

A conformação dos saberes escolares nos espaços de formação docente: estudo das avaliações nas escolas normais brasileiras (1870-1889)

Maria Cristina Soares de Gouvêa*

Abstract

The paper analyses the historical process of disciplines constitution, during the nineteen century, into the public teacher's preparatory schools. Using primary sources as students evaluations, curriculum and disciplines programs, it focuses the transformations that took place into those institutions after the seventy-decade. According to that, we specially analyses the progressive conformation of a group of knowledge, related to teaching work. The teacher preparatory school structured the curriculum to develop some principles, as the idea of nationality, a scientific knowledge, and a moral education. The curriculum expressed the construction of a scholar culture related to that institution, and a new teacher model, identified with some characteristics related to one feminine identity.

Resumo

O texto analisa o processo histórico de constituição de disciplinas escolares, no interior dos espaços de formação docente (as Escolas Normais), no decorrer do século XIX. Foram utilizadas como fontes primárias as avaliações dos alunos, os programas do currículo e das distintas disciplinas, tendo como foco as transformações ocorridas a partir da década de 70. Verificou-se a progressiva construção de um corpus de saberes voltado para o desenvolvimento do sentimento de nacionalidade, de um conhecimento científico e de uma educação moral. O currículo expressa a conformação de uma cultura escolar que conferia singularidade a instituição e um novo modelo de professor, dotado de características relacionadas a uma identidade do feminino.

Os recentes estudos sobre a educação pública brasileira ao longo do século XIX tem revelado a tentativa de ordenação de uma "rede" de ensino público elementar em diferentes províncias, a qual normatizasse e racionalizasse as práticas pedagógicas desenvolvidas nas esparsas salas de aula.¹ Tal processo fundou-se na formulação de um aparato legal que ordenasse, permitisse o financiamento e conferisse organicidade ao funcionamento das escolas públicas e privadas, na construção de

* Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE).

referenciais teórico-metodológicos que subsidiassem o fazer docente, ordenando o espaço e distribuindo o tempo no cotidiano da escola e, paralelamente, no estabelecimento de um aparato estatal de profissionalização do(a) professorado.

Nesse sentido, o Ato Adicional de 1834 irá se afirmar como ordenador do estabelecimento dos sistemas provinciais de ensino, ao atribuir ao poder federal responsabilidade quanto ao ensino secundário e superior, imputando às províncias a responsabilidade na conformação e gestão do ensino elementar. É a partir deste texto legal que as diferentes províncias irão estabelecer políticas públicas de ensino elementar, num quadro ainda marcado pelo modelo educacional colonial.

Na província de Minas, neste momento, busca-se basicamente construir uma organização, através da profissionalização do magistério, a cargo das Escolas Normais e do estabelecimento de referenciais que ordenassem as práticas escolares, quadro no qual a discussão da adoção e divulgação de um método de ensino que guiasse a organização das salas de aula assume centralidade. No texto legal reputa-se a necessidade de estudo e adoção de um método de ensino "praticado nos países civilizados" (apud MOURÃO, 1956)

Na análise da documentação referente a este período histórico fica clara como a ordenação jurídica assume centralidade na construção de um sistema de instrução pública. As leis se sucedem, se opõem e superpõem, em que normas são revogadas, outras posteriormente recuperadas, num desenho legal que chama atenção pela falta de consistência e continuidade. Como afirma VERÍSSIMO (1890, p. 16) no seu diagnóstico sobre a educação brasileira: "Precisamos acabar de vez com a espetaculosidade de regulamentos, programas e instituições e organizações que ficam na prática sem nenhuma realidade"

Tal aparato não se afirma socialmente como eficaz, nem se traduz em práticas ordenadoras do cotidiano escolar. Atravessa o século XIX, no decorrer do período imperial, o discurso do despreparo do professorado, a afirmação da importância da institucionalização e consolidação das Escolas Normais como espaços formadores privilegiados, sem que isso se traduza numa política continuada e sistemática de reconhecimento e investimento nestes espaços.²

Apesar da descontinuidade dos projetos de formação e profissionalização docente, esses possibilitaram, de um lado, a constituição de espaços destinados à transmissão e irradiação dos saberes pedagógicos, através da criação das Escolas Normais. De outro, a conformação de estratégias de seleção, admissão e controle do professor, compreendido como funcionário do Estado Provincial.

Tinha-se em vista a difusão da educação elementar para o grosso da população livre e branca, de maneira a garantir condições de governabilidade, através do estabelecimento de uma ordem pública, para a qual a educação era sustentáculo fundamental. Por outro, educar era sinônimo de civilizar-se e possibilitar ao Estado Brasileiro nascente aproximar-se dos valores das nações européias, tomadas como sinônimo de civilização.

Tendo como pano de fundo este quadro, busco aqui investigar uma das dimensões deste processo. Busco analisar a construção de uma cultura escolar que pretendia conferir identidade ao processo educativo. No interior dessa problemática, tenho como foco o estudo da conformação dos saberes escolares, transmitidos nos espaços de formação docente, as Escolas Normais, através do estabelecimento de disciplinas identificadas com distintos campos de conhecimento.

Estudo das currículos escolares

Um dos aspectos fundamentais na análise histórica da construção da cultura escolar, tal como a define JULIA (2000, p. 10): "...conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão destes conhecimentos e a incorporação destes comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)" é a investigação acerca da conformação das disciplinas escolares. Tem-se em vista a análise da definição dos saberes a serem transmitidos e avaliados no interior de tais disciplinas, da produção das fronteiras entre tais saberes, bem como o estudo das normas e práticas que definem tais disciplinas num certo momento histórico.

O estudo histórico dos currículos escolares funda-se na investigação da constituição de um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos no interior das diferentes disciplinas, texto que busca racionalizar e normatizar as práticas pedagógicas. No entanto, nem sempre o que é definido como conteúdo concernente às disciplinas constitui de fato o saber ministrado nas salas de aula. De maneira a compreender de forma mais complexa a ordenação das práticas pedagógicas, é fundamental recorrer a uma multiplicidade de fontes que permita investigar, não apenas a formulação, mas também a apropriação dos discursos pedagógicos.

