

# Formando os professores “no interior”: a criação da Escola Normal de campos no processo de implantação do sistema de instrução pública e de profissionalização do magistério no estado do Rio de Janeiro

**Silvia Alicia Martínez \***

Universidade Estadual do Norte Fluminense (RJ- Brasil)

[silvia-martinez@hotmail.com](mailto:silvia-martinez@hotmail.com)

---

## Resumo

A Escola Normal de Campos (ENC) ocupou-se da formação de professores primários no norte do Estado do Rio de Janeiro (ERJ) por quase sessenta anos (1895-1954). No texto, se analisam suas origens -no início do período republicano- desde uma dupla perspectiva: observando o interior da instituição e a sua relação com o contexto externo. O olhar interior volta-se para a cultura escolar (Julia, 2000), através da análise do currículo, da distribuição temporal e espacial e da materialidade da escola. Nesse sentido, as origens da instituição foram impregnadas pela potente presença de valores republicanos e dos preceitos higienistas, através de um curso de longa duração, mas com frequência não obrigatória. Na sua relação com o exterior, se estuda a conjugação das forças políticas/intelectuais que possibilitaram a sua criação no contexto educacional de finais do século XIX, no bojo do processo de profissionalização do magistério e de implantação do sistema de instrução pública, marcados ambos por um processo de avanços, retrocessos e ambigüidades. Por outra parte, o lento ingresso da mulher no mundo do trabalho deixa em evidência um modelo possível de educação feminina, mais do que um projeto profissionalizante de formação de mestres.

## Palavras chave

Formação de professores primários, cultura escolar, contexto político educacional

## Abstract

The Campos Teacher's School (ENC) had occupied itself with the formation of elementary school teachers in the North of Rio de Janeiro State (ERJ) for almost sixty years (1895-1954). Our article analyses its origins in the beginning of the republican

---

\* Doutora em **Educação** pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pós Doutorado pela Universidade de Lisboa. Professora Associada na Universidade Estadual do Norte Fluminense (RJ-Brasil). Professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PGPS- UENF) (Mestrado). Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Autora de artigos e capítulos de livros.

period from a double point of view: in observing both the interior of the institution and its relation to the external context. The interior view focus on the school culture (Julia, 2000), analysing the curriculum, the temporal and space distribution, and the school's material conditions as well. In this sense, the origins of the institution had been filled by the powerful presence of the republican values and hygienistic concepts, throughout a long term program but with not necessary class attendance. In its relationship to the exterior, the article studies the conjugation of the intellectual and the political forces that made possible its creation in the educational context of the end of the XIX century, among the professionalizing process of the school teaching and the implantation of public instruction system, both of them marked by a process of forward and backward movements full of ambiguities. In the other hand, the women's slow entry into the working world put in evidence a possible model of female education, rather than a professionalizing project of teachers formation.

### **Key words**

Formation of elementary school teachers, school culture, political and educational context

---

Como voltar ao passado sem ser nostálgico? Que herança esse passado nos lega enquanto professores e cidadãos? Como lidamos com esse legado e respondemos aos desafios contemporâneos?

Os nostálgicos imaginam um passado feliz e procuram reviver uma escola que na verdade nunca existiu. A nostalgia revela, ao mesmo tempo, um mal-estar com o presente e a ausência de uma reflexão histórica consistente. Cabe-nos produzir essa reflexão, já que somos seres do tempo e da memória. A memória constitui a nossa identidade, porque o que nos faz diferentes uns dos outros é a nossa própria história e o que nos faz iguais é o nosso esquecimento e a luta contra ele...

Clarice Nunes

No pequeno trecho aqui reproduzido, Clarice Nunes adverte-nos para o risco de cair na nostalgia ao voltar os olhos para o passado. Instiga-nos a procurar na herança histórica algumas respostas para o tempo presente. Lembra-nos que memória e identidade implicam-se mutuamente. Provoca-nos na luta contra o esquecimento<sup>1</sup>.

A pesquisa que deu origem a este trabalho fez eco às provocações da historiadora. Ao tentar estudar o itinerário histórico da instituição que inaugurou a formação de professores *oficial* do Norte Fluminense, somos conscientes do perigo de rememorar um passado glorioso que acabou. Entretanto, o que nos motivou à realização dessa

pesquisa foi, precisamente, a necessidade de compreender parte do processo de profissionalização do magistério, aquelas origens da profissão de mestre através de uma instituição que, por sessenta anos, formou as professoras que disseminaram, para além da terra goitacá, os ensinamentos nela incorporados.

Juntar “guardados”, remontar aspectos da cultura e do cotidiano escolar, decifrar instruções normativas e legais permitiu-nos reunir os fundamentos ordenadores de uma determinada época e escola para reescrever, à luz das ferramentas historiográficas, as origens e a trajetória da formação de professores em Campos dos Goytacazes e regiões circunvizinhas do Estado do Rio de Janeiro. Possibilitou-nos, também, adentrar nos modelos de formação docente que foram se sucedendo desde a Proclamação da República até meados do século XX. Desde uma perspectiva mais abrangente, a pesquisa forneceu elementos para indagar acerca da contribuição histórica da escola normal na formação de professores para os anos iniciais da escolaridade no “tempo presente”.

Assim como Nunes (2003), Tanuri, no ano de 2000, já chamava atenção acerca da necessidade de olhar o passado para responder questões do presente:

num momento em que a escola normal é elevada a nível superior, em que se discute o locus de formação de professores (Universidade versus Institutos Superiores de Educação) e em que se questionam o projeto pedagógico e os saberes que estão implicados nessa formação, são de suma importância o resgate e a construção da informação histórica, na expectativa de que ela possa oferecer subsídios que possibilitem a melhor compreensão da problemática da escola normal, das questões atuais sobre a formação do professor.(p. 61)<sup>2</sup>

A Escola Normal de Campos (ENC) foi criada em 1894, pela Lei Nº. 164, durante a presidência de José Thomaz Porciúncula, na antiga província do Rio de Janeiro. Instalada em março de 1895, ocupou-se da formação de professoras primárias no norte do Estado do Rio de Janeiro (ERJ) por quase sessenta anos, sendo que em 1955 passou a constituir o Instituto de Educação de Campos.<sup>3</sup> Neste trabalho centramos o olhar na cultura escolar produzida nos primeiros anos da instituição, entendendo-a no processo de implantação do sistema de instrução pública do Estado do Rio de Janeiro, assim como no momento inicial de profissionalização do magistério estadual. Ou seja, objetiva-se aprofundar a análise das origens da ENC -no início do período republicano- desde uma dupla perspectiva: observando a interioridade da instituição e a sua relação com os contextos estadual e nacional.

Os documentos priorizados neste trabalho são tanto os relativos ao cotidiano escolar -livros de matrículas e frequência, ofícios, quadro horário, notas fiscais, dentre outros- como Relatórios dos Diretores da Instituição, da Instrução Pública e de Inspetor, matérias do Jornal Monitor Campista e legislação relativa ao período.

## **Análise da relação externa da ENC: a política e os intelectuais no contexto do final de século XIX**

A trajetória da ENC não pode ser estudada de forma isolada. Ela está estreitamente relacionada ao projeto de modernização da sociedade brasileira construído pelos políticos que atuavam no plano da incipiente nação, e que defendiam a necessidade de, através da educação, romper as barreiras internas que impediam a inserção do Brasil no movimento cultural e político geral.

