



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Ariadne Lopes Ecar

Conhecimentos pedagógicos como orientação para a "missão docente": a formação na Escola Normal de Niterói na Primeira República (1893-1915)

Rio de Janeiro
2011

Ariadne Lopes Ecar

Conhecimentos pedagógicos como orientação para a "missão docente": a formação na Escola Normal de Niterói na Primeira República (1893-1915)

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Alessandra Frota Martinez de Schueler

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

E17 Ecar, Ariadne Lopes.
Conhecimentos pedagógicos como orientação para a “missão docente”: a formação na Escola Normal de Niterói na Primeira República (1893-1915) / Ariadne Lopes Ecar. - 2011.
281 f.

Orientadora: Alessandra Frota Martinez de Schueler.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Escola Normal (Niterói, RJ) – História – 1893-1915 – Teses. 2. Professores - Formação – Teses. 3. Prática de ensino – Teses. I. Schueler, Alessandra Frota Martinez de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

dc

CDU 377.8(815.3)"1893-1915"

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Ariadne Lopes Ecar

Conhecimentos pedagógicos como orientação para a "missão docente": a formação na Escola Normal de Niterói na Primeira República (1893-1915)

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 30 de março de 2011.

Orientadora: Prof.^a Dra. Alessandra Frota Martinez de Schueler
Faculdade de Educação - UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. José Gonçalves Gondra
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Heloísa de Oliveira Santos Villela
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2011

AGRADECIMENTOS

A Deus, força diária que me sustentou nessa jornada.

Ao meu esposo, Lusimar Junior, que me incentivou a entrar na Pós-Graduação. Durante o Mestrado, não poucas vezes, abriu mão de minha presença ao seu lado, sem reclamar, me apoiou tecnicamente preocupando-se com o armazenamento dos arquivos e até me acompanhou na ida à Biblioteca Nacional. Sem o seu estímulo, com certeza, não teria conseguido chegar ao fim. Agradeço pelo seu companheirismo, amor e cumplicidade.

À queridíssima orientadora e amiga Alessandra Schueler, pela paciência incomensurável para comigo, por compartilhar seu saber e me incentivar a ir mais adiante. Agradeço pelas horas dispensadas em orientações (e cafés!) e por entender os meus limites. O tempo da orientação passou, mas o que ficou foi uma boa relação de amizade.

Ao professor e amigo José Gondra, que muito me auxiliou durante o Mestrado e que me acolheu com carinho no NEPHE.

À professora Ana Magaldi pelo incentivo e pela amizade.

Aos amigos do NEPHE. Mais que um grupo de pesquisas, um grupo de amigos, com quem aprendo e me divirto: Guaraci, Aline, Cíntia, Giselle, Gisele Oliveira, Hermes, Bonfim, Josy, Magda, Márcio, Lourdes, Marilyn, Marli, Paulo Rogério, Tamires e José Cláudio.

À Angélica Borges, pela leitura cuidadosa, pelas sugestões e por compartilhar suas experiências ainda mais no final desse processo.

Aos colegas do Mestrado, pelo companheirismo: Ana Paula, Carlos Eduardo, Luciana, Soledad, Vanise, Cláudia, Sônia e Sérgio.

Às professoras Siomara Leite, Vera Vasconcellos, Rita Ribes e Mailsa Passos pelo apoio incondicional nas disciplinas ministradas.

À Sra. Adelaide, ao Sr. Aldo e João, pelo apoio dado no Arquivo de alunos do Liceu Nilo Peçanha.

Às amigas Guaciara, Sandra, Roberta e Sonia, pelo apoio em outros âmbitos da minha vida.

Mas tudo está sempre por fazer, e em primeiro lugar nós mesmos.

Gaston Bachelard

RESUMO

ECAR, Ariadne Lopes. *Conhecimentos pedagógicos como orientação para a "missão docente": a formação na Escola Normal de Niterói na Primeira República (1893-1915)*. 2011. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

A dissertação analisa a política de formação docente oferecida pela Escola Normal de Niterói entre 1893 e 1915. O projeto de institucionalização da escolarização de professores representou momento de transformações significativas na profissão, então associada aos ideais de progresso e modernidade republicanos, com destaque para a circulação e apropriação de teorias pedagógicas. Buscou-se conhecer o lugar de tais teorias e dos saberes na formação institucional de professores, visando compreender, em que medida, as representações sobre a "missão" docente se fez presente nos discursos dos Presidentes de Estado no período. Com esse objetivo, analisamos as reformas de ensino e as frequentes inserções e retiradas de disciplinas escolares, em meio aos intensos debates na esfera governamental sobre "o que ensinar ao povo" e aos professores. Almejava-se um saber que fosse capaz de ampliar a visão do cidadão brasileiro, modificar seus hábitos e inseri-lo na modernidade, aspectos que condiziam com a construção de um "espírito republicano". Para compreender o funcionamento e a contribuição dessa escola para a história da educação fluminense, analisamos a legislação educacional, os programas e as disciplinas, e também alguns exames de admissão e finais dos alunos. Foram utilizadas as mensagens dos presidentes do Estado (1892 a 1918), as leis que reformaram ou regulamentaram a instrução pública (1893, 1895, 1900, 1912 e 1915), em particular a Escola Normal de Niterói, os exames de admissão (1901 a 1908), os exames finais dos alunos (1897 a 1911) e um diário de Geografia (1915). Tais documentos foram analisados à luz de extensa historiografia sobre a formação docente e permitiram conhecer práticas escolares da instituição. As leis que modificaram os programas tentaram imprimir um caráter mais científico ao curso e muito se discutiu sobre a questão prática. Para tanto, as disciplinas tencionavam articular a teoria à experiência corroborando a aptidão do professor. A aprendizagem era verificada por meio de exames finais, que sucediam as sabatinas e as provas. Examinar era um dispositivo de poder que comparava e excluía e não apenas mensurava o conhecimento. Investigar a formação de professores nos levou a olhar as articulações históricas e as relações de forças que a constituíram. A pesquisa documental sugere a necessidade de ampliarmos a visão sobre a formação docente na Primeira República, tendo em vista que houve esforços em se organizar a instrução pública, sobretudo, no que concerne à Escola Normal de Niterói.

Palavras-chave: Escola Normal; Primeira República; exames e saberes pedagógicos.

ABSTRACT

The research analyzes the political aspect of teacher training by normal school at Niteroi city, between 1893 and 1915. The project of institutionalization and affirmation represented a time of significant in the profession. Therefore associate with republicans ideals and modernity, thus highlighting the movement and ownership of pedagogical theories. We attempted the place of educational theories and knowledge in the institutional teachers training. Understanding to what extent the representations about "the teacher mission" was present in the President of States speeches at the period. With that purpose we analyze educational reforms and the frequent insertion and withdrawals of school subjects. Under intense debate going on in the government, about "what to teach to the people and teachers?". Because the desire was acquaintance who was able to open mind of Brazilian citizens, change their habits and inserts it into modernity. Aspects that are consistent with the building of "the Republican spirit?". We analyze the education legislation, to understand how it worked and what contributed this school to the history of Fluminense education. Were also analyzed school programs and discipline, some admissions examinations e written test too. We used the president of the state messages (1894 to 1915), the laws of public education (1893, 1895, 1900, 1912 and 1915), especially the admission examination to the Normal Scholl at Niteroi city (1901-1908). The year-end exams of students (1897 to 1911) and a diary of geography (1915). These documents are reviewed under extensive historiography about the teacher training and allowed to know school practices of institution. The laws that changed the programs attempted to insert more scientific way and were questioned about the practical matter. Thus, the subjects had to articulate the theory and experience contributing the ability of the teacher. Learning is verified by final exams, which succeed the exams on Saturdays and regular tests Examine was a power device that compared and exclude, not just measure knowledge. Therefore investigate the teaches training show us the historical joints and power relationship that were part of it. The documental research shows a need to enlarge the overview about teachers training in the First Republic, have in mind that there were efforts to organize the public education, mainly regarding the Normal School of Niteroi city.

Keywords: Normal School. First Republic. Pedagogical knowledge examinations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Assuntos mais recorrentes sobre a instrução pública, nas mensagens dos presidentes de Estado, de 1892 a 1924	50
Quadro 2 - Disciplinas do Curso Especial da Seção Pedagógica do Liceu de Humanidades (1892)	88
Quadro 3 - Disciplinas da Escola Normal (Decreto de 1893)	91
Quadro 4 - Número de alunos matriculados na Escola Normal entre 1893 e 1901	97
Quadro 5 - Disciplinas da Escola Normal (Decreto de 1900)	97
Quadro 6 - Leis ou Decretos entre 1902 e 1911	101
Quadro 7 - Disciplinas da Escola Normal de Niterói (Decreto de 1912) ..	104
Quadro 8 - Penas disciplinares previstas na Escola Normal (Lei de 1895)	122
Quadro 9 - Conteúdos, observações e verificações do diário de Geografia de 1915	125
Quadro 10 - Anos e número de pastas dos alunos da Escola Normal de Niterói, de 1897 a 1911	130
Quadro 11 - Disciplinas e assuntos dos exames escritos, conforme o Regulamento de 1877	139
Quadro 12 - Disciplinas e assuntos dos exames orais, conforme o Regulamento de 1877	139
Quadro 13 - Questões dos exames da Escola Normal (1897-1911)	164

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	POLÍTICA, CIDADE E INSTRUÇÃO PÚBLICA: A CONSTRUÇÃO DE UM IDEAL CIVILIZADOR REPUBLICANO	25
1.1	Anseios de novos tempos: projetos republicanos em disputa	26
1.2	O Estado do Rio de Janeiro e a construção da cidade republicana	31
1.3	Jogos políticos em disputa na constituição do Estado do Rio de Janeiro	39
1.4	A instrução pública nas mensagens dos presidentes de Estado	49
2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: PROJETOS EM DISPUTA	57
2.1	A Escola Normal de Niterói durante o Império	61
2.2	A Escola Normal de Niterói e sua missão na Primeira República	67
2.3	Da Escola Normal para a Escola Primária: o preparo do futuro cidadão fluminense	74
3	TEORIA E PRÁTICA NAS DISCIPLINAS DO CURSO NORMAL: A CONSTITUIÇÃO DE UMA CULTURA PEDAGÓGICA	83
3.1	Programas de ensino da Escola Normal de Niterói na Primeira República	85
3.1.1	<u>Grades das disciplinas</u>	87
3.1.1.1	Instrução Moral.....	111
3.1.1.2	Matérias Pedagógicas.....	113
3.1.1.3	Normas para frequentar a Escola Normal.....	117
3.1.1.4	Disciplinas e penas escolares para o bom adestramento.....	121
3.2	Normas para o diário de classe: Apontamentos do curso de Geografia de 1915	124
4	EXAMINANDO O FUTURO GRANDE APÓSTOLO DA EDUCAÇÃO	129
4.1	Seleção prévia dos normalistas: os exames de admissão	137
4.2	O desfecho de um tempo escolar: os exames finais	148
4.2.1	<u>O saber docente averiguado: exames de Pedagogia</u>	156
4.2.2	<u>O questionário pedagógico: pontos das perguntas sorteadas</u>	164
4.2.2.1	Predicados essenciais para ser um bom mestre.....	168
4.2.2.2	A escola primária.....	170
4.2.2.3	Sobre a educação em geral.....	171
4.4	As anormalidades da Normal	175
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	179

REFERÊNCIAS	184
ANEXO A - Morro do Campo Sujo ou Morro Dr. Celestino.....	207
ANEXO B - Projeto do Porto de Niterói.....	208
ANEXO C - Fotografia dos alunos da Escola Normal de Niterói em 1904.....	209
ANEXO D - Fotografia do prédio construído para abrigar a Escola Normal de Niterói.....	210
ANEXO E - Nomes dos alunos da Escola Normal de Niterói, que se formaram em 1918.....	211
ANEXO F - Hino da Escola Normal de Niterói.....	212
ANEXO G - Diário de Geografia do 1º ano da Escola Normal, com data de 1915.....	214
ANEXO H - Lista de chamada dos alunos (1ª parte).....	215
ANEXO I - Lista de chamada dos alunos (2ª parte).....	216
ANEXO J - Lista de chamada dos alunos (3ª parte).....	217
ANEXO K - Justificativa de faltas.....	218
ANEXO L - Notas e médias finais das sabatinas (1ª parte).....	219
ANEXO M - Notas e médias finais das sabatinas (2ª parte).....	220
ANEXO N - Notas e médias finais das sabatinas (3ª parte).....	221
ANEXO O - Falta dos alunos no dia 6 de setembro de 1915 (1ª parte).....	222
ANEXO P - Falta dos alunos no dia 6 de setembro de 1915 (2ª parte).....	223
ANEXO Q - Falta dos alunos no dia 6 de setembro de 1915 (3ª parte).....	224
ANEXO R - Atestado médico dizendo que Albertina de Campos, por exemplo, conluente de 1897 não sofria de moléstia.....	225
ANEXO S - Exames de admissão de 1901 a 1908.....	226
ANEXO T - Exame de Pedagogia da aluna Maria Halfeld, conluente de 1900, assinada e carimbada pela banca examinadora.....	229
ANEXO U - Exame de admissão de Luiz da Costa Junior, ingressante de 1901, corrigida apenas com a cor vermelha (1ª parte).....	230
ANEXO V - Exame de admissão de Luiz da Costa Junior, ingressante de 1901, corrigida apenas com a cor vermelha (2ª parte).....	231
ANEXO W - Exame de admissão de Luiz da Costa Junior, ingressante de 1901, corrigida apenas com a cor vermelha (3ª parte).....	232
ANEXO X - Exame de admissão Luiz da Costa Junior, ingressante de 1901, corrigida apenas com a cor vermelha (4ª parte).....	233
ANEXO Y - Exame de admissão de Guineza Faria, ingressante de 1908, corrigida com a cor vermelha e com a azul (1ª parte).....	234
ANEXO Z - Exame de admissão de Guineza Faria, ingressante de 1908, corrigida com a cor vermelha e com a azul (2ª parte).....	235
ANEXO AA - Exame de admissão de Guineza Faria, ingressante de	

1908, corrigida com a cor vermelha e com a azul (3ª parte).....	236
ANEXO BB - Exame de admissão de Guineza Faria, ingressante de 1908, corrigida com a cor vermelha e com a azul (4ª parte).....	237
ANEXO CC - Exame de admissão de Agenor Sampaio Galvão com a indicação ?sff?, ao lado esquerdo da folha.....	238
ANEXO DD - Modelo de diploma disponibilizado anexo ao Decreto 588 de 1900.....	239
ANEXO EE - Modelo de diploma instituído pelo Decreto nº 1.241 de 13 de março de 1912.....	240
ANEXO FF - Exames de Pedagogia de 3 alunos do ano de 1897 a 1911.....	241
ANEXO GG - Carimbo da cadeira de Pedagogia.....	246
ANEXO HH - Exame de Pedagogia de Izaura de Araújo, concluinte de 1900. Detalhe para a correção com um duplo risco nas cores vermelha e azul.....	247
ANEXO II - Exame de Pedagogia de Terezinha Capelani Rocha. Detalhe para o sinal de adição, no lado inferior esquerdo.....	248
ANEXO JJ - Exame de Pedagogia de Camila Leonídio Netto, concluinte de 1902. Detalhe para as setas na parte inferior da folha.....	249
ANEXO KK - Exame de Pedagogia de Evangelina Álvares, concluinte de 1908. Detalhe para a linha em ondas.....	250
ANEXO LL - Exame de Pedagogia de Amélia Altair Antunes, concluinte de 1906, com a seguinte indicação da banca ?não é do ponto?.....	251
ANEXO MM - Exame de Pedagogia de Phanor de Sampaio Galvão, concluinte de 1908. Detalhe para o recado da banca, no canto superior direito.....	252
ANEXO NN - Exame de Pedagogia de Oscar França, concluinte de 1909. Detalhe para a palavra ?não?, no canto inferior esquerdo.....	253
ANEXO OO - Exame de Pedagogia de Amélia Altair Antunes. Detalhe para o ponto de interrogação.....	254
ANEXO PP - Exame de Pedagogia de Maria Salles Ferreira Ruas, concluinte de 1905 (1ª parte).....	255
ANEXO QQ - Exame de Pedagogia de Maria Salles Ferreira Ruas, concluinte de 1905 (2ª parte).....	256
ANEXO RR - Exame de Pedagogia de Maria Salles Ferreira Ruas, concluinte de 1905 (3ª parte).....	257
ANEXO SS - Exame de Pedagogia de Maria Salles Ferreira Ruas, concluinte de 1905 (4ª parte).....	258
ANEXO TT - Exame de Pedagogia de Maria Salles Ferreira Ruas, concluinte de 1905 (5ª parte).....	259

ANEXO UU - Exame de Pedagogia de Armando Gonçalves, concluinte de 1901 (1ª parte).....	260
ANEXO VV - Exame de Pedagogia de Armando Gonçalves, concluinte de 1901 (2ª parte).....	261
ANEXO WW - Exame de Pedagogia de Armando Gonçalves, concluinte de 1901 (3ª parte).....	262
ANEXO XX - Exame de Pedagogia de Armando Gonçalves, concluinte de 1901 (4ª parte).....	263
ANEXO YY - Exame de Pedagogia de Beatriz Muniz, concluinte de 1901 (1ª parte).....	264
ANEXO ZZ - Exame de Pedagogia de Beatriz Muniz, concluinte de 1901 (2ª parte).....	265
ANEXO AAA - Exame de Pedagogia de Beatriz Muniz, concluinte de 1901 (3ª parte).....	266
ANEXO BBB - Exame de Pedagogia de Beatriz Muniz, concluinte de 1901 (4ª parte).....	267
ANEXO CCC - Exame de Pedagogia de Beatriz Muniz, concluinte de 1901 (5ª parte).....	268
ANEXO DDD - Exame de Pedagogia de Beatriz Muniz, concluinte de 1901 (6ª parte).....	269
ANEXO EEE - Exame de Pedagogia de Beatriz Muniz, concluinte de 1901 (7ª parte).....	270
ANEXO FFF - Exame de Pedagogia de Beatriz Muniz, concluinte de 1901 (8ª parte).....	271
ANEXO GGG - Exame de Pedagogia de Judith Halfeld, concluinte de 1903, sem correção alguma (1ª parte).....	272
ANEXO HHH - Exame de Pedagogia de Judith Halfeld, concluinte de 1903, sem correção alguma (2ª parte).....	273
ANEXO III - Exame de Pedagogia de Judith Halfeld, concluinte de 1903, sem correção alguma (3ª parte).....	274
ANEXO JJJ - Exame de Pedagogia de Judith Halfeld, concluinte de 1903, sem correção alguma (4ª parte).....	275
ANEXO KKK - Exame de Pedagogia de Judith Halfeld, concluinte de 1903, sem correção alguma (5ª parte).....	276
ANEXO LLL - Exame de Pedagogia de Judith Halfeld, concluinte de 1903, sem correção alguma (6ª parte).....	277
ANEXO MMM - Exame de Pedagogia de Agenor Sampaio Galvão, concluinte de 1909. Detalhe para a letra em comparação à prova de admissão disponível no anexo 16.....	278

ANEXO NNN - Imagem da primeira página do livro de Silva Pontes.....	279
ANEXO OOO - Imagem da primeira página do livro de Jules Paroz, Histoire Universelle de La Pedagogie.....	280
ANEXO PPP - Fotografia de Armando Gonçalves, ex-normalista, oitavo Diretor da Escola Normal de Niterói.....	281

INTRODUÇÃO

A dissertação do mestrado apresentada pretendeu analisar as políticas públicas para a formação de professores dirigidas à Escola Normal de Niterói de 1893 a 1915. O período foi caracterizado por diversas tensões com relação à instituição, e, de igual modo, pelas mudanças que aconteceram na sociedade brasileira no momento denominado Primeira República. A abolição da escravidão e a proclamação de um novo regime político foram eventos que contribuíram, para que a instrução fosse considerada, pelos presidentes de Estado, a chave de progresso intelectual, moral e físico do país. O incumbido da “missão” de formar homens e mulheres capazes de acompanhar e atuar nessa marcha rumo a uma nação mais moderna seria o professor primário. A valorização da escola primária também passaria pela valorização da escola normal, lugar de onde saíam os professores a fim de desempenharem seu “ministério”. Naquele momento, de acordo com um órgão da imprensa fluminense, a instituição em Niterói foi avaliada como um lugar de “fim elevado” para o magistério no Estado do Rio de Janeiro (O FLUMINENSE, 15/06/1894).

