

## INTERSECÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE E A INTELLECTUALIDADE

Simone Dias Cerqueira de Oliveira\*

<https://orcid.org/0000-0001-9758-4986>

**Resumo:** O artigo trata das intersecções entre a formação da profissionalidade do professor de história e a intelectualidade na Primeira República. Situado no campo da História da Educação, tem por objetivo entender e discutir as intersecções entre a formação da profissionalidade do professor de história na Bahia e sua intelectualidade em tempos que este profissional foi requerido para a constituição de uma mocidade patriótica e em consenso com o civismo e a moral pretendidos. A partir de uma leitura diacrônica das fontes e considerações de ordem conceitual e teórica sobre intelectualidade (SIRINELLI, 2003) e profissionalidade (NÓVOA, 1995; MONTEIRO, 2015) conclui que a prática dos concursos para o ingresso no ensino secundário ganhou força na república e repercutiu na formação e na rede de socialidades de um novo quadro de intelectuais da docência baiana. As relações entre o Gymnasio da Bahia e o IGHB foram centrais para a formação da identidade, saberes e conhecimentos baianos, configurando-se como fator decisivo nas intersecções entre profissionalidade e intelectualidade.

**Palavras- chave:** Formação da Profissionalidade; Intelectual; Professor de História.

### INTERSECTIONS BETWEEN THE TRAINING OF TEACHING PROFESSIONALITY AND INTELLECTUALITY

**Abstract:** The article deals with the intersections between the formation of the history teacher's professionalism and intellectuality in the first republic. Situated in the field of History of Education, it aims to understand and discuss the intersections between the formation of the professionalism of the history teacher in Bahia

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE-UFBA). Membro do Grupo de Pesquisa em História e Memória da Educação Brasileira (HIMEB).

and its intellectuality in times when this professional was required for the constitution of a patriotic youth and in consensus with civics and intended morals. From a diachronic reading of the sources and conceptual and theoretical considerations on intellectuality (SIRINELLI, 2003) and professionalism (NÓVOA, 1995; MONTEIRO, 2015), it is concluded that the practice of competitions for admission to secondary education gained strength in the republic and had repercussions on the formation and on the sociability network of a new group of intellectuals in Bahian teaching. The relationships between the Gymnasio da Bahia and the IGHB were central to the formation of Bahian identity, knowledge and knowledge.

**Keywords:** Formation of Professionalism; Intellectual; Historyteacher.

## Introdução

Ser intelectual significa “Dizer a verdade e praticar a liberdade”!

Este lema, defendido por intelectuais em tempos, maneiras e contextos diversos<sup>1</sup> (MAXIMO, 2000), é bonito e chega a ser idílico, mas carrega um problema para sua compreensão, cujo exemplo emblemático, hoje, seria o trato dado à pandemia da Covid-19 por intelectuais de diferentes áreas, no Brasil e no mundo. Podemos pensar neste problema como um caleidoscópio, à medida que vamos girando percebemos a diversidade de formas e colorações que pode tomar: intelectuais que se prestam aos serviços do obscurantismo de ideias, da opressão e aumento da pobreza, com narrativas de sustentação da chamada pós-verdade etc.; intelectuais que não estão alheios às desigualdades sociais e, com sua força de trabalho – atividade laboral com a mente, quer em pesquisas científicas, estudos ou ensinamentos, criações artísticas ou literárias –, lutam pelo seu refreamento, diminuição e extinção; intelectuais que, para além de sua força de trabalho, também lutam através da militância em movimentos sociais e/ou sindicatos; ou, ainda, aqueles que se

---

<sup>1</sup> “Intelectuais que quase nada tinham em comum – Benda e Brecht, Gide e Nizan, Rolland e Whight Mills, Adorno e Chomsky, Foucault e Bobbio” (MAXIMO, 2000, p. 15).

---

engajam diretamente nos partidos políticos, tornam-se “políticos de carreira” em governos que atendem ideologias de direita, de esquerda, de centro...

O olhar social que propomos sob a metáfora do caleidoscópio dá-nos indícios do quão difuso e complexo é adentrar na discussão sobre intelectuais. Não é objetivo deste texto tratar da história dos intelectuais como objeto de pesquisa. Sua centralidade está nas contribuições e relações com a História da Educação, mais especificamente às possíveis intersecções encontradas entre a formação da profissionalidade do professor de história e a intelectualidade que envolvia a docência quando do nascimento do Brasil republicano. Quais seriam essas intersecções e em quais condições contextuais se davam?

Sendo parte dos estudos e pesquisas de doutoramento, neste artigo trazemos à tona algumas discussões que compõem o tecido de construção da tese<sup>2</sup> durante a primeira república que podem contribuir com a profissão docente hoje, tão desacreditada e desvalorizada, notadamente os ataques à própria validação de historiografias já consolidadas, como o campo da Escravidão no Brasil e seus desdobramentos sociais presentes ainda hoje. Há a necessidade de entender e discutir as intersecções entre a formação da profissionalidade do professor de História e sua intelectualidade em tempos que este profissional era requerido para a constituição de uma mocidade patriótica e em consenso com o civismo e a moral pretendidos. A partir de considerações de ordem teórico-conceitual e uma leitura diacrônica das fontes, tomamos como referência o professor de História do Gymnasio da Bahia, Francisco da Conceição Menezes. Ao assumir as tensões epistemológicas entre o in-

---

<sup>2</sup> A pesquisa de doutorado fundamenta-se na História Social e situa-seno campo da História da Educação, com foco nos processos formativos da profissionalidade experienciados por professores de História concursados que ensinavam no Gymnasio da Bahia entre os anos de 1920 e 1940.

---

dividual e o coletivo, a legislação, a these de concurso e as biografias foram as fontes usadas para este diálogo.

