

LUTAS PELA FORMAÇÃO CIENTÍFICA DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS NO RIO DE JANEIRO (1880-1890)

Ariadne Lopes Ecar

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro e
Fundação Biblioteca Nacional, Brasil.*

Marina Natsume Uekane

*Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro e
Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, Brasil.*



Resumo

O objetivo deste artigo consiste na análise de aspectos da configuração dos mecanismos de formação prévia de professores, por intermédio do estudo de duas escolas normais na capital do Império e na capital da Província do Rio de Janeiro, Niterói. Consideradas como indispensáveis para formar os quadros docentes que atenderiam as escolas primárias, as instituições em questão passaram por diversas reformas que procuraram alargar os programas em prol de um ensino descrito como mais científico. Os deslocamentos institucionais observados indiciam investimentos no sentido de formar o futuro professor com mais robustez. Sugerem, igualmente, a existência de tensões em torno do conteúdo e forma dessas medidas.

Palavras-chave: escola normal, programas de ensino, modelo científico, formação de professores.

STRUGGLES FOR THE PRIMARY TEACHER IN RIO DE JANEIRO (1880-1890)

Abstract

The purpose of this article is to analyze aspects of the configuration mechanisms of the initial teachers' formation, through the study of two formations schools at the end of the nineteenth century, one in the Empire Capital and the other in the Province's Capital of Rio de Janeiro. Considered to be indispensable to form the teaching staff who would attend primary schools, the institutions in question went through several reforms which intended to widen their programs towards a teaching described as more scientific. The institutional displacements observed show investments in a way of form the future teacher in a more robust manner, suggesting equally the presence of tensions around the content and form of these measures.

Key-words: normal school, teaching programs, scientific model, teachers' formation.

LUCHAS POR LA FORMACIÓN CIENTÍFICA DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA EN RIO DE JANEIRO (1880-1890)

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar los aspectos de la configuración de los mecanismos de la formación previa de los docentes a través del estudio de las escuelas normales en la capital del Imperio y la capital de la provincia de Río de Janeiro, Niterói. Consideradas vitales para la formación del docente que asistiría a las escuelas primarias, las instituciones en cuestión han sido objeto de varias reformas que buscaban extender los programas en favor de una escuela descrita como más científica. Los cambios observados indican la inversión institucional para educar a los profesores con más solidez también sugiere la existencia de tensiones en torno al contenido y la forma de estas medidas.

Palabras-clave: escuelas normales, el modelo científico, la formación del profesorado.

LUTTES POUR LA FORMATION SCIENTIFIQUE DES ENSEIGNANTS PRIMAIRES À RIO DE JANEIRO (1880-1890)

Résumé

L'objectif de ce article consiste en analyser des aspects de la mise en place des mécanismes pour la formation préalable des enseignants, par le biais de l'étude de deux écoles normales à la fin de le 19e, dans la capitale de l'Empire et dans la capitale de la Province de Rio de Janeiro, Niterói. Considérés comme indispensables pour former les cadres d'enseignants pour l'écoles primaires, les institutions concernées ont traversé plusieurs réformes qui a cherché à étendre les programmes en faveur d'un enseignement décrit comme plus scientifique. Les changements institutionnels observé pointant d'investissements vers la formation des futurs enseignants avec plus robustesse, ce qui suggère aussi l'existence de tensions autour du contenu et la forme de ces mesures.

Mots-clé: l'école normale, programmes éducatifs, modèle scientifique dans la formation des enseignants.

A produção da historiografia da educação tem mostrado a importância da escola normal para a história da formação de professores no Brasil.

Investigar uma instituição como esta não significa depreciar outros modelos de formação docente, mas perceber como se constituíram culturas e práticas escolares que, no decorrer do tempo, podem ter contribuído para a existência de diferentes tipos e modalidades de formação que temos hoje em nosso país. Não significa também atribuir à instituição um marco inicial da formação de professores, visto que, havia outros meios de transmissão de conhecimentos do ofício antes de 1834¹.

A primeira iniciativa conhecida, de institucionalizar a formação de professores no Brasil, ocorreu em 1820, com escolas de primeiras letras nas quais se ensinava pelo método mútuo. Essas tinham a preocupação de instruir docentes que fizessem uso da

¹ A data de 1834 refere-se ao Ato Adicional à Constituição de 1824.

técnica para aplicação nas escolas. Após três anos foi criada uma instituição de primeiras letras, que também que utilizava o método Lancaster, para a instrução das corporações militares (Tanuri, 2000).

Com a lei de 15 de outubro de 1827, os candidatos à docência poderiam ser examinados publicamente se cumprissem alguns requisitos como serem “brasileiros (natos ou naturalizados), livres ou libertos maiores de 25 anos, que estivessem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta” (Villela, 2002, p. 168).