Assim é que este trabalho toma como fonte primária privilegiada o conjunto das avaliações de fim de curso a que eram submetidos os alunos da Escolas Normais mineiras de Ouro Preto e Campanha, no período

compreendido entre 1870 e 1889, após dois anos de formação, a partir das quais eram considerados aptos ou não para o exercício do magistério³. Além disso, a documentação relativa ao currículo das Escolas. Também foram analisadas as obras de Primitivo Moacyr (1940), o qual transcreve os textos legais e relatórios de presidentes de província mineira ao longo do período imperial e de Pires de Almeida: "Instrução Pública no Brasil- história e legislação(1890)", primeira historiografia da educação brasileira. Tal recorte justifica-se à medida em que as escolas normais mineiras só têm seu funcionamento consolidado a partir da década de 70, após sucessivos fechamentos e reaberturas da Escola Normal de Ouro Preto, primeira a ser fundada na província mineira em 1839⁴.

Como nos aponta a Nova História, a multiplicidade de fontes é fundamental na apreensão do objeto de estudo historiográfico. O estudo da história das disciplinas curriculares tem que necessariamente embasar-se, não apenas nas definições formais, expressas nos programas curriculares, mas também recorrer a fontes que permitam ter acesso aos conteúdos efetivamente desenvolvidos pelo professor. Como aponta RUDOLPH (1991, p. 32): "la mejor manera de interpretar erroeamnete un currículo es basando-se en un catalogo o programa. Es algo tan inerte, tan incorporeo, tan desconectado, que a veces engana intencionalmente"

As avaliações analisadas situam-se no conjunto dos exercícios escolares, estratégia pedagógica escolar fundamental, através da qual se fixa o conteúdo de determinada disciplina. Segundo Chervel (1991), o termo disciplina surgirá ao final do século XIX, substituindo o termo faculdade, utilizado desde o século XVII, relacionando-se à capacidade de disciplinar a mente nos diversos campos do pensamento, do conhecimento e da arte.

No contexto europeu, é nesse momento que afirma-se a noção de disciplina escolar, disciplina esta compreendida como a instrução que o aluno recebe do mestre. A introdução das disciplinas revela o momento de renovação pedagógica característico do final do século XIX, assim significada: "por este termono de disciplina intelectual, de gimasia de la mente, segun la expression consagrada, se entende el desarrollo de la razón, de la capacidad de juicio, de la facultad de idear e combinar" (CHERVEL: 1991, p. 62). Para além de transmitir saberes e conhecimentos, a conformação das disciplinas escolares buscará ordenar os processos de conhecimentos, submetendo-os à lógica escolar.

No estudo da história das disciplinas, Chervel irá destacar a análise dos exercícios, tidos como toda atividade do aluno observada pelo professor. Para o autor, os exercícios constituem o núcleo das disciplinas. Neste sentido, irá priorizar, entre os exercícios escolares, o estudo das provas avaliativas,

que irão progressivamente assumindo centralidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A necessidade de julgar os alunos irá levar, segundo o autor a "a la especializacion de determinadas pruebas como ejercicios de control. El segundo fenomeno es la importancia considerable que las pruebas del examen final tienen en ocasiones n el desarrollo de la clase y por onde, en el desarrollo de la disciplina" (idem, ibidem, p. 93)

No mesmo sentido, FOUCAULT(1986, p. 164) apontava a centralidade do exercício das avaliações na construção de sistemas de controle no interior da escola, que iriam atuar diretamente sobre o indivíduo, no caso, o aluno, pois "...estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados"

O estudo das avaliações dos alunos das Escolas Normais irá permitir portanto, não apenas compreender os processos históricos de conformação dos campos disciplinares, mas também, como aponta VINÃO (1995; p. 66): "El estudio meticoloso, por ejemplo, de los procedimientos de selección de los distintos cuerpos de profesores es uno de los aspectos esenciales para entender el proceso de profissionalización docente y, en definitiva, para hacier la historia de la docencia como profesión". Embora esta dimensão seja essencial e indissociável da análise da história das disciplinas, no âmbito deste artigo irei me restringir em abordar a historicidade dos corpus de conhecimento transmitidos no interior das Escolas Normais.

Caracterização das avaliações

O ritual avaliativo dava-se no decorrer de três dias de exame, constando de provas orais e escritas, realizadas entre 8 e 15 horas. Era sorteado um ponto em cada uma das disciplinas, a ser desenvolvido pelos candidatos. Observa-se a extrema ritualização na realização dos exames, através de todo um aparato burocrático em que era registrado o percurso detalhado de realização dos mesmos. Como aponta FOUCAULT (idem, ibidem, p. 165), a ritualização exacerbada irá caracterizar a utilização de exames no cotidiano escolar, como estratégia na qual irão se reunir "a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração de força e estabelecimento da verdade"

Assim é que é descrito na ata do exame: "entregue a cada examinando 1 folha de papel rubricado, foi-lhes pausadamente ditado um trecho de Seleta Nacional de Caldas Allete tirado a sorte. Findo o ditado, datadas e assinadas, foram estas recolhidas"

Os examinadores marcavam com caneta vermelha as provas, estabelecendo comentários sobre as respostas dos alunos. A avaliação era expressa em termos como sofrível, razoável, bom e muito bom. Muitas vezes deixavam registrado comentários avaliativos, centrados no exame do saber ortográfico e aritmético do aluno, demonstrando que tais conhecimentos eram centrais no processo. No exame da prova de uma candidata, o avaliador assim se expressa: "...a aluna, D. Francisca escreve calco, em vez de cálculo, o que prova que ela não sabe nem português, nem aritmética" (junho de 1882, IP caixa 21)