Os conceitos de intelectual e profissionalidade, centrais para o escopo aqui traçado, compõem a primeira parte deste artigo. Em seguida, apresentamos um panorama da formação social brasileira, com o intuito de focar nas peculiaridades que nos constituem e formaram as experiências históricas dos professores no espaço-tempo em foco. Por fim, à guisa de conclusão, uma leitura diacrônica, e ainda parcial, das fontes permite visualizar intersecções entre a formação da profissionalidade e intelectualidade de professores baianos “escondidos” do cenário educacional nacional mais amplo.

## **Sobre os conceitos de intelectual e profissionalidade**

Normalmente, os intelectuais estudados são cuidadosamente selecionados por quem pretende pesquisar suas histórias, suas trajetórias, e os nomes remetem a grandes expoentes de/em uma determinada época ou geração. Esta tarefa ganhou uma complexidade maior desde que a própria acepção de intelectual sofreu mudanças, um alargamento que levou Sirinelli (2003, p. 240) a concluir que foi quando o intelectual começou a ser dessacralizado, “a descer de seu trono que sua história pôde se tornar uma história em Majestade”, em meados dos anos 1970, na França.

O professor Francisco da Conceição Menezes, referência para este estudo, não foi selecionado! O movimento foi inverso: chegar aos professores de História do Gymnasio da Bahia em um Brasil recém-republicano, com um processo de escolarização secundária ainda em construção e o início da recuperação da formação da profissionalidade desses sujeitos históricos, reafirmou a sua intelectualidade e o profes-

---

sor Francisco se agigantou perante a pesquisa. Baiano de Salvador, nascido em 1896, de família pobre, negro, o professor teve uma trajetória pessoal/profissional de conquistas que pode situar as intersecções entre os temas da profissionalidade e intelectualidade.

Encontramos em Sirinelli (2003) as noções de itinerários, geração e sociabilidade. O contato inicial com as fontes de pesquisa mostra espaços e modos de formação nos quais os conceitos de itinerários, geração e sociabilidade, tomados em seu conjunto e de forma entrelaçada, podem evidenciar processos formativos da profissionalidade docente situados no espaço-tempo em foco que pouco têm chamado atenção dos historiadores da educação, como as práticas que envolvem a docência.

Não faremos uma análise sobre tais conceitos aqui, o que certamente enriqueceria os argumentos, mas não podemos nos furtar de uma síntese das dificuldades e objeções observadas pelo autor: 1) sérios problemas na reconstituição de itinerários formativos das pessoas/professores de ordem das diferenças de classe social, etnia, orientação sexual e gênero, valores, concepções de mundo etc. que, apesar de terem uma matriz comum, geralmente apresentam caminhos com linhas fragmentadas e não lineares. A interpretação desses caminhos pelo pesquisador, etapa conscientemente presente em processos investigativos críticos, é considerada por Sirinelli a questão mais complexa e relevante. Desconsiderá-la coloca o pesquisador sob a condição de objetar generalizações apressadas e/ou aproximações duvidosas; 2) as redes ou estruturas de sociabilidade variam conforme a época e os subgrupos estudados, interpenetram o afetivo e o ideológico, organizam-se em torno de uma sensibilidade cultural comum. Por este motivo são difíceis de apreender, mas o historiador não pode subestimar, tampouco desprezar; 3) cuidado para não anunciar truísmos ao tratar da geração. O trato precisa evitar o limite a procedimentos descritivos e ta-

xonômicos, considerar sim os efeitos da idade e os fenômenos de geração (SIRINELLI, 2003).

Alguns pontos centrais da própria lógica da escrita da História – concebida de forma situada, relativa, provisória e construída por homens e mulheres em situações concretas de vida – são tratados por Sirinelli em sua elaboração de uma teoria que possibilite estudos e pesquisas sobre intelectuais em diferentes tempos e espaços, fora de esquadrinhamentos fechados e traçados rígidos. Em outras palavras, o autor nega a imparcialidade no processo investigativo, a total objetividade e enfatiza a importância heurística no trato com a categoria ‘geração’.

É preciso fazer uma ressalva antes de continuar: falar da intelectualidade do baiano Francisco da Conceição Menezes, ou de qualquer intelectual de classe pobre e negro no Brasil, requer considerar os traços elitista e racial/étnico que estão na própria base estrutural da formação de nossa sociedade, como veremos na próxima seção. E considerar a partir da Crítica Histórica.

Nesta perspectiva, algumas questões começam a se delinear estabelecendo intersecções entre a profissionalidade e a intelectualidade numa perspectiva histórica: como e por que o professor se “transformou” em um intelectual? Quais as condições do trabalho dos professores daquela geração? Quais traços em comum à formação da sua profissionalidade podem ser identificados à intelectualidade?

A intelectualidade do professor e a formação de sua profissionalidade andavam (andam?) *pari passo*: “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1995, p. 4). O que Nóvoa chama de profissionalidade encontra-se no âmbito dos modos de socialização e configuração profissional, ou ainda, Nóvoa tenta nos mostrar que a concepção de formação de professores pode ser melhor entendida e construída por dentro dos

---

percursos da profissão, não apenas em seus aspectos técnicos, burocráticos e acadêmicos, o que não significa prescindir destes. Ao contrário, estes aspectos completam um quadro mais amplo e rico da formação de certo *ethos* profissional, mas não se encerram em si mesmos.

Quem se dedica ao campo da História da Educação, notadamente quando a História vista de baixo (THOMPSON, 2012) passa a ser valorizada, vê professoras e professores entrarem em cena para contar suas versões e mostrar seu potencial intelectual, mas nem sempre assim validados ainda hoje. Uma história vista pelo ângulo das minorias historicamente excluídas da historiografia tradicional, como mulheres, negros, trabalhadores etc., proporciona uma outra perspectiva de olhar a História, a Educação e a História da Educação, na qual podemos vislumbrar diferentes aspectos, por vezes “esquecidos”, negligenciados, invisibilizados e/ou silenciados, que circunstanciam nossas peculiaridades sociais e culturais. Acontece que esses homens e mulheres não atuam sobre o nada, desconectados de condicionantes locais, nacionais e/ou internacionais, os movimentos relacionais da vida concreta/experiência se dão no limiar de tensões (ou de diálogos) entre o micro e o macro contextos.