Também deve ser analisada na conjugação das forças políticas/intelectuais que possibilitaram sua criação no norte do Estado do Rio de Janeiro. Nas últimas décadas do século XIX, dentre as elites políticas fluminenses destacavam-se lideranças campistas, como o Barão de Miracema, que projetavam a interiorização da política estadual, cansadas das interferências do governo federal sobre a província e do brilhantismo crescente da cidade do Rio de Janeiro, que atraía estas elites e que, ao invés de canalizar para o interior o seu esplendor no âmbito cultural, econômico e político, direcionavam-no para o plano nacional (Ferreira, 1984).

A educação, certamente, formava parte do projeto fluminense, que não era alheio à crença ilimitada no progresso através da instrução, em circulação no período. A escolha da cidade de Campos para a criação de uma escola normal seria produto de uma estratégia política, posto que na região existia à época um complexo açucareiro montado graças à disponibilidade de grandes extensões de terra, o que permitiu investimentos agroindustriais na região ao longo do século XIX<sup>4</sup>. Junto a este complexo econômico, tinha-se formado uma aristocracia local. Entretanto, a situação econômica favorável da região e da província de Rio de Janeiro tinha começado a se reverter a partir da década de 1870, com a crise do trabalho escravo e alterações no mercado consumidor. Sem poder competir no mercado internacional por falta de investimento tecnológico, a exportação de açúcar declinou, e o mercado de açúcar fluminense começou a ser invadido pelos produtos da Bahia e Pernambuco, principais produtores de açúcar do país.

Nas últimas décadas do século, apesar da crise econômica, na região de Campos já existiam grupos identificados com a vida da cidade, inseridos no projeto modernizador estabelecido entre 1870 e 1900, e materializado em grandes obras de saneamento, no estabelecimento de indústrias, na instalação de transportes (linhas férreas, de navegação e bonde), na expansão de atividades comerciais, financeiras, industriais e de serviços, etc. Em decorrência dessas transformações no espaço

urbano, a estrutura social da cidade tinha mudado progressivamente: de uma elite essencialmente agrária, os novos grupos passaram a se constituir por comerciantes, investidores, industriais, profissionais liberais, altos funcionários públicos e intelectuais (Faria, 1998, 2001). Os intelectuais, principalmente, tiveram uma participação ativa no movimento abolicionista e na institucionalização da república, tornando-se agentes responsáveis pela criação de novas formas e espaços de sociabilidade.

Em termos gerais, observa-se que neste período existia na província uma maior *preocupação* com a instauração de um sistema público de ensino, preocupação que nem sempre era acompanhada por investimentos pertinentes. Como veremos adiante, em primeiro lugar, observa-se a ampliação do número de escolas de primeiras letras e/ou a denúncia da falta de preservação das mínimas normas de higiene nas já existentes. Também se reflete na preservação de mais duas instituições de ensino secundário que tinham sido criadas em décadas anteriores. Adverte-se, paralelamente, a nomeação e preparação de um corpo de inspetores que teria um contato direto com a realidade escolar. Neste processo adquire centralidade o investimento num modelo de formação docente mais especializado, através da criação de mais duas escolas normais, a par da constituição de um conjunto de saberes e normas próprios à profissão docente. Nesse sentido, não podemos nos furtar à análise do processo de *profissionalização do magistério fluminense*.

Para entender esse processo baseamo-nos no trabalho de Nóvoa (1992), para quem a profissionalização envolve o domínio de um corpo de saberes adquirido através de uma formação específica, especializada e longa, que deve conter referências teóricas a serem oferecidas em um quadro acadêmico e institucionalizado. Essas instituições de formação contribuem, também, para a difusão de normas éticas e deontológicas e para o desenvolvimento de um espírito de solidariedade entre os futuros membros do corpo profissional.

Para Nóvoa, a constituição da docência no ocidente europeu teve características semelhantes, sintetizadas no que ele denominou “etapas da profissionalização”, fases que representaram um longo e contraditório processo histórico, genericamente marcado por algumas características:

- a progressiva substituição de um corpo docente religioso, ou sob o controle da Igreja, por um corpo laico, ou sob o controle estatal, ainda que isto não tenha significado, propriamente, o abandono dos valores religiosos, dos ideais *missionários* relacionados à prática do ofício e das tradições paroquiais como modelo ideal de docente;
- a atividade docente exercida como ocupação principal dos mestres;

- o estabelecimento de um suporte legal e normativo para o exercício da profissão;
- a criação de instituições específicas de formação dos professores, as Escolas Normais e,
- a constituição de associações profissionais de docentes.

Ou seja, a criação das escolas normais, para este autor, contribuiu para o desenvolvimento da profissão docente e para uma mudança na posição que seus membros ocupavam na sociedade, além de favorecer um controle estatal mais rígido sobre os professores.

As Escolas Normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos no início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para o exercício da atividade docente” (Nóvoa, op. cit. p. 125).

As Escolas Normais chegaram para substituir o “velho” mestre-escola pelo “novo” professor do ensino primário, o que acarretou algumas transformações na educação e na sociedade. A escola passou a dispor de poderes que só a Igreja e o Exército dispunham, ou seja, de formar integralmente seus alunos, inculcando neles seus próprios ideais. Assim vemos que, se por um lado, o processo de laicização de ensino submeteu os docentes à autoridade do Estado, por outro, lhes assegurou um novo estatuto profissional.

Se o estudo de Nóvoa recai sobre o contexto português e, por extensão, europeu, consideramos que ele também se mostra profícuo para analisar o processo de profissionalização docente brasileiro, e, portanto, o caso fluminense em questão. Nesse sentido, é pertinente citar o balanço historiográfico sobre os estudos que abordam a história da profissão docente no Brasil elaborado por Catani (2000), principalmente quando pondera que existem semelhanças entre os países, num processo de constituição da docência nas sociedades ocidentais que poderia se denominar *transnacional* (simultaneamente local, nacional e internacional). Isto não nos furta, evidentemente, de olhar para o caso em questão tentando identificar suas particularidades.

Como já adiantamos, a preocupação com a instauração de um sistema público de ensino na antiga província do Rio de Janeiro demandou inspetores que pudessem orientar as ações dos professores das escolas espalhadas no Estado, assim como "*mover em favor do ensino popular todas as forças intelectuaes que encerra o departamento*" (Oliveira, 1895, p. 4)<sup>5</sup>. Até então, essa inspeção era responsabilidade dos Conselhos Municipais de Instrução, sob a presidência das câmaras municipais, apresentando-se inúteis, morosos e inapropriados aos olhos do Diretor de Instrução.

Em 1895, Oliveira, ao dirigir-se ao Secretário dos Negócios do Interior e Justiça, citando Ruy Barbosa no Parecer e projeto da comissão de instrução pública (s/d), afirma: "*sem inspeção não tereis ensino (...) cumprindo-me acrescentar: e sem remuneração e condigna não tereis inspeção.*" (p. 2). Capacidade, salário digno, concurso e dedicação integral eram qualidades consideradas necessárias para uma inspeção eficiente. Uma inspeção eficiente, condição para o ensino.

O Decreto No.91 de 31/3/1894 reorganizou o Conselho Superior de Instrução, sendo uma das suas "mais destacadas" tarefas a elaboração do *Regimento interno das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro*, aprovado em 17/5/1895 por João Francisco Barcellos, Secretário dos Negócios do Interior e Justiça.