A utilização de tais fontes permiti-nos ter acesso à materialidade dos processos avaliativos, possibilitando-nos investigar não apenas os conteúdos de cada prova, mas também as estratégias de avaliação e correção. Permitem-nos também compreender o processo de profissionalização docente, pois como indica JULIA (2000, p. 30): "os exames ou concursos definem, tanto nas formas das provas como nos conteúdos dos saberes propostos aos candidatos a base mínima de uma cultura profissional a se possuir"

As provas têm uma estrutura composta de 1 a 2 questões dissertativas a serem respondidas pelo aluno(a), além de ditado e interpretação de textos. Havia também uma diferenciação de avaliação de saberes de acordo com o gênero dos candidatos(as). No caso das candidatas a inserção da avaliação em "provas de agulha", na qual estas deveriam atestar o conhecimento referente a uma habilidade tida como característica do feminino. No caso dos candidatos, estes também eram avaliados nos conhecimentos de geometria, saber tido como concernente ao universo masculino. Além das provas orais e escritas, os alunos, a partir de 1883, eram também submetidos a exames práticos na Escola anexa às Escolas Normais, onde deveriam demonstrar capacidade no desenvolvimento de uma aula.

Na análise da documentação presente no arquivo Público Mineiro percebe-se que o processo avaliativo era palco de conflito entre a avaliação dos examinadores e dos alunos. Eram frequentes os casos de recursos impetrados pelos candidatos, solicitando revisão das provas, ou realização de novos exames, questionando os critérios utilizados. Nos arquivos também fazem-se presentes requerimento dos alunos solicitando adiamento do exame, pelo despreparo para sua realização. Fica clara a tensão na realização dos exames, evento que assume centralidade na formação dos professores.

Como aponta JULIA (1995, p. 358) "pour le XIX siècle, cest seulement a travers les copies d examen ou de concours que nous pouvons esperer reconstituer une histoire des pratiques scolaires en vigueur, et la appropriation qui est par les eleves des savoirs disciplineaire dispenses"

As avaliações, manuscritas e em bom estado de conservação, estão pre-

sentes no Fundo de Instrução Pública do Arquivo Mineiro e revelam a transformação no currículo da Escola Normal. Ao comparar-se as provas do período referente à primeira metade do século XIX, verifica-se um deslocamento dos aspectos avaliados. As provas do período anterior voltavam-se para análise dos conhecimentos relativos aos métodos mútuo e simultâneo, às disciplinas Língua Nacional, Ensino Religioso e Aritmética. Nestas, avalia-se a habilidade do uso das quatro operações, conhecimentos de geometria e a correção ortográfica e caligráfica (o "caráter da letra"). O conhecimento dos métodos de ensino constituía aspecto central na avaliação dos alunos deste período, sendo que os reprovados nos exames relativos ao estudo dos métodos eram aprovados como professores, porém recebendo um salário menor.

Na verdade, ao longo do período analisado, ocorre um momento de transformação e estabilização da proposta curricular, com a introdução de algumas disciplinas inexistentes anteriormente (história e geografia nacional, geometria linear, trabalhos de agulha, francês), bem como o aprofundamento dos saberes veiculados no interior das demais disciplinas.

A partir de 1860 é introduzido no currículo e avaliação o estudo de História e Geografia Nacional e Pedagogia, sendo que os professores já em exercício submetiam-se a novas avaliações que atestassem a capacidade de ministrar aulas nestas disciplinas anteriormente inexistentes

Já em 1871, o currículo da Escola Normal é assim definido:

"Nas escolas normais se lecionarão as matérias próprias que em toda parte constituem o seu curso de dois ou três anos que são: caligrafia, leitura de prosa e verso, sistema métrico decimal, religião, gramática nacional com exercícios de redação, desenho linear, aritmética, pedagogia principalmente a parte relativa aos métodos, noções de física e química mais aplicáveis aos usos da vida, conhecimentos elementares de agricultura, história do Brasil e finalmente a nossa legislação a respeito de ensino" (apud MOACYR, 1940: p.173)

A partir de 1883 o currículo apresenta a seguinte grade: Caligrafia e Ortografia, História Sagrada, Ensino Religioso, Língua Nacional, História e Geografia Nacional, Aritmética e Escrituração Mercantil, Geometria Linear, Conhecimentos de Música, Latim, Francês e Pedagogia.

É interessante observar que se em 1871 é previsto o ensino da disciplina Ciências Naturais, Física e Química Agrícola, ela não é implementada de fato, pela ausência de um laboratório que permitisse a transmissão de tal

conhecimento. Se a introdução de tal disciplina aponta a cientificização da escola, no diálogo com os significativos avanços da ciência da época, sua não efetivação demonstra a precariedade do sistema escolar da província e assistemática dos investimentos em educação. A ciência passa a ser representada, por alguns educadores, como conhecimento a ser universalizado, por intermédio da escola, ciência esta de caráter prático, promotora do desenvolvimento tecnológico. Assim afirma ALMEIDA (1890/2000: p. 166): "o papel cada vez mais importante que a ciência conquista no mundo justifica a importância do desenvolvimento da inteligência na escola. A ciência, outrora, foi o apanágio de algumas castas e alguns espíritos. Não é mais o mesmo hoje. As abstrações mais elevadas se traduzem em aplicações imediatas e de uso cotidiano. Indústrias se erguem, corolários dos trabalhos mais rigorosamente científicos". Porém, o não investimento na introdução da disciplina revela a tensão na universalização dos conhecimentos científicos, demandando novos ônus por parte do Estado.

No momento analisado, a escola vive um momento de redefinição de seu papel e consequentemente estrutura. De espaço de apenas de aquisição de conhecimentos e valores tidos como básicos para inserção no mundo social, ela busca tornar-se locus de transmissão e circulação de novos conhecimentos e saberes, incorporando novas disciplinas, ao mesmo tempo que adensando os conteúdos das anteriormente existentes, fruto do acentuado desenvolvimento científico do período. No dizer de ALMEIDA (1890/2000: p. 140): "cada vez que um novo estudo acontecer e mostrar quais serviços pode trazer ao espírito humano, será preciso, bem ou mal, dar-lhe um lugar na educação...a humanidade não se resignará a ficar ignorando o que nasce ou o que lhe é indispensável saber antes de engajar-se na grande luta". Projeta-se uma educação afinada com a contemporaneidade, em diálogo com as conquistas do seu tempo.