Segundo Sirineli (2003), os intelectuais constituem um grupo social de contornos vagos, de limites imprecisos e flexíveis de acordo ao momento pesquisado e que, durante muito tempo, antes de sua dessacralização, foi pouco significativo em termos de tamanho. Era “um grupo social reduzido, indistinto e ‘elitista’” (p. 235).

Após a viragem na acepção do intelectual, ampliada tanto quantitativa quanto qualitativamente, o grupo social dos intelectuais continua “um meio polimorfo e polifônico”, além de polissêmico. Pela evolução das mutações que a palavra recebeu, “é preciso defender uma definição de geometria variável, mas baseada em invariantes. Estas podem desembocar em duas acepções do intelectual, uma ampla e sociocultural [...] e outra mais estreita, baseada na noção de engajamento” (SIRI-

NELLI, 2003, p. 242). Apesar de, em Sirinelli, o engajamento não ter um modelo pré-estabelecido do que seja (ALVES, 2019), podemos dizer que é uma compreensão dos intelectuais em seu processo histórico de constituição, portanto a compreensão é datada, provisória e relativa. Abarca dimensões do cultural, social, econômico e político, recebendo esta última maior ênfase na delimitação do que seja engajamento intelectual, ou seja, são sujeitos do político. O conceito de engajamento, central na história dos intelectuais na tese de Sirinelli, “Refere-se à participação na coletividade, de modo a interferir e buscar contribuir nas decisões de caráter conjunto, embora nem sempre de interesse comum, ou seja, na condução política, no seu sentido lato” (SIRINELLI *apud* ALVES, 2019, p. 31).

Ao contrário das duas acepções de intelectual se excluírem ou serem distintas e separadas nas análises propostas, elas se complementam numa tentativa metodológica de fechar o círculo complexo da categoria “intelectual” e precisam ser historicizadas, contextualizadas em uma cronologia, metamorfoses e interações peculiares. A busca por aqueles critérios de delimitação conceitual (amplo e sociocultural, restrito e engajado) tornou-se mais imperativa após o alargamento da concepção daqueles que poderiam ser chamados de intelectuais com a entrada de “novos” sujeitos na história e, portanto, de novos problemas científicos.

A mudança epistemológica na História, da Educação e dos Intelectuais, certamente reverteu o quadro limitado de pesquisas nos campos ao aproximar professoras e professores de qualidades próprias da profissão: estudos, produção de conhecimentos e saberes, criação de situações de aprendizagens, realização de práticas de ensino fundamentadas, capacidade de decisão ante as condições concretas de ensino e de aprendizagem, reivindicação por maior e melhor formação, salários, condições de trabalho etc., enfim, as qualidades próprias da do-

---

cência dão-lhes condições concretas ao trabalho intelectual que lhes é intrínseco e vice-versa.

A formação da profissionalidade do professor compreende o processo de construção das qualidades, valores e conhecimentos característicos do fazer-se professor dentro das exigências do trabalho de ensinar, neste caso, de ensinar História. Ao entender o ensino como “um jogo de ‘práticas aninhadas’, onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais” (CONTRERAS, 2012, p. 83), percebemos e situamos o ensino de História nessa dialética sócio-educacional de modo não hierarquizada. O caráter político inerente à disciplina traz implicações à própria experiência histórica profissional dos professores ante a variação no tempo e no espaço desses fatores que, se para outras disciplinas já são importantes na análise e na prática de seus processos de formação, para a História é central. Para o professor da disciplina, pensar a historicidade do seu trabalho, da carreira e das concepções de mundo que carrega dialoga íntima e profundamente com a própria qualidade/valor de ensinar História; qual a sua função social (já tão discutida desde antes da célebre pergunta do filho de Marc Bloch: “Pai, para que serve a história?) e qual seu lugar político na sociedade ante as reiteradas chamadas de defesa, camuflagem ou confronto de preconceitos, de torturas, de autoritarismos, explorações, violências etc.

Sabemos que pensar o homem fora de seu tempo empurra-nos para o abismo do anacronismo e/ou análises descontextualizadas. Nos primeiros anos da República o professor de História foi chamado pelos currículos oficiais da cultura ginásial a construir o novo cidadão sob as bases patrióticas e nacionalistas da “ordem e do progresso”. Este, uma espécie de lema da vertente científica positivista que almejou no século XIX descobrir as leis que regem uma sociedade, torna-se também o lema da bandeira republicana brasileira. Não coincidentemente, a História no ensino secundário da nação firmava-se como ciência ancorada

no chamado positivismo. Via de regra, a formação da profissionalidade do professor se dá neste chão.

Outro autor que se tornou importante na construção do conceito de profissionalidade foi A. Reis Monteiro. Segundo Monteiro (2015), a profissionalidade pode ser de duas ordens, 1) de acepção restrita que qualifica o que é profissional e 2) de acepção ampla, que traz o significado de uma profissão, ou seja, tudo que a distingue de outros grupos de profissões. Monteiro identifica quatro níveis de profissionalidade:

- *Valor do serviço*, isto é, importância para as pessoas e para a sociedade do objeto da atividade profissional.
- *Conteúdo identitário*, formado pelos saberes, valores e qualidades que distinguem uma profissão e os seus membros.
- *Autonomia profissional*, ou seja, a independência e a responsabilidade com que a profissão pode ser individualmente exercida e coletivamente gerida.
- *Estatuto profissional e social*, que se traduz em rendimentos, influência e prestígio (MONTEIRO, 2015, p. 29).