Nesta legislação, o Capítulo IV é particularmente interessante para os fins deste trabalho, por detalhar, nos Artigos 38, 39 e 40, o que se esperava do professor público da província do RJ, à época:

Art. 38. Cumpre ao professor:

- comparecer com pontualidade, em aula;
- desenvolver nos alunos, pela palavra e pelo exemplo, os sentimentos cívicos e morais;
- esgotar meios suavisantes antes da correção disciplinar;
- ser imparcial e justo na aplicação das sentenças e das penas;
- inteirar com urgência o delegado distrital (em falta o conselho municipal) de qualquer impedimento que lhe sobrevenha;
- observar e cumprir as ordens das respectivas autoridades do ensino e as do Diretor da Instrução;
- prestar as informações orais e escritas que lhe forem exigidas pelas autoridades de ensino a franquear a escola às pessoas decentes que desejarem visitá-la, desde que os exercícios não sejam perturbados;
- enviar dentro de 24 horas à Diretoria da Instrução cópia dos termos de visitas feitas a cada escola pelas autoridades do ensino;
- remeter semestralmente em triplicata ao conselho municipal, sob pena de multa de 10\$ a 30\$, os mapas estatísticos fornecidos pela Diretoria. Além desses, o professor enviará até o fim de Dezembro o mapa de freqüência do último quartel do ano para cálculo do custeio, mapa que será acompanhado de um quadro histórico organizado segundo as instruções da Diretoria.

Art. 39. É expressamente proibido ao professor:

- ocupar os alunos em seu serviço particular;
- residir fora da casa da escola, salvo motivo justo aceito pela Diretoria da Instrução;
- comparecer em aula sem o asseio e correção indispensáveis;
- durante as horas de aula distrair-se de suas funções ou entreter-se com trabalhos estranhos aos deveres escolares;
- permitir em aula coletas, subscrições, rifas, apostas, loterias, jogos de azar, etc.;
- exercer emprego ou industria, salvo lições particulares, fora das horas de aula;
- ter internato em sua escola;
- ausentar-se sem licença, em dias letivos, do lugar da escola ao seu cargo;

Art. 40. O professor, ao passar a escola ao substituto provisório ou efetivo, entregar-lhe-á, mediante recibo, o material escolar, sob pena de responsabilidade pelas faltas ou danos posteriormente verificados. (1895, p. 33).

Desta parte do Regimento podemos facilmente observar alguns elementos do incipiente processo de profissionalização do magistério, por exemplo, o magistério oficial público exercido como ocupação principal (Nóvoa, 1992). Também, que o professor devia ser um modelo moral para os seus alunos e devia obediência aos seus superiores. Podem-se observar, assim mesmo, exigências em relação à escrituração: há preocupação real com a estatística e a centralização de informações.

Ao mesmo tempo, existia certa inquietação por parte do Diretor de Instrução Pública em relação à formação ministrada nas escolas normais da época.

Qualquer que seja o aproveitamento dos professores que tenham de ser diplomados pelas Escolas Normais, dificilmente, acredito, poderão eles satisfazer a exigência da lei nesta parte, com o lecionamento das disciplinas obrigatórias para o tirocínio escolar; uma rápida inspeção ao programa justificará a asserção que faço. Dos alunos, cujos cérebros infantis terão de ser sobrecarregados com tão grande soma de conhecimentos, pode-se dizer, na frase de Comenius, que 'aprenderão mais, trabalhando menos' (p. 29).

Como parte desse contexto geral da situação escolar da época, observa-se que em 1897 funcionavam no Estado do Rio de Janeiro 778 escolas primárias, regidas por 373 professores efetivos e 340 provisórios. Ainda, haveria 90 escolas em processo de instalação e 29 teriam sido extintas por falta de freqüência. Aproximadamente, e a partir dos dados estatísticos que os professores encaminhavam –que em alguns casos não seriam representativos da realidade- eram atendidos 28.653 alunos no Estado.

Estas escolas, a maior parte funcionando em prédios alugados que nem sempre atendiam aos preceitos de higiene da época, eram –ou deveriam ser- providas de bancos-carteiras e cadeiras singelas, mesa e cadeira de braço para a/o professor/a, taboada de cálculo, cabide, relógio e armário. No relatório apresentado por Paranhos da Silva, Inspetor Geral do Ensino da 5ª. Circunscrição Escolar (Municípios de Campos e São João da Barra), retrata-se uma realidade diferenciada.

Achavam-se quase todas as escolas desprovidas do necessário material didactico, mobília, livros de ensino e de expediente. Raras possuíam mobílias á cuja distribuição mesmo não precedeu a necessária uniformidade, pois ao passo que as escolas urbanas estão ou com péssima mobília, ou sem nenhuma, algumas do interior as possuem, novas e excellentes. (31/5/1897, p. 361)

Completando o quadro educacional do período, existiam no Estado, em 1897, três Liceus de Humanidades, nas cidades de Niterói, Campos e Barra Mansa e três Escolas Normais, nas mesmas cidades. Funcionavam também umas poucas escolas municipais e escolas primárias e liceus particulares, como o Liceu de Artes e Ofícios de Campos. Especificamente na cidade de Campos, existiam 80 escolas, divididas em 15 Distritos Escolares, cada um dos quais possuía um inspetor.

Quanto ao modelo de formação para os futuros mestres, como precedente mais longínquo encontramos a Reforma de Leôncio de Carvalho (Decreto 4.247 de 19/4/1879), que reivindicava como prioridade da Nação a formação específica dos professores em escolas normais para a melhoria do ensino. Como consequência desta reforma, foi criada a Escola Normal da Corte em 1880 que, diferentemente da ENC, não possuiu espaço próprio, funcionou no horário noturno e teve um grande público masculino.

Os planejadores certamente basearam o modelo da ENC no da Escola Normal de Niterói<sup>6</sup>, mas com algumas modificações. Aydano Almeida, à época professor e diretor da Escola Normal de Niterói e do Liceu, teria sido, segundo Nogueira (1938), espécie de assessor Dr. José Thomaz da Porciúncula, Presidente do Estado, no momento da reforma da Instrução de 1894, tendo vindo a Campos instalar a ENC em janeiro de 1895, como explicita Sousa (1985). Essa reforma de 1894 viria modificar também o curso existente em Niterói, acrescentando ao currículo mais um ano, mas não teria contentado Almeida por completo, já que criticava a permanência dos exames livres como "*degradadores do magistério preparado nos cadinhos da EN*", e o conteúdo do exame de admissão, que nos "*países cultos (exigia) uma educação preparatória, abundante e firme*" (Nogueira, op. cit., p. 180).

No ano de 1900, quando Paranhos exerceu interinamente a Direção da Instrução Pública, mandou fechar os Liceus de Niterói e de Barra Mansa e as Escolas Normais de Barra Mansa e de Campos. A nova Reforma da Instrução (Decreto No.558) veio também fechar muitas escolas públicas, sob o pretexto de aumentar os salários docentes. Contraditoriamente, os mestres formados pelo Estado passariam a usar, a partir de 1900, "*um anel symbolico (...)distincção perfeitamente cabível, prescripta em todas as profissões liberais (sic)*" (Decreto No.558, 1900, p.368). Avanços e retrocessos...

Nesse mesmo ano, a ENC continuou funcionando como Escola Normal Livre, graças ao idealismo do corpo docente, que abriu mão do salário. Em 1901, voltou a funcionar sob o domínio do Estado, com a sua reabertura no governo de Quintino Bocaiúva (Decreto n 677).