Com o Ato Adicional de 1834 ocorreu a configuração, de modo concreto, da formação de professores nas Províncias. As escolas normais criadas no Império brasileiro² possuíam características em comum como programas de ensino simples, que não dispensavam mais que dois professores para trabalhar na escola, e a formação pedagógica restrita à pedagogia ou métodos de ensino, de caráter prescritivo.

Elas também ficaram marcadas pela criação, fechamento e reabertura constantes e infra-estrutura precária, fatores que, somados à falta de procura pelo curso, aos pequenos salários pagos aos professores e ao desprestígio por parte de alguns presidentes de Províncias, redundavam em sua desqualificação (Tanuri, 2000).

Nas últimas décadas do século 19 os discursos dos governantes das Províncias, quando se referiam a formação de professores, destacavam que o ensino deveria ser mais prático e menos teórico com vistas à cientificidade do curso. Nos anos finais, em virtude dos movimentos republicanos e abolicionistas, entremeados pelas idéias liberais e positivistas e o próprio declínio do poder imperial, as escolas normais teriam maior visibilidade como o lugar legitimado para formar bons professores que executassem a tarefa de difusão da instrução pública.

É nesse contexto que, em 1879, um decreto assinado pelo então ministro Leôncio de Carvalho manda criar a Escola Normal da Corte, para que formasse professores primários pelo modelo científico. O programa de ensino proposto para a escola trazia para a formação dos professores conhecimentos e conteúdos mais alargados, o que fariam com que a constituição deste novo profissional fosse aprimorada em relação às exigências anteriores. A escola foi instalada em 1880, com vistas à formação de professores de ambos os sexos.

A instalação da Escola Normal da Corte pode ter representado uma ameaça à continuidade da instituição estabelecida em Niterói, que funcionava desde 1835. Perto da

² No livro *Educação, poder e sociedade no império brasileiro* há um quadro demonstrativo com as datas de criação e início do funcionamento das escolas normais do Brasil no período Imperial. Consultar Gondra e Schueler, 2008, p. 188-189.

consolidação da República, em 1887, foi determinado que os pretendentes às vagas na Escola Normal de Niterói, talvez como forma de atrair candidatos ao magistério, precisariam apresentar somente atestado de aprovação nas escolas elementares³. Essa ação pode ter corroborado a hipótese da desvalorização da instituição e ocasionado a proposta de sua supressão, em 15 de outubro de 1889, para aliviar os cofres provinciais e por ter sido rotulada como incompleta, cara e que não apresentava sinais de mudança (Nogueira, 1938).

Assim, pela proximidade territorial, os candidatos ao magistério deveriam procurar a Escola Normal da Corte. Cabe ressaltar que as disputas em torno das concepções de formação docente, por exemplo, provocavam oposições e aspirações em torno da constituição de um lugar considerado como próspero e de qualidade, estabelecendo diferenças sócio-econômico-culturais e levando-o ao “narcisismo localista” (Graça Filho, 2009, p. 106). Em meio a isso, localizamos a Escola Normal da Corte, por entender que havia uma intenção de colocá-la num lugar de prestígio, motivo pelo qual se difundia a idéia de que seria inútil ter outra instituição em Niterói, de acordo com Nogueira (1938).

Para Graça Filho (Idem, p. 106), “essas clivagens culturais possibilitam a permanência da cultura-tradição, localizadas geograficamente, que preenchem a função de identificador cultural”. A partir desse pensamento, entendemos que a Escola Normal da Corte estava, naquele momento, em situação de vantagem com relação a de Niterói. As críticas sobre o ensino normal na cidade fluminense giravam em torno da prática que, supostamente, não acontecia⁴.

Com a proposta de supressão do curso normal, as pessoas que possuísem certidões dos exames finais de Religião e Português do 3º ano, de Aritmética e Pedagogia do 2º, poderiam reger escolas públicas como professores provisórios. Ou seja, assegurando-se que tivessem o preparo religioso e os conhecimentos iniciais em outras disciplinas, que se estendiam até o 3º ano, os interessados em ser professores provisórios estariam aptos a reger escolas. Todavia, as intenções políticas de fechamento da Escola Normal de Niterói, de acordo com Nogueira (1938), não progrediram.

Apesar dos discursos acerca da eficácia das instituições que visavam à formação de professores para atuar nas escolas de primeiras letras, ao analisarmos o longo caminho percorrido pelas mesmas é possível constatar que as duas instituições contribuiriam para a formação escolarizada de professores situadas no centro e nas imediações do Rio de

³ Ato do dr. Antonio Fernandes da Rocha Leão.

⁴ Palavras proferidas por Manoel Ribeiro de Almeida, diretor de Instrução Pública (Nogueira, 1938).

Janeiro. Cada qual com sua especificidade, mas com objetivos em comum como veremos a seguir.