Didaticamente expostos, entendemos com o autor que estes fatores de nível estão intimamente relacionados e/ou interligados. Isto porque o *valor do serviço* determina os *estatutos profissional e social* que, por sua vez, refletem a *autonomia profissional* e condicionam o *conteúdo identitário*. Caso a ordem elencada e os adjetivos que explicam esses fatores fossem trocados de lugar, dificilmente o fenômeno da profissionalidade docente não pudesse ser analisado em sua totalidade.

Assim, a profissionalidade é entendida no sentido de uma formação não necessariamente tutelada pelo estado, mas pelo fazer-se professor no decurso da experiência histórica vivida individual e coletivamente pela classe. O intelectual de cada pessoa/professor não pode ser apartado da formação de sua profissionalidade, mesmo que assim o quisessem algumas vertentes pedagógicas.

---

## **Peculiaridades da formação social brasileira: algumas aproximações**

A abordagem de Sirinelli sobre os intelectuais se dá a partir da história e realidade francesas, por isso, ao tomarmos o autor como fundamento, as peculiaridades do processo histórico brasileiro não podem ser desprezadas. A atenção torna-se ainda mais importante e delicada quando se trata da profissionalidade docente de intelectuais de origem pobre e negros da capital baiana.

São traços pouco comuns aos intelectuais que têm as maiores notoriedades no Brasil dos começos da República, período de transição carregado de marcas ainda fortes de uma abolição da escravatura feita sem um projeto social que desse conta de absorver a massa da população negra que ficaria “livre”. O embranquecimento do meio intelectual não é assim uma surpresa, mas, no mínimo, provoca-nos a adentrar de forma mais imersa nos porquês das ênfases e das omissões presentes na História oficial dentro do contexto mais amplo de nossa formação social.

A formação socioeconômica, cultural e política da sociedade brasileira republicana foi baseada em um capitalismo de dependência com os países imperialistas (a França sendo um destes) e sustentada internamente por um pacto entre a burguesia em formação e a antiga casta oligárquica (BRETTAS, 2020). Tal característica foge à forma tradicional de chegada do capitalismo, geralmente através de uma revolução da burguesia que se impõe como classe hegemônica. Houve um verdadeiro empreendimento político-social dos republicanos para manter no poder as duas classes, a princípio com interesses antagônicos.

Os republicanos contaram com boa parte da intelectualidade no reforço à aliança burguesia/oligarquia, o que pode ser entendido porque “O instrumento clássico de legitimação de regimes políticos no mundo moderno é a ideologia, a justificação racional da organização do

poder” (CARVALHO, 2009, p. 9). Essa ideologia, muitas vezes, é criada e sustentada por discursos racionais e esclarecidos (mas também pode ser balizada pela afetividade, qualidade dos valores, laços familiares etc.) de intelectuais alinhados ao poder hegemônico de seu tempo, quer seja um poder de cunho político ou cultural, de cunho nacional ou transnacional.

Ainda segundo Carvalho (2009), havia três correntes ideológicas que disputaram acirradamente a natureza do novo regime republicano em seus primeiros anos: o liberalismo estadunidense, o jacobinismo francês e o positivismo. O liberalismo venceu a batalha já na virada para o século XX (a despeito do cientificismo social e do sentido do lema da nossa bandeira, propostos pelo positivismo, também atingirem a instrução pública, o ensino e a História). A solução federalista estadunidense para a organização social e política do Brasil, apesar de distinta dos “irmãos do norte”, era conveniente à casta oligárquica e à incipiente burguesia pela definição individualista do pacto social e, na esteira deste pacto, pela força à ideia de darwinismo social.

Decerto, disputas foram travadas em diferentes setores, aspectos e instituições sociais com o intuito de construir a República dos Estados Unidos do Brasil e a escola secundária foi incumbida de formar cidadãos dentro dos valores republicanos para atuar, assim como no período Imperial, nos seus quadros políticos e institucionais. Antes, porém, precisava se organizar, aperfeiçoar e difundir uma nova cultura ginásial que acenasse para a importância desse ramo de ensino, indo além de exames parcelados de preparatórios para os cursos superiores. A república nascente promoveu várias reformas educacionais, instituiu decretos e normas com estes intuitos<sup>3</sup>. Para o povo em geral, uma escola primária que ensinasse ler, escrever e contar bastava.

---

<sup>3</sup> Para uma síntese das reformas desse período, consultar Nagle (2009), especialmente a Segunda Parte, *O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico*, quando trata desta temática no Ensino Secundário.

---

Os valores educacionais dos primeiros decênios da república continuavam seletivos e elitistas, forjados dentro das redes entrelaçadas com nossos colonizadores (outros países europeus e EUA) de ordem política, econômica e cultural. Reconhecemos que

Nossa história da educação está profundamente conectada e integra a história da construção da modernidade e não pode ser pensada como um fenômeno exclusivamente nacional, mas as formas de sua realização histórica dialogam e são atravessadas por especificidades nacionais que, no caso do Brasil, apresentam ainda uma diversidade local que não pode ser desconsiderada (ALVES, 2019, p. 42).

Um valor cultural de primeira ordem para os republicanos, o processo de escolarização sofreu ingerências e investimentos diferenciados em termos de regiões e estados, muito atreladas aos centros mais promissores da economia e da política. A profissionalidade do professor secundário na Bahia é afetada por esta premissa, salvo aqueles que têm uma rede de sociabilidades que ultrapassam os limites do estado, o que não imobiliza seus avanços e percepções próprias. Dizendo de outro modo, “Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social, mas também criá-las” (NÓVOA, 1991, p. 123) a partir de interpretações relacionadas com sua experiência histórica e, no caso do Brasil e da Bahia, assentadas em desigualdades sociais que demarcam uma diversidade local também repleta de suas próprias peculiaridades. Vale lembrar que este fato avoluma sobremaneira os cuidados metodológicos com a pesquisa, a própria relação do pesquisador com o pesquisado.