### **Um olhar para o interior da Escola Normal de Campos: desvendando a especificidade da sua cultura**

Visamos, com este olhar para o interior da ENC, desvendar parte da sua incipiente *cultura escolar*<sup>7</sup> (Julia, 2000), observando tanto os *saberes* que circulavam e a

distribuição do *tempo*, principalmente a partir da identificação do seu primeiro *currículo*, como conhecer e interpretar a sua *instalação* junto ao Liceu de Humanidades de Campos, observando a distribuição do *espaço* entre ambas as instituições. Por outro lado, não podemos descuidar do estudo da *materialidade*<sup>8</sup> escolar, mesmo que sucintamente. Esse estudo pode nos ajudar a compreender modos de entender a profissão docente e o cotidiano da instituição no seu período inicial.

### **Espaço, tempo, saberes e materiais escolares: uma relação intrínseca**

A Escola Normal foi instalada em 29 de março e começou a funcionar em 29 de abril de 1895, despertando expectativas em relação à expansão da instrução primária para a qual formaria os mestres. A escola acomodou-se no térreo do prédio do Liceu de Humanidades de Campos -que desde 1885 funcionava em espaçoso recinto- e com o qual compartilharia toda a sua trajetória.

Nos anos seguintes à instalação da ENC o prédio sofreu alterações, como se observa no trecho do Relatório do Diretor das instituições enviado ao Secretário do Interior, denotando elementos da cultura que se instituíam.

(...) as dependencias terreas do predio do Lyceu, formam um grande quadrado com uma area central onde vao ser as portas e janellas destas aulas. Estas dependencias foram transformadas em onze espaçosas salas, satisfazendo a todas as condições hygienicas, tendo cada uma dellas a metragem de 7,70 x 8,77. Na ala esquerda funcionam na 1ª sala as aulas de portuguez e francez; na 2ª as de arithmetica e algebra; na 3ª as de calligraphia e desenho; na 4ª as de costura e musica. Na ala direita são servidas na 1ª sala as aulas de geographia e historia; na 2ª as de physica, chimica e historia natural; na 3ª está o gabinete de physica (...); na 4ª está montada a mesa de Wurtz com os accessorios ás lições experimentaes de chimica, assim como a estufa de capella. As aulas de ciencias phisicas e naturaes e o respectivo gabinete são tambem frequentados pelos alumnos do Lyceu em dias differentes, dando acesso a estas aulas uma entrada independente pelo lado externo do edificio. O quadrado formado pelas duas alas é fechado na parte posterior por três salas que são destinadas ás escolas de applicação, tendo a do sexo masculino a metragem de 5,80 x 8,70, a do sexo feminino 5,90 x 8,70, e a de entrada 6,40 x 5,40. Dá ingresso aos alumnos para a Escola Normal o grande portão do lado esquerdo contíguo ao corpo central do edificio do Lyceu, em cujo pavimento inferior estão as salas de espera das alumnas, a da toilette e uma outra onde estão installadas duas latrinas do systema «Unitas», observadas no seu assentamento todas as condições exigidas pela hygiene. As escolas de applicação são também servidas por duas latrinas do mesmo systema. Pela sua collocação e distribuição, pôde-se dizer que as aulas da Escola Normal estão completamente separadas das do Lyceu, evitando-se assim a convivência entre os alumnos dos dous institutos (1897, p. 82).

A distribuição do espaço deixou ambas as instituições “completamente separadas”, com recintos e entradas diferenciadas marcando as duas escolas, e estabelecendo dias alternados para uso das salas comuns (Martinez; Boynard (2004), Martinez; Boynard; Gantos (2006). Essa separação por sexo e escola realizou-se conservando o prédio principal para os alunos do Liceu e reservando à ENC um lugar

que, se bem espaçoso e cômodo, ocupava um recinto secundário e externo ao aristocrático prédio, podendo ter correspondido à antiga senzala. Assim vemos como para os meninos do Liceu foi reservado o prédio principal, o Palacete de estilo neoclássico que tinha pertencido ao Barão da Lagoa Dourada, rico proprietário de terras e escravos que, após sua morte, fora comprado pela Câmara Municipal para albergar o educandário secundário. Para as moças da Escola Normal, foi adjudicado um espaço "menor", o prédio posterior que poderia ter albergado os escravos de outrora.

Essa distribuição/separação manteve-se por longas décadas e pode entender-se como permeada pelos significados atribuídos aos papéis que homens e mulheres ocupavam naquele momento histórico, já que o corpo discente da ENC foi formado majoritariamente por moças. Como explica Viñao (1998), o espaço escolar seria um lugar que tende a ser delimitado e a se fragmentar no interior de uma variedade de hábitos e funções, ao mesmo tempo *produtivos*, *simbólicos* e *disciplinares*, onde se enfrentam permanentemente a dissimulação e o fechamento, a abertura e a transparência.

Por outro lado, como se aprecia na citação acima reproduzida, observa-se que as normas de higiene da época foram seguidas à risca na hora de reformar as salas destinadas à Escola Normal, sendo amplas, iluminadas e ventiladas e com a presença de sanitários.<sup>9</sup>

As salas de aula eram especializadas, pelo menos nesses primeiros anos da instituição, tendo as alunas que se movimentar por elas de acordo com as disciplinas que eram lecionadas. Outro aspecto importante foi a instalação dos gabinetes de física e química, condição para a implementação da escola normal.

Em 1895 foi montada uma pequena biblioteca para empréstimos de livros às normalistas, manuais comprados em Livrarias do Rio de Janeiro. O Diretor das instituições queixou-se no seu relatório anual, afirmando que a Biblioteca do Liceu encontrava-se "*pobre, paupérrima*" sendo que, apesar da quantia destinada para compra de livros, "*notam-se ainda grandes lacunas que precisam ser com urgência preenchidas. Assim é que não se encontra um único exemplar de grammatica da língua vernácula, forçoso é confessal-o...*" (Ribeiro de Castro, 1895, p. 5). Dois anos depois, o novo diretor da ENC e do LHC, reitera que,

(...) continua a resentir-se da falta de livros necessários à consulta dos Srs. Lentes e professores dos institutos a meu cargo (...) É meu dever, entretanto, consignar aqui a necessidade urgente de fazer aquisição dos livros os mais importantes no que se refere às disciplinas lecionadas no Lyceu e Escola Normal, sendo que, para conseguil-o, preciso se torna ampliar a verba, pois a decretada é por demais insuficiente e, conseqüentemente, não permite realizar tal melhoramento, imprescindível pelos enormes benefícios que acarreta para o ensino nos referidos institutos de instrução (Oliveira, 1897, p. 86).

Em 1895 abriu-se conta no valor de 80:000\$ para compras, incluído mobiliário. Dessa quantia, 25:000\$ foram destinados especialmente para a montagem dos gabinetes de Química e Física, instrumentos para esses gabinetes, lousas, bancos e mesas. (Jornal Monitor Campista, 16/1/1895).

O restante do mobiliário era deficitário e não cumpria os mínimos preceitos de higiene da época, aos olhos do diretor, constando apenas de

119 bancos –carteiras singulares, quando a matricula do Liceu tem sido em annos consecutivos superior a 100 alumnos (...) Remettidos pela Directoria da Instrucção em 4 de Dezembro de 1894, 100 bancos-carteiras singulares, fornecidos pela Companhia Nacional de Forjas e Estaleiros, foram os mesmos rejeitados por esta directoria, (...) por não satisfazerem ás condições pedagógicas, hygiencias e de resistencia necessarias ao fim a que eram destinados (Ribeiro de Castro, 1895, p. 4-5).