Formação de professores na Escola Normal da Corte

A falta de uma escola normal para a habilitação dos professores é um grande embaraço que se opõe ao mais rápido desenvolvimento do ensino. A experiência tem mostrado que a instituição dos professores adjuntos não supre aquela falta, crescendo que a exigüidade dos vencimentos fixados à essa classe do magistério não a estimula a fazer esforços para conseguir e conservar uma posição tão pouco vantajosa. (Ministro José Antonio Saraiva, 1860)

Esse depoimento do ministro Saraiva, datado de 1860, reafirma a presença de debates em torno da profissão docente, vista como uma questão fundamental para o desenvolvimento da instrução pública. Por meio de testemunhos, apresentados em diferentes registros, verificamos que a discussão acerca da melhor maneira para formar professores compareceu em discursos variados, nos quais podem ser vistas posições distintas quanto às estratégias mais eficientes para bem formá-los.

Para uns, a escola normal era vista como a instituição cujo modelo era o mais adequado à formação do profissional necessário à instrução primária e, para outros, o modelo de formação pela prática, com algumas modificações, atenderia às necessidades daquele momento.

O debate acerca dos modelos de formação de professores primários, entremeado com as discussões sobre o desenvolvimento da instrução elementar, esteve presente a partir da segunda metade do século 19 não restrito à Corte, como é possível constatar nos relatórios dos ministros do Império. A disputa entre esses modelos emergiu com maior notoriedade neste período e, a partir das décadas de 1860 e 1870, o modelo escolar de formação, via escolas normais, ganhou força. Nesse sentido, podem ser observadas iniciativas em diferentes localidades do Império.

Juntamente com esses discursos, em estudo de 2003, Villela defende que a Província do Rio de Janeiro pode ter vivenciado, naquele período, a experiência da substituição de um modelo artesanal de formação de professores por um modelo profissional. A hipótese da autora se fundamenta no estudo das relações de poder e na constatação de novas formas de distribuição do mesmo, gerando a necessidade de um novo professor formado, principalmente, no interior das escolas normais.

A necessidade deste novo profissional se relacionava também à circulação de modelos estrangeiros originários de países tidos como civilizados sem, no entanto, haver uma transplantação dos mesmos para a realidade dos trópicos⁵.

Após o decreto de 1879, a Escola Normal da Corte foi estabelecida em 1880. O curso oferecido na Escola funcionava no turno da tarde, a partir das 17 horas, não excedendo às 21 horas, sendo a frequência permitida a alunos maiores de 15 anos, para as meninas, e de 16 anos, para os meninos. As matérias encontravam-se distribuídas em seções e, para que os candidatos se matriculassem na primeira era preciso provar que possuíam a idade mínima exigida, boa moralidade e domínio dos conteúdos básicos. Para o último requisito, os candidatos deveriam apresentar um atestado oficial de que tinham sido aprovados nos exames da instrução primária ou serem examinados por professores da escola a fim de comprovar o domínio dos conhecimentos necessários.

De acordo com o regulamento vigente, haveria na escola o ensino de 19 matérias, separadas em cadeiras, as quais possuiriam, cada qual, um professor regente. Estas eram também divididas em seis seções, cada uma com um professor substituto. Em adição as matérias mencionadas eram oferecidas mais seis disciplinas, a cargo de mestres e mestras⁶. Em princípio foram nomeados para essas cadeiras professores que já haviam trabalhado no Instituto Comercial e no Imperial Colégio de Pedro 2º.

No momento de abertura houve uma grande procura por inscrições, e 282 matrículas. A quantidade de alunos matriculados gerou o problema de falta de espaço para a realização das aulas, já que a instituição não possuía um prédio próprio para seus trabalhos. Para solucionar essa questão a escola foi transferida para o edifício da Escola Politécnica, onde funcionou até 1888. Junto com a questão do espaço físico, o programa de ensino proposto nem sempre pôde ser praticado, o que se observa por meio do relatório anual e pelos ofícios trocados entre o seu diretor e o ministro do Império.

Por ser uma experiência nova na Corte, a escola, seu funcionamento, seu programa, seus resultados e seus professores ainda estavam sendo, de certa forma, testados, a fim de que se tornasse a instituição que se desejava para formar professores qualificados. Assim, devido a diversos fatores, como a falta de professores e substitutos e a falta de espaços apropriados, algumas matérias não funcionaram regularmente no primeiro ano letivo da instituição. Como exemplo, durante o ano de 1880, não houve a disciplina ginástica para meninas por falta de mestra qualificada.

⁵ Sobre a prática de viagens com vistas a observar as inovações de cunho pedagógico em países estrangeiros, ver Mignot e Gondra (2007).

⁶ Para consultar tabela dos saberes previstos para a Escola Normal da Corte, bem como os professores que nela atuavam, ver Uekane (2008).