Referenciados nos textos legais, os exames buscavam avaliar os conhecimentos teórico-práticos dos alunos nestas distintas disciplinas. Para fins de análise irei me restringir à caracterização de apenas algumas destas (Ensino Religioso, História Nacional, Língua Pátria, Aritmética e Escrituração Mercantil), buscando compreender a perspectiva conceitual e didática ali presente.⁵

História Nacional

História e Geografia Nacional são introduzidas no currículo da Escola Normal no Regulamento 44 de 1860. Segundo este, estabelece-se que os professores deveriam cursar a Escola Normal para habilitarem-se ao ensino de tais disciplinas e submeterem-se a um exame que comprovasse sua competência para ministra-las. Caso fossem reprovados, não teriam direito ao mesmo vencimento dos aprovados em tais exames.

A introdução de tais disciplinas assume significado no bojo do desenvolvimento de um sentimento de nacionalidade, de vínculos com a pátria, possibilitador da integração do Estado Imperial. É através do estudo da "cronologia" pátria, de seu espaço e composição política que é possível a constituição de um Estado Nacional, no interior do espaço escolar, locus ideal de desenvolvimento de tal projeto.

No dizer de VERÍSSIMO (1890, p. 103): "todos os povos...compreenderam que o sentimento nacional e, conseqüentemente, o patriotismo, se inspiram no conhecimento da pátria e de sua história, isto é, de sua vida"

A introdução de tais disciplinas deu-se, no entanto, sem um preparo por parte de professores e na ausência de materiais didáticos que sustentassem o ensino da história. Na análise do estudo de história por VERÍSSIMO (idem, ibidem, p. 111) este aponta:

"no defeituosíssimo sistema de instrução pública do Brasil, a história pátria foi não só decurada, mas pode-se dizer não existe, senão nos programas, se programas se pode chamar a esses simples róis de matérias que são um artigo de nossa lei de ensino. Obras didáticas brasileiras temos a aludida História geral do Brasil, o mais são resumos mais ou menos disfarçados dela, ou lições compêndios, elementos, a maior parte dos quais sem grande valor pedagógico"

Na mesma direção, ALMEIDA (1890, p. 163) afirma: "os institutores, na sua maioria, obrigam os alunos a aprender de cor ou simplesmente ler o livro que lhes é fornecido pela administração e, no primeiro caso, exigem que os alunos lhe repitam textualmente. Eis o que se chama ensinar História"

Cabe analisar, no entanto, que o projeto de ensino de história fundado no desenvolvimento da nacionalidade não assume um significado único. Ao contrário, é possível perceber, na análise dos conteúdos das provas, a tensão na definição de nacionalismo.

Assim é que, no interior de um Estado monárquico, oligárquico e escravocrata, fazem-se presentes provas que solicitam ao aluno dissertar

sobre a Revolta Pernambucana de 1817, de caráter popular e republicana e outra dissertação que discorre sobre o Quilombo dos Palmares.

Na análise das respostas dos alunos, estes enaltecem a Revolta e seu caráter patriótico, como se segue:

"...alguns patriotas pernambucanos sonharam com a Independência da pátria se D. João VI não voltasse para Portugal...agitarão o povo de tal forma que o Governador foi expulso e instituído um Governo provisório, proclamando a República...sufocada que foi esta Revolução, um tribunal militar foi instalado no Recife, tão desumano que... as causas dessa Revolução é a mais nobre que lembra a história, porque os patriotas pernambucanos temiam que as Cortes obrigando D. João VI a voltar para Portugal fizesse recolonizar o Brasil" (1885, IP caixa 21)

O estudo de tais temas entra em confronto com o ideário dominante, revelando processo singulares de afirmação da nacionalidade. Não foi possível analisar a composição curricular de tais disciplinas na Escola Normal. Fica a hipótese de que, em consonância com o momento de dissolução do Estado Imperial monárquico, muitos professores submetiam a avaliação a suas próprias convicções políticas, no que disciplinas como história mostram-se particularmente sensíveis.

Por outro, na disciplina metodologia do Ensino de História, esta é apontada como o estudo exemplar de *"...biografias dos seus reis, gerais, dos grandes homens, enfim. Estas biografias contêm lições de máximo interesse para educação dos meninos e dos moços...o professor resumindo com toda a clareza e precisão os trechos da história irá expondo aos alunos os pequenos contos e depois as biografias e os contos despertarão as boas ações principalmente aos meninos e aos moços que tem mais viva a faculdade de imitação. A cronologia é um complemento dos estudos históricos por meio de um quadro linear com os respectivos acontecimentos"* (idem, ibidem)

Tendo como referência a perspectiva de estudo apontada pela história cultural, a tensão na definição dos saberes escolares transmitidos no interior das disciplinas revela também como os professores afirmam-se como sujeitos sociais que, em sua prática cotidiana, apropriam-se das representações dominantes, subvertendo-as, como é possível apreender no estudo dos conteúdos propostos no ensino de História e dos temas analisados nas avaliações. Como afirma JULIA (2000, p. 33): *"...diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora"*

Ensino Religioso

Tal disciplina acha-se presente desde as primeiras avaliações para contratação de professores públicos, ainda na primeira metade dos oitocentos. Esta posteriormente desmembra-se em duas correlatas: história sagrada e ensino religioso propriamente dito. Na disciplina História Sagrada avaliam-se os conhecimentos dos alunos acerca da cronologia da Igreja Católica, reproduzindo-se o modelo estrutural da disciplina História Nacional. Examina-se a capacidade do aluno reproduzir fatos, datas e personagens da historiografia católica, tomados como acontecimentos históricos.