Nestas palavras do diretor podemos observar conhecimento das novas correntes de pensamento pedagógico, à época, que entendiam que o mobiliário escolar devia ser cuidadosamente selecionado e seguir normas de construção e claras especificações. Ainda o diretor denuncia que outros espaços, como o gabinete do diretor, aulas, secretaria e sala de congregações “é de admirar o estado de nudez em que se acham...” (idem).

A coleção de sólidos geométricos comprada no ano de 1895 é um indício do uso do método intuitivo no preparo das futuras professoras. A compra do *Museu Escolar Brasileiro* nos dá pistas da presença de métodos renovados, apesar de não havermos encontrado vestígios de como foram usados no cotidiano escolar.

Para ingressarem na Escola, os candidatos deviam apresentar atestado de boa saúde fornecido por um médico, pedido de inscrição no exame de admissão assinado pelos pais ou pelo responsável –em alguns casos até pela professora particular- e documento batismal comprobatório de idade e origem (Faria, 2005). A data da prova era divulgada em jornal local. O exame de admissão compunha-se das seguintes disciplinas: Português -ditado e análise gramatical-, Aritmética -as quatro operações- e Metrologia, embora nas provas encontradas não se medissem conhecimentos deste último tema<sup>10</sup>. O quadro das alunas habilitadas para a primeira turma da ENC foi publicado no jornal em matéria do dia 30 de abril. Aliás, no Jornal Monitor Campista, um dos mais importantes periódicos da cidade, tornava-se pública grande parte da vida escolar. Ao todo, foram matriculados 47 alunos, 43 moças e 4 rapazes, com idades que oscilavam entre 14 e 25 anos. Alguns candidatos ao exame de admissão da escola já lecionavam na rede escolar, como é o caso de Adalberto Marques Cardoso, professor provisório da escola pública masculina da Sede do 12º distrito de Campos (Faria, 2005).

Nos primeiros anos da instituição não se cobrava taxa de matrícula, segundo as disposições do Art. 6º da Lei No.164 de 26 de novembro de 1894. “*É gratuita a matricula nas Escolas Normaes e Lycêos do Estado, revogado nesta parte o art. 68 da Lei No. 41 de 28 de janeiro de 1893*” (Monitor Campista, 05/12/1894).

O Diretor, o corpo administrativo e alguns membros do corpo docente, aqueles que regiam as mesmas disciplinas no LHC, eram comuns às duas escolas. Estes últimos recebiam uma pequena gratificação adicional<sup>11</sup>. As vagas das disciplinas que não eram ministradas no Liceu foram preenchidas através de concurso público ao longo dos primeiros anos.

No primeiro dia do ano de 1895, ano de inauguração da ENC, o Jornal Monitor Campista não deixou de noticiar a importância desta criação, entendendo que poderia trazer grandes mudanças sociais através da instrução primária, adjudicando um caráter cívico à escola:

Estamos em presença de um melhoramento real, da ordem dos que modificam profundamente a face de uma sociedade. Na actualidade, mais que em outra epocha historica, a instrucção é chamada a operar na aggremação brasileira o debastamento da estructura angulosa do nosso character civico, formando de argila que plasma os povos jovens. Referindo-se á nossa terra provinciana, este conceito mais se avulta, que menos trabalhada tem sido essa seára. Ou quer por imprevidencia culposa ou quer pela natural evolução, a verdade é que muito ha ainda a fazer, entre nós, em materia de instrucção, déscorada o curso primario, cujas provas annuaes, na maioria das escolas, são simples formalidades, sem a mais leve expressão da verdade. A Escola Normal vem corrigir o accumulo desses erros, influindo poderosamente na difusão do ensino e na apreciação exacta do merecimento individual dos seus obreiros. A divisão do seu curso em 4 annos de ensino, com os diversos exames parciaes, é uma garantia da sua efficacia e uma prova evidente dos benefícios que pôde prestar, dado que o alumno se propõe realmente a aproveitar o tempo (1/1/1895, grifos nossos).

Observa-se que a *duração* do curso, planejado para ser de quatro anos, se apresentava como garantia de eficácia e benefício para a formação.

Na conjuntura de organização dos estados nacionais, se entendia que na escolarização se encontraria o bem estar das crianças e das nações, e assim o *tempo escolar* foi sendo imposto de forma progressiva. (Compère, 2000). Nesse contexto, o quadro horário, o livro de frequência e o calendário escolar aos poucos foram se institucionalizando como parte importante do cotidiano escolar, apresentando um comum denominador: eram instrumentos em prol da organização do tempo.<sup>12</sup>

Para entender a distribuição do tempo diário no interior da escola, torna-se elucidativo o quadro horário apresentado a seguir, organizado pelo secretário da Escola em 1898. Em um primeiro olhar, chama atenção a extensa carga horária a que eram submetidas as normalistas. Uma apreciação atenta, porém, revela que a escola funcionava nesses horários, mas as alunas não freqüentavam essa carga horária completa diariamente, assistindo apenas a uma ou duas disciplinas alguns dias da

semana, sendo que em outros não se previa a sua freqüência.

As aulas estavam programadas para acontecer de segunda a sábado, iniciando às nove horas da manhã e findando às quinze horas da tarde, numa distribuição diária que à luz dos olhos contemporâneos se burla dos *turnos* escolares a que estamos acostumados, que aproveitam ao máximo o espaço disponível nas instituições, multiplicando-o em duas ou três jornadas. A duração das disciplinas era de uma hora, com um pequeno intervalo entre elas, como se observa no regimento. Havia, aliás, preocupação com a fadiga a que podiam ser submetidas as normalistas.<sup>13</sup> Oliveira<sup>14</sup>, Diretor da Instrução Pública observa, demonstrando conhecimento das normas de higiene da época, que:

Em uma nova organização conviria também atender-se á necessidade de um intervalo maior entre uma e outra aula, afim de evitar venha a participar a saúde das alumnas das enfermidades escolares ocasionadas pelo que notável higienista chamou "excesso de sedentariedade". Não bastam os dez ou quinze minutos que medeiam entre uma e outra aula; não é neste tempo que as faculdades que estiveram em acção durante uma hora podem readquirir as forças para volverem a se aplicar a outros estudos que demandam a mesma paciente attenção, os mesmos aturados esforços (1897, p. 21).

É bom frisar que a assistência à classe não era obrigatória por aqueles anos, sendo que os alunos podiam se submeter a exames livres. Paradoxalmente, a mesma lei que criou a instituição eliminou a obrigatoriedade da presença, permitindo assim "*a investidura da função pedagógica independentemente da freqüência da Escola Normal, substituindo o tirocínio (aprendizagem), geralmente reputado indispensável, por provas esparsas de capacidade*" segundo palavras do diretor da Escola Normal de Niterói, ao tentar explicar a seu superior a drástica redução de alunos na escola que dirigia, no ano de 1895 (Relatório de Instrução, 1895, pág. 13).

O Diretor da Instrução Pública, citando e concordando com as apreciações desse diretor, critica a possibilidade de, com esta medida, "*admitir o falso principio de que para a formação do professor é dispensável o tirocínio das Escolas Normais, podendo-se abrir mão da graduação lógica dos estudos que aí se fazem*" (idem, p. 13). A análise do quadro-horário também permite observar que, a finais do século XIX, a escola estava organizada em séries, e junto com outros vestígios materiais encontrados no arquivo, nos dá pistas para pensar que respondia a uma forma a ser ainda institucionalizada no país, baseada no ensino simultâneo<sup>15</sup>.