Dentro dessa diversidade e pensando nos termos da grande operação histórica da escolarização brasileira, vemos suas bases na (tentativa de) homogeneização e hierarquização de currículos, de padrões de acesso e permanência, de disciplinas, de cursos de formação, de pessoas/professoras, professores, alunas e alunos. Neste aspecto da hierarquia de professores, a finalidade do ensino secundário delegou a esta

classe (geralmente médicos, advogados e engenheiros) um lugar privilegiado na pirâmide educacional em termos de reconhecimento social, ao tempo que faculdades especializadas na formação de professores secundários acontece, no caso da História, a partir de 1934.

Em um contexto republicano incipiente, os professores secundários autodidatas se (re)afirmam como sujeitos culturais e políticos – intelectuais – e personificam as esperanças e sonhos de alunos e pais confiantes nos ecos republicanos de mobilidade social. Como afirmou Nagle (2009, p. 125), “A escolarização é o instrumento do progresso histórico, eis a afirmação tornada princípio inquestionável”.

Ao tratarmos das peculiaridades da sociedade brasileira, portanto, o caráter de sua formação social é *sui generis*, pois sua gênese hierarquizante e autoritária (SCHWARTZ, 2019) esteve presente desde os moldes da colonização, divisão das terras e do trabalho ao seu amadurecimento violento representado pela escravização do homem negro pelo homem branco, pela degradação de movimentos político-sociais, pela opressão da maioria da população através de uma histórica concentração de renda, pela naturalização da pobreza, da matança de índios e negros etc.

A violência neste contexto autocrático não é entendida como toda prática e ideia que reduz ou tenta reduzir o sujeito à condição de subalterno/coisa/mercadoria, mas como tudo que abala ou tenta abalar o senhorio de seu lugar de poder, historicamente ocupado e naturalmente validado por grande parte da população que tem no seu senhor o ideal de vida a ser alcançado. A naturalização das desigualdades socioeconômicas toma forma de dominação perversa ao longo de nossa história. E,

Em uma sociedade tão marcada pela concentração da riqueza e uma desigualdade social tão consolidada, o meio intelectual não pode ser tratado como algo infenso a esse quadro. Desse ponto de vista, parece-me que nossa experiência histórica pode iluminar mais fortemente traços que na escrita dos histori-

---

adores franceses dessa vertente parecem ser minimizados, frente a uma história nacional que se impõe com outra configuração (ALVES, 2019, p. 46).

A autora chama à responsabilidade social os intelectuais brasileiros, haja vista as especificidades excludentes de formação de nossa sociedade. Alves (2019) também estabelece relações entre a História dos intelectuais e a História da Educação brasileira através do papel da igreja e dos militares como força presente na constituição de quadros intelectuais. Se, por um lado, esses sujeitos coletivos foram importantes pensadores e enriqueceram nossa cultura com ideias de mudanças, por outro lutaram para manter ativos traços da tradicional cultura oligárquica, pendendo predominantemente para este lado. A longa duração das raízes escravistas do país e a aliança insólita burguesia/oligarquia no bojo da constituição do capitalismo dependente do Brasil acabaram por naturalizar preconceitos etnicorraciais e desigualdades sociais que, apesar de metamorfosearem-se e/ou camuflarem-se no decorrer do tempo, atingem concreta e frontalmente as experiências Históricas dos novos e atuais cidadãos republicanos. No contexto seletivo e pré-determinado do ensino secundário da primeira república, quebrar esta ordem das coisas representou um importante passo na sua reconfiguração.

Ao afirmar que “A perspectiva da história dos intelectuais visa nos permitir ultrapassar leituras lineares e perceber inflexões nas trajetórias de sujeitos que vivenciaram uma matriz comum, quando se reconstrói a genealogia de sua formação” (ALVES, 2019, p. 45), a autora provoca-nos a pensar que uma matriz comum pode ser também o ingresso no ensino secundário a partir de concurso público e a docência em determinada disciplina escolar.

A história do ensino secundário tem no Collegio de Pedro II um marco. *Locus* da institucionalização do ensino secundário brasileiro em 1837 na então capital do Brasil, a formação da profissionalidade do

professor de História esteve assentada nas tendências francesas de conceber e apreender o conhecimento histórico, tanto nos compêndios utilizados quanto na seleção e organização curricular (NADAI, 1993). Segundo a autora, a linha definidora do currículo da História escolar foi determinada pelas ideias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendia ver legitimadas pela escola. Cada uma destas três ideias merece um olhar específico e aprofundado, mas complementares de um tecido social que começa a se forjar no Império e recebe contornos mais firmes nos três primeiros decênios da república, sem, contudo, alterar significativamente o objetivo inicial: formar as elites dirigentes do recém-proclamado país independente de Portugal e, posteriormente, da recém-proclamada república brasileira.

Em que pese o mundo que inaugurou o breve século XX<sup>4</sup> fosse muito distinto do mundo que o encerrou, e o eurocentrismo é um dos aspectos desta distinção apontados por Hobsbawm (1995), no Brasil o currículo do ensino de História continua sendo fortemente eurocêntrico, pelo menos oficialmente, como atesta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História (BRASIL, 2017).

A busca por uma identidade nacional através de uma dada unidade cultural (mesma língua e religião, baseadas no modelo branco cristão – traço étnico este que também foi almejado e acreditou-se poder atingir por vias diversas), tão necessária ao estado-nação que se constituía, conferiu uma função pragmática ao ensino da História escolar oficial.