Os empecilhos que a instituição enfrentou no primeiro ano de funcionamento fizeram com que algumas normas fossem criadas e, outras, suprimidas, o que culminou com o decreto de 1881, que reformou o seu ensino com base nas vivências do ano anterior. O novo regulamento foi aprovado e oficializado por meio do decreto n. 8.025, de 26 de março, trazendo as melhorias julgadas necessárias àquele momento.

Ao fazermos a comparação entre os dois regulamentos da escola, vemos que o regulamento de 1881 é mais extenso que o antecedente, porém, a maior mudança que traz se refere à organização do programa de ensino e à divisão do curso oferecido. De acordo com a nova norma, o curso normal ficava separado em dois, um de Ciências e Letras, e o outro de Artes, nos quais as matrículas poderiam ser feitas de forma independente.

Quanto às exigências para matrícula na primeira série e nas subseqüentes, estas permaneceram as mesmas devendo, juntamente, ser comprovada a idade mínima, domínio dos conteúdos da instrução primária e prova de moralidade. Os normalistas deveriam se submeter ao regime fixado pelo regulamento e o título concedido pela escola dava vantagens aos candidatos nos concursos para o magistério público.

Os alunos aprovados em parte das matérias do curso também poderiam ser nomeados professores adjuntos, caso desejassem. Segundo este regulamento, os benefícios oferecidos pela apresentação do diploma da instituição ainda eram maiores, pois os alunos aprovados com distinção em todas as matérias poderiam ser nomeados para cadeiras públicas, sem prestar novas provas de capacidade, resguardadas as indispensáveis condições de moralidade.

O regulamento de 1881 também previa a criação de outros espaços que contribuíssem para complementar a formação do professor primário, como a fundação de uma biblioteca, de um museu pedagógico e de gabinetes para o estudo das ciências físicas e biológicas, bem como a designação de escolas primárias nas quais os alunos pudessem exercitar as teorias aprendidas nas salas de aula sob supervisão do professor de Pedagogia.

Por meio de modificações trazidas pelo novo regulamento, observamos que o mesmo intentava reforçar o caráter modelar da instituição para a formação de professores primários, uma vez que a partir do mesmo ficava determinado que os professores adjuntos deveriam, obrigatoriamente, complementar a sua formação da Escola Normal, tendo para isso, o prazo de quatro anos após a aprovação desta norma.

De acordo, com o professor responsável pelo relatório de 1881, doutor Afonso Carlos Moreira⁷, tanto o número de matrículas quanto a frequência diminuíram consideravelmente em relação ao ano anterior⁸. No entanto, os resultados dos exames foram “relativamente superiores” aos de 1880.

No ano seguinte, em 1882, o número de matrículas continuava expressivo, com alunos nas cadeiras de Português, Instrução Religiosa, Francês e Aritmética. Na primeira série do curso de Artes havia estudantes nas aulas de Caligrafia, Desenho Linear e Ginástica. Na segunda série do curso de Artes matricularam-se alunos na aula de Música Vocal e, na de Ciências e Letras, em Português, Corografia e História do Brasil, Matemáticas Elementares e, também, Pedagogia e Metodologia elementar.

Para o início dos exercícios práticos de Pedagogia, juntamente com a aula teórica dessa matéria, o diretor da escola propôs ao governo o desenvolvimento dos exercícios práticos em algumas escolas públicas que lhe pareceram estar em condições para servir a esse fim. O projeto foi organizado pelo professor da cadeira de Pedagogia e Metodologia, dr. José Manoel Garcia, aprovado pela Congregação e, ao final de 1882, esperava apenas o aval administrativo para ser executado.

Ao analisarmos os resultados dos exames dos normalistas, ao longo dos dois primeiros anos de funcionamento da escola, observamos uma grande movimentação que permite inferir que a mesma estava em processo de constituição e consolidação, processo que se encontra muito acoplado às obrigatoriedades e novas exigências impostas pelo Estado para ingresso no magistério primário.

Por meio do extenso programa de ensino da escola buscava-se formar professores a partir de um conjunto de saberes que os distanciasse da formação pela prática e os qualificasse perante os discursos científicos emergentes julgados necessários aos cidadãos de uma nação que pretendia rumar ao progresso. Assim, foi possível perceber a inserção de um plano de formação de professores primários em um projeto político de intervenção na sociedade por meio da instrução, na qual esses sujeitos cumpriam papel fundamental.

Desse modo, passou a fazer sentido a separação entre instrução, que se constituiu domínio do Estado, e educação, que se referia ao espaço da casa, devendo o professor primário realizar o elo entre essas duas partes. Tal distinção procurava afirmar o específico da educação escolar, instruir, cuja ação passava a depender de uma formação

⁷ O doutor Moreira servia como professor substituto interino na escola.