Observa-se a escolarização dos saberes religiosos, submetidos à lógica pedagógica de transmissão- reprodução de informações, através de estratégias como ditado, cópia e recitação.

Assim é que no exame de Ensino Religioso, o aluno deveria citar e explicar os 5 mandamentos da Igreja e os 4 Sacramentos. Da mesma forma, deveria analisar o conteúdo de preces e doutrinas da religião católica, demonstrando ser capaz de reproduzir os ensinamentos ali expressos. Numa prova é solicitada a interpretação da prece "Padre Nosso". Noutra, a explicitação do rol e significado dos pecados capitais.⁶

É interessante observar que ocorre, por um lado, um movimento de difusão do ideário católico religioso, via instituição escolar. O projeto catequético passa a se dar na escola e não apenas na família e Igreja, a escola mediando a relação, não propriamente com o sagrado, mas com a instituição da Igreja Católica. Por outro, ao se inserir no cotidiano escolar e se transformar num conteúdo de ensino, a formação religiosa se disciplinariza e escolariza, sendo submetida aos mesmos processos de ensino e aprendizagem dos demais saberes. No dizer de HEBRARD (1990, p. 103), ao analisar a relação entre ensino religioso e ampliação do ensino elementar na França: *"a escola se substitui à família e mesmo ao templo, ou à Igreja. Ao mesmo tempo, ela se torna um forte pólo de coerção moral (esta obrigação é já inerente à sua função) e o teatro de uma complexa alquimia entre a oferta, às vezes violenta, de cristianização, da qual ela é portadora e a demanda de alfabetização simbólica e instrumental que lhe é dirigida"*

No Brasil, num Estado caracterizado pela sólida ligação entre o poder político e religioso, esta questão se afirma com maior centralidade, como destaca MOACYR (1851 apud Moacyr, 1940, p. 88): *"Os candidatos ao magistério além das habilitações exigidas pela lei, deviam dar testemunho irrefragável de sua adesão à monarquia e à religião do Estado, e prestar juramento de fidelidade ao Imperador e aos seus delegados e de obediência aos superiores como determina o Evangelho"*.

Na avaliação desta disciplina, o aluno deveria analisar um pequeno texto com estudo gramatical, procedendo a uma análise lógica e sintática. Noutro, este era submetido a uma prova de caligrafia e ortografia. Percebe-se claramente a secundarização da importância da caligrafia na avaliação do candidato, em oposição às avaliações referentes à primeira metade do século XIX, em que tal conhecimento era destacado na avaliação dos examinadores.

Já nas provas referentes ao período posterior a 1860 assumem centralidade os aspectos estruturais da língua, o estudo gramatical, definido como análise lógica. Numa prova é apresentada a frase: "Ainda que intervém a verdade, a virtude não se sepulta", devendo o aluno explicitar porque trata-se de um período composto, os termos da oração e outras questões gramaticais.

Ocorre aí uma superposição característica dos exercícios escolares. O aluno deveria não apenas demonstrar conhecimento gramatical, mas também introjetar, pela repetição do exercício, um valor moral, a ser transmitido no interior do espaço escolar. É no interior do tripé do modelo spenceriano de educação escolar da segunda metade do século XIX, fundado no desenvolvimento da educação intelectual, moral e física que tal exercício ganha sentido. Ou seja, a prova buscava contemplar, ao mesmo tempo, as dimensões intelectuais e morais da formação do aluno, através do uso de um exercício escolar, no caso, o ditado.

A acentuada feminilização do magistério mineiro, processo vivido caracteristicamente na segunda metade do século XIX faz com que as avaliações tematizem, em provas distintas, uma educação moral do feminino. Este passa a ser aspecto central nas provas. A presença das provas de agulha, em que as professoras analisam as produções das alunas e atestam que "D. ...ouvida sobre os trabalhos de agulha, bordado e etc. exibidos pelas candidatas, julgou-as suficientemente habilitadas às diversas cadeiras de instrução primária", revelam a importância dada à educação de uma visão do feminino. Por outro, mesmo em provas de outros conteúdos, o discurso formador de uma moral feminina faz-se presente. Assim é que nas provas de Língua Nacional os alunos deveriam analisar o seguinte texto bíblico:

"O seu valor é superior ao dos rubis. O coração de seu marido descansa nela com segurança. Ela procura a lã e o linho, o trabalho sabiamente com suas mãos. Ela prega no fuso e nas mãos segurando a roca...estende a mão ao pobre e ao necessitado. A fortaleza e a honra são seus vestimentos e por isso há de regozijar-se no tempo vindouro. Seus filhos se levantarão

e a chamarão abençoada e seu marido se levantará e louvará" (1881, IP caixa 12)

Os textos apresentados aos(as) alunos(as) nas avaliações de Língua Pátria demonstram que se pretende, no interior desta disciplina, veicular um modelo do feminino, adequado a seu papel de professora, identificado com determinadas virtudes, relacionadas a seu lugar profissional.

Numa prova de caligrafia é apresentado o seguinte texto:

"A professora é a um só tempo mãe, dona de casa e instrutora, triplice missão do amor alcance moral cujo desempenho é a pedra de toque de todas as atitudes domésticas.

A fortaleza e elevação do pensamento, à distinção e elegância da maneiras, à dignidade e nobreza do caráter deve aquela que se dedica ao magistério juntar a arte de bem mandar e dirigir, de impor obediência e atrair simpatia, infundir afeição em seus discípulos. A todas essas qualidades deve acrescentar-se uma educação cuidadosa, variedade de conhecimentos, aptidão para os mais simples, para ser ao mesmo tempo modelo e mestre..

A influência que uma professora exerce no futuro de suas alunas é tanto maior quanto mais elevada for sua instrução e superioridade moral.