Pesquisas nos mostraram a contribuição, no século XIX, dessa instituição que formava indivíduos, provenientes do próprio Estado do Rio de Janeiro, bem como, de outros Estados do Brasil¹. E, ainda, como o curso oscilava entre o modo dito artesanal e o profissional de formação².

No período que compreende a Primeira República, não há pesquisas sobre a instituição de formação normal em Niterói. Desse modo, tomamos para nós a responsabilidade de prosseguir na busca de pistas sobre a referida escola, em um momento histórico muitas vezes desprezado em razão da permanência de estruturas herdadas do Império e das manifestações em prol de uma nova política, iniciadas na década de 1920. A Primeira República, considerada por boa parte da historiografia como “Velha”, erigida sob rearranjos político-oligárquicos, “fracassada”, um período de “ausências”, tornou-se para nós um problema, juntamente, com a história da cidade de Niterói e sua luta pela permanência e conquista da condição de capital do Estado do Rio de Janeiro. Diante dessa situação, levantada pela

¹ VILLELA, Heloísa. *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. Dissertação de mestrado, UFF, 1990.

² VILLELA, Heloísa. *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*, 2002. Tese (Doutorado) - FEUSP, São Paulo.

realização de um arrolamento de estudos em torno do tema, no trabalho, privilegiamos investigar o processo de constituição de saberes pedagógicos e os exames utilizados para julgar o conhecimento adquirido pelos normalistas. Destacamos, assim, o desafio de se pesquisar a Escola Normal de Niterói na Primeira República, cuja intensidade foi acentuada pelo fato de inexistirem estudos sobre o assunto.

De acordo com Ferreira (1989), até a década de 1980 não havia pesquisas aprofundadas sobre o Estado do Rio de Janeiro. Sobre Niterói, cidade que acolheu a capital fluminense, há investigações que tratam de aspectos da construção do espaço urbano (FERREIRA, 1997; AZEVEDO, 1997, 2003; RAMOS, 2005), que pode ser entendido como “texto” (BARTHES, 2007), na medida em que ele é apropriado pelos indivíduos que o habitam. Nesse caso, a análise focou o reerguimento da cidade de Niterói, arrasada pela Revolta da Armada durante o período de setembro de 1893 a março de 1894. Assim, edificar a cidade significava também levantar prédios que contribuíssem para elevar seu título de capital, e, por isso, na Praça da República, em 1918, foi inaugurado o primeiro prédio público da Escola Normal.

A escolha do problema, no caso da pesquisa proposta, se agrupa às questões que fazem parte de nossa trajetória profissional e pessoal. Com uma formação inicial pelo curso normal e mais tarde pela graduação em Pedagogia³, convém dizer que, nesse caminho, surgiram perguntas sobre a formação e trabalho docentes que instigaram a busca por respostas sobre o processo de obtenção do conhecimento pedagógico na forma escolarizada.

Para tanto, a proposta de trabalho se orientou para a reflexão histórica sobre o problema da formação institucionalizada de professores. A história da educação é um campo importante para o entendimento dos processos escolares, da constituição de culturas, normas e práticas que compõem os modos de agir e pensar em nossa

³ No término da faculdade de Pedagogia, apresentamos como trabalho de conclusão de curso reflexões sobre a formação do professor em nível superior e sua relação com a teoria e a prática (ECAR, Ariadne Lopes. *A formação do professor-pesquisador no Curso de Pedagogia da UFF em Niterói: Uma reflexão sobre a proposta e alguns aspectos de sua implementação*. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Niterói, 2007. Posteriormente, na Pós *Lato Sensu* tais reflexões se ampliaram, e, com isso investigamos cinco cursos públicos de Pedagogia instalados no Estado do Rio de Janeiro (ECAR, Ariadne Lopes. *Formação no Curso de Pedagogia: currículo para emancipação ou para reprodução?* Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Pós *Lato Sensu* Profissionais da Escola e Práticas Curriculares. Niterói, 2009.). Nas duas pesquisas havia perguntas sobre os saberes que formam o professor e como eles constituem sua prática pedagógica. Para o mestrado, a proposta de investigação permaneceu como anteriormente, porém recuando no tempo e contemplando a Escola Normal de Niterói na Primeira República.

sociedade. O trabalho do historiador se configura na tessitura de fios, entrelaçando aqueles já tecidos e desfazendo outros para proporcionar “novas feições às coisas” (JENKINS, 2001, p. 34). Isso significa que as proposições não correspondem precisamente ao passado e que elas nunca conseguirão recuperá-lo, pois a história é um discurso construído, que se transforma constantemente. Se deslocarmos as perspectivas aparecerão outras interpretações⁴. “O passado é inacabado” (NUNES, 1990).

Para que a constituição histórica seja possível, Foucault (1972) propõe o trabalho com outras ferramentas, o cruzamento de um conjunto de séries para perceber o que se modificou ou não e, também, partir das práticas para a periodização e a desconstrução do passado pelos próprios vestígios, compreendendo que as fontes não contêm a verdade. Desse modo, o pesquisador não interpreta o documento, mas manipula-o “e são as relações internas ou externas desse *corpus* de documentos que constituem o resultado do trabalho do historiador” (FOUCAULT, 1972, p. 291). Assim, faz “emergir acontecimentos que, de outra forma, não teriam aparecido”⁵. Foucault questiona o modo tradicional de pesquisar a história olhando para ela como se fosse um “dado”, no sentido estrito da palavra, um tempo contínuo, uma duração, e conclama a olharmos para ela como construída a partir de uma multiplicidade de tempos. Há que se considerar as relações internas e externas dos documentos manipulados pelo investigador, noção que fica longe da visão interpretativa da história e a possibilidade de uma “lenta acumulação de mutações minúsculas”⁶ para a transformação da sociedade.

De acordo com Prost, “Não existem fatos, nem história, sem um questionamento; neste caso, na construção da história, as questões ocupam uma posição decisiva” (2008, p. 75), contudo, as questões são e serão sempre erigidas, baseadas em documentos, e, por mais que sejam formuladas várias perguntas, não poderão ser esgotadas, pois sempre se poderá voltar às fontes e, novamente, questioná-los. Um problema que acompanha de perto o historiador é a falta de documentos para agir sobre o tempo decorrido (JULIA, 2001). Às vezes, o que se encontra são fragmentos dos arquivos, o que, no entanto, não inviabiliza a leitura

⁴ JENKINS, 2001, p. 34.

⁵ FOUCAULT, 1972, p. 291.

⁶ *Ibidem*.

sobre o passado, por isso, torna-se preciso (re)formular perguntas e refazer a escrita da história (NUNES, 1990).

Partindo dessas premissas teórico-metodológicas pertinentes ao ofício do historiador, buscamos constituir, nos acervos públicos do Estado do Rio de Janeiro, as séries documentais que compuseram a tessitura da operação historiográfica aqui realizada.

Em princípio, o levantamento de fontes sobre a Escola Normal de Niterói deveria ter sido feito na Biblioteca Estadual da mesma cidade, mas uma reforma nos impediu de realizá-lo. A seguir, no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, em Botafogo - RJ foi iniciada a leitura dos Relatórios do Diretor de Instrução Pública do Estado do Rio de Janeiro, dos anos de 1896 a 1898. Consultamos também um conjunto de manuscritos da diretoria das Escolas Normais e Liceus do Estado, datados de 1904 a 1909. Tanto os relatórios impressos quanto os manuscritos mostravam aspectos do funcionamento da escola de uma forma geral e nos deixavam poucas pistas sobre os saberes pedagógicos.

Ao mesmo tempo analisamos as mensagens dos presidentes do Estado do Rio de Janeiro⁷, disponibilizadas no sítio da Universidade de Chicago⁸. Começamos a leitura pela Mensagem de 1894, momento inicial de vigência da Lei nº 41, uma das primeiras medidas republicanas para a reforma do ensino primário e da Escola Normal de Niterói. Terminamos a análise pela Mensagem de 1918, ano da inauguração do primeiro prédio público da instituição, como veremos. Não por acaso, o edifício suntuoso da escola estaria instalado na praça chamada República. Alvo do investimento republicano, a escolarização normal esteve no centro dos discursos governamentais como importante instituição que tiraria o povo fluminense das “trevas” e da “falta de conhecimento”. Considerando que o discurso é um instrumento de poder e que ele não é privilégio de um grupo político apenas, podemos dizer que ele permite produzir outros discursos, com novas significações, mas sempre exercendo um controle, uma disciplina (FOUCAULT, 1999).

Por partirem das plataformas administrativas, as informações contidas nas mensagens dos presidentes de Estado precisam ser problematizadas. Muitos números divulgados com relação à instrução, por exemplo, foram produzidos de

⁷ Com exceção dos anos de 1893 e 1901 que não foram localizados no domínio da Universidade de Chicago.

⁸ <http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial/rio_de_janeiro>.

forma aleatória. Cabe destacar que as informações, muitas vezes, eram baseadas naquelas fornecidas pelos próprios professores quando a fiscalização não conseguia fazer o levantamento de toda a organização escolar, o que poderia dar margem para utilização de estratégias que produzissem efeitos estatísticos mais favoráveis, tanto por parte dos professores quanto por parte do governo. Tais elementos eram apresentados nas mensagens como a estatística oficial, fidedigna, ou seja, havia uma intenção de produzir e difundir uma verdade (RESENDE E FARIA FILHO, 2001; BORGES, 2008). As mensagens devem ser consideradas como campos de disputas de poder, que nos apresentam a organização público-político-administrativa, as quais podem romper ou perpetuar práticas anteriores. Nesse sentido, no que diz respeito ao ensino normal, significa compreender a organização da escola “como componente da organização do Estado e das novas configurações das relações de poder” (VEIGA, 2003, p. 38).

Utilizamos, como instrumento de reflexão para analisar as mensagens, o referencial teórico-metodológico da “nova história política”⁹, considerando-a um modo de prática social que analisa as relações de forças de uma sociedade em tempos e lugares diferentes. Isto denota concentrar-se não somente na “minoridade privilegiada”, mas no que se refere ao desenvolvimento das ações e políticas públicas, que aumentaram, por conseguinte, as responsabilidades do Estado (RÉMOND, 1996), e como ele trabalha para sustentar a ordem e a disciplina (FOUCAULT, 2008).

O recorte utilizado para a seleção e análise da legislação oficial e das reformas do ensino normal no Estado, se deu pelas Leis de 1893, 1895, 1900, 1912 e 1915. Essa série documental foi constituída a partir da pesquisa nos impressos preservados pela biblioteca da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, a saber: Decreto nº 28 de 20 de março de 1893, que regulamentou a Escola Normal da capital; Decreto nº 236, de 31 de outubro de 1895, que regulou as escolas normais do Estado; Decreto 588, de 25 de janeiro de 1900, que reorganizou a Escola Normal; Decreto nº 1.241, de 13 de março de 1912, que reformou o ensino normal e secundário; e Decreto nº 1.420, de 13 de abril de 1915, no qual o poder executivo autorizou a reformar o ensino primário, secundário e normal.

Analisar fontes oficiais foi imprescindível para a pesquisa realizada, pois,

⁹ VEIGA, 2003, p. 13.

expuseram o intuito do poder público para com a formação dos professores. Tais documentos foram considerados por nós, como vestígios que permitem “perceber as concepções sobre a educação e o modo como deveriam ser formados os professores, bem como a função que lhes era atribuída pelo Estado” (MIGUEL, 2008, p. 146).

Em seguida obtivemos uma informação¹⁰ de que, no prédio que hoje abriga o Liceu Nilo Peçanha, em Niterói, havia um acervo documental referente a Escola Normal, pelo fato dessa instituição ter funcionado naquele local até a década de 1950. Foi assim que encontramos, no arquivo morto, documentos da antiga escola e de ex-alunos, tais como: um livro de protocolo de requerimentos, de 1896; um diário de classe do 1º ano da cadeira de Geografia, de 1915; livro para atas dos exames das disciplinas, recobrando o período de 1º de dezembro de 1894 a 14 de dezembro de 1899; livro de atas de exames, com a data de 15 de dezembro de 1905; livro de protocolo, de 1º de outubro de 1901 e 15 de fevereiro de 1912; prontuário de 1920 a 1929, com nomes e notas dos alunos. Alguns documentos remontavam ao período investigado, contudo, somente o diário de Geografia foi analisado, pois, nele constavam os registros das sabatinas feitas pelos normalistas, e também, logo depois encontramos os exames finais dos alunos, de 1897 a 1911, fontes nas quais vimos a possibilidade de tecer comparações, até mesmo para saber se as verificações mensais tinham alguma semelhança com as finais.

Juntamente com os exames estavam os atestados médicos, autorizações dos pais para ingressar na escola, no caso de filho menor de idade, e algumas provas de admissão ao curso, de 1901 a 1908, cujo acondicionamento no conjunto de arquivos documentais dos alunos não teve regularidade. Os dossiês individuais estavam localizados em pastas cor-de-rosa, nas quais se registravam o nome e sobrenome dos alunos e o ano de conclusão do curso¹¹. Conforme o manuseio dos documentos, percebemos que muitos exames estavam fora de suas caixas de origem, o que fez com que o trabalho ficasse mais lento do que o previsto. Ao ter contato com os arquivos dos alunos, seguimos fotografando todos os exames, pois, o tempo que dispúnhamos era exíguo frente à grande quantidade de fontes, visto que o

¹⁰ Nosso sincero agradecimento à professora Heloísa Villela pelo compartilhamento dessa informação.

¹¹ Os arquivos, divididos em caixas, encontravam-se da seguinte forma: 1897 A a D, 1897 E a M, 1898, 1899 A a Z, 1900 A a Z, 1901 A a C, 1901 D a M, 1902 A a C, 1902 E a M, 1902 M a Z, 1903 A a E, 1903 E a L, 1903 L a O, 1904 A a L, 1904 M a Z, 1905 A a E, 1905 L a O, 1906 A a L, 1906 M a Z, 1907 A a E, 1907 F a O, 1907 M a Z, 1908 A a G, 1908 L a V, 1909 A a C, 1909 C a G, 1909 H a O, 1910 A a G, 1910 I a M, 1911 A a Z.

funcionamento do local se dava apenas na parte da manhã e nem todos os dias poderíamos comparecer ao Liceu. A solução foi registrar os documentos por meio da fotografia, e, posteriormente, analisá-los com mais atenção. Entretanto, mediante o fato da investigação estar balizada em torno das questões sobre os saberes pedagógicos dos normalistas, o foco se deu nos documentos individuais, nos exames de admissão e nos de Pedagogia¹². Diante de um número muito grande de documentos escolhemos um exame de admissão e três de Pedagogia de cada ano, para analisá-los.

Outro *corpus* documental utilizado foi o jornal *O Fluminense* dos anos de 1894¹³, 1898¹⁴, 1918¹⁵, 1919¹⁶ e 1920¹⁷. Nosso objetivo foi examinar as possíveis ressonâncias e impactos da escola na cidade, visando, especialmente, reconstruir as representações produzidas pelo órgão de imprensa local sobre a Escola Normal de Niterói. Por representações entendemos, de acordo com Chartier (1991; 1994), as coletivas, aquelas nas quais os indivíduos estruturam seus modos de percepção e apreciação no mundo, e como classificam, julgam e agem sobre ele; em segundo lugar, as formas de se mostrar do ser social ou político, considerando o poder; e, por último, a “presentificação” de uma identidade ou de um domínio.

Para nos ajudar no cruzamento das fontes utilizamos o livro de Lacerda Nogueira¹⁸, *A mais antiga Escola Normal do Brasil (1835-1935)*, que data de 1938. Tal obra, importante fonte secundária, nos permitiu conhecer como a instituição funcionou nos primeiros anos republicanos, visto que, a história narrada se encerra

¹² Fotografamos também os exames finais de Metodologia e de História Geral e do Brasil, para uma futura análise.