Os textos oficiais são produzidos considerando-se uma escola ideal, como situação de trabalho e como local de recursos humanos. Eles não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos

---

<sup>4</sup> Para Hobsbawm (1995), o corte que marca o começo do breve século XX é o início da primeira grande guerra (1914) e o colapso da URSS (1989) marca o seu final. A divisão não contempla os convencionais cem anos do tempo cronológico, os parâmetros são de ordem econômica, social, política e cultural.

---

los presentes no cotidiano das escolas estão ausentes dos textos (ABUD, 2005, p. 29).

Reafirmamos que o terreno onde foi plantada e se desenvolveu a profissionalidade do professor de história na república foi regado por um Brasil ainda agrário-comercial e, ao mesmo tempo, com uma burguesia em formação em busca da modernização que a industrialização prometia – sem romper com os processos de dependência ante os países centro da produção industrial e cultural, apesar de politicamente independente. Como tal contexto influenciou a formação da profissionalidade e intelectualidade de professores que nasceram fora dos padrões sociais e culturais exigidos?

Das aproximações à formação social brasileira, narradas até aqui, podemos dizer que da república nasce uma modernização conservadora. O processo de transição do século XIX para o breve século XX mostra-nos uma modernização significativa de aspectos socioeconômicos coexistindo com costumes e traços culturais da ordem anterior, o que abriu caminhos para uma revolução burguesa com feições antidemocráticas. Em outros termos, a revolução de 1930 teve por base a manutenção dos latifúndios e dos privilégios dos latifundiários, o alinhamento com os EUA (que, apesar da crise de 1929, ainda estava entre os países do centro imperialista). Estes elementos aqui trazidos contribuíram para levar o país, sete anos mais tarde, à contradição de adotar e apoiar um governo fascista e lutar na segunda grande guerra ao lado dos EUA, contra o fascismo europeu.

Os aspectos peculiares da formação social brasileira terão papel central na configuração das classes sociais, do estado, de valores éticos, étnicos e profissionais, do processo de escolarização, da organização e seleção do currículo do ensino secundário, das formas de lutas e resistências das profissões, notadamente a profissão docente. São lastros, portanto, para compreendermos as expressões que tomaram as questões de desigualdade social e dependência cultural europeia e estadu-

---

nidense, caras à formação da profissionalidade do professor de História.

A instrução escolar, desde o Império, é utilizada como forma de superar as desigualdades de um país que nascia já com a miscigenação étnica como marca de desvantagem. Na república, a preocupação com o processo civilizador só aumenta as luzes sobre a escola e instruir é considerada ação-chave para superar as desigualdades de um povo mestiço e sem cultura e atingir o progresso da modernidade. Vale destacar que o movimento discursivo de construção da escola republicana não foi acompanhado no mesmo ritmo por ações concretas de valorização dessa escola e de seus professores.

As discussões e agendas políticas, tanto no âmbito socioeconômico quanto no educacional e cultural passam, mais fortemente, a fazer parte de um campo ideológico polarizado entre o caráter progressista/inovador/desenvolvido ou conservador/tradicional/subdesenvolvido.

A política educacional pós 1930 foi central para viabilizar o fortalecimento do ensino secundário (Reforma Francisco Campos em 1931), o avanço das relações entre produção e escolarização, sobretudo com a Reforma Capanema em 1942, que preconizou o ensino secundário agrícola, industrial e comercial para os mais pobres, mantendo explicitamente o objetivo central do ensino secundário acadêmico:

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (BRASIL, 1942, p. 01).

A formação de novos trabalhadores passava, cada vez mais, pela escolarização, atribuindo à escola um papel determinante na distribuição de posição social. Ainda que mais aberto ao povo, o secundário

---

acadêmico continuava uma marca de segregação social, quer para seus professores, quer para seus alunos, sem contudo excluir as vozes e histórias dissonantes.

### **Intersecções possíveis entre a formação da profissionalidade do professor de História e a intelectualidade baiana: à guisa de conclusão**

Como vimos na introdução deste artigo, a pesquisa sobre a formação da profissionalidade do professor de História deu centralidade ao trabalho de seu pensamento intelectual, entendido como instrumento e diferencial do trabalho docente por envolver conhecimentos tácitos e manifestos, específicos da docência. Confrontadas estas duas dimensões, encontramos possíveis intersecções consubstanciadas nas próprias fontes de pesquisa encontradas até aqui.

O advento da república repercutiu na formação e nas redes de sociabilidades intelectuais. Podemos citar, por exemplo, iniciativas reformistas de organização do ensino secundário que implicaram na ampliação quantitativa e qualitativa dos ginásios – incluindo aí o *Gymnasio da Bahia* e a legislação de sua criação, instituindo sobre a organização do ensino na Bahia, Lei 117 de 24 de agosto de 1895 – ao repercutir tanto na composição e sociabilidades de um novo quadro de intelectuais baianos quanto no próprio valor de serviço<sup>5</sup> destes intelectuais frente ao novo regime político e às exigências da nova ordem liberal capitalista.

No art. 32 da Lei 117 intitulada – *Do Gymnasio* –, foram especificadas as 17 cadeiras que deveriam compor o secundário do *Gymnasio*

---

<sup>5</sup> Conforme Monteiro (2015), dentro da problematização do conceito de profissionalidade trazido na seção anterior, o valor de serviço significa o grau de importância, para as pessoas e para a sociedade, do objeto da atividade profissional.

da Bahia, dentre as quais História Universal, Corographia e História do Brasil. Essa legislação também prescrevia, capítulo II – Do Corpo Docente – dentre outras coisas, sobre a composição da Congregação, formas de ingresso na profissão e condições de trabalho. Os concursos públicos aparecem como única forma de acesso dos lentes e substitutos (legalmente) no ensino secundário público, assim permanecendo nas legislações seguintes, ao menos até a década de 1940.

A institucionalização desses concursos, datada do período imperial, torna-se paulatinamente uma prática para o ingresso nas cadeiras do Gymnasio, contribuindo para redirecionamentos do trabalho docente no secundário, envolvendo uma maior valorização intelectual e reconhecimento social da classe.