DIAS	HORAS	9-10	10-11	11-12	12-1	1-2	2-3
2ª feira	1º anno 2º anno 3º anno	Portuguez ---- Costura	Francez Costura Musica	Aritmetica ---- Pedagogia	Geographia Arithmetica Moral	---- Geographia Physica Teórica	---- ---- Historia Universal

3ª feira	1º anno 2º anno 4º anno	Calligraphia ---- Portuguez	---- Calligraphia Musica	---- Francez Pedagogia	---- ---- Geometria	---- ---- Chimica Teórica	---- ---- Chimica Pratica
4ª feira	1º anno 2º anno 3º anno	---- Portuguez Costura	Portuguez ---- Desenho	Aritmetica Moral Portuguez	Geographia ---- Algebra	---- Arithmetica ----	---- ---- Historia Universal
5ª feira	1º anno 2º anno	Desenho linear Portuguez	Francez Desenho linear	---- Francez	---- ----	---- ----	---- ----
6ª feira	1º anno 2º anno 3º anno	---- ---- Desenho de ornato	Portuguez Costura Musica	---- Arithmetica Portuguez	Geographia ---- Algebra	---- Geographia Physica Pratica	---- ---- Historia Universal
Sabbado	2º anno 4º anno	Moral ----	Portuguez Música	Francez Pedagogia	---- Geometria	---- Historia Universal	---- Historia Universal

Quadro horário relativo ao ano 1898, com as quatro séries em funcionamento. Manteve-se a grafia original.

Além da distribuição do tempo, no quadro horário também podem-se advertir as disciplinas lecionadas nas quatro séries do curso, os *saberes* distribuídos ao longo das séries. Dado que o curso começou em 1895, esse horário seria do primeiro ano em que funcionaram as quatro séries, permitindo observar, também, o currículo completo do curso: em 1898 por primeira vez se ministrariam todas as disciplinas previstas no currículo. As disciplinas abordavam (ou deviam abordar) conhecimentos teóricos e práticos.

Ainda, também observam-se os saberes que não foram incluídos. O *currículo prescrito* pela Lei 164 de 26 de novembro de 1894 que regeu o funcionamento da escola, incluía, além das disciplinas citadas, Ginástica e Higiene como disciplinas regulares para o curso normal. Estas não apareceram nos primeiros anos, pelo menos como disciplinas especializadas, podendo ter entrado o conteúdo, entretanto, como tópico em alguma outra.

No projeto que viabilizou o curso, grande importância foi dada na época às disciplinas de Química e Física. Como explicitamos anteriormente, laboratórios exclusivos para estas disciplinas foram montados para os estudos da ENC e do LHC e funcionário “idôneo” foi contratado, por meio de concurso, para cuidar deles. Na época, o ensino de Física e Química não era uma característica distintiva desta escola, podendo atribuir a importância destas disciplinas à influência do positivismo e à gradual busca de substituição, no currículo escolar, do ensino literário pelo científico.

Apesar da importância declarada, estas disciplinas não eram as preferidas das normalistas. Talvez em consequência da não obrigatoriedade de assistência à classe

nesses primeiros anos de funcionamento, a frequência se realizava por disciplinas, à escolha dos alunos. Nesse sentido, Faria (2005) analisou a presença das alunas inscritas nas disciplinas entre os anos de 1895 a 1899, observando que francês e português eram as mais frequentadas.

No ano de 1898 formou-se a primeira turma de professoras da ENC. Nesse momento, aliás, somente cinco alunas obtiveram o diploma, dando mostras da evasão que havia no curso. Dessas cinco, apenas uma tinha conseguido, no ano de 1900, nomeação como professora efetiva do estado (Decreto No.588 de 25/1/1900, Exposição de Motivos). Outras foram para o magistério particular.

Esse número reduzido de formadas foi um dos motivos declarados que levou ao Diretor de Instrução Pública, no ano de 1900, a fechar a escola, como trataremos posteriormente.

A evasão do curso e o número diminuto de egressas também nos incitam à reflexão, ajudados principalmente por Nosella e Buffa (2002) que, ao destacar três características da Escola Normal de São Carlos (SP) durante a primeira república, nos ajudam a analisar a escola em estudo: 1ª) O prestígio da Escola Normal não era conseqüência da formação docente e do engajamento no magistério, mas do rigor nos estudos da cultura geral necessária à formação e à distinção da sociedade tradicional; 2ª) A Escola Normal da época vivia e reproduzia um clima cultural marcado por uma profunda ruptura com o trabalho; 3ª) A cultura humanista clássica que formava o currículo dessa escola tinha por função principal promover a distinção social do grupo que a possuía, possibilitando seu afastamento do trabalho mecânico e manual.

Nesse sentido, talvez ainda seja precipitado afirmar que no final do século XIX a ENC formasse para o magistério, se apreciarmos o exíguo número de concluintes das primeiras turmas. Possivelmente, a formação que a ENC oferecia tivesse sido a única possível para as moças que não podiam contratar preceptoras do estrangeiro para dar continuidade aos estudos, já que não era permitido às mulheres frequentar as disciplinas do Liceu. Esses estudos, por outro lado, as tornariam “boas esposas e mães”, senhoras da sociedade, cultas e aptas para frequentar ambientes sociais distinguidos. Talvez essa seja a explicação para a alta frequência em disciplinas como português e francês.

Em relação ao modelo de escola, observamos que se aproximava *em parte* do que acontecia no Município da Corte (Martinez y Lopes, 2006) e com aquele estabelecido em algumas províncias, nas quais, como afirmou Kulezsa (1998)

(...) antes de fundarem propriamente uma Escola Normal, muitas províncias criaram um Curso Normal anexo ao Liceu simplesmente pela adição de uma cadeira de Pedagogia ao currículo, aligeirando-se a parte de formação geral e

reservando-se a prática profissional para ser exercida junto a alguma escola primária pública. (p. 66).

Destacamos o *em parte*, por considerar que a escola em estudo era mais do que um simples acréscimo de uma disciplina especializada. Ao longo do curso, outras disciplinas foram dando especificidade à formação, como a de Música, Desenho linear e de ornatos, Caligrafia ou Trabalhos manuais, disciplinas que podiam contribuir, entretanto, para aligeirar a formação se comparada com a que recebiam os alunos do Liceu. Por outro lado, no caso da ENC, reiteramos, foi reservado um espaço específico mantido ao longo de toda a sua trajetória, montado um currículo próprio, contratados professores –apesar de que, no caso dos professores das disciplinas que já eram ministradas no Liceu, a maioria foi aproveitada. No que diz respeito à prática profissional, não entanto, a escola anexa, apesar do acondicionamento de espaço físico próprio, não conseguiu sair do papel até 1916.

### **Considerações Finais**

Tornar-se normalista na região de Campos no final do século XIX revela um modelo possível de educação feminina, posto que significava a possibilidade de dar continuidade aos estudos, vetado que estava o ingresso das mulheres, à época, ao Liceu de Humanidades de Campos, espaço reservado apenas aos homens. Mas também expressava a possibilidade de ingresso numa incipiente profissão em caminho de valorização social, vinculada ao Estado, cujo exercício exigia a posse de um *saber* diferenciado, formalmente obtido numa instituição também formal e que, ainda, tinha o poder de possibilitar o acesso a uma *licença* oficial para lecionar.