¹³ BIBLIOTECA NACIONAL - Periódicos. *O Fluminense*. RJ. 1894, ano XVII - 1 Jan. - 30 Jun. BIBLIOTECA NACIONAL - Periódicos. *O Fluminense*. 1894, ano XVII - 1 Jul. - 31 Dez.

¹⁴ BIBLIOTECA NACIONAL - Periódicos. *O Fluminense*. 1898, ano XXI - 1 Jan. - 30 Jun. BIBLIOTECA NACIONAL - Periódicos. *O Fluminense*. 1898, ano XXI - 1 Jul. - 31 Dez.

¹⁵ BIBLIOTECA NACIONAL - Periódicos. *O Fluminense*. 1918, ano 41 - 1 Jul. - 31 Dez.

¹⁶ BIBLIOTECA NACIONAL - Periódicos. *O Fluminense*. 1919, ano 42 - 1 Jan. - 30 Jun. BIBLIOTECA NACIONAL - Periódicos. *O Fluminense*. 1919, ano 42 - 1 Jul. - 31 Dez.

¹⁷ BIBLIOTECA NACIONAL - Periódicos. *O Fluminense*. 1920, ano 43 - 1 Jan. - 30 Jun.

¹⁸ Nelson de Lacerda Nogueira nasceu em 18 de agosto de 1894, na cidade de Sumidouro, - RJ. Morando em Niterói, teve contato com as primeiras letras pela professora Evangelina Cruz e em seguida estudou no Colégio Abílio, terminando sua escolarização no Pedro II. Formou-se em Direito em 1916, mas nunca exerceu a profissão, tendo ingressado, por concurso, no serviço público fluminense em 1914. Escreveu para jornais e revistas durante muitos anos, em especial, *O Estado* e foi colaborador do *O Fluminense*. Lacerda Nogueira exerceu atividades literárias, e de tal modo, engajou-se nelas, que aos 22 anos, juntamente com outros literatos, fundou a Academia Fluminense de Letras e ocupou a cadeira de Saldanha da Gama. A revista da Academia, considerada dentre outras, “a melhor do gênero em todo o País, foi iniciativa sua.” (O FLUMINENSE, 26/07/1967). Ele foi Diretor Geral do Arquivo Público e Biblioteca Universitária. Republicano convicto, da linha de Rui Barbosa, exerceu papel distinto tanto na política fluminense, quanto na do país, apoiando o Presidente Feliciano Sodré, em 1936, e sendo o deputado que defendia o funcionalismo público na Assembleia Legislativa.

na década de 1930. Nogueira utilizou arquivos públicos para compor seu trabalho e também suas próprias lembranças, pelo fato de ter trabalhado como professor da escola em Niterói.

Outras fontes secundárias utilizadas foram *Niterói Cidade Sorriso: a história de um lugar* (1984) e *Capítulos da Memória Fluminense* (2002), ambos de Carlos Werhs; *Notas para a História de Niterói*, de José Matoso Maia Forte (1973); e, artigos, dissertações, teses e livros sobre a escola normal no Brasil, e ainda, sobre cidade, política, poder e história das disciplinas escolares, incluindo programas escolares e exames.

Para procedermos a determinadas reflexões utilizamos as contribuições de Foucault, como as que abrangem a sociedade disciplinar. Considerando que vivemos nessa sociedade, na qual as penas e os castigos foram suavizados, a fim de adotar mecanismos mais eficazes de controle, o autor propõe que a disciplina, enquanto saber, pode ser entendida como um mecanismo que limita a produção de novos discursos (GONDRA, 2009). As disciplinas podem ser ponderadas como frutos de experiências vividas por instituições, como a escola, por exemplo, instância que se ocupa e incorpora o detalhe para operar o adestramento (FOUCAULT, 2008). Segundo Gondra

[...] as disciplinas nasceram a partir das experiências desenvolvidas nos colégios, hospitais, organizações militares e religiosas, por exemplo, e se consolidaram porque incorporaram a preocupação com o detalhe, no cálculo infinitamente pequeno, na descrição mais tênue dos seres... (2009, p. 175).

Sem pretender sintetizar o estudo de Foucault sobre disciplina, em razão da amplitude do tema e das dimensões desta dissertação, cabe sinalizar a forma como estamos trabalhando com o conceito, nesse caso, no sentido da técnica que se preocupa com a minúcia, com a relação de “docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2008, p. 118) para operar o controle minucioso do corpo, fabricando corpos submissos, aptos e capazes. Assim, consideramos as disciplinas que integraram o programa da Escola Normal de Niterói como tecnologias que racionalizaram o controle, e fizeram com que os alunos produzissem resultados profícuos. Se nos detivermos ao próprio nome da instituição, veremos que a formação de professores escolarizada supõe que todo seu andamento seja constituído de normas e regras, para executar um plano de regenerar o entendimento humano. Percebemos com isso que a escola

normal foi estabelecida também pelo poder, pela disciplina¹⁹.

Das regras aos programas, a escola normal no Brasil passou por diversas fases. A maior parte delas sofreu fechamentos e reaberturas e algumas subsistem até os dias atuais, precisando passar por novos questionamentos. A Escola Normal de Niterói, não esteve muito distante de instituições criadas em outros Estados, ainda mais no que diz respeito à Primeira República: se o objetivo era formar uma nação progressista, o ensino normal herdado do período imperial deveria passar por diversas reformulações em seus programas. Isso consistia em “consumir” o que havia de “novo” no âmbito intelectual, a saber, os “novos” métodos de ensino ou a “pedagogia moderna”. Qual lugar estaria reservado a divulgar as “novas” metodologias, senão na disciplina Pedagogia?

Presente na história da Escola Normal de Niterói, a Pedagogia era o diferencial do curso em relação à escola primária, local no qual os normalistas aprenderiam a ensinar, ou mesmo a buscar suas próprias “vocações” docentes. Assim como era preciso ensinar a Pedagogia aos futuros professores, também era necessário que tivessem seu aprendizado colocado sob julgamento, mediante exames. De posse dos exames de admissão, de 1901 a 1908, e dos exames finais de Pedagogia, de 1897 a 1911, analisamos tais técnicas que combinaram a vigilância e a normalização, ou seja, que instauraram uma “nova economia do poder” (FOUCAULT, 1979). É o exame, segundo Foucault, que realiza as “funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões” (2008, p. 160). Categorizar era uma ação empreendida com os exames de admissão que dividia os candidatos entre os aptos e os inaptos, assinalando dessa forma quem poderia frequentar ou não a instituição. A amostragem da competência na entrada não desvincularia o normalista dos exames finais, feitos na conclusão de cada disciplina. Considerar-se-ia capaz a exercer o magistério aquele que tivesse apresentado a maioria das notas favoráveis.

De acordo com Pinto (2005), o tema relacionado aos exames tem sido pouco explorado pela historiografia brasileira, ainda mais pela dificuldade em se encontrar

¹⁹ Segundo Larroyo, a iniciativa mais importante da lei Lakanal foi a “*criação jurídica das escolas normais*” (1974, p. 568 - grifo do autor). Para Lakanal, não havia “homens” sobre a Terra, capazes de difundir as “artes úteis e os conhecimentos necessários” (Ibidem), por isso seria necessário formá-los.

tais documentos disponíveis para análises. Segundo Cassab (2010, p. 232), Julia²⁰ definiu três caminhos para a compreensão da história das disciplinas escolares, a saber, o interesse pelas normas e finalidades da escola, a análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares e, por último, a análise de trabalhos, exercícios e exames. Os autores dos trabalhos analisados por Cassab se ressentiram da falta de

[...] cadernos de alunos, exercícios e textos elaborados por professores ou provas aplicadas em sala de aula, que possivelmente poderiam oferecer valiosas informações quanto às dinâmicas assumidas pelas disciplinas no espaço da escola²¹.

Para Cassab, as investigações sobre as disciplinas escolares ainda são muito “incipientes”²², o que move e justifica a presente pesquisa.

O trabalho está dividido em 4 partes. No capítulo 1 analisamos o primeiro período republicano e como seus atores se moveram com o ideal de construir uma nação desenvolvida, bem como, aspectos da cidade de Niterói, capital do Estado do Rio de Janeiro, as tramas que a destituíram de seu título e que a tornaram, novamente, importante centro político fluminense. De modo geral e sucinto, também buscamos perceber como a instrução normal e a primária aparecem nas mensagens dos presidentes que estiveram à frente do Estado nos anos de 1893 a 1918. Investigar a história da instrução pública fluminense, especificamente, a Escola Normal de Niterói, por meio das mensagens, no cruzamento com outras fontes e obras analíticas sobre a instituição, pode ser um momento de pensar “as diversas faces de um problema construído”²³, de refletir sobre o processo histórico, seus conceitos e suas tramas, para problematizarmos o “presente que nos afeta”²⁴. Não há como ver o todo, são os pequenos indícios que nos permitirão percorrer um pouco mais adiante.

A seguir, no capítulo 2 nos concentramos em dialogar com a bibliografia existente que trata da formação docente na escola normal, primeiramente, no Brasil, e depois, em Niterói. Abordamos as disputas em torno de concepções de formação, dos métodos de ensino e da prática, visando compreender a “missão” que era atribuída à instituição pelos administradores públicos.

²⁰ JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

²¹ Ibidem, p. 238.

²² Ibidem, p. 245.

²³ NUNES, 1992, p. 16.

²⁴ Ibidem.

De que modo o normalista estaria preparado para cumprir tal “vocação” a ele reservada? Como ele aprenderia a lidar com ela? A resposta, nesse caso, como vimos em muitas mensagens de presidentes, estaria nos programas de ensino, cujas diretrizes deveriam dar ao normalista conhecimentos científicos e práticos. Desse modo, o capítulo 3 tratou das sucessivas reformas nos programas da Escola Normal: 1893, 1895, 1900, 1912 e 1915²⁵. O objetivo foi analisar as disciplinas oferecidas no ensino normal de Niterói, as mudanças nos programas a cada reforma feita, as culturas e tempos escolares, consolidados nas frequências, nas condições de matrícula ou mesmo no diário dos professores.

Nesse sentido, buscamos compreender, no capítulo 4, quais saberes habilitariam o candidato a cursar a Escola Normal, e aqueles que foram encontrados nos exames finais, os quais certificariam os normalistas ao exercício da profissão docente.

Enfim, os programas de ensino, os saberes pedagógicos e os exames de admissão e finais nos ajudaram a compreender como se davam as relações de forças no interior da Escola Normal de Niterói, na Primeira República até o fim da década de 1910. Entre o novo regime político, com seus presidentes e suas políticas administrativas estaduais, e a sociedade brasileira e seus antigos problemas distribuídos pelo território, está colocada a escola, como uma instituição a qual se impõe uma missão, quase redentora, de debelar graves questões sociais. A escola e seu fardo ficaram à mercê das mudanças impostas pela modernidade pedagógica, mas também pelas ingerências políticas de cada novo governo. Instalada em uma cidade em meio a disputas políticas, ao requerer a condição de capital do Estado, a Escola Normal de Niterói, uma instituição que deveria ser renovada diante de seu passado, continuou com o papel já não tão novo de formar professores para conduzir a sociedade rumo ao progresso, por meio da instrução dos seus cidadãos. Empreitada marcada por avanços e retrocessos na ânsia de constituir um estabelecimento símbolo da “modernidade pedagógica” e de uma nova época, a República.

²⁵ A análise se estende um pouco mais, todavia a escolha pelas reformas nos anos de 1893, 1895, 1900, 1912 e 1915 se deu por apresentarem determinações em relação às disciplinas do curso normal de Niterói.

1 POLÍTICA, CIDADE E INSTRUÇÃO PÚBLICA: A CONSTRUÇÃO DE UM IDEAL CIVILIZADOR REPUBLICANO



Fonte: Forte do Gragoatá em Niterói, após a Revolta da Armada, 1894²⁶.

A fotografia acima é um registro do interior do Forte do Gragoatá, em Niterói, e data de 1894. No canto abaixo, à esquerda, perto de um dos canhões encontramos a frase “*Viva a República*”, mostrando um momento histórico bastante conturbado que o país ainda vivia com a definitiva queda da Monarquia ocorrida em 1889. A decadência monarquista havia começado há algum tempo, em virtude da descrença no poder central. O Manifesto Republicano de 1870 traduziria tal sentimento ao defender a corrente federalista²⁷, que se apoiava no modelo norte-

²⁶ Disponível em <http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://lh6.ggpht.com/_IEzM-7lfgJQ/RyErR2BZvRI/AAAAAAAAACs8/Det9WgRMzUU/s128/RJ%2520-%2520Niter%C3%B3i%2520-%2520Forte%2520Gragoat%C3%A1%2520-%2520a%2520esquerda%2520muro%2520pichado%2520com%2520o%2520slogan%2520Viva%2520a%2520Rep%C3%ABlica%2520-%25201894.jpg&imgrefurl=http://picasaweb.google.com/agpbia/FotosHistRicas&usq=__k4Dq5MiWlhQHlv33lj9EvPYRZ_s=&h=96&w=128&sz=5&hl=pt-BR&start=137&zoom=1&um=1&itbs=1&tbnid=f02H78ZIR9h4MM:&tbnh=68&tbnw=91&prev=/images%3Fq%3Dfoto%2Bdo%2Bforte%2Bdo%2Bgragoat%25C3%25A1%2Bde%2Bniter%25C3%25B3i%2Bantigo%26start%3D120%26um%3D1%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DN%26ndsp%3D20%26tbs%3Disch:1&ei=xETpTbCMEMOUtweB1IToAw>. Acesso em outubro de 2009>.

²⁷ De acordo com Mello, o republicanismo empunhava as bandeiras do federalismo, da democracia e da

americano (EUA), e ao pregar a unidade nacional, tendo um Estado motivado pela modernidade e pelo progresso, em oposição à Monarquia, considerada pelos seus críticos como ultrapassada e “morta”²⁸. Nesse capítulo problematizaremos a transição da Monarquia para a República, o impacto de tal mudança no Estado fluminense, em especial na cidade de Niterói que abrigou sua capital. No bojo desse processo analisamos algumas propostas para a instrução pública, focando, especificamente, as políticas e concepções de formação de professores primários na Escola Normal de Niterói. Para tanto, operamos com a interpretação de fontes oficiais, tais como as mensagens dos presidentes do Estado do Rio de Janeiro.

1.1 Anseios de “novos tempos”: projetos republicanos em disputa

A frase “*Viva a República*”, veiculada nas décadas finais do século XIX, representava um movimento de projetos e propostas políticas em disputa, sobretudo, a partir do ano de 1870, quando se criou o Partido Republicano. Seu primeiro manifesto²⁹ trazia críticas, entre outros aspectos, “ao regime de corrupção e privilégios, as prerrogativas do trono, o centralismo da administração, a falta de liberdade econômica, de consciência, de imprensa e de ensino e o sistema representativo limitado” (FERREIRA, 1989, p. 33 - grifo nosso), que se somava ao trabalho escravo. A publicação do manifesto foi fruto de debates na esfera educacional, por professores, administradores da instrução pública, políticos e outros indivíduos como médicos e engenheiros, insatisfeitos com o modo pelo qual a instrução vinha sendo oferecida. Por isso, defendiam um olhar mais cuidadoso em torno da escola primária, no que concerne ao salário dos professores, à construção de prédios apropriados ao ensino, à aquisição de novos métodos e materiais pedagógicos e, ainda, à observação às prescrições higiênicas (FARIA FILHO E

instrução pública, “por isso, a República era o ideário político de quase todos os intelectuais, com honrosas exceções, como as de Joaquim Nabuco, André Rebouças e Rui Barbosa, por exemplo” (2007, p. 71).

²⁸ “Como diria o editorial do jornal republicano *O País* um ano depois, no dia em que se comemorava o primeiro aniversário do 15 de novembro, “a revolução não matou o Império. O Império estava morto e a República teve apenas o trabalho de remover-lhe o cadáver apodrecido para que não infeccionasse o ambiente nacional” (SIQUEIRA, 1994, p. 167 *apud* FREIRE e CASTRO, 2002, p. 35).

²⁹ O Manifesto foi publicado em 3 de dezembro, no jornal *A República*. A partir desta data, foram organizados clubes republicanos em vários lugares do país, como em São Paulo (1873), no Rio Grande do Sul (1882), em Pernambuco e Minas Gerais. Também foram criados outros jornais, que ridicularizavam a imagem do Imperador (GOMES, 2002).

VIDAL, 2000). Para tanto, era necessário investir em reformas que abrangessem toda a sociedade.

No Manifesto Republicano de 1870, os signatários propunham uma reforma por meios pacíficos, pela implantação de uma República federativa e democrática, fundamentada na soberania popular e administrada por um governo representativo. Uma das matrizes filosóficas apropriada pelas lideranças republicanas era representada pela vertente positivista, tendo sido tarefa assumida por alguns dos republicanos históricos. A propaganda e a difusão do positivismo no Brasil contariam com nomes como os de Miguel Lemos e Benjamin Constant³⁰. De acordo com Mello (2007), a chamada “geração de 70” mobilizava-se em prol da construção de uma nova nação com ativa participação na esfera pública, pois se via como agente de futuras mudanças, ao contrário do que se vê ainda em algumas abordagens historiográficas que os tratam como “bestializados” (CARVALHO, 1987).

A menção à falta de liberdade, inclusive no ensino, pelos republicanos em seu manifesto recém-organizado, gerou um pensamento polarizador que colocou a instrução no Império como atrasada em detrimento daquela da República que estaria embebida no progresso. No entanto, apesar de o governo Imperial apresentar à época um poder centralizador, negando uma maior participação política ao povo e mantendo o trabalho escravo, houve um esforço em se organizar as escolas de primeiras letras³¹ e a formação de professores³² com o intuito de se formar a nação e o Estado brasileiros (GONDRA e SCHUELER, 2008). A Província do Rio de Janeiro, por exemplo, tem sido considerada, não sem dissensos historiográficos, a primeira a estabelecer a formação de professores na Escola Normal de Niterói em 1835, e iniciativas posteriores puderam ser vistas como a Escola Normal de Salvador³³ (1836), de Cuiabá³⁴ (1842) e São Paulo³⁵ (1846),

³⁰ “Da renovação intelectual da segunda metade do século XIX brasileiro, coube ao positivismo a introdução de pelo menos duas idéias mestras: a evolução escalonada da história e o cientificismo” (MELLO, 2007, p. 95). O cientificismo se oporia aos mitos religiosos que, na visão positivista, retardava o progresso tecnológico e impedia a divulgação dos conhecimentos considerados necessários para responder as questões daquele tempo.