⁸ No ano anterior, a escola contou com quase trezentos alunos matriculados.

prévia, científica, condição para um exercício racional, planejado, calculado e eficiente dos professores junto às crianças e aos jovens.

Nesse sentido, foi possível notar que a preocupação com a formação dos professores para as escolas elementares estava articulada a um projeto de construção da nação e busca de progresso e prosperidade para o Império brasileiro. Assim, o professor deveria estar preparado à altura da sua missão já que era o responsável por disseminar as luzes da instrução para o povo.

Durante o processo de estabelecimento da Escola Normal da Corte, observa-se a presença de críticas e propostas de reformulações ao seu modelo, debatidas por diversos sujeitos, a fim de que a instituição fosse capaz de formar professores qualificados para a tarefa a eles imposta. De tal modo, a maneira como a escola deveria ser organizada, as suas regras, saberes, horários, compêndios, programas e outros, foram alvos de debates.

Apesar das reformas e críticas sofridas pela instituição, o número de alunos que se matriculavam anualmente era elevado, o que demonstra o interesse que a mesma causava. A despeito deste número de matrículas, os alunos que prosseguiram os estudos ou mesmo concluíam o curso era reduzido, o que gerou ponto de discussão sobre a eficácia dessa escola, porém, sem questionar a sua importância para a formação dos professores primários, mesmo que por um modelo assentado em bases distintas.

Formação de professores na Escola Normal de Niterói

Analisando-se trabalhos anteriores sobre a referida escola no século 19⁹ foi possível perceber como essa instituição adentra o século seguinte carregando a bandeira da responsabilidade pela instrução primária. Desse modo, investir na formação docente era assunto essencial nas políticas do governo estadual.

A escola normal deveria formar o professorado a fim de que preparasse a infância fluminense por meio do ensino elementar¹⁰. A idéia de missão perpassou os discursos dos presidentes, diretores, professores e alunos em toda a Primeira República e esteve presente ainda na década de 1920, quando a função das escolas normais seria “formar homens de maior ou melhor capacidade de trabalho”¹¹. Com isso, os presidentes do Estado do Rio de Janeiro insistiam na defesa de um curso mais prático e menos teórico¹².

⁹ Referimo-nos aos trabalhos de Nogueira (1938) e Villela (2005, 2002 e 1992).

¹⁰ Como assinalou o presidente do Estado Agnello Collet. Relatório do presidente do Estado do Rio de Janeiro, 1918.

¹¹ Palavras do presidente do Estado Moraes Veiga.

¹² Identificamos esse discurso, inicialmente, no relatório de 1892.

Nesse aspecto, tal instituição deveria formar os futuros professores primários, em curso especial, com um sistema de ensino adequado para o melhor aproveitamento possível¹³.

No que se refere aos modelos da formação docente, alguns setores republicanos defendiam a idéia de que a escolarização, importante processo a ser mediado pelo professor, deveria

assegurar a regularidade e, principalmente, a uniformidade no ensino público primário, fatores essenciais para se alcançar uma boa difusão de valores e comportamentos que seriam a base da nova nacionalidade brasileira. (Gomes, 2002, p. 390)

Para tanto, a palavra de ordem era organizar outras instituições no Estado, que participassem dessa intervenção político-educacional, ao ditar os conhecimentos necessários a uma prática docente uniformizadora da escola primária.

Ao longo do século 19 e início do século 20, os programas estiveram ligados aos tempos escolares, em sua distribuição e utilização, aos métodos pedagógicos e à organização dos espaços, diferenciando-se daqueles construídos na primeira metade do século 19. Para Faria Filho e Vidal (2000), as mudanças nos programas de ensino acompanharam as transformações que ocorreram no tempo escolar, seguindo-se ao desenvolvimento de métodos e materiais pedagógicos.

As disciplinas que compuseram os programas da Escola Normal de Niterói constituíam um conjunto de saberes previamente selecionados e ordenados, a fim de que contribuíssem para a formação do futuro professor, como podemos ver nos programas de 1893 e de 1895. Perceber como se organizaram os programas de ensino em leis ou regulamentos é ter em vista as finalidades educativas a que se destinavam.

Na Mensagem de 1892 havia o discurso sobre uma reforma radical da instrução pública, pois este segmento era considerado abaixo do grau de civilização dos fluminenses, não correspondia às exigências do Estado, além de poder comprometer o intelecto das novas gerações. O apelo naquele momento era para que os professores se capacitassem melhor, em curso especial, mostrando um bom aproveitamento prático.

Recuando à década de 1890, cabe lembrar que a Escola Normal de Niterói encontrava-se em meio às discussões em torno de seu fechamento. Nesse ínterim, pelo decreto de 15 de abril de 1892 criou-se o Liceu de Humanidades, que substituiu o “instituto especializado de formação do magistério primário” (Nogueira, 1938, p.173).

