Carvalho Magalhães (normalista transferida da escola do sexo feminino de Oeiras por ato de 25 de janeiro de 1915, para onde fora nomeada efetivamente a 23 de fevereiro de 1914).
	Escola do Sexo Feminino		D. Senhorinha T. Mendes Avellino (nomeada efetivamente a 28 de janeiro de 1905).
	Escola Mixta		D. Alzira Freire Passos (normalista nomeada para as Escolas Reunidas do sexo masculino desta capital a 4 de junho de 1918, por ato de 15 de janeiro de 1921 foi comissionada pelo Governo do Estado para funcionar na escola mixta de Parnaíba, aonde, a pedido foi removida a 27 de outubro de 1921).
	Grupo Escolar "Miranda Osório"	Rachel de Carvalho Magalhães	<p>Rachel de Carvalho Magalhães (professora do 1º ano);</p> <p style="text-align: center;">-----</p> <p>D. Alzira Freire Passos (professora do 2º ano);</p> <p>nomeado interinamente a 17 de julho de 1922, o Sr. Mariano Rocha</p> <p style="text-align: center;">-----</p> <p>D. Delzinth Fernandes (professora 3º Ano)</p> <p>Assume Philomena Veras por ter pedido demissão a professora Delzuith Fernandes</p> <p>-vago- (4º Ano)</p>
	Escola do Sexo Masculino		Felismino de Freitas Weser (nomeado interinamente a 13 de outubro de 1913 e

			efetivamente por ter feito o curso da Escola Normal a 21 de março de 1918).
<b>Peripery</b>	Escola do Sexo Feminino		D. Maria de Jesus Carvalho (nomeada interinamente a 1º de outubro de 1904 e efetivamente a 17 de julho de 1906).
<b>Picos</b>	Escola do Sexo Masculino		Quirino Pereira Nunes (interino, nomeado a 7 de agosto de 1911).
	Escola do Sexo Feminino		D. Modestina da Rocha Nunes (interina, nomeada a 12 de janeiro de 1915).
<b>Genipapo (município de Picos)</b>	Não especificado		D. Emilia Carolina de Souza Santos (interina, nomeada a 17 de junho de 1920).
<b>Riachão (município de Picos)</b>	Não especificado		D. Albertina de Castro Leitão (interina, nomeada a 29 de novembro de 1920).
<b>Piracuruca</b>	Escola do Sexo Masculino		Felix Gomes do Amaral (efetivo nomeado a 4 de setembro de 1894).
	Escola do Sexo Feminino		D. Raimunda de Barros Cavalcante (normalista, nomeada efetivamente a 24 de abril de 1920 para a escola mixta de Peripery, que, ex-vi, do dec. 771 sendo extinta, foi removida para a escola do sexo feminino de Piracuruca, a 6 de outubro de 1921).
<b>São João do Piauí</b>	Escola do Sexo Masculino		Manoel Marques (interino, nomeado a 22 de maio de 1922).
	Escola do Sexo Feminino		Genesia Arraes (normalista, nomeada efetivamente a 20 de fevereiro de 1915).
	Escola do Sexo Masculino		Raimundo de Araújo Ribeiro (interino, nomeado a 20 de fevereiro de 1919).

<b>São Raymundo Nonnato</b>	Escola do Sexo Feminino		D. Emiliana M. de Macedo (interina, nomeada a 12 de novembro de 1920).
<b>Varzea Grande (município de São Raimundo)</b>	Não especificado		D. Laura Francisca de Souza (interina, nomeada a 1 de abril de 1919).
<b>União</b>	Escola do Sexo Masculino		D. Maria Magdalena de Carvalho (normalista, nomeada efetivamente a 30 de agosto de 1921 para a escola mixta da villa de Livramento, donde foi removida por concorrência para a escola do sexo masculino de União por ato de 5 de agosto de 1922).
	Escola do Sexo Feminino		D. Archangela Victoria da Silva (efetiva, nomeada a 4 de janeiro de 1898).
<b>Valença</b>	Escola do Sexo Masculino		D. Carminia de Castro Velloso (normalista, nomeada por ato de 9 de abril de 1918).
	Escola do Sexo Feminino		D. Isabel de Castro e Silva (normalista, nomeada efetivamente a 17 de fevereiro de 1913. Acha-se há nove meses fora do exercício, visto como terminou sua ultima licença a 6 de fevereiro de 1922).
<b>Inhuma (município de Valença)</b>	Não especificado		D. Raimunda Ferreira de Deus (interina, nomeada a 30 de setembro de 1920).
<b>Pimenteiras (município de Valença)</b>	Não especificado		D. Nelsina Martins Nogueira (interina, nomeada a 30 de junho de 1920).
<b>Alto Longá</b>	Não especificado		D. Rosa de Arêa Leão (nomeada a 3 de junho de 1922).
<b>Amarração</b>	Não especificado		D. Philomena Adosina Mariguier (efetiva, nomeada a 14 de setembro de 1894).