O espírito culto, a nobreza de caráter e a força de vontade em uma mulher imprimem tal impulso no destino dos alunos ou filhos que os elevam às mais brilhantes posições" (IP caixa 15, 1884)

Como aponta LOPES LOURO (1997, p. 447): "...através do símbolo mariano se apelava tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora de filhos e filhas"

Ou seja, o modelo de feminino veiculado é identificado, não com a fragilidade, a doçura (características presentes em outros textos destinados a outro público feminino), mas a firmeza, a capacidade de mando, de gerir com economia o orçamento familiar, relacionados ao lugar docente. É a uma mulher profissional que os textos buscam falar, profissional esta com características diferenciadas da dona de casa burguesa, sendo definida pela inserção no mundo do trabalho, mesmo que feminino.

As representações do feminino presentes nas avaliações indicam a tensão na relação mulher- trabalho- escola, no momento analisado. Tais elementos são ressignificados na trama do exercício profissional, que trazia em seu bojo a presença da mulher nos espaços públicos, ao mesmo tempo

que num locus "feminilizado". O feminino que se afirma nas avaliações indica o percurso de construção da representação da mulher professora, percurso este não linear, mas carregado de tensões e ambiguidades, ao mesmo tempo que revelam o papel pedagógico das avaliações como momentos de construção/ afirmação de uma determinada identidade de gênero. Como comentam VIDAL & CARVALHO (2001, p. 212): "a feminilização não significou apenas a entrada de mulheres na ocupação de professora, mas também um processo de deslocamento de significados de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança e outros que resultou na contiguidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora primária. São movimentos sem dúvida articulados, mas irreduzíveis um ao outro, nem sempre coincidentes em seus ritmos históricos e que não guardam entre si relações simples de causa e efeito".

Fazem-se presentes também provas de literatura nacional, em que o aluno deveria discorrer sobre a peculiaridade da literatura brasileira e sua cronologia. Destaca-se a importância da literatura portuguesa, a presença da influência indígena (com ausência de qualquer referência à cultura africana), se exaltando a figura do Imperador no desenvolvimento da literatura brasileira, através do incentivo às artes e letras.

Fica claro como o estudo da literatura nacional dá-se no bojo do desenvolvimento do sentimento de nacionalidade, de singularidade da nação brasileira, destacada pela presença indígena, positivada na análise das provas e a centralidade da figura do Imperador na promoção de uma cultura erudita⁷.

Aritmética e Escrituração Mercantil

Assiste-se a ampliação e modificação dos conhecimentos avaliados nesta disciplina. Esta passa a contemplar, não apenas conhecimentos aritméticos (basicamente a capacidade de realizar as quatro operações com números de até 8 dígitos) e de geometria (circunscrita aos professores do sexo masculino), mas também o sistema métrico decimal e questões de lógica. Assume centralidade, neste sentido, a aprendizagem do novo sistema de medidas, sendo solicitado do aluno discorrer sobre a modificação em relação ao sistema anterior. A escola irá servir como espaço privilegiado de difusão do novo sistema de medidas, processo este que será imposto aos professores, através da exigência de seu domínio.

Verifica-se também a introdução de conteúdos relacionados à matemáti-

ca financeira, através de provas em que se solicita a resolução de problemas relacionando a compra e venda de artigos, utilizando porcentagem e juros. Por outro, também a demonstração de teoremas, de forma a desenvolver o raciocínio lógico do aluno.

No texto de ALMEIDA (1890, p. 161), este analisa as obras pedagógicas utilizadas no ensino de aritmética, observando que: "os livros de aritmética, postos nas mãos dos alunos de nossas escolas têm com raras exceções, um mesmo defeito: não muito práticos, carecem da primeira qualidade que lhes seria necessária... pretendem mostrar que não ignoram nada do que se poderia ensinar sobre a matéria e crêem que nada dizem, se não dissessem tudo. Poderiam temperar o amor à ciência com um pouco de senso prático"

No estudo das avaliações observa-se, por um lado a preocupação com o conhecimento da matemática formal, através do uso de demonstrações. Por outro, com o "senso prático", através de questões de matemática financeira relacionadas ao seu uso nas transações comerciais cotidianas.

Pedagogia

As provas de pedagogia contemplavam diferentes itens, sendo as mais extensas presentes no arquivos. Os alunos deveriam discorrer sobre: didática, na qual deveriam discutir a distribuição e classificação dos alunos. Assim é que: *"distribuir os alunos é determinar os que, em cada parte do tempo escolar, hão de estar empregados nas diversas disciplinas que ensinarão. Classifica-los é conhecer o estado de adiantado de cada aluno faze-lo trabalhar, conjuntamente com o grupo que tiver conhecimentos iguais"* (1882, IP caixa 21)

A partir destes referenciais os alunos deveriam discorrer sobre as bases da distribuição e da classificação escolar.

"A base de toda uma boa distribuição requerem que se atente: ao tempo- é necessário que todos alunos estejam empregados durante todo tempo escolar. As matérias- as que mais importantes forem para uma classe se deve dar maior cuidado e maior fração de tempo, ao esforço que se deve empenhar - convém alterar as lições, de modo que a um exercício que houver faltado muito se supre outro, em que só se escreva, a um outro de cálculo, se siga outro de leitura" (1882, IP caixa 21)

A centralidade da distribuição do tempo na ordenação do cotidiano escolar fica clara nas provas analisadas. A equação administração do tempo-disciplina parece dirigir o ofício do professor, de maneira a gerenciar alunos

com diferentes níveis de conhecimento, realizando atividades diversas em disciplinas variadas. Fica clara também uma hierarquização entre as diferentes disciplinas, ou matérias, em que o tempo deveria ser distribuído de acordo com seu grau de importância para o desenvolvimento da classe. Os saberes não são compreendidos como dotados de um mesmo valor, mas têm uma distribuição temporal diferenciada, embora ainda não definida nos termos de uma grade curricular de horários demarcados.