O professor Francisco da Conceição Menezes, concursado do Gymnasio da Bahia em 1922 (substituto de História Universal e do Brasil) e 1927 (catedrático de História do Brasil), entra no cenário da política baiana quando ainda era menor de idade e aprendiz de tipógrafo. Foi nesta condição que participou de uma greve e, na repressão do movimento pela polícia, foi atingido em um dos olhos, o que lhe deu “um jeito muito peculiar de fitar as pessoas” (TEIXEIRA, 1985).

Segundo sua biógrafa, a professora Edith Mendes da Gama e Abreu, o professor Conceição Menezes teve “uma infância até certo ponto desolada, pois a seu próprio dizer àquele amigo íntimo – o prof. Dr. Nelson Oliveira, fora ‘uma criança sem brinquedos’” (ABREU, 1960a, p. 11).

O que fez de um homem negro, pobre (uma criança sem brinquedos!), participante de uma greve quando ainda era menor de idade e já trabalhador, ser sócio efetivo do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB) aos 24 anos e substituto do Gymnasio da Bahia aos 26 anos?

Modesto, o professor Conceição Menezes detinha um requinte teórico que lhe conferiu aprovação com nota 10 (dez) na sua these de

concurso para substituto do Gymnasio da Bahia intitulada *Os Holandeses na Bahia*. No proêmio, demonstra uma preocupação ética e metodológica cara ao desenvolvimento da profissionalidade docente e da intelectualidade que se formava com aqueles primeiros concursos: “Apenas colligi, compulsei, cotejei, comparei e analysei as fontes conhecidas e mais autorizadas, onde se vão abeberar os escriptores que se ocupam da nossa historia”(MENEZES, 1922, p. I). Dentre essas fontes, destacamos as pesquisas dos historiadores Francisco Adolfo de Varnhagen e Capistano de Abreu, notadamente reconhecidos por tratarem de temas marcantes na historiografia das primeiras interpretações sobre a formação do Brasil.

Professor primário de formação desde 1917, o professor Francisco sempre foi um apaixonado pela História (disciplina escolar e acadêmica). No Gymnasio da Bahia, a mais importante das instituições públicas do ensino secundário do Estado, símbolo da educação baiana, sua atuação docente e gestora foi exemplo de profissionalismo e intelectualidade viva (LIMA, 2003). Querido e respeitado pela mocidade, tinha a deferência de seus pares do ensino no Gymnasio e da produção historiográfica baiana no Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB).

Sua entrada no IGHB, em 1920, significou a entrada na construção da identidade, saberes e conhecimentos sobre a Bahia, além de uma sensibilidade ao trânsito por diferentes espaços de produção e difusão da intelectualidade na capital. A relação entre o Gymnasio e o Instituto era forte (como assim o foi desde o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro com o Colégio Pedro II), demarcada por terem em comum professores e sócios respectivamente, configurando-se como fator decisivo nas intersecções entre profissionalidade e intelectualidade.

Criado em 1894, o IGHB teve forte participação na promoção da modernidade e civilidade da sociedade baiana no contexto maior do projeto social de ‘modernização’ brasileira que caracterizou a primeira

república. As posições oficiais requeridas por tal projeto, o embranquecimento social da população e o incentivo à imigração, tiveram entrada no IGHB mais como estratégia de autopreservação do que por posição ideológica de seus membros (SILVA, 2006). Assim, o autor conclui que

no bojo da produção do IGHB houve sempre aqueles que almejaram difundir posições independentes, dissonantes em relação aos discursos dominantes. Somente o fortalecimento institucional – processo construído ao longo das três primeiras décadas de existência – permitiu ao IGHB criar as condições que lhe possibilitaram assumir posições divergentes em relação ao governo (SILVA, 2006, p. 228).

Parafraseando Silva, no bojo da formação da profissionalidade do professor de História nos primeiros decênios da república, muitos almejaram difundir ideias e posições contra-hegemônicas sob diferentes perspectivas, como os professores José Maria Correia de Sá e Benevides, Francisco Isoldi, Murilo Mendes, Genolino Amado (FREITAS, 2006), intento alcançado apenas nas confluências de interesses historiográficos, acadêmicos e político-sociais. Não se pode entender o ensino nos limites restritos da sala de aula, como já foi dito, e, portanto, a formação da profissionalidade ocorre interseccionada por condicionantes que extrapolam a Pedagogia e a História (como disciplina e como ciência).

No contexto aqui em foco, manifestações de resistência do professorado secundário – ainda em constituição de suas dimensões organizacional, institucional e de formação universitária nas diferentes áreas desse ramo de ensino – nem sempre foram explícitas e/ou públicas. A sutilidade de certos pontos de vista de cunho político, quer dizer, de posição frente à intelectualidade baiana de (re)conhecimento do lugar social que ocupava e da força despendida para mantê-lo, foi uma

característica identificada na obra<sup>6</sup> do professor Francisco. No capítulo I de sua these de concurso para substituto do Gymnasio, para explicar ataques discursivos da corte portuguesa ao monarca D. Sebastião quando de sua derrota nas cruzadas pela África, informa que “É comum à humanidade aplaudir aos venturosos, aos fortes, aos poderosos, bem como apodar, malsinar e encher de doestos, aos fracos, decahidos e infelizes. A humanidade com a mesma facilidade com que applaude, apupa” (MENEZES, 1922, p. 2). Importante dizer que o professor conclui sua ideia também questionando a decisão do monarca sobre a cruzada portuguesa na África.

Fora de uma lógica de produção teórica, o professor Francisco escreveu artigos, discursos, conferências, livros, theses e assumiu outros cargos públicos no estado, além de ensinar História no Gymnasio da Bahia (ABREU, 1960a; 1960b).