³¹ Lei Geral do Ensino de 1827. O artigo 6º regulamentava que os professores deveriam ensinar “[...] a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil”.

³² Ato Adicional de 1834. Um dos pontos marcantes desta lei foi a descentralização da instrução pública, ficando a cargo das Províncias a iniciativa de promovê-la.

³³ ROCHA, 2008.

³⁴ SÁ e SÁ, 2008.

dentre outras (ARAÚJO, et al, 2008).

A partir da proclamação da República, as elites políticas tenderam a defender a ideia de que, com o novo regime, a instrução pública seria reordenada e novos programas introduziriam novas disciplinas no ensino elementar, com destaque dado à História, à Geografia e à Instrução Cívica. Em razão da separação constitucional entre o Estado e a Igreja, pelo princípio de laicidade, o ensino da religião católica, bem como de qualquer outra confissão, em tese, estaria fora dos currículos oficiais³⁶. A intenção seria formar o cidadão republicano - em um país livre da “chaga” da escravidão - para construção de uma nova nação, dita moderna, sob o manto dos paradigmas de ordem e progresso. Devemos, portanto, considerar os momentos históricos distintos, as rupturas, as continuidades e as descontinuidades, sem substantivar um por “atrasado”, em detrimento de outro, “civilizado”. Segundo Paulilo,

No momento em que se inicia a condenação da falsidade do sistema representativo do Império, a instrução pública foi rapidamente alçada como o ideal *por excelência* da sociedade democrática. Tanto os liberais quanto os republicanos não pararam de o recordar: para eles não haveria democracia sem instrução dilatada; ao futuro pela escola, diziam republicanos e liberais de diferentes matizes, igualmente não seria possível reagir perante o “atraso” do ambiente, a “miséria” e a “fraqueza” da *raça* ou realizar qualquer obra de renovação nacional. Eram referências que serviam para consubstanciar uma forma de uso do aparelho de ensino cuja finalidade era a produção/reprodução de uma outra ordem. Acima daquilo que dividia uns e outros, postulavam, em princípio, uma concepção da instrução como índice do progresso. Essa relação era polêmica, cheia de matizes, e tinha seus temas obrigatórios: punha em causa a organização do ensino elementar, profissional e secundário, a educação popular, o ensino religioso, as iniciativas de controle oficial da instrução pública, as práticas e os métodos de ensino, e também todo o alcance político dessas questões (2003, p. 6 - grifos do autor).

Além da mobilização republicana na Província do Rio de Janeiro, o movimento se fazia presente no Sul do país, e em São Paulo, local esse em que os republicanos construíram um partido político com efetiva representação eleitoral. Tal organização pode ter beneficiado a transferência do poder econômico para as mãos dos paulistas, apesar do Rio de Janeiro ser considerado o “centro cosmopolita em contato direto com a produção material e espiritual da Europa e das Américas, que, através dele se irradiava para toda a nação” (MELLO, 2007, p. 65).

Segundo Albuquerque Júnior, o Partido Republicano não exerceu tanta influência na Província do Rio de Janeiro, pois convivia com as dificuldades em se

³⁵ DIAS, 2008. HILSDORF, 2008. MONARCHA, 1999.

³⁶ O ensino religioso foi retirado dos currículos escolares com a Constituição Nacional de 1891, que instituiu a laicidade. No entanto, este fato não significou o abandono de práticas pedagógicas religiosas nas escolas, como demonstram vários estudos, tendo em vista que permaneceram presentes não apenas nos livros didáticos e nos textos de leitura, mas, também, nas práticas culturais da sociedade fluminense.

fortificar uma base, que poderia corresponder ao “tradicionalismo, o problema da escravidão e, de início a falta de uma orientação filosófica” (*apud* FERREIRA, 1989, p. 34). Porém, Mello (2007) ressalta a grande mobilização de diversos grupos e intelectuais que divulgavam suas ideias por meio da literatura e da imprensa escrita e ilustrada, por exemplo³⁷.

Após a abolição do regime escravocrata, o republicanismo viu suas fileiras engrossadas na Província fluminense, em virtude da adesão de antigos proprietários de escravos ao movimento, insatisfeitos com a recente decisão monárquica, e que por isso ficaram conhecidos como “republicanos de 13 de maio”. Liderado por Silva Jardim, o movimento republicano conseguiu novos adeptos, inclusive no interior, e pode-se ver a criação de quase 30 clubes em território fluminense (FERREIRA, 1989, p. 36). Em Niterói, o Clube Republicano foi fundado em 1887 por Alberto Torres, Limpo de Abreu, César de Andrade, Joaquim Gomes Braga entre outros (MAIA FORTE, 1973).

O Partido Republicano da Província do Rio de Janeiro fundado durante o Congresso Republicano Provincial, realizado na cidade do Rio de Janeiro em 13 de novembro de 1888, atualizou o ideário de 1870 por meio de outro manifesto redigido. Mais tarde, tal partido conciliaria republicanos “históricos” com os “13 de maio” (FERREIRA, 1989). Os ideais defendidos por esses grupos avocavam reformas sociais, melhorias, inclusive no campo da moralidade pública, por meio da “realização de todas as medidas do nosso vasto programa político, que tende a fortalecer o homem, a instruí-lo, a dignificar o cidadão e a engrandecer a nossa pátria perante a América e o mundo”³⁸.

Para dignificar e fazer de todos os brasileiros cidadãos era preciso libertar aqueles que carregavam o jugo da escravidão para que pudessem, dessa forma, ter o passe da cidadania, que incluía possuir a liberdade outrora comprada pelos donos de terras. A Lei Áurea, ao ser assinada, contribuiria para o veredito final da queda do antigo regime político que, por ocasião, assistiria a conversão dos membros da oligarquia de monarquistas em republicanos. Esse momento foi bastante decisivo para a política fluminense, que manteve até 1888 a mão-de-obra escrava e tinha o café como principal economia do Estado.

³⁷ Ver MELLO, Maria Tereza Chaves de. *A República consentida*. Cultura democrática e científica do final do Império. Rio de Janeiro: FGV: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (EDUR), 2007.

³⁸ *Ibidem*, p. 38.

Boa parte da historiografia da Primeira República no Brasil insiste no fato de que a substituição de governo foi uma surpresa³⁹ tanto para monarquistas, quanto para republicanos, baseando-se na declaração de Aristides Lobo o qual dizia que o povo assistiu “bestializado”⁴⁰ à instauração do novo regime, ou que Deodoro estabeleceu uma nova liderança sozinho. Contudo, podemos problematizar tal questão, assim como Mello, ao dizer que

A construção historiográfica fez do bestializado não um surpreendido pelo fato, como quis dizer o autor da frase. Aristides referia-se a um *novum*, a um mínimo temporal, único e irreversível, a uma experiência de surpresa. O que está embutido na interpretação canônica é a não-participação popular no evento como sinal do despreço do povo brasileiro pela república e, por derivação, sua vinculação à monarquia (2007, p. 9).

Ainda, segundo a autora, tal ideia foi propagada por pessoas insatisfeitas com a República, no fim de sua primeira edição, e também pela Revolução de 1930, que reconfigurou a opinião para afirmar o quadro político que havia se instaurado.

Deodoro, apoiado pelos republicanos históricos e pela “mocidade militar” (MELLO, 2007, p. 37), considerada organizada e instruída para governar o país, constituiu o governo provisório. Sua motivação tinha mais o sentido de conquista de um espaço, juntamente com setores do exército, do que um ideal baseado na democracia e na liberdade. Ele convidou para compor o novo governo alguns signatários do Manifesto de 1870, como Quintino Bocaiúva, Rui Barbosa, Aristides Lobo, Demétrio Ribeiro e Benjamim Constant (FREIRE e CASTRO, 2005), que seriam responsáveis por estabelecer a nova Carta Constitucional. O nome do país passaria a ser Estados Unidos do Brasil, denotando como seria o novo governo: descentralizado e federalista.

Uma das decisões do novo governo foi a transformação das Províncias em Estados, que conviveriam com um importante assunto na pauta administrativa, qual seja, o da distribuição de rendas públicas. O imposto de importação passaria a ser arrecadado exclusivamente pelo poder central, enquanto as rendas advindas do de exportação ficariam com os Estados, medida que beneficiou São Paulo, visto que se tornara o maior produtor de café do país. Ao contrário da região fluminense, o Oeste paulista possuía mão-de-obra livre e terras muito férteis, expandindo-se no mercado nacional no período de 1870 a 1900.

³⁹ Para citar um exemplo ver SOARES, Emmanuel de Macedo. *História Política do Estado do Rio de Janeiro (1889-1975)*. Niterói: Imprensa Oficial, 1987. Biblioteca de Estudos Fluminense. Série Especial I.

⁴⁰ Outro exemplo se encontra em CARVALHO, José Murilo. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

A lavoura cafeeira da Província fluminense “chegou ao apogeu em 1881, com a cifra de 2.600.000 sacas” (FERREIRA, 1989, p. 28). O aumento da produção refletiu-se na vida social e administrativa da Província com a construção de vilas e cidades. Porém, em 1887, a produção fluminense teve uma queda de quase 50% e os proprietários de terras, falidos, exigiam que o governo liberasse créditos financeiros, como também, incentivasse a imigração. Mesmo assim, a decadência foi inevitável. O fato de a cidade do Rio de Janeiro ser a capital do Império em muito dificultou a Província em caminhar a passos largos na economia como São Paulo. Niterói, por sua vez, como capital também encontrou problemas em se estabelecer com autonomia pela proximidade com a Coroa. O Rio de Janeiro era a segunda Província do Brasil que concentrava maior mão de obra escrava (FERREIRA, 1989) e, por isso, teve mais problemas em lidar com a Lei Áurea e com a proclamação da República. Naquele momento, entrava em cena uma realidade temida pela região fluminense, ou seja, a perda da hegemonia econômica conquistada durante o Império (GOUVÊA, 2008).

1.2 O Estado do Rio de Janeiro e a construção da cidade republicana

O facto político está presente em toda cidade; a cidade exerce funções políticas num território mais ou menos vasto, participa na sua organização, e gere, por outro lado, as suas possibilidades financeiras. Mas a cidade, lugar de centralidade é também lugar privilegiado da expressão, da difusão de ideias, e também de lutas. Enquanto capital, tanto estrutura o poder como fomenta revoluções [...] (RONCAYOLO, 1986, p. 459).

A Capital da República era o “centro da vida mental do país” (MENSAGEM DO PRESIDENTE DE ESTADO MORAES VEIGA, 1922, p. 42).

Para esboçar uma história do Estado do Rio de Janeiro na Primeira República, deve-se levar em consideração tanto a “cidade” quanto a “capital”. O Rio de Janeiro, que antes era capital do Império, passaria com a República a ser denominada capital do Distrito Federal. Niterói, capital da Província, tomaria o título de capital do Estado do Rio de Janeiro, perdendo seu posto para Petrópolis no período de 1894 a 1904.

A capital é um espaço dotado de certos poderes que não se vê com frequência em outras cidades. Como *lócus* de concentração de domínios políticos, as ações tornam-se mais visíveis e funcionam como propaganda. Considera-se o “centro” o lugar de onde emanam as discussões, insatisfações e até revoluções. Paira no imaginário social como local privilegiado desde opções de trabalho até manifestações culturais; entra em contrapeso com a periferia considerada como o lugar em que nada acontece⁴¹. Pensando dessa forma, o que determinaria uma cidade como capital? Motta nos diz que as capitais funcionam como

Sedes da autoridade do Estado, dos órgãos do governo e da administração pública, comandando o movimento militar, controlando as principais rotas do comércio e a distribuição de recursos financeiros, monopolizando a arte, a cultura e o gosto, [...] Núcleo da sociabilidade intelectual e da produção simbólica, essas cidades exerceram, cada uma à sua maneira, a função de foco da civilização, pólo da modernidade, baluarte do poder, e lugar de memória (1994, p. 5).

Atribui-se o papel da cidade-capital servir de “vitrine e espelho” (MOTTA, 2004, p. 29) para outras cidades. A imagem da vitrine é bastante pertinente, pois se analisarmos bem expõe-se aquilo que se quer vender, partindo de uma seleção prévia, pois nem todos os produtos ficam à mostra, exibem-se apenas aqueles considerados de maior valor. No caso da capital funcionar como vitrine é viável pensarmos na natureza, quase ingênua, de se impor um modelo e de expor somente aquilo que se quer mostrar, acreditando que se pode ocultar os elementos de menor valor. O expectador ao se sentir atraído pelo produto vendido, parte em busca daquilo que não possui, podendo ficar satisfeito ou não com a oferta. A outra representação é a do espelho, que tem a propriedade de refletir uma imagem, e, a partir de uma leitura da metáfora, podemos concluir que o espelho reflete um modelo a ser seguido. Sabemos que as representações polarizadoras - capital/periferia - habitam o ideário popular, fazem parte de uma reprodução cultural e “memória da capitalidade” (MOTTA, 2004, p. 7 - grifo da autora), construindo assim, uma identidade política que funciona como “ímã” ou “pólo de atração”⁴² (BARROS, 2007). A capital teria um perfil construído para organizar as futuras ações políticas da cidade para, necessariamente desprovê-la da “visão provinciana, garantindo a

⁴¹ Graça Filho citando Paul Bairoch (1986), discorre sobre o antagonismo dos modos de vida e sociedade que mantém uma relação de interdependência “sobretudo pelo excedente agrícola que possibilita o nascimento do fenômeno urbano” (2009, p. 28), o que significa que o desenvolvimento urbano está sujeito à produção agrícola e ao seu transporte.

⁴² Há outros conceitos os quais podem ser trabalhados para se analisar a cidade como “artefato”, “produto da terra”, “ambiente”, “sistema”, “ecossistema”, “máquina”, “empresa”, “obra de arte”, “armadura” ou “rede urbana”. Para se ter uma visão geral sobre o assunto, conferir: BARROS, José D’Assunção. *Cidade e História*. Petrópolis: Vozes, 2007.

imposição de hábitos e costumes, de padrões de comportamento, de linguagem, de gosto e de moda, a partir de uma clara intenção unificadora e homogeneizadora” (MOTTA, 2004, p. 13). A capital seria vista como centro da produção intelectual e simbólica, expressando uma civilização, modernidade, poder e memória. Sevckenko acredita que

No Brasil, no período estudado, esse papel de metrópole-modelo recai sem dúvida sobre o Rio de Janeiro, sede do governo, centro cultural, maior porto, maior cidade e cartão de visita do país, atraindo tanto estrangeiros quanto nacionais. O desenvolvimento dos novos meios de comunicação, telegrafia sem fio, telefone, os meios de transporte movidos a derivados de petróleo, a aviação, a imprensa ilustrada, a indústria fonográfica, o rádio e o cinema intensificarão esse papel da capital da república, tornando-a no eixo de irradiação e caixa de ressonância das grandes transformações em marcha pelo mundo, assim como no palco de sua visibilidade e atuação em território brasileiro. O Rio passa a ditar não só as novas modas e comportamentos, mas acima de tudo os sistemas de valores, o modo de vida, a sensibilidade, o estado de espírito e as disposições pulsionais que articulam a modernidade como uma experiência existencial e íntima (1998, p. 522).

Ler a cidade-capital como “texto” (BARTHES, 2001) nos permite decodificar os signos nela presentes e como seus leitores possuem a representação do lugar, representação essa construída e que possui seus significados e significantes. A visão significante é particular, é uma microestrutura lida a partir de um discurso “e esse discurso é verdadeiramente uma linguagem: a cidade fala aos seus habitantes, falamos nossa cidade, a cidade em que nos encontramos, habitando-a simplesmente, percorrendo-a, olhando-a”⁴³. Entender a cidade como “discurso” que pode ser lido e escrito é lê-la a partir das apropriações que as pessoas fazem do local em que moram e como se relacionam com elas. Com o passar do tempo a configuração urbana permite a troca de nomes de ruas, de bairros; a demolição e a construção de novos prédios públicos ou particulares, e não somente o tempo em si, mas as relações políticas que vão se apropriando da cidade e instaurando certo poder⁴⁴.

De acordo com Barros (2007), o século XVIII foi visto como o Século das Luzes e o século XIX foi o período de difusão do ideário evolucionista, cujo maior expoente, sem dúvida, foi representado pelas pesquisas de Charles Darwin. O positivismo, o cientificismo e o evolucionismo, trouxeram novos dispositivos para se pensar a cidade como lugar de conhecimento e de progresso. Para corresponder a

⁴³ Ibidem, p. 124.

⁴⁴ Como exemplo, podemos citar a Rua D. Pedro II, em Niterói, que com a proclamação da República passou a ser denominada Rua Marechal Deodoro, e o Campo Sujo, que passou a ser a Praça D. Pedro II e no início do século XX, Praça da República (RAMOS, 2005). Na cidade do Rio de Janeiro, no início do século XX, com a urbanização de Pereira Passos, a abertura da Avenida Central - hoje Rio Branco - mudou a perspectiva econômica da cidade que antes tinha seu ponto de encontro na Praça XV e na Rua do Ouvidor (SILVA, 2009).

tais “destinos” a cidade seria o local de construção de instituições culturais que “alimentam e modelam a vida urbana” (RONCAYOLO, 1986, p. 424), como as de ensino, por exemplo. Desse modo, entendemos que “A cultura urbana herda, portanto, e quase necessariamente, algumas ambiguidades das instituições culturais, sobretudo as ligadas à escola e ao ensino, combinando mecanismos de reprodução e tendências de mudança”⁴⁵.

A urbanização foi intensificada no Brasil nos primeiros anos do século XX. Na Primeira República, tanto no Rio de Janeiro, sede do Distrito Federal, quanto na cidade de Niterói, houve intenso crescimento e modernização da *urbs*, inclusive, com a apropriação de conceitos em circulação na Europa (AZEVEDO, 1997). Antes confundido com o higienismo, a partir do início do século XX, o urbanismo foi se reafirmando como um campo de estudos, o qual se fundamentava, por exemplo, nas ideias de Eugéne Henard⁴⁶.