<b>Apparecida</b>	Não especificado		D. Adelaide Mendes da Rocha (interina, nomeada a 16 de agosto de 1922).
<b>Batalha</b>	Não especificado		D. Vicencia Alves de Menezes (normalista, nomeada efetivamente a 10 de março de 1919; atualmente acha-se fora do cargo, sem licença, estando nomeada interinamente D. Rosa de Mello).
<b>Bom Jesus</b>	Não especificado		D. Anatolia de Oliveira Martins (nomeada interinamente a 21 de setembro de 1912).
<b>Burity dos Lopes</b>	Não especificado		D. Josephina Pires de Sampaio Castro (normalista, nomeada efetivamente a 8 de janeiro de 1918).
<b>Barra do Longá (município de Burity dos Lopes)</b>	Não especificado		D. Isabel Spindola Castello Branco Pereira (interina nomeada a 8 de julho de 1920).
<b>Caracol</b>	Não especificado		D. Christina Rodrigues Dias (interina, nomeada a 8 de julho de 1922).
<b>Canto do Burity</b>	Não especificado		D. Maria Angélica Dourado de Castro (interina, nomeada a 1º de março de 1921).
<b>Castello</b>	Não especificado		D. Maria José Cardoso Almendra (normalista, nomeada efetivamente a 14 de junho de 1919).
<b>S. Miguel do Tapuio (município de Castello)</b>	Não especificado		D. Francisca Vieira de Vasconcellos Lima (interina, nomeada a 31 de março de 1920).
<b>Corrente</b>	Não especificado		D. Graziela Lustoza de Carvalho (interina, nomeada a 14 de novembro de 1919).

<b>Gilbués</b>	Não especificado		D. Maria Mascarenhas Lustosa (interina, nomeada a 1º de abril de 1908).
<b>Livramento</b>	Não especificado		D. Antonia Costa Basílio (normalista, nomeada interinamente em substituição à professora Maria Magdalena de Carvalho, removida para a cidade de União, a 11 de setembro de 1922).
<b>Marruas</b>	Não especificado		D. Maria Stella de Souza Britto (normalista, nomeada efetivamente a 10 de abril de 1920).
<b>Miguel Alves</b>	Não especificado		D. Anna Leonor Burlamaqui (normalista, nomeada efetivamente a 13 de outubro de 1920).
<b>Patrocínio</b>	Não especificado		D. Argemira Maria Bezerra (interina, nomeada a 3 de abril de 1920).
<b>Paulista</b>	Não especificado		D. Rosa Amélia Teixeira (normalista, efetiva, nomeada a 29 de maio de 1917).
<b>Conceição (município de Paulista)</b>	Não especificado		D. Herminia Nepomuceno de Mello (interina, nomeada a 2 de julho de 1919).
<b>Parnaguá</b>	Não especificado		D. Margarida Nogueira (interina, nomeada a 25 de novembro de 1920).
<b>Porto Alegre</b>	Não especificado		D. Nemesia da Silva Pires (normalista, efetiva, nomeada a 23 de fevereiro de 1914).
<b>Regeneração</b>	Não especificado		D. Hercilia Viveiros de Souza (normalista, nomeada efetivamente a 23 de março de 1920).
<b>Boa Esperança</b>	Não especificado		D. Maria Coelho Pires (interina, nomeada a 12 de abril de 1922).



<b>São Pedro</b>	Não especificado		D. Julia Cardoso Jalls (normalista, nomeada efetivamente a 29 de junho de 1920).
<b>Belém (município de S. Pedro)</b>	Não especificado		D. Antonia da Silva Vieira (normalista, nomeada interinamente a 4 de maio de 1921).
<b>Santa Philomena</b>	Não especificado		D. Joanna Baptista Lustosa (interina nomeada a 30 de junho de 1909).
<b>Simplicio Mendes</b>	Não especificado		Tharcilla Augusta Portella Barbosa (interina nomeada a 30 de junho de 1909).
<b>Urussuhy</b>	Não especificado		D. Maria José Pires Nunes (normalista nomeada efetivamente a 6 de maio de 1915).
<b>Altos</b>	Não especificado		D. Anna Raulino de Vasconcellos (interina, nomeada a 12 de abril de 1922).
<b>Ypyranga (município de Oeiras)</b>	Não especificado		Maria da Silva Rego (interina, nomeada a 2 de maio de 1922).

**FONTE:** A instrução pública no Piauí (Publicação da Directoria da Sociedade Auxiliadora da Instrução). Teresina: Papelaria Piauíense, 1922, p. 171-177.