É interessante observar que a ausência do aluno no decorrer das aulas é algo que aparece como inerente ao funcionamento da escola, a ser contemplado através da alternância de exercícios. Tal observação vem de encontro as análises que apontam a assistemática da frequência à escola, espaço que ainda não se afirma no período analisado, mas que compete com o trabalho, com outras atividades sociais, presentes na infância. Como afirmam FARIA FILHO & VAGO (2001, p. 127): "a escola, até então, não era uma instituição cujo horário podia se impor a outras atividades da crianças" O tempo escolar não se impõe ainda a outros tempos sociais, no período analisado, mas revela o momento de um movimento de construção de uma temporalidade diversa no interior da escola.

Para melhor distribuir o tempo, garantindo a aprendizagem, o professor deveria ser capaz de classificar os alunos de acordo com sua competência, em classes não seriadas. Assim é que: *"as bases de uma boa classificação dependem: das matérias que se ensinarão- há lições que se deve dar a todas as classes, como as de leitura, outras que só a algumas como as de história e geografia. Da idade dos alunos- o professor deve evitar que numa mesma classe haja alunos de idade muito afastada, porque a irregularidade no desenvolvimento produz grandes irregularidades no ensino"* (1882, IP caixa 12)

As competências exigidas do professor contemplam a administração do cotidiano escolar, em um tempo que envolve diferentes disciplinas, a serem ministradas a alunos com idades variadas. A classificação dos mesmos pressupõe a capacidade de gerir a heterogeneidade, tomada como característica do espaço escolar. A concepção da classe escolar, compreendida como espaço homogêneo em que todos os alunos estariam desenvolvendo a mesma atividade, no interior de uma disciplina, agrupados a partir de uma idade única, modelo este característico do século xx, mostra-se ainda inexistente.

Para gerir este espaço, o professor deveria estar atento a boa atitude do aluno (compreendida como a correta posição física- corporal), zelar pela higiene escolar e pessoal dos discípulos, cuidando da renovação do ar (num ambiente que não deveria estar com janelas abertas para não levar a desatenção), produzir uma variedade de exercícios.

A educação irá assentar-se na aprendizagem de uma pedagogia corpo-

ral, fundamental para a realização das atividades escolares, ao mesmo tempo que constituidora de um indivíduo sadio, desenvolvido de acordo com os preceitos higienistas, adquiridos através de sua inserção no espaço escolar. Nesse sentido, a prova avaliativa busca contemplar um dos aspectos centrais do projeto educacional do século XIX, ou seja a educação física, ao lado da moral e intelectual. Para tal, neste momento, a educação física (ou ginástica) ainda não surge como uma disciplina diferenciada, com exercícios corporais próprios, num tempo específico. Ao contrário, ela atravessa os outros tempos e espaços escolares, veiculando uma disciplina corporal compatível com o projeto pedagógico mais amplo. Os processos de ensino e aprendizagem irão demandar um corpo que expresse, na sua complexão e postura, uma pedagogia escolar, que possibilitasse a concentração e a disciplina, corpo este que será o locus da aprendizagem escolar. Nas avaliações esta questão assim se expressa: *"...para haver ordem na escola e mesmo a bem do desenvolvimento físico convém que os meninos tenham boa atitude. Cumpre pois ao professor vigiar e fazer-lhes apresentar uma posição regular. Os meninos devem assentar com o corpo paralelo à mesa, os cotovelos no mesmo nível e tendo os pés juntos um do outro enquanto escrevem..."* (1882 IP caixa 21)

Por outro, o espaço da sala de aula deveria ser gerido de acordo com preceitos higienistas, através: *"... do desenvolvimento dos meios indiretos a saber, quais sejam: o asseio dos meninos, asseio da escola, renovação do ar, variedade dos exercícios, boa postura do corpo, separação dos meninos afetados de moléstia contagiosa ou repugnante"* (idem, ibidem). O higienismo começa a ser veiculado no interior das escolas, por influência do saber médico que vislumbra nestas um dos principais espaços de intervenção e consequente ordenação social. Como aponta GONDRA (2000, p. 544): *"...inúmeros aspectos da organização escolar foram constituídos em objetos de atenção do saber médico, dentre os quais foi dado destaque à arquitetura, ao corpo e à leitura"*

Tal saber médico é, portanto, introduzido no interior do corpus de conhecimento escolares, possibilitando que o professor fosse também um agente a serviço do desenvolvimento de uma sociedade higienista.

Conclusão

No estudo de tais provas possibilita-se ter acesso à materialidade dos processos avaliativos, compreendendo-se a conformação de uma determinada cultura escolar em que conteúdos são substituídos ou abandonados, outros afirmam-se como saberes concernentes ao espaço escolar. Destaca-se, neste processo, a ampliação e especialização de conhecimentos escola-

res e a formação entendida como veiculação de valores religiosos e a valorização da educação do feminino, voltado para a mulher professora.

Verifica-se que, como aponta Chervel (1991), o estudo da história das disciplinas escolares corresponde, não a uma vulgarização da ciência que teria lugar no interior da escola, mas na verdade, a uma construção eminentemente escolar, criação histórica da própria instituição, com uma lógica particular.

Neste momento histórico assiste-se a uma estabilização do currículo escolar, no sentido de uma diferenciação cada vez mais sofisticada e precisa das fronteiras entre as diferentes disciplinas. O tripé do ler-escrever-contar, exigido na formação intelectual dos professores na primeira metade do século XIX, associado a uma educação moral, fundada no desenvolvimento dos preceitos religiosos católicos, através de uma formação com dois meses de duração, se transforma radicalmente neste momento.

Assiste-se a uma cientificização dos saberes escolares, a um adensamento do currículo, em que a escola é chamada a ocupar um papel de cada vez maior relevância na cena social. Será ela a instituição a irradiar para os demais espaços sociais, novos conhecimentos e valores (como o de sistema de medidas, a ortografia) bem como introjetar, no cidadão comum, saberes que lhe permitam desenvolver uma nação civilizada, ordeira. A escola irá funcionar portanto, como constituidora de um novo indivíduo, instruído, capaz de erguer uma nação, de acordo com os modelos europeus. Tal projeto não se dá, no entanto, de forma linear, mas envolve tensões, deslocamentos. A escola será palco de demandas diferenciadas, por parte dos diversos sujeitos sociais nela envolvidos, desde alunos e suas famílias, professores, como inspetores, legisladores e administradores públicos.