No final do Oitocentos, juntamente com a instauração da República no Brasil, aconteceram outras mudanças, como a gradativa troca de mão-de-obra escrava para a assalariada; a modernização da infra-estrutura com o abastecimento de água, esgoto e energia elétrica e a substituição dos bondes de tração animal para os de elétrica, transformações que tentavam imprimir novas representações sobre a cidade republicana.

Em Niterói, a transformação urbana demorou a acontecer e “o primeiro impacto da nova ordem republicana foi de destruição e de abandono” (AZEVEDO, 1997, p. 40) em virtude da Revolta da Armada⁴⁷ que aconteceu de setembro de 1893 a março de 1894. A imagem no início do capítulo mostra parte do arrasamento que a cidade, e até então capital fluminense, sofreu. Com esse conflito, Niterói viveu um caos urbano e social, por vezes não lembrado nos livros de história.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Segundo Azevedo, Eugéne Henard (1849-1923) foi um dos criadores do Museu Social e também teórico e propagandista do urbanismo, priorizando estudos relativos às redes de infra-estrutura e procurando dar um novo sentido à “rua moderna” (1997, p. 39).

⁴⁷ Para entender a Revolta é preciso voltar-se à figura do Marechal Deodoro da Fonseca à frente da presidência da República. O presidente em seu cargo provisório não conseguia negociar novas proposições para o Brasil pela razão de a oposição pertencer à elite cafeicultora, então de maneira ilegal, fechou o Congresso em 1891. Pressionado pelas unidades da Armada, que estavam insatisfeitas por não possuírem o mesmo prestígio que o Exército, renunciou ao cargo. Em seu lugar assumiu de forma inconstitucional o Marechal Floriano Peixoto, pois, pela Carta Magna deveria haver eleições para a ocupação da cadeira da presidência. Em março de 1892, 13 generais enviaram uma carta ao presidente pedindo que fossem feitas eleições, ao que Floriano Peixoto os reprimiu expedindo voz de prisão. Em 6 de setembro de 1893 insurgentes vindos da Marinha reiteravam o pedido da carta anterior e, entre eles, estava Custódio de Melo insatisfeito com a autoridade do Exército em detrimento da Marinha. O almirante se juntou a jovens oficiais e também a monarquistas (WERHS, 1984).

Com a Revolta, Niterói teve o tráfego marítimo interrompido, assim como a comunicação telefônica, pois os cabos foram cortados. No dia 9 de setembro, a cidade foi bombardeada pela primeira vez e a população assustada deixou a região central de Niterói indo para áreas mais distantes. A região transformou-se em um entrenchamento como forma de “proteção da artilharia de pequeno calibre” (MAIA FORTE, 1973, p. 130) e quase todo o comércio se deslocou para as circunvizinhanças. Os bombardeios eram feitos durante o dia e à noite, diariamente. Não encontramos indícios de apoio popular e político da cidade do Rio de Janeiro, desse modo, a Revolta se deu na Ponta da Armação em Niterói terminando em março de 1894, quando os revoltosos partiram para o Sul do país a fim de procurar apoio político. Carlos Wehrs (2002), afirma que o Rio de Janeiro foi poupado das balas dos canhões por um acordo entre as partes em luta, ficando somente a cidade de Niterói exposta ao levante. Teríamos que ter em mãos documentos que nos possibilitassem tal leitura, porém, não há notícias sobre investidas da Armada contra a capital do Distrito Federal, naquele período. O acometimento contra a capital fluminense antecipou a decisão de transferi-la de Niterói para Petrópolis em 20 de fevereiro de 1894, pelo governo Porciúncula.

Segundo Ferreira, os cariocas depreciavam os fluminenses, que por sua vez, menosprezavam a si próprios, inclusive aqueles que viviam em Niterói devido “ao grande centro cultural, político e econômico que era o Rio de Janeiro” (1997, p. 80). Niterói, de acordo com a autora, era considerada uma cidade provinciana, enquanto o Rio de Janeiro “encarnava o ideal de modernidade e progresso”⁴⁸, sobretudo após a reforma urbana empreendida por Pereira Passos, em 1905, “quando tudo foi feito para apagar sua face de cidade colonial e transformá-la no símbolo da nação moderna”⁴⁹. A urbanização era uma forma da cidade-capital mostrar que sua “vida” estava sob controle. As comparações entre capitais - uma federal e outra estadual - podem ser pensadas como “vitrine e espelho”, como “construção de uma imagem” (FREIRE, 2003) necessária ao Rio de Janeiro nos primeiros anos da República, construção da “perfeita *polis*”. O bombardeio a Niterói e sua posterior destruição podem estar pautados no espectro de inferioridade que pairava sobre a então capital fluminense, campo este, adequado para a demonstração do poder. Não podemos deixar de considerar a possível ameaça que Niterói, enquanto capital estadual

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Ibidem.

pudesse representar para a federal. Destruir a capital fluminense e destituí-la de seu poder seria uma forma de reconstruí-la de acordo com preceitos da capital federal afastando possíveis problemas ao regime recém-instaurado.

As transações pelo retorno da capital do Estado a Niterói couberam a Quintino Bocaiúva, que, em seguida, entregou-a ao Presidente do Estado em 1903, Nilo Peçanha, que encontrou a “cidade parcialmente arruinada e as finanças públicas em verdadeiro caos, uma ‘massa falida’, como ele próprio as denominou” (WEHRS, 2002, p. 91- grifo do autor).

Com o governo de Nilo Peçanha, Niterói daria início às mudanças na esfera urbana, desde a abertura de ruas - inclusive com desmonte de morros e aterramentos - até edificações de escolas, passando pelo saneamento de esgoto, visto que até o início do século XX o transporte dos dejetos era serviço dos “tigres”⁵⁰. Lendo essa nova fase vemos que

Para um novo tempo novas formas de ocupação e de uso do espaço são exigidas. Um papel simbólico e uma função de sustentação econômica serão importantes para a construção da identidade da cidade de Niterói, destruída, espoliada e finalmente referendada como capital republicana do estado do Rio de Janeiro (AZEVEDO, 1997, p. 44 e 45).

Sendo nomeado intendente, o engenheiro Paulo Alves, motivado pela reforma urbana⁵¹ de Pereira Passos no Distrito Federal, deu início às melhorias em Niterói, como calçamento de várias ruas, “reconstrução do edifício da Câmara, a organização do Horto Municipal, a instalação da sede do governo no palácio do Ingá, a inauguração do Teatro João Caetano e a criação de Serviços Municipais” (FERREIRA, 1989, p. 147). Nilo Peçanha incentivou a substituição da iluminação a gás pela elétrica e, de igual modo, a inauguração das primeiras linhas de bondes elétricos pelo Visconde de Moraes, presidente da Companhia Cantareira de Viação Fluminense, bem como a reforma da comunicação marítima com a capital federal e instalação do serviço de esgoto da cidade.

De acordo com Azevedo, “duas intervenções de grande escala, mas de concretização lenta, mostram a intenção de dar a Niterói a estatura de capital do estado, [indicando uma postura de autonomia em relação ao Distrito Federal]: o porto e a praça da República” (1997, p. 45). Para a concretização do projeto seriam

⁵⁰ Os tigres conservavam este trabalho que era feito antes mesmo da abolição da escravidão. Ex-escravos ficavam encarregados de passar nas casas, pegar os dejetos e jogá-los nos rios. Função não muito nobre, essa mão-de-obra seria substituída pela construção do saneamento básico em Niterói.

⁵¹ Segundo Silva (2009), a consolidação urbana na capital serviria para influenciar o “aprendizado cotidiano” da população.

necessários, como também em outras obras, aterros que viriam dos morros da cidade, como foi o caso do Morro Dr. Celestino ou Morro Sujo⁵², lugar de escoamento dos barris dos “tigres”, que daria lugar à futura Praça da República. Tal situação parece nos colocar uma dupla dimensão: a da modernização higiênica e a da renovação política. Retirar os entulhos políticos da cidade, simbolicamente, por meio de uma medida sanitária que visava expurgar um ambiente de atraso para dar lugar a uma “nova política”.

A Praça da República foi projetada por dois arquitetos, o francês Emílio Dupuy Tessain e o italiano Pedro Campofiorito. A obra ficou a cargo deste último em virtude da saída do primeiro. Ambos também assinaram os projetos dos prédios da Assembleia Legislativa, do Palácio da Justiça, da Secretaria de Segurança e da Escola Normal. Ao conjunto se adicionaria o Palácio do Poder Executivo, que deveria ocupar a área de um grande rochedo, mas esse plano nunca foi concretizado⁵³. A Escola Normal como parte da Praça da República produziria “impressão de grandiosidade e fulguração” compondo um “centro de comunhão cívica”, pois, sua localização era “uma alusão à superioridade moral e intelectual e vitalidade da República” (MONARCHA, 1999, p. 187). De acordo com a tradição ocidental, as praças, geralmente, são ocupadas por instituições de caráter espiritual como igrejas, por exemplo. Construir uma escola normal em uma praça pública indicava “a fusão entre secular e o religioso, originando uma quase religião cívica, presidida por sacerdotes laicos, a qual se instala e se expande na cultura escolar”⁵⁴, e, de igual modo, o

[...] predomínio da ciência sobre a fé, organização racional do espaço físico e social, porvir fulgurante e vitória da ordem e do progresso sobre as forças caóticas. Em síntese: força, poder e otimismo estão reunidos simbolicamente nessa obra de arquitetura⁵⁵.

A construção da Praça da República foi planejada em estilo italiano com influência francesa. Os caminhos se cruzariam por eixos; arbustos ornamentariam os canteiros contrastando com as árvores mais altas lá existentes. No interior do conjunto arquitetônico foi esculpido um monumento chamado “O Triunfo da

⁵² Fotografia disponível no anexo A, página 207.

⁵³ O Palácio do poder executivo estava fixado no Bairro do Ingá desde 1904.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Ibidem, p. 190.

República”, inaugurado em 1927, juntamente com o porto⁵⁶ de Niterói. “A praça recuperando o símbolo de centro cívico da capital do estado passou a constituir o espaço do poder da cidade” (AZEVEDO, 1997, p. 49). Fernandes (2009) aponta a construção de monumentos cívicos⁵⁷ como tática do grupo de Feliciano Sodré em formar um sentimento fluminense. Por meio das duas obras, monumento e porto, esse presidente “pretendia afirmar-se como um divisor de águas na história do estado”⁵⁸, visto que seu mandato terminaria em três dias após o evento inaugural.

Segundo Ramos⁵⁹, a escultura “*O Triunfo da República*”, foi talhada em bronze e mármore com escadarias e três marcos.

Sobre o mais alto de todos existe uma figura feminina, alegórica à República, conduzindo uma biga romana e portando um ramo de louros. Defronte à biga, uma figura masculina tenta conter os cavalos em fúria, havendo três crianças na retaguarda do carro mitológico (2005, p. 43).

Havia três estátuas em tamanho natural, que representavam Silva Jardim, Benjamin Constant e Quintino Bocaiúva, e também uma placa ao centro com os seguintes dizeres: “Símbolo da República Vitoriosa, este monumento perpetua a colaboração dos fluminenses na obra integral de sua implantação no Brasil, 1889-1927”^{60 61}. O monumento era uma peça que se vinculava às demais construções da praça formando um conjunto harmonioso. Desse modo podemos entender que

Os textos Praça, Palco e Monumento tinham em comum a exaltação ao espaço público como significantes do encontro, da troca (de mercadorias, de bens simbólicos, de crenças, saberes e história) e da celebração. A inter-relação complexa desses significantes marcará o Urbano e transparecerá na Cidade concreta na forma de prédios e distribuição espacial (GASTAL, 2005, p. 210).

As crianças na retaguarda poderiam simbolizar o investimento dos Presidentes de Estado na instrução primária na fase inicial da República, espécie de herança com vistas a alcançar a civilização, assunto presente em quase todas as

⁵⁶ Ver anexo B, página 208.

⁵⁷ Não se pode afirmar que houvesse uma “estatuamania fluminense”, pois os monumentos não tinham participação da sociedade civil, “a estatuária urbana da capital fluminense seria então ‘obra dos grupos sociais controladores das estruturas do estado’” (FERNANDES, 2009, p. 82).

⁵⁸ Ibidem, p. 81.

⁵⁹ Ver também Fernandes, 2009.

⁶⁰ Os anos se referem ao da proclamação da República e ao da inauguração do monumento, último ano do governo de Feliciano Sodré, que garantiu hegemonia política em Niterói através de seu investimento irrestrito à infra-estrutura da capital e que durou até a Revolução de 1930 (FERREIRA, 1997). De acordo com Fernandes, “Sodré esforçava-se para criar uma imagem de dirigente empreendedor e investidor na recuperação fluminense e esta só seria possível com a reafirmação dos valores do estado, o mesmo ideário que pautava as ações da Renascença Fluminense. A ‘formação patriótica’ dos habitantes do estado, especialmente ligada aos agentes educacionais e aos alunos da rede pública de ensino, passou a ser uma bandeira que unia o dirigente político e os intelectuais renascentistas” (2009, p. 76).

⁶¹ Ibidem.

mensagens proferidas na Primeira República, o que não constituía uma novidade, pois o par instrução-civilização também fazia parte dos discursos do antigo regime. Assim, diante de uma pretenciosa e suposta ruptura com o passado, dava-se continuidade à ideia de que “A escola [primária] seria uma vacina que, formando para uma vida regrada, isenta de imoralidades, de promiscuidade, asseguraria a ordem e a assepsia social” (GASPAR da SILVA, 2004, p. 2, grifo da autora).

Nesse sentido, a Escola Normal, instituição que formava professores para atuarem no ensino primário, continuaria tendo a responsabilidade de dar continuidade aos projetos políticos, agora “contendo os cavalos em fúria”, conformando o ideal de uma nova geração de cidadãos fluminenses da República brasileira.

1.3 Jogos políticos em disputa na constituição do Estado do Rio de Janeiro

Analisar os jogos políticos que pleiteavam constituir o Estado do Rio de Janeiro tem como aporte a “nova história política” (VEIGA, 2003, p. 13). Longe de se fixar na pessoa de um governante, a história política volta-se à formação do Estado, às disputas por emancipação, às revoluções políticas, à democracia, às lutas entre os partidos, aos confrontos entre visões políticas (RÉMOND, 2003, p. 15). De igual modo, não consideramos que o Estado, em sua organização, fosse o ponto de partida ou a fonte de onde se emanava todo o tipo de poder, mas como parte da sociedade e também instrumento de poder assim como outros setores sociais (MACHADO, 1979).

Segundo Rémond, no Antigo Regime, a história visava honrar o soberano e a monarquia. As revoluções que se seguiram destituíram os governos monárquicos, mas não deslocaram a história política “de sua posição preeminente, apenas mudaram seu objeto” (2003, p. 15). Em meados do século XX, na França, uma nova geração de historiadores se rebelou contra a supremacia do político, colocando-o em segundo plano e atribuindo a ele “todos os defeitos que uma nova concepção denunciava na história tradicional”⁶², inclusive no que diz respeito à superficialidade. Outra crítica que se fazia era com relação ao uso da biografia, das “grandes figuras”

⁶² Ibidem, p. 16.

da história, que passavam uma imagem elitista, e, ainda, o idealismo, pelo modo como poderiam vir a conduzir o mundo. Ou seja, a história política englobava todas as falhas e, por isso, o desejo de encerrá-la. “Havia chegado a hora de passar da história dos tronos e das dominações para a dos povos e das sociedades”⁶³. Todos os adjetivos descritos pareciam concordar que não haveria futuro para a história política, ainda mais após Marx e Freud, pois

[...] cada um à sua maneira e por vias diferentes, contribuíram igualmente para acabar com o prestígio da história política. Um, fazendo da luta de classes, ela mesma resultante do processo econômico, o motor da história, desclassificou o político. O outro, pondo em plena luz o papel do inconsciente e atribuindo à libido, às pulsões sexuais, grande parte da responsabilidade pelos comportamentos individuais, ocultou a ambição e o apetite de poder próprios do político⁶⁴.

No fim da década de 1960, a história política retornou, para explicar as guerras, as crises e a ampliação das atribuições do Estado. Naquele momento, se vincularia à economia, por exemplo, para esclarecer como aconteciam decisões de ordem público-administrativas nacionais. Não significa dizer que tudo pode ser atribuído como político ou que a política está em toda a parte, mas que ela não é praticada sozinha e se beneficia de outros campos teóricos com as suas contribuições⁶⁵, pois “o político não constitui um setor separado: é uma modalidade da prática social”⁶⁶.

Outro conceito fundamental para se estudar o âmbito político é o de governamentalidade, desenvolvido por Foucault (2008)⁶⁷. No entendimento do autor, um governo não pode ser definido por sua territorialidade somente, mas pela população que se apresenta como problema de governo, assim, poderíamos dizer que os saberes elementares funcionam como estratégias e táticas de governamentalidade. O autor propõe olhar a formação da governamentalidade política, como a conduta dos indivíduos se viu no exercício do poder soberano, ou seja, como o Estado tende a utilizar suas forças para manter a ordem e a disciplina.

Na história política do Estado do Rio de Janeiro, o intuito foi observar os rompimentos ou continuidades das práticas governamentais que desenvolveram o sentimento de pertencimento fluminense em imagens, eventos e símbolos

⁶³ REMOND, 2003, p. 18.

⁶⁴ Ibidem, p. 20.

⁶⁵ René Remond cita os seguintes campos como: sociologia, direito público, psicologia social, psicanálise, linguística, matemática, informática e cartografia (2003, p. 29).

⁶⁶ Ibidem, p. 35-36.

⁶⁷ O tema aparece em *Microfísica do Poder*, lançado no Brasil pela editora Graal em 1979.

(FERNANDES, 2009), contribuindo para a construção do “mito fundacional”, produção de uma “origem”, como localização para o “povo original e puro” com cidadãos fortes, constituídos pelo próprio lugar aonde viviam (HALL, 1997 *apud* VEIGA, 2003, p. 40). Assim, a construída “grandeza fluminense” (ALMEIDA, 1928 *apud* FERNANDES, 2009, p. 83) poderia determinar a própria “grandeza nacional”⁶⁸.