Nesse sentido, observa-se um claro movimento pendular de avanços e retrocessos no processo de implantação do sistema de instrução pública no ERJ no início do período republicano. Os avanços se registram na organização da rede de inspetores -para supervisionar e acompanhar o trabalho dos professores primários e retratar a situação em que se encontravam as escolas- e no objetivo de institucionalizar a formação de professores primários, contribuindo, assim, com a profissionalização do magistério no Estado. Como vimos, da leitura do texto do Decreto No.558 de 1900 infere-se que a autorização do uso do anel, distinção prescrita nas profissões liberais, pretendia marcar o *status* que a profissão de magistério poderia vir a ter.

Os retrocessos se observam, por exemplo, na não obrigatoriedade de freqüência às aulas dos primeiros anos da instituição estudada. Também, nas deliberações da Reforma de 1900, que teria contrariado o processo de ampliação da

rede de ensino primário das últimas décadas e que viria a atingir em cheio a formação docente no Estado do Rio de Janeiro, com o fechamento de duas das suas três escolas normais, a ENC e a de Barra Mansa embora, na primeira tivesse podido sobreviver como escola normal livre e rapidamente sido reinstalada como oficial, sorte que não ocorreu à segunda, que não foi aberta novamente.

Estes fechamentos mostram, ainda, uma oscilação no entendimento dos legisladores acerca de quem era o real responsável pela formação dos futuros mestres: o estado ou o próprio candidato e/ou sua família. Atingia, também, o processo de profissionalização do magistério. Por outro lado, a demora na instalação das escolas de aplicação permite observar a não priorização da dimensão pedagógica nas medidas eminentemente políticas que foram tomadas por aqueles anos.

A escassa lembrança social acerca da ENC relaciona-se ao lugar que a mulher (campista) ocupava naquele momento na sociedade, no final do século XIX, restrito majoritariamente ao trabalho doméstico e ao cuidado com os filhos e, em alguns casos, estendido ao trabalho docente, na própria casa, não muito distante, afinal, do âmbito familiar. Se no período inicial da instituição, como tentamos mostrar, não parecia existir uma grande vocação para o magistério, este quadro viria a se modificar nas primeiras décadas do século XX, quando a ENC viria cumprir duas funções: a de formação geral própria para o sexo feminino e de formação profissional. Paulatinamente foi formando um número crescente de alunas, que ocupariam cargos no magistério público, basicamente na sala de aula ou na direção de grupo escolar, mas também como lentes da própria Escola Normal.

Desvendar a trajetória da Escola Normal de Campos, importante instituição escolar de formação de professores do Estado do Rio de Janeiro, desde a perspectiva da sua cultura escolar (Julia, 2001), nos levou à identificação dos elementos que lhe conferiram uma identidade própria, identidade relacionada, por outro lado, ao ideário da época. Nesse sentido, observamos a potente presença de valores republicanos e dos preceitos higienistas no período analisado.

*Recibido: mayo de 2007*

*Aceptado septiembre de 2007*

---

## **Referências Bibliográficas**

- Boynard, M. A. A. P. (2006) A Escola Modelo anexa à Escola Normal de Campos: a experiência da “Seis de Março” (1916-1932). *Dissertação de Mestrado*. UFF.

- Catani, Denice Barbara. (2000) "Estudos de história da profissão docente". In: Lopes, Eliane M. & Faria Filho, Luciano. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autentica.

- Compère (2000) "La historia del tiempo escolar en Europa". Em Ruiz Berrio (Ed.) *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid, Editorial Biblioteca nueva.

- Escolano, A. (2000) "El espacio escolar como escenario y como representación". Em *Teias, Revista da Faculdade de Educação/UERJ – Rio de Janeiro*, n.1, jun.

- Faria Filho, L.M. de. (2000) *Dos pardieiros aos Palácios*. Passo Fundo, EdUPF.

\_\_\_\_\_ (2002) *Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa*. Em: Lopes, A. E Macedo, E. (orgs.) *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro, DP&A.

- Faria, T. de J. Peixoto. (1998) *Campos dos Goytacazes. Resources et virtualités d'une ville brésilienne: données de l'histoire*. Tese de Doutorado, EHESS, Paris.

\_\_\_\_\_ (2001) "Projeto de modernização e mudança da morfologia social e urbana de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, nos anos 1870-1880". *Anais do IX Encontro Nacional da ANPUR – RJ*, junho.

- Ferreira, M. de M. (1994) "Em busca da idade do ouro: a elite política do Rio de Janeiro". Rio de Janeiro, Editora UFRJ.

- Julia, D. (2001) "A Cultura Escolar como Objeto Histórico." Em *Revista Brasileira de História da Educação*. SBHE, Campinas: Autores Associados, No. 1, jan/junho.

- Le Goff, J. (1986) "Memória". Em: *Enciclopédia Einaudi*, v1, Memória-História. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p. 11-50.

- Kulezsa, W. (1988) "A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910)". Em *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 79, No.193, p. 63-71, set./dez.

- Lawn, M. E Grosvenor, I. (2005) *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects and Routines*. Simposium Books.

- Magalhães, J. (1998) "Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas". Em *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*.

\_\_\_\_\_ (1999) "Contributo para a História das Instituições Educativas- Entre a memória e o arquivo." Em: FERNANDES, R.; MAGALHÃES, J. *Para a História do Ensino Liceal em Portugal. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)*. Universidade de Minho, Braga.

- Martínez, S. A. (2005) *A Escola Normal de Campos – Uma trajetória no Magistério Fluminense. Relatório de Pesquisa*, Faperj.

- Martinez, S.; Boynard, M.A. (2004) "Atrás da Casa-Grande: memória, gênero e espaço escolar da Escola Normal de Campos (1894-1954)". Em *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação escolar em perspectiva histórica*. Curitiba, CDRom.
- Martinez, S. A.; Lopes, S. (2006) "A emergência de Escolas Normais no Rio de Janeiro do Séc. XIX: A Escola Normal do Município da Corte e a Escola Normal de Campos". Em *VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*, Uberlândia.
- Nogueira, Lacerda. (1938) *A mais antiga Escola Normal do Brasil (1835-1935)*. Niterói: Oficinas Graphics do Diario Oficial do Estado do Rio de Janeiro.
- Nosella, P.; Buffa, E. (2002) *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos 1911-1933*. São Carlos: EduFSCAR.
- Novoa, A. (1992) "Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente". Em *Teoria & Educação*, No.4, p. 109-137.
- Souza, Rosa Fátima de. (1999) *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP.
- Vidal, D. (2005) *Culturas Escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, Autores Associados.
- Villela, H. (1992) "A primeira Escola Normal do Brasil". In: Nunes, Clarise (org) *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_ (2003) "Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX", Trabalho apresentado na *ANPED*, 26ª reunião anual.
- Viñao, A. (1998) "L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire". Em *Histoire de l'éducation*, NO.78, mai, Service d'histoire de l'éducation, INRP, Paris, p 89-108.
- \_\_\_\_\_ (2005) "Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada". In: BENCOSTA, M. L. A. (org.) *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo, Cortez.
- Viñao Frago, A.; Escolano, A. (1998) *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa*. Rio de Janeiro, DP&A Editora.

### **Fontes Primárias - Documentos Escritos**

- ALERJ – Estado do Rio de Janeiro – Coleção de Leis e Decretos
- Arquivo Histórico do Liceu de Humanidades de Campos – Documentos variados
- ERJ – Relatórios do Governo do Estado
- \_\_\_\_\_ (1900) Decreto No.588 de 25/1/1900, Exposição de Motivos.
- \_\_\_\_\_ (1895) Relatório do Diretor do Liceu de Humanidades e da Escola Normal de Campos, Joaquim Ribeiro de Castro, ao Diretor de Instrução Pública.
- \_\_\_\_\_ (1895) Relatório do Diretor de Instrução Pública Alberto de Oliveira, ao Secretário dos Negócios do Interior e Justiça.