Em 17 de maio, pelo decreto n. 83, era estabelecida no Liceu a cadeira de Pedagogia, fato que merece ser ressaltado pois, de acordo com Nogueira, “essa cátedra

¹³ Em concordância com o curso normal com teor mais prático estavam Quintino Bocaiúva, Moraes Veiga e Oliveira Botelho.

susteve o fogo aceso em 1835 por Costa Azevedo” (1938, p. 173), referindo-se à data de criação da escola e à pedagogia como esteio que sustentaria a formação de professores em Niterói. Assim, o Liceu de Humanidades passou a abrigar a Seção Pedagógica.

O referido curso especial no qual os professores deveriam se capacitar melhor seria feito na Seção Pedagógica com o objetivo de formar o aluno-mestre para o exercício do magistério e, desse modo, cada matéria teria uma metodologia específica. O ensino das ciências estaria associado à experiência e à prática, para disciplinar a mente e proporcionar a compreensão dos métodos necessários ao êxito do ensino primário. Os alunos-mestres deveriam iniciar os exercícios pedagógicos de observação e prática ao final do segundo ano, nas escolas anexas¹⁴ à Seção Pedagógica, procedendo dessa forma até a conclusão do curso.

O novo setor do Liceu compreenderia quatro anos e as matérias seriam as seguintes: Português, Aritmética, Álgebra, Noções de Física e Química, Geometria, Noções de Química e Mineralogia, Revisão das Matemáticas e Noções de Botânica, Zoologia e Higiene Geral, Instrução Moral e Cívica, Geografia e História, Ginástica, Desenho, Caligrafia, Costura Branca e Trabalhos de Agulha, Música, Noções de Escrituração Mercantil, Noções e usos dos principais instrumentos dos ofícios mecânicos fundamentais, Pedagogia, Metodologia e Higiene Escolar.

As disciplinas possibilitariam aos normalistas o acesso aos saberes considerados úteis, práticos e concretos, imprescindíveis à prática futura dos professores no que diz respeito ao ensino das classes populares, tendo o método intuitivo ou lição de coisas como o elemento primordial e facilitador de repasse dos conteúdos.

De igual modo, deveriam garantir a aquisição dos sentimentos morais e cívicos pelo mestre, “de modo a transformá-lo num propagador dos ideais de unidade, coesão e solidariedade” (Teive, 2008, p. 165), ensinando conteúdos, prioritariamente, nacionais. Por fim, as de cunho pedagógico, que instrumentalizariam o normalista para que, a partir de um planejamento, seu ensino pudesse obter a atenção e interesse do aluno, levando-o a aprender os conteúdos previamente selecionados no programa.

O estudo da língua francesa, naquele momento, estaria fora do programa de ensino. Na Escola Normal da Corte, de acordo com Uekane (2008), o fato de uma língua estrangeira não compor o quadro de disciplinas, significava que a mesma não era considerada como um saber essencial para o exercício da futura profissão docente, pois não teriam que ensiná-la na escola primária.

¹⁴ De acordo com Schueler e Southwell (2009), na década de 1890 em São Paulo, as escolas para prática dos normalistas eram chamadas de escolas-anexas laboratórios e, na Argentina, escolas de aplicação.

Uma disciplina que causa curiosidade é a chamada Noções e Usos dos Principais Instrumentos dos Ofícios Mecânicos Fundamentais que, na lei, não estava reservada a um sexo específico. Compreende-se, com isso, um investimento na formação para a indústria que começava a exigir mão-de-obra especializada. Experiência fugaz, visto que não apareceria nos programas de ensino das reformas seguintes. Outra disciplina transitória, Trabalhos de Fantasia, esta sim, reservada ao sexo feminino, poderia também obter a mesma configuração dos Ofícios Mecânicos Fundamentais, ou seja, a aprendizagem de um ofício remunerado para o sustento dos próprios alunos.

Em 28 de janeiro de 1893, a lei n. 41 organizou o ensino público do Estado, que estava distribuído entre primário, profissional, normal e secundário, seguimentos que poderiam ser mantidos por ele próprio ou pelos municípios que o integravam. Desse modo, foi instituída novamente a Escola Normal em Niterói, que estaria sob a direção do gestor do Liceu, dr. Antonio Aydano Gonçalves de Almeida¹⁵.

A referida lei determinou que o curso normal durasse três¹⁶ anos. Outra decisão foi prover duas escolas primárias modelos anexas à instituição, uma feminina e outra masculina, locais de ensino prático dos alunos mestres, enquanto não se construíssem prédios apropriados. O curso normal permaneceu com o desígnio de formar profissionais para o trabalho na escola primária e a matrícula seria gratuita.