Com a instauração do regime republicano, o Estado do Rio de Janeiro disputava espaço junto ao governo federal, com Estados que se mostravam mais fortes economicamente, como Minas Gerais e São Paulo (FERREIRA, 1989). O Estado fluminense teria que procurar alternativas para salvar sua economia. Desse modo, republicanos históricos, juntamente com os “13 de maio”, buscaram compor partidos que batalhassem pelos seus ideais e assegurassem privilégios às elites que se mantiveram nas malhas administrativas do poder político.

Segundo Marieta Ferreira (1989), as elites políticas do Rio de Janeiro não eram homogêneas, mas sim fragmentadas politicamente. Uma parcela visava à adesão ao poder central, tentando manter a herança herdada do Império, no qual a Província era instância de poder decisório, com intensa circulação e interferência ambivalente no governo nacional. Outra parcela das elites políticas tinha uma visão mais cosmopolita, menos comprometida com interesses regionais. As opiniões não eram divididas em apenas duas vertentes, havia visões distintas das elites sobre vários assuntos, inclusive no que concerne à concepção de República como governo.

As primeiras ações do grupo que assumiu o governo provisório, juntamente com o Marechal Deodoro da Fonseca, se produziram em torno de articular as relações políticas de modo a manter certa hegemonia do poder. Assim, Francisco Portela⁶⁹ assumiu o governo do Estado temporariamente a fim de que pudesse organizá-lo de acordo com as novas propostas republicanas, e ainda, promulgar a primeira Constituição para reger o território fluminense.

Portela substituiu as câmaras municipais pelas intendências à sua livre escolha (SOARES, 1987). Descontentes com a decisão que contradizia a liberdade e a democracia, alguns integrantes do Partido Republicano Fluminense, dentre eles,

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Médico e jornalista, nascido no Piauí e radicado em Campos, possuía vivência política no Norte fluminense (SOARES, 1987).

Silva Jardim, Alberto Torres e Nilo Peçanha⁷⁰, mobilizaram-se⁷¹ em prol de estabelecer seus próprios interesses, alegando buscar os direitos dos cidadãos fluminenses. Portela, por exemplo, ao fazer uso de seu poder político, distribuía cargos públicos estaduais e municipais àqueles que estavam mais próximos, fato que, de acordo com Campos (2004), não aconteceu de modo diverso à época do Império. Outra atitude que deixou a maioria dos fluminenses descontentes com o governo portelista foi o fato de ter aprovado o Decreto nº 127-c de 6 de agosto de 1890, que transferia a capital de Niterói para Teresópolis⁷² até que fossem construídos os prédios das repartições públicas. Desde que Portela assumiu o poder, Campos reivindicava ser a capital estadual. As querelas entre algumas cidades almejando para si tal status não era nenhuma novidade no âmbito fluminense⁷³. Raras não foram as disputas entre aquela cidade e Niterói para tornarem-se sede do Estado do Rio de Janeiro, visto serem as maiores cidades fluminenses em aspectos, principalmente, econômicos.

Em substituição a Portela, Baltazar da Silveira (1891-1892) trabalhou com o intuito de desconstruir a política da administração anterior, extinguindo as guardas municipais, reintegrando “funcionários da Justiça e professores demitidos a partir de 15 de novembro de 1889” (FERREIRA, 1989, p. 69 e 70) e revogando a primeira Constituição⁷⁴ por conselho de Porciúncula (SOARES, 1987).

⁷⁰ Considerados propagandistas republicanos “Os simpatizantes do republicanismo mobilizavam-se em geral, pela exclusiva defesa dos seus interesses sociais, sintetizados no binômio ‘ordem república’ e ‘direitos do cidadão’” (FERREIRA, 1989, p. 46).

⁷¹ “Gaetano afirma contundentemente que a força da classe política está em sua organização, ou seja, em sua capacidade de fazer alianças entre si, tornando-se um grupo homogêneo e solidário em contraposição aos demais elementos da sociedade que não fazem parte deste grupo” (CAMPOS, 2004, p. 19).

⁷² Retirar a capital fluminense de Niterói daria autonomia ao Estado do Rio de Janeiro, visto que Niterói era considerada “um prolongamento da rua do Ouvidor” (FERREIRA, 1997, p. 89). O anúncio da transferência instigou a reação republicana que se organizou para pedir a deposição de Portela. Esse governador, em concordância com o governo de Deodoro, apoiou o presidente da República no fechamento do Congresso Nacional no dia 3 de novembro de 1891. Soares (1987) afirma que houve um movimento revolucionário, denominado Movimento de Paraíba do Sul, contra Francisco Portela e contra o fechamento do Congresso por Deodoro. À frente estavam José Tomás da Porciúncula, Leopoldo Teixeira Leite, Alberto Torres, entre outros. Na madrugada do dia 23 a Armada se rebelou e, nesse mesmo dia, Deodoro renunciou, deixando o cargo para Floriano Peixoto. “Entre novembro de 1891 e março do ano seguinte, todos os Estados com exceção do Pará, assistiram à derrubada pacífica, pela renúncia, ou violenta, de seus governadores” (FERREIRA, 1989, p. 63). No Rio de Janeiro, Portela ainda resistiu um pouco até que, em 10 de dezembro, após pedir reforços militares a Floriano Peixoto e não ser atendido renunciou ao cargo. Como o vice-governador Getúlio das Neves e o Presidente do Senado Demerval da Fonseca não quiseram assumir o Estado, Porciúncula encarregou-se de acordar um novo nome para o governo fluminense entrando em cena o contra-almirante Carlos Baltazar da Silveira⁷², que tomou posse no dia 11 de dezembro de 1891.

⁷³ Quando se questionou a retirada da capital do Estado do Rio de Janeiro de Niterói, cogitou-se transferi-la para Nova Friburgo, Campos e Vassouras, além de Teresópolis, esta última cidade como intenção do governo Portela (FERREIRA, 1989).

⁷⁴ A segunda Constituição Fluminense, promulgada em 9 de abril de 1892, estabeleceu a eleição provisória de Baltazar da Silveira.

No ano seguinte, José Thomaz da Porciúncula⁷⁵ (1892-1894) ocuparia o cargo por meio de eleição. Naquele momento, a política fluminense possuía um tom conciliador entre republicanos históricos e ex-monarquistas, contudo permaneciam alguns conflitos⁷⁶.

Mais uma vez em pauta, a transferência da capital aturdiria os líderes republicanos fluminenses e a Revolta da Armada fez antecipar o evento, porém em vez de Teresópolis, a capital foi transferida para Petrópolis em 1894, base política de Porciúncula. A mudança visava tirar o centro político de tantas insurgências que vinham acontecendo desde a proclamação da República. De acordo com Motta,

[...] a mudança de capital materializava uma nova época. Ou seja, ela deveria ser o símbolo maior de um projeto que visava, antes de tudo, apontar 'um novo início' para a sociedade. Daí o caráter de polarização que se estabelecia com a antiga capital, expressão de uma tradição que se pretendia transformar em passado (1993, p. 2 e 3).

A necessidade de mudança de cidade para acolher a capital tinha uma intenção clara de “apagar” determinado tempo, sobrepô-lo a outro “mais civilizado”, “mais progressista”, e, na medida em que a distância temporal aumentasse, seriam inevitáveis as comparações. Um governo supostamente mais moderno demandaria uma cidade considerada à altura, longe das manifestações políticas e disputas com a capital federal.

Porciúncula e seu sucessor, Joaquim Maurício de Abreu⁷⁷ (1894-1897), fizeram uma gestão “político-administrativa eficiente” (FERREIRA, 1989, p. 74), contudo, não sem oposições. O Partido Republicano Fluminense lutava para ocupar o poder e foi dessa maneira que, em 1897, o candidato Alberto Torres ganhou a eleição com uma margem ampla de votos.

Empossado Presidente do Estado em 1898, Alberto Torres⁷⁸ (1898-1900),

⁷⁵ Petropolitano doutorou-se em Medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro (SOARES, 1987).

⁷⁶ Um deles foi a deposição de Porciúncula em 14 de dezembro de 1892, por revolta da polícia militar influenciada por portelistas, sendo repostado em 15 de dezembro. Cabe destacar que, no entanto, o governo Porciúncula estava em sintonia com o federal na figura de Floriano Peixoto. De acordo com Soares, Porciúncula era “delegado” de Floriano Peixoto (1987, p. 16).

⁷⁷ Signatário do Manifesto de 1870, Maurício de Abreu nasceu na freguesia de Nossa Senhora Aparecida, antigo território de Magé, hoje distrito de Sapucaia (SOARES, 1987).

⁷⁸ Alberto de Seixas Martins Torres (1865 - 1917), filho do Senador da República Martins Torres, formou-se em Direito. Segundo Bariani, foi um indivíduo de ação e pensador, militante abolicionista e republicano, assumindo cargos como o de Deputado Estadual, Federal, Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Ministro da Justiça e Negócios Interiores (Governo Prudente de Moraes) e Ministro do Supremo Tribunal Federal, atuando nos três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário. “Como Presidente de Estado do Rio de Janeiro preocupou-se com o saneamento básico, instrução pública e a colonização - durante seu governo teve atritos com a Assembléia e chegou-se mesmo a cogitar seu impedimento. Como Ministro do Supremo Tribunal Federal ocupou-se da defesa da soberania da União e da liberdade individual por meio da ampliação do conceito de habeas corpus” (2007, p.

pertencia a um grupo político que abrigava pessoas mais jovens influenciadas pelas lutas abolicionistas e republicanas e um de seus lemas era o aproveitamento do trabalhador nacional. Após sua vitória, aliou-se aos políticos campistas deixando o PRF, e, em seguida, fundou o Partido Republicano do Rio de Janeiro.

Os debates entre o Partido Republicano Fluminense e o grupo de Alberto Torres fizeram com que entrasse em cena a figura do deputado federal Nilo Peçanha, que compartilhava da ideia da agricultura como atividade básica da nação brasileira. Aos poucos, ele focou seu olhar na política do Estado deixando a representação do norte campista, aumentando a “visão agrarista” (FERREIRA, 1989, p. 17) que havia assimilado de Alberto Torres. “O período de dominação nilista do Estado do Rio de Janeiro, que se iniciou em 1903, pode ser interpretado como uma luta pela criação de um eixo alternativo de poder”^{79 80}.

Segundo Ferreira, Alberto Torres possuía “senso de dever público, respeito à lei, antifaccionismo, desambição”⁸¹. Por apresentar uma história política baseada na vertente do abolicionismo/republicanismo e ter atitudes reconhecidas como independentes, um processo de *impeachment* foi aberto contra ele, mas, a maior parte dos municípios estava a seu favor. Torres governou numa fase crítica da economia do Rio de Janeiro⁸² (1896-1903). No fim da década de 1890, a crise financeira repercutiu na área administrativa, “desorganizando os serviços públicos, provocando o atraso no pagamento do funcionalismo e o fechamento de escolas, e impossibilitando a prestação regular da justiça”⁸³. Para Alberto Torres, a crise que estava instalada no Rio de Janeiro se explicava pelas grandes propriedades e escassez de mão-de-obra, pelo que formulou um programa de incentivo à “pequena propriedade, o aproveitamento do trabalhador nacional e a diversificação agrícola”⁸⁴ atentando-se legalmente aos dois primeiros.

1). Publicou os seguintes livros: *Vers la paix* (1909), *Le problème mondial* (1913), *A organização nacional* (1914), *O problema nacional brasileiro* (1914) e *As fontes da vida no Brasil* (1915).

⁷⁹ As expressões “nilista” e “nilismo” correspondem, de acordo com Ferreira (1989), ao grupo político de Nilo Peçanha à frente do Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1903 e 1922.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 18.

⁸¹ *Ibidem*, p. 98.

⁸² Na década de 1890 muitos moradores fluminenses saíram do Estado em busca de melhores condições de trabalho procurando, principalmente, por São Paulo. Com a diminuição da taxa de imposto de exportação do café, o Estado do Rio viveu um enorme déficit orçamentário tendo sua dívida pública ampliada.

⁸³ *Ibidem*, p. 103.

⁸⁴ *Ibidem*.

Quintino Bocaiúva⁸⁵ (1900-1903), sucessor de Alberto Torres, batalhou pelo retorno da capital para Niterói. Em novembro de 1899, o assunto foi posto em discussão na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Projeto 1.017, porém não obteve sucesso e somente voltaria a ser discutido em 1901. Nilo Peçanha e outros políticos como Geraldo Martins, Baltasar Bernardino, Oliveira Belo, Oliveira Botelho e Bulhões de Carvalho, também defendiam a transferência. A oposição dizia que Niterói não possuía infra-estrutura para receber a capital e que se voltasse perderia a autonomia pela proximidade com o Distrito Federal, e mais uma vez, a discussão foi dada como encerrada sem se chegar a um consenso. Em 4 de agosto de 1902, a Lei nº 542, determinou a volta da capital para Niterói (FERREIRA, 1989). Porém, a mudança ocorreu de fato, com a transferência do Poder Executivo em 20 de junho de 1903.

Nilo Peçanha⁸⁶ (1904-1906/1915-1916), eleito Presidente de Estado em julho de 1903, tinha trabalhado em prol de uma nova reforma constitucional, antevendo sua futura função⁸⁷. Assim que tomou posse, fez uma reforma administrativa⁸⁸, na qual suprimiu “diversos cargos e repartições públicas, com cortes significativos no funcionalismo”⁸⁹ e reduziu seus próprios vencimentos para conter as despesas do Estado. Nilo Peçanha retomou alguns pensamentos de Alberto Torres como o desenvolvimento agrário fluminense, incentivando

[...] os lavradores dos diferentes municípios a aderirem à policultura, facilitando-lhes a aquisição de instrumentos agrícolas e fornecendo-lhes gratuitamente mudas e sementes. Procedeu também à criação de estações experimentais, centros agrônômicos e estabelecimentos de ensino agrícola, centralizando a partir de 1905 no Horto Botânico instalado na capital⁹⁰.

⁸⁵ Nasceu no Rio de Janeiro, dedicou-se ao jornalismo (SOARES, 1987).

⁸⁶ Natural de Campos bacharelou-se em Direito (SOARES, 1987).

⁸⁷ “A reforma constitucional de 1903 representou a última etapa do processo de afirmação do grupo nilista como força hegemônica na política estadual, antes de Nilo Peçanha assumir diretamente o governo. A reforma acarretou profundas alterações na carta de 1892, tanto no que diz respeito à administração pública quanto em termos eminentemente políticos” (Ferreira, 1989, p. 123). O projeto de alteração da Carta Constitucional teve participação direta de Nilo Peçanha, que trabalhava em prol de sua candidatura à presidência do Estado, com o argumento de recuperar a economia fluminense. Suas investidas foram apoiadas por José Hipólito, Baltasar Bernardino, Soares Brandão, Raul Fernandes e Leão Teixeira, seus partidários. A reforma visava cortes nas contas do governo, centralização do poder pelo executivo estadual, reduzindo as atribuições do legislativo e do judiciário. Entre outras ações, a reforma ampliava de três para quatro anos o mandato do presidente de Estado; reduzia o número de deputados de 60 para 45 e seus vencimentos somente seriam pagos se eles comparecessem à ALERJ; permitia a nomeação de prefeitos pelo presidente de Estado, função que antes era exercida pelos presidentes das câmaras municipais; a arrecadação do imposto de indústrias e profissões seria feita para os cofres fluminenses. Pela rapidez com que a reforma foi aprovada, nos leva a pensar que o projeto fazia parte de jogos políticos há algum tempo, como um meio de centralizar o poder nas mãos do Estado.

⁸⁸ Decreto 831.

⁸⁹ Ibidem, p. 138.

⁹⁰ Ibidem, p. 141.

Tal programa econômico fez com que se projetasse na esfera federal e fosse considerado “como modelo de administrador arrojado e capaz”⁹¹. Aliás, essa fama o ajudaria, pois o apoio dado a Quintino Bocaiúva para a eleição presidencial federal, fez com que comprometesse “a posição do Estado do Rio no quadro da política dos governadores”⁹².

Em 1906, ano que marca sua primeira saída da presidência fluminense, Nilo estabeleceu a substituição do sistema de transporte de tração animal para a elétrica e marcou o dia 6 de outubro para implantar tal serviço. A inauguração contaria com uma festividade pública, incluindo figuras ilustres como o Presidente da República Rodrigues Alves, paulista, a quem Nilo Peçanha teria deixado de apoiar em campanha presidencial em favor de Quintino Bocaiúva. O convite feito e aceito tinha o intuito de amenizar o efeito do apoio dado ao outro candidato e promover uma postura conciliadora, representação fortemente veiculada pela imagem de Nilo Peçanha. O evento também marcou a “despedida” de seu cargo no Estado, visto que o deixaria para disputar a vice-presidência republicana e, ainda, uma tentativa de recuperar sua imagem frente ao Presidente da República e assim cooptar votos paulistas.

Nilo Peçanha lançou sua candidatura à vice-presidência do Brasil em agosto de 1905 e compôs a chapa de Afonso Pena, sendo escolhido Alfredo Augusto Guimarães Backer como seu candidato ao governo do Estado. Tanto Nilo quanto Backer tiveram êxito em suas eleições. Backer⁹³ (1906-1910), ao assumir o Estado rompeu com a política nilista agindo autonomamente. Com isso, desbancou a política de contenção de gastos criando a “Diretoria do Arquivo e Estatística, os cargos de Inspetor Geral de Obras Públicas, Agricultura e Indústria, e restabeleceu ainda o de contador da Diretoria de Finanças” (FERREIRA, 1989, p. 168), bem como reaproveitou 400 servidores demitidos por Nilo Peçanha. O novo presidente de Estado contraiu empréstimo de cinco mil contos para “embelezamento e infraestrutura”⁹⁴ da cidade de Niterói.

Com a morte de Afonso Pena em 1909, Nilo Peçanha assumiu a presidência

⁹¹ FERREIRA, 1989, p. 142.

⁹² Ibidem, p. 137, grifo da autora.