Interessante o destaque feito pela professora Edith Mendes da Gama e Abreu, oradora oficial do IGHB, de que o acervo de escritos do professor, advogado e secretário perpétuo do Instituto, não esteve à altura (quantitativa) de sua intelectualidade por uma questão de tempo e prioridade dada sua dedicação ímpar às aulas no Gymnasio da Bahia e ao período que foi diretor desta Instituição. As exigências da prática docente e as limitações por ela impostas, colocam em evidência a dialética entre condições concretas de vida e de trabalho, produção intelectual e maneiras de lidar com o desenvolvimento da profissionalidade, individual e coletivamente.

As primeiras décadas do nascente Brasil republicano receberam grande apoio de intelectuais comprometidos tanto com um projeto de escolarização da modernidade quanto com pedagogias alinhadas ao que se sabia de mais atual no mundo civilizado, quer dizer, na Europa e

---

<sup>6</sup> A obra escrita pelo professor Francisco da Conceição Menezes (composta por theses, artigos, livros, discursos, conferências) foi encontrada e lida, apesar de trazer para este artigo apenas um pequeno recorte da sua these de 1922.

---

EUA. Em se tratando do Ensino de História, este mundo restringia-se ainda mais: tratava-se da França!

Em uma sociedade como a brasileira as peculiaridades históricas em nível socioeconômico e cultural confluem para um aprofundamento de desigualdades sociais, acirradas com a transição do modelo agrário-comercial para urbano-industrial.

Na atual conjuntura pandêmica este traço de nossa formação social encontra-se em movimento ascendente. Em um olhar panorâmico, esta é uma forte razão para atentarmos aos limites e diálogos entre as peculiaridades brasileiras e as conceituações de Sirinelli, especialmente quando este trata da dessacralização dos intelectuais, trazendo-os para o mundo dos vivos, o mundo da afetividade e hostilidade, da amizade e rancor, da solidariedade e individualismo, de interesses escusos e respeito ao outro, de competição e cooperação. O mundo onde, de fato, transcorre a história e as experiências que formam o homem.

Francisco da Conceição Menezes é um dos grandes intelectuais baianos que vem a público tardiamente. Em outras palavras, foi um professor de história engajado politicamente na construção cultural da educação na Bahia em uma relação dialética com a própria construção de sua profissionalidade docente, mas que ficou “esquecido” do público mais amplo em escalas local e nacional.

Luta e resistência devem se alinhar e se organizar de forma consistente e consciente ao papel político e intelectual que cada um de nós assume, individual e coletivamente, na docência. Ao professor de história, entendido como historiador impregnado de sua própria experiência histórica vivida acadêmica e profissionalmente (não de forma linear, tampouco homogênea), o desafio foi e continua sendo grande. “A principal tarefa do historiador não é julgar, mas compreender, mesmo o que temos mais dificuldade para compreender. O que dificulta a compreensão, no entanto, não são apenas nossas convicções apaixonadas,

---

mas também a experiência histórica que as formou” (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

\* \* \*

## Referências

- ABREU, Edith Mendes da Gama e. Francisco da Conceição Menezes. *Revista do Instituto Genealógico da Bahia*. Ano. XII, nº 12. Salvador, BA. Tipografia Manú Editôra Ltda.1960a, p. 9-14.
- ABREU, Edith Mendes da Gama e. Francisco da Conceição Menezes. *Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia*. N. 82. Salvador, BA. 1960b, p. 273-282.
- ABUD, Kátia Maria. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005. Cap. 2, p. 28-41. (Repensando o Ensino).
- ALVES, Claudia. Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação. *Revista Educação e Filosofia*. Uberlândia, MG. v. 33, n. 67 p. 27-55, jan./abr. 2019.
- BAHIA. Lei sobre a organização do Ensino na Bahia. 1895. *Blog Modos de Fazer Educação na Bahia: no passado e no presente*. Disponível em: <https://modosdefazer.org>
- BRASIL. CAPANEMA, G. *Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário* (1942). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso: 22 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

---

BRETTAS, Tatiana. *Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Consequências, 2020.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Itamar. *Histórias do Ensino de História no Brasil (1890-1945)*. São Cristóvão, Aracaju: Editora UFS, Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIMA, Déborah Kelman de. “O Banquete Espiritual da Instrução”: O Ginásio da Bahia, Salvador: 1895-1942. 2003. 175fls. (Mestrado em História). Salvador. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. 2003.

MAXIMO, Antonio Carlos. *Os intelectuais e a educação das massas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MENEZES, Francisco Henrique da Conceição. *Os Holandeses na Bahia*. Bahia, Livraria e Typographia do Commercio. 1922. These apresentada ao Gymnasio da Bahia para o concurso de Historia Universal e do Brasil.

MONTEIRO, A. Reis. *Profissão docente: profissionalidade e autorregulação*. São Paulo: Cortez, 2015.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93, 1993.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4. p. 109-139, 1991.

- 
- NÓVOA, Antonio. *Formação de Professores e Profissão docente*. 1995. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em: 15 jul. 2018.
- SCHWARTZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SILVA, Aldo José Morais. *Instituto Geográfico e Histórico da Bahia: origem e estratégias de consolidação institucional 1894-1930*. Tese de Doutorado, 2006. Programa de Pós-graduação em História, UFBA. 2006.
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Tradução Dora Rocha. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 231-269.
- TEIXEIRA, Cid. Francisco da Conceição Menezes, 1985. In: BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. *Blog Educação em Destaque*. Disponível em: <http://secbahia.blogspot.com/2009/05/francisco-da-conceicao-menezes.html>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- THOMPSON, Edward Palmer. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Antonio Luigi Negro e Sergio Silva (Orgs.). São Paulo: Editora Unicamp, 2012.

Recebido em 08 de setembro de 2022.  
Aprovado em 03 de outubro de 2022.