Na reforma de 1893 foi inserida a Literatura Nacional no programa de ensino, como possibilidade de valorizar e propagandear a produção literária do país. A Geografia Geral e do Brasil deixavam de ser apenas descritivas para tomar uma postura intuitiva, com a utilização de materiais pedagógicos, como mapas, globos, entre outros. De igual modo, a História Universal, com o objetivo de promover amor e honra à pátria, estaria ligada às grandes figuras da história nacional (Souza, 2008).

¹⁵ Antonio Aydano Gonçalves de Almeida nasceu em 1838, na Bahia, estudou Ciências Sociais e Jurídicas na Faculdade do Recife. Atuou como diretor de Instrução Pública instância na qual adquiriu competência técnica na área do ensino. À época em que esteve à frente da direção da Escola Normal de Niterói, foi convidado por Alberto Torres para ser superintendente do Ensino Público, cargo que rejeitou em função da formação de professores. De acordo com Nogueira (1938), Aydano de Almeida tinha uma vida modesta junto à sua família. Ao morrer, a viúva doou seus livros à Escola Normal. Posteriormente, pelo decreto 638, de 19 de outubro de 1900, a Escola Modelo de Niterói recebeu seu nome homenageando-o pelos “reais serviços prestados ao Estado [...] e para honrar sua memória”, (Nogueira, 1938) talvez pela sua reputação de sábio pedagogo como era considerado.

¹⁶ O jornal *O Fluminense*, de 23 de setembro de 1894, apresentava críticas à Lei de 1893, que estipulou o curso em três anos, apenas para aqueles que entrassem no ano da reforma. A medida excluía os que já cursavam a escola, que teriam que estudar mais um ano, de acordo com a lei de 1892. O assunto da duração dos cursos sempre foi motivo de bastante discussão e esteve presente em várias leis e reformas imperiais: Lei n. 1.241 de 13 de dezembro de 1861 estabeleceu a lei de 30 de abril de 1862 que colocou o curso normal em dois anos. A lei de 21 de abril de 1869 passou o curso para três anos. Em 1873, pela lei n. 1.954, o curso voltaria a ser de dois anos e, em 1873, de três anos. Em 1879, foi reduzido novamente para dois anos. Com o regime republicano, até a década de 1920, exceto pela lei de 1893, o curso se manteve em quatro anos.

A inclusão da Música Vocal indica haver o reconhecimento da arte como uma parte importante da formação humana. O conteúdo da disciplina Trabalhos de Agulha também foi modificado, incluindo Costura e Corte de Roupa e Trabalhos Manuais, para o sexo feminino.

Tendo em vista a formação na escola normal para o exercício do magistério primário, a lei de 1893 nos possibilitou tecer comparações entre os programas de ensino. A escola primária, nesse período, possuía as seguintes matérias: Leitura e Escrita; Noções de Gramática Nacional; Elementos de Aritmética, inclusive o Sistema Métrico; Elementos de Geografia, especialmente do Estado do Rio de Janeiro; Noções de Física, Química e História Natural, aplicáveis aos usos da vida e Noções de Higiene Geral.

Apesar de Leitura e Escrita não constarem no programa de matérias da escola normal, o conteúdo estava inserido na parte de Metodologia Especial do curso, podendo ser encontrada no capítulo 3 do *Compêndio de Pedagogia*¹⁷ de Silva Pontes. Em seguida, percebemos uma diferença entre as disciplinas da formação de professores e da instrução primária, que são as palavras *noções* e *elementos*. Elas nos dão a idéia de informação, sumarização, sem a preocupação com o aprofundamento dos saberes.

Conforme prescrição de Silva Pontes, o discípulo, aluno da escola primária, tinha que ter um ensino elementar e não científico, ou seja, o conhecimento seria selecionado a partir de conceitos tomados como principais e trabalhados apenas como preparação para o objetivo que se desejaria alcançar. A despeito das *noções* e *elementos*, o ensino deveria ser aplicável aos usos da vida, pensamento característico da proposta intuitiva. A abordagem superficial dos saberes também esteve presente nos manuais pedagógicos, apesar do discurso da necessidade de uma maior qualificação na formação do professor, o que faria pressupor o uso de um material mais elaborado.

Não obstante a superficialidade, com um número de escolas de formação de professores ainda reduzido e tencionando conquistar docentes que já exerciam a função, o manual didático seria peça fundamental a fim de difundir projetos e procedimentos republicanos, mobilizar outros setores como a produção editorial e estimular o surgimento de novos autores,

popularizando uma forma discursiva que divulga as novas concepções teóricas de modo sintetizado, organiza o conteúdo a ser ensinado, exemplifica a estrutura das lições a serem ministradas com a descrição

¹⁷ PONTES, Antonio Marciano. *Compêndio de pedagogia para uso dos alunos da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro*. Niterói: Tipografia de Santos e Oliveira, 1872. Um exemplar desse compêndio, disponível no Centro de Memória Fluminense, na Biblioteca Central do Gragoatá na UFF, nos permitiu pensar que ele foi utilizado até o final da década de 1930 pelo menos, pois sua antiga proprietária Carlota Cândida registrou no fim do livro a data de 17/06/39.