⁹³ Nasceu em Macaé. Diplomou-se em Comércio e depois em Medicina (SOARES, 1987).

⁹⁴ Ibidem, p. 158.

da República e, assim, reiniciou o controle político nilista no Estado do Rio de Janeiro, que se concretizou com a posse de Oliveira Botelho⁹⁵ como Presidente de Estado em 1910⁹⁶. Em seu discurso de posse, Botelho⁹⁷ (1910-1914), defendia “a reabilitação do Estado na ordem moral, na ordem política e na ordem administrativa” (O FLUMINENSE 1/1/1911 *apud* FERREIRA, 1989, p.176 - grifo da autora).

Ao lançar-se como candidato à presidência da República, em 1922, Nilo Peçanha editou projetos defendidos no início de seu governo, à frente do Estado do Rio de Janeiro, tais como a defesa da agricultura tendo o café como o principal produto da economia fluminense, incentivando também a cultura de cacau, açúcar, borracha, entre outros produtos. Com a máxima “arrancar a República das mãos de alguns para as mãos de todos” (FERREIRA, 1989, p. 249), sua campanha presidencial se revestia de um apelo popular visando conquistar as massas urbanas, pois ele “advogava igualmente a extensão da instrução pública para acabar com o analfabetismo e como alternativa para ampliar a participação política dos segmentos desprivilegiados”⁹⁸, em virtude da não participação eleitoral dos analfabetos. Essa intenção não se confirmaria, visto que Nilo Peçanha não apresentou nenhuma proposta concreta sobre o assunto. Momento oportuno, ao discurso do candidato Nilo Peçanha não escaparia os movimentos nacionalistas que surgiram na década de 1910 e que tencionavam o desenvolvimento da nação, inclusive com a organização de associações como a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (NOFUENTES, 2008).

Mesmo com todo empenho dos nilistas em prol da presidência da República, Arthur Bernardes venceu a eleição. Houve muitos conflitos entre as oposições

⁹⁵ Nasceu em Montevideu em função do trabalho diplomático de seu pai. Doutorou-se em Medicina (SOARES, 1987).

⁹⁶ Antes disso, seu recente opositor, Alfredo Backer, ainda lutaria por manter os privilégios concedidos por Afonso Pena, sem êxito.

⁹⁷ A despeito do nilismo latente no governo de Oliveira Botelho, a princípio, tanto o presidente de Estado quanto Nilo Peçanha divergiram em muitas ocasiões como naquela em que o Senador não aceitou “a participação de forças estranhas à política fluminense na escolha do candidato” (FERREIRA, 1989, p. 192) que sucederia Oliveira Botelho, rompendo com o presidente de Estado e lançando sua própria candidatura ao governo fluminense. Em sua campanha, Nilo Peçanha percorreu o interior do Rio de Janeiro objetivando retomar o controle da política do Rio de Janeiro, fazendo uma espécie de propaganda, o que o levou à vitória em 12 de julho de 1914. Nilo Peçanha apoiou a candidatura de Rui Barbosa à presidência da República, porém seu opositor, Eptácio Pessoa, ganhou a eleição de 1919. Quando acabou o mandato de Nilo à frente da presidência de Estado, o nilista Raul Veiga assumiu o seu lugar. Nilo Peçanha mais uma vez voltou à Europa entre maio de 1920 e junho de 1921. O afastamento tinha o mesmo objetivo da viagem anterior: preservar sua imagem de constrangimentos e desgastes. Após chegar da Europa, Nilo Peçanha foi recebido aos aplausos e vivas que pediam-no como presidente da República, mas isto estava longe de ser uma iniciativa popular (Ibidem).

⁹⁸ Ibidem, p. 250.

políticas, inclusive no meio de alguns militares que apoiavam Nilo Peçanha. Assim, a “era nilista” caminhava para seu fim⁹⁹. Uma amostra disso se deve à disputa política eleitoral da presidência do Estado, na qual participaram Raul Fernandes pelo lado nilista e Feliciano Sodré, opositor, para o pleito de 9 de julho de 1922. Enquanto Raul Fernandes expressava seu programa político de governo muito parecido com o de Nilo Peçanha - sempre com a divisa agrarista - Feliciano Sodré se destacava pela promessa de expandir o emprego urbano como meio de conter o êxodo para outros Estados.

No Rio de Janeiro, Raul Fernandes ganhou a eleição em um momento de perturbação política conhecida como tenentismo¹⁰⁰, iniciada quatro dias antes da votação. O Estado fluminense estava, naquele momento, sob estado de sítio¹⁰¹. Sodré acusou o escrutínio de inconstitucional, segundo a última reforma eleitoral. Raul Fernandes foi empossado ao mesmo tempo em que Feliciano Sodré foi designado ao cargo pela assembleia da oposição.

O Rio de Janeiro sofreu intervenção federal visto que Arthur Bernardes, então Presidente do Brasil era contra a base nilista e, dessa forma, escolheu Aurelino Leal como interventor, determinando a censura dos jornais da capital fluminense e declarando “nulas todas as eleições realizadas no Estado desde 18 de dezembro de 1921” (FERREIRA, 1989, p. 276) despojando Raul Fernandes de seu cargo. A principal função de Aurelino Leal seria organizar novas eleições e os nomes veiculados eram os de Feliciano Sodré (1924-1927) e Alfredo Backer. Entretanto, o primeiro se sobressaiu garantindo o pleito.

Naquele momento, o mote “Viva a República” estava abafado sob a vontade de construir a *res publica*, dilema histórico e um desafio a ser enfrentado. De acordo com Gomes e Abreu, a Primeira República tem sido representada como período de

⁹⁹ A “era nilista” foi à derrocada após quase vinte anos de controle do poder político no Estado do Rio de Janeiro (FERREIRA, 1989).

¹⁰⁰ De acordo com Lanna Junior (2003), o tenentismo pode ser caracterizado como ação política e ideológica, por estar presente num conjunto de ideias que movimentaram a história do país, na década de 1920. Iniciou-se com a Marcha dos Dezoito do Forte, no Rio de Janeiro, que pretendia uma espécie de revolução em descontentamento com política vigente no país, mas o movimento se estendeu a outras cidades do Brasil como São Paulo, Mato Grosso, Amazonas, Sergipe, Belém do Pará e Rio Grande do Sul. O ponto de culminância foi a Coluna Prestes que daria margem à Revolução de 1930. Tal movimento foi de encontro às aspirações das camadas médias urbanas e mostrava as crises políticas pelas quais o país passava.

¹⁰¹ Segundo Silva, “esse dispositivo constitucional - o estado de sítio - caracteriza-se pela ampliação do poder de decisão do Executivo em relação ao Legislativo e ao Judiciário e pela restrição dos direitos teoricamente assegurados por um regime democrático. Nesse sentido, as liberdades dos cidadãos e da imprensa ficam comprometidas; as perseguições e buscas em domicílios, autorizadas; as violações de correspondências, permitidas; a criação e participação de associações, proibidas” (2009, p. 63).

desvio contraditório do regime político e dos princípios republicanos, posto que teria sido constituída por vários erros: seria a República, simultaneamente, “liberal, oligárquica, fraca, inepta, europeizante, e, política e culturalmente afastada do ‘povo brasileiro’” (2009, p. 13). Por outro lado, devemos pensar que as representações dos republicanos históricos passavam pelos anseios de transformações na esfera política, que podem não ter tido o êxito aspirado, mas caminharam para estabelecer um regime democrático, inclusive investindo na instrução pública.

1.4 A instrução pública nas mensagens dos presidentes de Estado

Tendo em vista, a escola como “um lugar político e da política” (VEIGA, 2003, p. 45), é importante observar como as gerações que passam por ela produzem experiências sociais e representações. Por isso,

[...] vale interrogar-nos sobre as múltiplas tensões e conflitos presentes na produção de novas configurações sociais que demandaram a escola como fator de coesão social/nacional. No caso do Brasil, tais tensionamentos estiveram presentes tanto no processo de constituição do Estado e das elites políticas e intelectuais, nacionais e locais, bem como na relação entre estas e a população. Mas também, evidentemente, é possível capturá-los no interior da escola, através das múltiplas práticas que buscaram representá-la como espaço legítimo de educação¹⁰².

Concordamos com Veiga, que o objetivo é entender a escola como prática social e cultural numa dimensão macropolítica, “na perspectiva de monopolização dos saberes”¹⁰³, e na micropolítica, para “discutir as formas discursivas e simbólicas pelas quais os diferentes sujeitos representaram o lugar da escolarização e também as formas como o poder se manifestou nas práticas políticas de ordenamento escolar”¹⁰⁴.

Para dimensionar a escola como problema do campo político escolhemos proceder às análises das mensagens dos presidentes do Estado do Rio de Janeiro, do ano de 1892 a 1918, priorizando as políticas públicas para a Escola Normal e, conseqüentemente, para a escola primária. Os próximos itens trarão uma visão geral da configuração político-administrativa da instrução no Estado na primeira República e, nos próximos capítulos, nos ateremos à Escola Normal de Niterói, foco desta pesquisa.

¹⁰² Ibidem, p. 35.

¹⁰³ Ibidem, p. 36.

¹⁰⁴ Ibidem, p. 36.

As mensagens analisadas traziam a publicidade das ações presidenciais. Aqueles presidentes que tinham por base o nilismo mantinham as propostas do partido e teciam elogios que enalteciam seus colegas. Porém, quando a base era a oposição, o discurso se dava pela crítica e por mostrar que haviam colhido mais frutos que seus adversários. Mas, não somente de elogios viviam os presidentes e ex-presidentes cúmplices. Schueler observou, por exemplo, que Nilo Peçanha era a favor do governo estadual “gerir, criar, fiscalizar e custear o ensino primário e secundário” (2010, p. 18) discordando de Bocaiúva, seu colega de partido, mostrando que havia disputas e tensões em torno dos projetos e ideais educacionais. As mensagens também eram modos de explicitar os objetivos futuros no âmbito governamental.

Além disso, percebemos que tais mensagens conformavam uma visão de mundo do que se constituía o trabalho do professor, e as aspirações dos governantes em relação a esse profissional.

As mensagens enviadas a cada ano¹⁰⁵ tratavam de diversos assuntos da administração pública, procurando fazer um balanço do que tinha sido o governo. De acordo com Araújo (2010), esses documentos podem ser entendidos como forma de prática social e não como um discurso individual dos presidentes ou de seus secretários.

No que dizem respeito à instrução pública, os assuntos mais recorrentes das mensagens correspondiam às escolas primárias - rurais, subvencionadas, grupos escolares - às escolas normais, profissionais, à construção de prédios escolares, aquisição de mobiliário escolar e professores em exercício, vencimentos e classes.

QUADRO 1 Assuntos mais recorrentes sobre a instrução pública, nas mensagens dos presidentes do Estado do Rio de Janeiro, abrangendo os anos de 1892 a 1924.

MENSAGENS	PRESIDENTES	ASSUNTOS
1892	Carlos Balthazar da Silveira	Reforma da instrução pública; melhorar os vencimentos dos professores.
1893-1894	José Thomaz da	Criação de mais uma Escola Normal;

¹⁰⁵ No caso do Estado do Rio de Janeiro, entre 1892 e 1924, somente as mensagens dos anos de 1893 e 1901 não foram localizadas.

	Porciúncula	mudança do programa de ensino das escolas primárias; Lei nº 41 de 28 de janeiro de 1893/ Decreto nº 91 de 31 de março de 1894, que organizou o Conselho Superior de Instrução.
MENSAGENS	PRESIDENTES	ASSUNTOS
1896-1897	Joaquim Maurício de Abreu	Instrução como o “mais potente e moralizador instrumento de civilização”; escolas rurais; professores provisórios e efetivos (os provisórios deveriam prestar exames para aquisição do diploma); divisão da escola primária em dois graus; Escola Normal de Barra Mansa; Ginásio Fluminense.
1898-1900	Alberto de Seixas Martins Torres	Redução de verba destinada à instrução pública; instrução primária como a maior preocupação dos governos; crise moral e social na vida pública, passível de ser combatida com a educação; crítica à educação especializada de preparo técnico e profissional em detrimento da instrução secundária; inauguração do Ginásio fluminense. Lei 449, de 11 de dezembro de 1900 que reformou a Instrução Pública no Estado.
1901-1903	Quintino Bocaiúva	Criação de grupos escolares; insuficiência da instrução pública; evasão dos alunos após aprenderem os rudimentos da instrução primária; escolas profissionais; formação de professores; atraso no pagamento dos professores; extinção de grupos escolares; sugestão de que a instrução primária ficasse sob responsabilidade das Câmaras Municipais e o ensino profissional a cargo do estado.
1904-1906	Nilo Peçanha	A reforma fez com que professores sem diploma da Escola Normal fossem destituídos de seus cargos; instrução para o interior; o aluguel dos prédios escolares passaria a ser dever do Estado; Escola Normal de Niterói; críticas ao ensino teórico.
1907-1910	Alfredo A. Guimarães Backer	Reforma da instrução pública; críticas ao governo federal pela pouca participação na difusão do ensino primário; fechamento de escolas profissionais; supressão de escolas primárias em virtude da crise financeira; fiscalização do ensino; a instrução pública recebia 18% da renda do Estado.

MENSAGENS	PRESIDENTES	ASSUNTOS
1911-1914	Francisco Chaves de Oliveira Botelho	Criação do Conselho Superior de Instrução; ensino subvencionado; instalação de 26 escolas complementares; inspeção escolar; aquisição de mobiliário escolar; remodelação do ensino normal pela Lei nº 1.046 de 16 de novembro de 1911; subvencionamento de escolas rurais; vantagens aos professores diplomados.
1915-1916	Nilo Peçanha	Provisão de escolas primárias com professores diplomados; fiscalização do ensino; preocupação com a difusão do ensino primário; subvencionamento de escolas rurais; escola normal; criação de escolas rurais; vantagens aos professores; construção de escolas; mobiliário escolar; escolas profissionais.
1917-1918	Agnello Geraque Collet	Multiplicação e aperfeiçoamento da instrução pública; criação de grupos escolares e escolas profissionais; escolas rurais; construção do prédio da Escola Normal de Niterói; carência de mobiliário escolar; aquisição de livros para a escola primária; Liceu de Campos e Niterói; escola industrial Visconde de Moraes; caixas escolares.
1919-1922	Moraes Veiga	Instrução pública como a “solução definitiva da chamada questão social”; inspeção submissa à Superintendência Geral do Ensino; inspeção e fiscalização das escolas; falta de prédios exclusivos para a instrução pública; iniciativa particular de acordo com os anseios do Estado; escolas normais; nova organização do ensino público pelo Decreto nº 1.723 de 29 de Dezembro de 1919; programas de ensino das escolas primárias foram revistos de acordo com os “progressos da pedagogia” e também os das escolas normais; ensino normal; ensino profissional; inauguração de prédios escolares; mobiliário escolar; inauguração de grupos escolares; ensino secundário e superior.
1923	Aurelino de Araújo Leal	No ano de 1923 há a mensagem do presidente, porém não há assunto específico sobre instrução pública.
1924	Feliciano Pires de Abreu Sodré	Reforma da Escola Normal, Decreto nº 2017 de 05 de abril de 1924; analfabetismo; deficiência de mobiliário escolar; prédios

		alugados; caixas escolares.
--	--	-----------------------------

Fonte: Mensagens dos Presidentes de Estado, de 1892 a 1924. Disponível em <http://www.crl.edu/brazil/provincial/rio_de_janeiro>. Acesso em abril de 2009.

Na Primeira República, por meio das mensagens, a instrução foi vista como parte do projeto civilizador da nação. Os presidentes, não raro, clamavam por reformas no setor, e, por vezes, reeditavam alguns tópicos de leis anteriores. Foi possível perceber mudanças efetuadas durante o período estudado, porém, também foi possível perceber permanências.

Para Veiga (2003), é preciso problematizar as rupturas e continuidades na instrução e de que modo contribuíram para a organização do Estado. No primeiro período republicano, a escolarização era “interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica” (NAGLE, 1974, p. 100) como “motor da História”¹⁰⁶, por isso teria um “caráter regenerador”. Civilizar as populações mais pobres, “arrancá-las do estado de indigência [e] impor-lhes uma transfiguração que faria delas potenciais construtoras do Estado” (VAGO, 2000, p. 3) era o principal objetivo dos governantes, que desejavam “construir uma República e uma economia prósperas”¹⁰⁷. Podemos pensar, nesse caso, juntamente com Gaspar Silva (2004), que o povo era chamado a ser “obreiro” o que não significava um efetivo envolvimento com as políticas públicas.

Com a República instaurada seria necessário investir na formação do professor visando o “progresso social, pois sua ação estava voltada para a formação de hábitos, tornando-o, dessa forma, dócil e útil à sociedade” (SÁ e SÁ, 2008, p. 64 - grifo dos autores). Em Cuiabá, por exemplo, no fim do século XIX, o professor era visto como “lapidário das almas infantis, o guia seguro, o missionário cívico e patriota”¹⁰⁸, aquele que formaria os futuros cidadãos.

No caso do Estado do Rio de Janeiro, segundo Fernandes, as ações de políticos e intelectuais eram direcionadas pelos ideais renascentistas¹⁰⁹ e assim, “construíam-se a ideia de que a história fluminense era a história nacional” (2009, p. 86). Nesse sentido, o trabalho de arregimentar normas que se transformassem em

¹⁰⁶ Ibidem.

¹⁰⁷ Ibidem.

¹⁰⁸ Ibidem.

¹⁰⁹ Para um maior aprofundamento do assunto ver: FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento. *Historiografia e identidade fluminense*. A escrita da história e os usos do passado no Estado do Rio de Janeiro entre as décadas de 1930 e 1950. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

leis para a instrução pública tinha um significado de formar uma plataforma capaz de romper com o antigo regime e desenvolver uma nova mentalidade no cidadão fluminense. Contudo, cabe-nos interrogar sobre o “caráter integrador/desintegrador das normatizações escolares” (VEIGA, 2003) no sentido de que os mecanismos que integram indivíduos socialmente pela instrução, também os excluem.