\_\_\_\_\_ (1897) Relatório do Diretor do Liceu de Humanidades e da Escola Normal de Campos, Manoel Francisco de Oliveira, ao Diretor de Instrução Pública.

## NOTAS

<sup>1</sup> Nunes, C. Formação de Educadores: Os desafios do presente. Em: Magaldi, A. Alves, C. e Gondra, J. (orgs.) (2003) Educação no Brasil: História, Cultura e Política. Bragança Paulista, EDUSF.

<sup>2</sup> Vários acontecimentos foram vivenciados na história da formação de professores recente no Brasil. A LDBEN (Lei 9.394/96) estabeleceu que a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade se daria em universidades e em institutos superiores de educação, na forma de licenciaturas e em cursos normais superiores. Posteriormente, o Decreto Federal N<sup>o</sup>. 3.276/99 dispôs sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. A mobilização de amplos setores da comunidade acadêmica e dos profissionais da educação em geral, apenas conseguiu uma modificação no seu artigo 3<sup>o</sup>, que determinava que a formação de professores para os anos iniciais da educação básica far-se-ia *exclusivamente* em Institutos Superiores de Educação, substituindo o termo *exclusivamente* por *preferencialmente*. Recentemente, novas leituras da Carta Magna e da LDBEN/96 colocaram em questão esse Decreto, permitindo, até, a formação inicial de professores em Escolas Normais. Mais recentemente, ainda, foram elaboradas pelo CNE novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia (Pareceres CNE/CP N<sup>o</sup>5/2005 e N<sup>o</sup> 3/2006).

<sup>3</sup> O trabalho se insere no programa de pesquisa iniciado em 2002 que visa ao estudo de instituições escolares no norte fluminense, vinculado ao Grupo de Pesquisa do CNPq *Educação, Sociedade e Região* e foi financiado pela FAPERJ. A pesquisa está hoje vinculada a projeto interinstitucional de cunho internacional, que visa a entender a profissão docente num plano de maior abrangência, que perpassa os limites impostos pelos estados nacionais, coordenada por Ana Waleska P. Mendonça (CAPES-GRICES).

<sup>4</sup> No ato de criação desta escola, na região norte do estado, outra instituição congênere foi criada num dos tradicionais municípios cafeeiros do Vale do Paraíba, Barra Mansa; instalada em agosto de 1895, essa escola teve duração efêmera.

<sup>5</sup> Em todas as citações, seja de páginas de jornais, relatórios ou documentos, se manteve a grafia original.

<sup>6</sup> A primeira escola normal brasileira foi criada em 1835, precisamente em Niterói, terras fluminenses. Apesar da sua trajetória atribulada, conseguiu se manter por longas décadas. Ver a respeito Villela (1990; 2002).

<sup>7</sup> Entendida como “*um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão e a incorporação desses conhecimentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente de socialização*” (p. 10). As normas institucionais não podem entender-se longe dos agentes que as executam nem dos dispositivos pedagógicos utilizados e que facilitam as ações. Para Julia (2001), cada instituição é portadora de elementos que transcendem suas fronteiras, que compõem um ideário e práticas sociais mais amplas. “*Para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por meio de processos formais de escolarização*” (p. 11).

<sup>8</sup> Lawn, M. e Grosvenor, I. (2005) consideram que dar visibilidade à materialidade escolar, isto é, às maneiras como os objetos são dados a conhecer, como são usados, por quais pessoas, como se vinculam estes objetos com as rotinas, pode revelar aspectos da história da escola e favorecer um melhor conhecimento do trabalho escolar.

<sup>9</sup> Desde as últimas décadas do século em questão, os higienistas preocuparam-se com a localização do edifício, orientação, ventilação, iluminação, aquecimento, dimensões das salas de aula e de outros espaços comuns. Observavam também a existência de espaços não construídos, banheiros e serviços higiênicos, as dimensões e forma do mobiliário (Viñao Frago, op. cit.).

<sup>10</sup> A respeito dos temas do exame, havia reclamações por parte do Diretor da Escola Normal de Niterói, reivindicando a ampliação dos conhecimentos. Coincidia o Diretor de Instrução Pública,

---

que propunha: Português, Aritmética até Regra de Três; Geografia física, principalmente de Brasil; Elementos da Língua Francesa.

<sup>11</sup> De acordo com a legislação em vigor (Art 62 e 63 da Lei No. 41 de 28 de janeiro de 1893, e Art 4 da Lei No. 164 de 26 de novembro de 1893). A respeito desta medida havia, por sinal, mal estar entre os membros do corpo docente. Oliveira (1897), tomando como exemplo o prof. de Latim e Português do Liceu de Humanidades de Niterói, que tinha conseguido receber os vencimentos integrais por cada uma das cadeiras que lecionava, aludindo ao concurso realizado para cada uma delas- defendia que se estendesse a medida a todos os professores que lecionavam em duas instituições. Aludia às Constituições Federal e Estadual em vigor que vedavam as acumulações remuneradas, mas também fazia referência ao art. 20 da Lei No.44B de 2/6/1892. Este artigo considerava que o exercício simultâneo de serviços públicos que desempenhavam a mesma função de ordem profissional, científica ou técnica não deviam ser considerados como acumulação de cargos.

<sup>12</sup> O tempo escolar tem sido estudado por diversos autores que o consideram como parte fundamental da ordem social e escolar, discussão que não temos pretensão de esgotar no presente texto. No caso brasileiro no contexto do regime republicano há estudos que têm demonstrado como progressivamente cada estado, dado o caráter descentralizador da legislação em vigor, adotou uma organização do tempo escolar própria visando à expansão da escolarização (primária) a toda a população, assim como foi organizando os níveis de ensino. Nesse sentido, interessante análise é desenvolvida para o caso mineiro por Faria Filho (2002). Por outro lado, a ampliação temporal da escolaridade demandou um espaço próprio para funcionar (SOUZA, 1999, FARIA FILHO, 2000). Ainda nesse contexto, a formação de professores foi ganhando um papel central, dado que estes seriam os agentes que tornariam possível este projeto de formação dos “verdadeiros” cidadãos do país.

<sup>13</sup> Os higienistas também prestaram atenção na distribuição do tempo ao longo do dia, na ordem e duração das disciplinas e das atividades, nos momentos de duração e de férias.

<sup>14</sup> Em 1892, Alberto de Oliveira foi oficial de gabinete do presidente do Estado, Dr. José Tomás da Porciúncula. De 1893 a 1898, exerceu o cargo de diretor geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro. No Distrito Federal, foi professor da Escola Normal e da Escola Dramática. (Academia Brasileira de Letras, [www.academia.org.br](http://www.academia.org.br), acesso em 12/04/2004).

<sup>15</sup> Uma importante análise acerca do ensino simultâneo no Brasil de finais de século XIX foi realizada por Vidal (2005), ao explicitar que seria uma forma de organizar o ensino em classes homogêneas, com uso de materiais didáticos comuns, como livros e cadernos, o que imprimia ritmo à aprendizagem e facilitaria a redução do tempo do professor e o controle das tarefas dos alunos. Se a análise da autora recai no modelo dos grupos escolares implantados em São Paulo, acreditamos que seria um modelo em circulação por outros estados brasileiros.