dos passos metódicos do processo de ensino, sugerindo também a ordenação das atividades a serem desenvolvidas diariamente. (Valdemarim, 2007, p. 16)

Assim, a formação de professores poderia compor uma cultura pedagógica, pois os manuais traziam respostas condizentes com a Pedagogia, Didática, Metodologia e Prática de Ensino. De acordo com Souza (2008), a formação científica e prática dos alunos-mestres, no final do século 19, tornaram-se mais perceptíveis com a distância que as duas escolarizações, primária e normal, passaram a ter. As retiradas e inserções de disciplinas não se faziam por acaso, havia debates na esfera governamental sobre o que ensinar ao povo, pois se almejava um saber que fosse capaz de ampliar a visão do cidadão brasileiro, modificar seus hábitos e encaminhá-lo à almejada modernidade.

Considerações finais

O discurso sobre a obrigação de oferecer instrução ao povo esteve presente ao longo do século 19 e, para isso, dever-se-ia formar convenientemente os professores por meio de um modelo julgado como mais adequado.

Ao ponderarmos sobre o processo de constituição das escolas normais na Corte e em Niterói, nota-se o longo caminho percorrido por estas instituições e pelo modelo escolar de formação, o que aponta para a fragilidade do processo de qualificação docente e para a dificuldade de construção de um sistema de ensino fundado em preceitos metodológicos e científicos, a exemplo dos países considerados civilizados.

No entanto, mesmo com as dificuldades observadas, ao final século 19 essas instituições constam nos relatórios oficiais como uma necessidade que seria capaz de resolver os problemas da instrução primária.

No conjunto de fontes consultadas, observa-se que aos professores eram atribuídas virtudes e características consideradas próprias à classe, sendo divulgadas representações sobre a profissão docente que, freqüentemente, associavam o ofício à vocação missionária. Nesta concepção procurava-se dividir com o professor a tarefa de controlar a sociedade, posto que instruir e educar deveriam funcionar como estratégia de prevenção. Esta verdade procurava regular o ofício, cujos vestígios podem ser vistos até hoje.

A política de formação de professores, conforme se pôde perceber ao longo do artigo, esteve atrelada ao papel atribuído à instrução naquele momento. Medidas tomadas em torno de programas de ensino carregavam consigo o resultado de um debate e do jogo das forças envolvidas em torno da definição de um modelo de cidadão brasileiro, mas também de um modelo de professor primário.

Referências

- ECAR, Ariadne Lopes. *Conhecimentos pedagógicos como orientação para a missão docente: a formação na Escola Normal de Niterói na Primeira República (1893-1915)*. Rio de Janeiro: Uerj, 2011. 281f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: SBHE, n. 14, 2000, p. 19-34.
- GOMES, Ângela de Castro. A escola republicana entre luzes e sombras. In: GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/CPDOC, 2002, p. 384-437.
- NOGUEIRA, Lacerda. *A mais antiga escola normal do Brasil (1835-1935)*. Niterói: Oficinas Graphics do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1938.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; SOUTHWELL, Myriam. *Formação do estado nacional e a constituição de corpos docentes (1820-2000): profissionalização da docência no Brasil e na Argentina em perspectiva comparada*. In: VIDAL, Diana Gonçalves; ASCOLANI, Adrian. (org.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 115-160.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século 20: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.
- TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense - 1911/1935)*. Florianópolis: Insular, 2008.
- VALDEMARIN, Vera Teresa; CAMPOS, Daniela Gonçalves dos Santos. *Concepções pedagógicas e método de ensino: o manual didático Processologia na escola primária. Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, 2007, p. 343-356.
- VILLELA, Heloísa. *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. Niterói: UFF, 1990. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.
- VILLELA, Heloísa. *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*. São Paulo: USP, 2001. 291f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.
- VILLELA, Heloísa. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-134.
- VILLELA, Heloísa. A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século 19. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (org.). *As escolas normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Alínea, 2008.
- UEKANE, Marina Natsume. *Instrutores da milícia cidadã: a Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854-1889)*. Rio de Janeiro: Uerj, 2008. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ARIADNE LOPES ECAR é professora substituta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pesquisadora da Fundação Biblioteca Nacional.

Endereço: Rua Pastor Manoel Avelino de Souza, 62/202 - 24070-180 - Niterói - RJ - Brasil.

E-mail: ariadneecar@gmail.com.

MARINA NATSUME UEKANE é professora da rede municipal do Rio de Janeiro e esudante do curso de doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense.

Endereço: Rua do Catete, 338/1206 - 22220-001 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil.

E-mail: marina.uekane@gmail.com.

Recebido em 10 de março de 2012.

Aceito em 29 de julho de 2012.