Ao mesmo tempo, o estudo da materialidade da conformação das disciplinas, através da análise dos exames avaliativos, organizados no arquivo em que as provas eram acompanhadas dos processos de contratação, de solicitação de licença, etc. por parte dos professores revela como deu-se a construção de uma escrita disciplinar, analisada por FOUCAULT (1986, p. 168), através da qual é possível "...que a individualidade entre num campo documentário. Seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui a nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam"

Assim é que o indivíduo ganha visibilidade no interior de um sistema de registro através do qual 100 anos depois é possível resgatar o histórico dos sujeitos no interior do sistema escolar, ao mesmo tempo que revela que o

processo de profissionalização docente significou a construção de um aparato de controle que irá atuar diretamente no indivíduo professor, submetido ao registro de sua ação pelo Estado.

Bibliografia

- ALMEIDA, José Ricardo Pires. *Instrução pública no Brasil (1500-1889) história e legislação*. São Paulo: Educ, 2000. 1 ed. 1890.
- CATANI, Denice B. Estudos de história da profissão docente in FARIA FILHO & LOPES & VEIGA (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural*. Lisboa: Difel, 1995.
- CHERVEL, Andre. *Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación* in Revista de Educacion n. 295- História del Curriculum. Madrid: mayo/agosto 1991.
- FARIA FILHO & BASTOS (org.) *A escola elementar no século XIX*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1999.
- . *Instrução elementar no século XIX* in FARIA FILHO & LOPES & VEIGA (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000
- & VAGO, Tarcísio Mauro. *Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais* in VIDAL, D. G. & HILSDORF, M. L. *Tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1986
- GONDRA, José. *Medicina, higiene e educação escolar* in FARIA FILHO & LOPES & VEIGA. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GOODSON, Ivor. *La construcción social del curriculum posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum* in Revista de Educacion n. 295- História del Curriculum. Madrid: mayo/agosto 1991.
- GOUVÊA, Maria Cristina & ROSA, Walquiria. *A Escola Normal em Minas Gerais* in FARIA FILHO (org.) *Lições de Minas*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2000.
- . *Mestre: profissão professor(a)- processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial* in Revista Sociedade Brasileira de História da Educação n. 2. Rio de Janeiro: SBHE, ago/ dez. 2001.
- HEBRARD, Jean. *A escolarização dos saberes elementares na época moderna* in Teoria & Educação, n. 2. Porto Alegre: 1990.

- JULIA, Dominique. *La culture scolaire comme objet historique* in Paedagogia Historica. Paris: GENT C. S. H. P., 1995.
- . *A cultura escolar como objeto histórico* in Revista Brasileira de História da Educação n. 1 jan/ jun. 2000. Campinas: Editora Autores Associados, 2000
- LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula* in PRIORI, Mary Del (org.) História das mulheres no Brasil. São Paulo: Unesp, 1997.
- MOACYR, Primitivo. *A Instrução e as províncias (subsídios para a história da educação no Brasil)*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1940
- SANTIROCCHI, Italo. *A Escola Normal de Ouro Preto: uma idéia de nação*. Belo Horizonte, UFMG, 2000. Monografia de fim de curso da graduação em história (mimeo).
- SCHWARCZ, Lilia. *As barbas do Imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995, 1 ed. 1890.
- VIDAL, Diana Gonçalves & CARVALHO, Marília. *Mulheres e magistério primário: tensões, ambiguidades e deslocamentos* in VIDAL, D. G. & HILSDORE, M. L. Tópicos em história da educação. São Paulo: Edusp, 2001.
- VILLELA, Heloisa. O mestre escola e a professora in FARIA FILHO & LOPES & VEIGA (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- VINÃO, Antonio. *Historia de la educacion y historia cultural: posibilidades, problemas cuestionales* in Revista Brasileira de Educação n. 0. São Paulo: Anped, 1995.

Notas

¹ A este respeito vide: FARIA FILHO & BASTOS (org.) "A escola elementar no século XIX", FARIA FILHO. *Instrução elementar no século XIX*, VILELA. O mestre escola e a professora in LOPES & FARIA FILHO & VEIGA(org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

² A análise das fontes primárias e secundárias como o texto de Primitivo Moacyr: "A instrução e as províncias" (1940) e o trabalho de Krueger Mourão (1956) demonstram esta característica

³ Cabe salientar o cuidado no estudo de tais fontes. O conjunto presente no arquivo não representa a totalidade dos exames realizados. Ao mesmo tempo são indicativos e não retratos dos processos e conteúdos efetivamente ministrados em sala de aula nas Escolas Normais Mineiras. Como indica JULIA, devemos perguntar-nos: "... a cada vez sobre a representatividade que lhe podemos atribuir" (2000, p. 16)

⁴ A respeito da história da institucionalização das Escolas Normais mineiras, vide GOUVEA & ROSA. *A Escola Normal em Minas* in FARIA FILHO (org.) *Lições de Minas*. Imprensa Oficial, 2000

⁵ A riqueza das fontes presentes no Arquivo demandaria um trabalho específico de análise dos conteúdos das diferentes disciplinas, investigação que exigiria uma equipe multidisciplinar, envolvendo pesquisadores com formação nas áreas de conhecimento avaliadas.

⁶ Cabe apontar que em Reunião da Congregação de Professores da Escola Normal de Uberabinha, estes decidem, através de votação eliminar o ensino religioso, em 1887, o que demonstra as tensões presentes no ensino da religião.(IP caixa 12, 1887) Infelizmente, não são explicitadas as razões que definem tal decisão por parte do professorado.

⁷ A este respeito, vide: Swartz, Lilia. *As barbas do Imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.