Na Mensagem de 1902, a instrução pública foi criticada, e muitas vezes, considerada insuficiente, com poucos resultados obtidos, que não compensavam os sacrifícios feitos. As críticas se referiam às reformas de 1893 e de 1895, que “não tiveram o efeito desejado no Estado” (SCHUELER, 2010, p. 18). As representações em torno da instrução, não consideravam vários fatores como o tempo necessário para se modificar certas instâncias administrativas como a instrução, por exemplo. Ao investimento feito, era esperado que se rendesse frutos rapidamente, de preferência, dentro do período administrativo, necessários à propaganda política dos governantes.

O Estado fluminense vinha sofrendo com grave crise financeira, sobretudo no início do século XX, a qual afetou a instrução pública e outras áreas administrativas, acarretando empobrecimento geral, atingindo os professores, no que diz respeito ao atraso de pagamentos, e até mesmo escolas, tendo sido extintos vários grupos escolares. Com isso, foi sugerido que a instrução primária ficasse sob responsabilidade das Câmaras Municipais, de acordo com a Constituição, e o ensino profissional a cargo do Estado (MENSAGEM DO PRESIDENTE DE ESTADO, 1903). A repartição das competências na instrução não era uma novidade visto que, com o Ato Adicional de 1834¹¹⁰, o Império deixava livre a iniciativa da instrução primária e secundária para as Províncias. Ao que nos parece, o Estado do Rio de Janeiro reeditou tal ideia deixando a instrução primária para os municípios, além de ser o maior contingente era a que apresentava mais problemas, por causa da falta de prédios apropriados e da evasão escolar. Em 1915, o aluguel dos prédios escolares passaria a ser dever do Estado novamente.

Nas mensagens analisadas foi possível perceber quais reformas eram consideradas pelos governantes, como partes significantes do serviço público, talvez

¹¹⁰ O Ato Adicional de 1834 foi a primeira emenda à Carta Constitucional de 1824. Nesta lei, entre outras medidas, houve uma fragmentação dos recursos para a instrução advindos da Coroa, pois cada Província teria autonomia para organizar as próprias políticas de instrução pública. Tal descentralização tem sido considerada pela historiografia da educação, como um entrave ao desenvolvimento da instrução no Império brasileiro. Sobre tal assunto consultar Gondra e Schueler (2008).

pelo legado que deixariam ao decretá-las. Outro setor considerado importante era o ensino primário, visto como “o mais poderoso elemento de felicidade do povo” (MENSAGEM DO PRESIDENTE DE ESTADO, 1916). Com essa premissa seria necessário observar com cautela a difusão do ensino “de modo a torná-lo eficaz e compensador das grandes somas com ele despendidas”¹¹¹. Na década de 1910, a convicção do governo fluminense era “preparar a grandeza da Pátria e a riqueza do Estado” (MENSAGEM DO PRESIDENTE DE ESTADO, 1904), criando muitas e boas escolas, inclusive no interior. Desse modo podemos ver nos discursos dos presidentes que “A instrução primária, aliada ao ensino agrícola e profissional, incluindo o ensino técnico para as profissões comerciais e industriais era a mais alta necessidade do Estado do Rio de Janeiro” (SCHUELER, 2010, p. 18), fazendo jus à sua “vocação natural” agrícola. Nesse aspecto, as escolas profissionais teriam “o papel de regeneração e formação das classes menos favorecidas” (NAGLE, 1974, p. 112).

Na primeira década do século XX, havia referências ao aumento progressivo da frequência escolar. Conforme o passar dos anos, durante a Primeira República, foi possível ver uma maior preocupação dos presidentes de Estado com as estat sticas¹¹², muitos deles ostentando a ampliação da frequência escolar, porém, desconsiderando o crescimento da população, por exemplo.

Na década seguinte, observamos que a conjuntura da instrução pública era desoladora, pois de acordo com a Mensagem de 1911, muitos professores estavam expostos   “politicagem” e eram punidos quando mostravam resistência. A demarcação da “politicagem” insere-se em um conjunto de forç as fluminenses em disputas, por isso, Oliveira Botelho acusou seu antecessor de extinguir escolas dos locais em que havia derrota eleitoral do partido ao qual era filiado, e ainda, denunciou a punição dos professores ativos que apoiavam políticos da oposição. Percebemos que tal situação não foi característica apenas do Rio de Janeiro. No Estado do Mato Grosso, conforme Mensagem do Presidente de Estado de 1916, o professorado também estava exposto   “politicagem”, pois ficava   mercê dos governantes para conseguir lecionar “nos melhores” lugares, isto é, nas regiões urbanas (S  e Só, 2008).

Uma representação muito presente nos discursos sobre a instrução pública

¹¹¹ Ibidem.

¹¹² Vidal (2008) caracterizou o século XIX como uma época de “febre de estatísticas”.

fluminense era que ela fosse “capaz de unir as classes, afinando-as numa sociedade consciente e inteligente, em vez de dividir, formando castas de dirigentes ineptos e deixando incultas, indisciplinadas, prontas à revolta, as multidões dos maus dirigidos” (MENSAGEM DO PRESIDENTE DE ESTADO 1922, p. 36), ou seja, ela seria responsável pela “solução definitiva da chamada questão social”¹¹³. Desse modo, no início da década de 1920, o discurso era de que a instrução pública do Estado deveria oferecer

[...] prédios amplos, higiênicos, confortáveis e atraentes, onde possam receber os seus filhos as luzes da instrução, reorganizando o mecanismo administrativo, metodizando os processos de ensino, uniformizando a sua distribuição, fornecendo mobiliário e material didático às escolas, elevando e concitando o professorado, com essas medidas, a um entusiasmo para o desempenho de seu esforçado mister¹¹⁴.

Segundo Fernandes, a questão social se referia ao movimento sindical responsável por promover greves e manifestações naquele momento. A instrução era entendida como um componente importante “no projeto de restauração do lugar do estado no cenário nacional” (2009, p. 65).

Pelas palavras dos presidentes, esperava-se que o povo fluminense saísse da condição de letargia intelectual para alcançar um alto grau de civilização, compatível com as exigências do Estado de modo a transmitir o progresso às novas gerações. A escola, como “unidade de referência civilizatória” (VEIGA, 2003, p. 39) era considerada o vetor de mudança e desenvolvimento da sociedade. Para isso, o Estado contava com o professor primário, visto como peça fundamental da escola republicana e agente transformador. Assim, seria necessário arregimentar profissionais que fossem capazes de “construir a nação” (MÜLLER, 2000) e serem os “guardiões da República” (AURAS TEIVE, 2007). Nesse aspecto, uma das instituições utilizadas para compor o texto civilizatório seria a escola normal.

¹¹³ Ibidem.

¹¹⁴ Ibidem.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: PROJETOS EM DISPUTA

A produção da historiografia da educação tem mostrado a importância da escola normal, enquanto instituição, para a história da formação de professores no Brasil. Trabalhos recentes têm contribuído para o campo de pesquisas, de forma a “combater o esquecimento” (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 9). Contudo, percebemos que há ainda muitos problemas a serem investigados, fato “que nos obriga a sucessivos mergulhos” (NUNES, 1990, p. 38) às fontes para tentarmos compreender o passado.

Investigar uma instituição como a escola normal, não significa depreciar outras formações docentes e, sim, perceber como se constituíram culturas e práticas escolares, que, no decorrer do tempo, podem ter contribuído para a existência de diferentes tipos e modalidades de formação que temos hoje em nosso país. Não significa também atribuir à instituição um marco inicial da formação de professores, visto que, havia outros meios de transmissão de conhecimentos do ofício antes de 1834¹¹⁵.

Após a expulsão dos jesuítas do território brasileiro, no século XVIII, algumas leis estabeleceram concursos para os professores régios, sendo o caso da reforma de 6 de novembro de 1772 que criou as aulas régias. Outro decreto - o de 17 de janeiro de 1809 - promoveu a seleção de professores para aulas públicas ainda no Brasil-Colônia, sob a palavra de D. João VI.

A primeira iniciativa conhecida, de institucionalizar a formação de professores no Brasil, ocorreu em 1820, com escolas de primeiras letras que ensinavam o método mútuo e que tinham a preocupação de instruir docentes que fizessem uso da técnica para aplicação nas escolas. Após três anos, foi criada uma instituição de primeiras letras pelo mesma metodologia para a instrução das corporações militares, que utilizavam o método Lancaster (TANURI, 2000).

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

¹¹⁵ A data de 1834 refere-se ao Ato Adicional à Constituição de 1824.

(VILLELA, 2002, p. 168-169).

Podemos atribuir ao Ato Adicional de 1834 a configuração, de modo concreto, da formação de professores nas Províncias (UEKANE, 2008). As escolas normais criadas no Império brasileiro¹¹⁶ possuíam características em comum como programa de ensino simples - que não dispensavam mais que dois professores para trabalhar na escola - e a formação pedagógica restrita à pedagogia ou métodos de ensino, de caráter prescritivo (TANURI, 2000). Elas também ficaram marcadas pela criação, fechamento e reabertura constantes e infra-estrutura precária, fatores que, somados à falta de procura pelo curso, aos pequenos salários pagos aos professores e ao desprestígio por parte de alguns presidentes de Províncias, redundavam na desqualificação do curso¹¹⁷. Desse modo, foi se conformando a Escola Normal em Niterói e em outras Províncias¹¹⁸, possibilitando a formação escolarizada do professor primário. A institucionalização da formação dos professores pelo Estado Imperial, ao mesmo tempo em que promoveu a profissionalização, tornou-os controlados e vigiados pela inspeção e pelos exames que deveriam prestar durante o curso e mesmo para reger escolas posteriormente, fato ocorrido não sem resistências por parte dos professores (SCHUELER, 2002).

Na década de 1860 e na seguinte, com a Reforma Leôncio de Carvalho¹¹⁹, o curso normal passou a ser dividido em séries e disciplinas, e os alunos submetidos aos exames. Essa lei também garantia a criação de subsídios para as escolas normais pelo governo central, plano que não foi executado¹²⁰. No último quartel do Oitocentos, a preocupação dos governantes, com um ensino mais prático e menos teórico se intensificaria em seus discursos destacando-se a necessidade de formar do cidadão brasileiro diante da crise causada pela abolição e das tramas que resultaram na proclamação da República, aspectos que contribuíram para a reconfiguração do ideário político em torno da formação de professores.

Durante o século XIX, o corpo docente primário foi se organizando e criando

¹¹⁶ No livro *Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro* há um quadro demonstrativo com as datas de criação e início do funcionamento das escolas normais do Brasil no período Imperial. Consultar Gondra e Schueler, 2008, p. 188-189.

¹¹⁷ Idem.

¹¹⁸ Ver ARAÚJO, *et al* (Org.). *As escolas normais no Brasil: Do Império à República*. Campinas. SP: Alínea, 2008.

¹¹⁹ Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879.

¹²⁰ "Posteriormente, os projetos Almeida de Oliveira (18/9/1882), Rui Barbosa (12/9/1882) e Cunha Leitão (24/08/1886) concediam ao poder central a faculdade de subsidiar escolas normais nas províncias" (TANURI, 2000, p. 66).

associações de lutas da categoria, demonstrando uma conscientização de seus “interesses como grupo profissional” (VILLELA, 2007, p. 101), assegurando assim, “direitos, garantias e prerrogativas legais” (SCHUELER, 2002, p. 179), aspectos condizentes com a funcionarização do professor. Em meados daquele século, o Brasil experimentou “um momento de efervescência de novas ideias e propostas para a organização educacional brasileira” (GASPARELLO E VILLELA, 2008, p. 2). Esse processo foi sustentado pelo aparecimento de traduções de livros que divulgavam as práticas pedagógicas, de circulação transnacional e, que permitiram o desenvolvimento da formação de professores em solo brasileiro. A partir dos anos 1830, Rio de Janeiro e outras Províncias tomaram a iniciativa de criar escolas normais, entre as quais podemos citar algumas, como a de Minas Gerais¹²¹ (1835), da Bahia¹²² (1836), de Mato Grosso¹²³ (1842), de São Paulo¹²⁴ (1846), do Piauí¹²⁵ (1864), do Rio Grande do Sul¹²⁶ (1869), do Paraná¹²⁷ (1870), de Sergipe¹²⁸ (1870), do Espírito Santo¹²⁹ (1860), do Rio Grande do Norte¹³⁰ (1873), do Ceará¹³¹ (1878), de Santa Catarina¹³² e Corte¹³³ (1880), da Paraíba¹³⁴ (1883) e a de Goiás¹³⁵ (1884). E, no período republicano, a de São Luiz - Maranhão (1890)¹³⁶ e a de Uberlândia - Minas Gerais (1924)¹³⁷.

Em Minas Gerais, na década de 1820, iniciou-se grande discussão sobre a formação de professores, que pôde ser encontrada em registros do jornal *O Universal*, veículo que discutia entre outros assuntos, o método mútuo e a melhoria

¹²¹ ROSA, W. 2002 e 2003.

¹²² ROCHA, L. M. F., 2008.

¹²³ SÁ, N. P. e SÁ, E. F., 2008.

¹²⁴ MONARCHA, C., 1999; DIAS, M. H., 2008; HILSDORF, M. L. S., 2008.

¹²⁵ LOPES, A. P. C., 2008.

¹²⁶ WERLE, F. O. C., 2008.

¹²⁷ MIGUEL, M. E. B., 2008.

¹²⁸ FREITAS, A. G. B. de e NASCIMENTO, J. C., 2008.

¹²⁹ SIMÕES, R. H. S., SHWARTZ, C. M. e FRANCO, S. P., 2008

¹³⁰ ARAÚJO, M. M., AQUINO, L. C. e LIMA, T. C. M. de, 2008.

¹³¹ SILVA, M. G. L. P. e, 2008.

¹³² DAROS, M. D e DANIEL, L. S., 2008; TEIVE, 2008.

¹³³ UEKANE, 2008; ACÁCIO, 2008.

¹³⁴ KULESZA, W. A., 2008.

¹³⁵ BRZEZINSKI, I., 2008.

¹³⁶ MOTTA, D.G. e NUNES, I. M. L., 2008.

¹³⁷ ARAÚJO, J. C. S. de, 2008.

da instrução pública. De acordo com Rosa (2002), a partir de 1835, os debates se intensificaram e, nesse mesmo ano, foi sancionada a Lei nº 13, com a proposta de organização da instrução pública na Província, quando foi criada a Escola Normal de Ouro Preto. No ano seguinte, foi a vez da Bahia criar a sua instituição, em Salvador, pela Lei nº 37, de 14 de abril de 1836, porém, seu funcionamento teve início após seis anos da data da sanção, em virtude da Revolta dos Malês e da Sabinada. O início das aulas, em 26 de março de 1842, se deu em um prédio provisório numa região nobre da cidade, com o curso voltado para o programa de ensino da escola primária, incluindo desenho linear e prendas domésticas. Rocha (2008) afirma que, diferentemente de outras escolas normais do Brasil, a da Província da Bahia nunca sofreu fechamento e seus estudos nunca foram interrompidos.

O lugar da escola normal no imaginário dos governos - monárquico ou republicano - tinha destaque quando tencionavam controlar e instruir para difundir seus ideais, mas estavam também na pauta dos debates os custos e a elegibilidade, o que fazia da instituição “moeda de barganha política”¹³⁸ (MOTTA e NUNES, 2008, p. 305). Mesmo com essa agravante, a instituição chegou até a República, como um local privilegiado para formar docentes que assumissem a instrução da “nova sociedade” por meio de métodos “ativos”, “concretos” e “racionais” (DAROS e DANIEL, 2008), discurso que esteve presente nas mensagens dos presidentes de Estados como Santa Catarina e Paraná. De igual modo, a Escola Normal do Piauí, consolidada em 1909, sob auspícios republicanos, tinha por objetivo formar professores adequados para estarem em posição de assumir os grupos escolares (LOPES, 2008). Por essa razão, os discursos governamentais insistiam em considerar o ensino muito teórico, e argumentavam que deveria ser mais prático para um “aprendizado útil e vantajoso”¹³⁹. Percebemos que a palavra “utilidade” foi bastante utilizada pelos republicanos¹⁴⁰. Ensino útil, homens e trabalhadores úteis,

¹³⁸ Havia ainda, discussões sobre a importância ou não de se manter um curso custoso para poucos resultados, como observou o Legislativo de São Luís - MA, no início do século XX. Em represália à provocação, Benedito Leite replicou que preferia “cortar a mão a assinar a supressão da Escola Normal” (MOTTA e NUNES, 2008, p. 305). O jurista e republicano trabalhou em prol de assegurar direitos às normalistas, que se formavam na instituição, estabelecida em 1890 após duas tentativas de implantação (uma em 1844 e a outra em 1870). O lugar de destaque ao qual era reservado à escola normal se coadunava ao objetivo de “Formar professores para lapidar as almas” (SÁ e SÁ, 2008, p. 61), discurso voltado para a instituição de Cuiabá, estabelecida em 1837. Nesse Estado 1911, no governo do Cel. Pedro Celestino Corrêa da Costa, a formação de professores era vista como componente fundamental para a formação dos cidadãos.

¹³⁹ Ibidem, p. 116.

¹⁴⁰ A ideia de “utilidade” pode ser vista também no Império, quando crianças e jovens pobres, considerados delinquentes, deveriam ser “úteis a si e a pátria”, (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 108) aprendendo uma profissão juntamente com o ensino elementar, nos internatos e asilos.

capazes de elevar o progresso no país, proveitosa também seria a escola normal para preparar o futuro da nação, pois funcionaria como “o centro multiplicador das luzes, que colocam as ideias em marcha, impulsionando a história em direção ao progresso e à liberdade” (MONARCHA, 1999, p.172).

Dessa forma, a Escola Normal de São Paulo, instituição criada em 1846, viveu seus primeiros anos de República (DIAS, 2008). Seus professores e o Diretor, Caetano de Campos, que assumiu a escola em 1890, tinham forte orientação positivista e estavam imbuídos da tarefa de oferecer “boa formação” aos normalistas para que as marcas do passado pudessem ser apagadas e um novo caminho fosse construído.

O positivismo também se fazia presente na Escola Normal da Corte, criada em 1880, para atendimento a ambos os sexos, com vistas à obtenção de um corpo profissional qualificado (UEKANE, 2008). Seu primeiro diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, divulgador do pensamento comtiano no Brasil, trabalhou para imprimir um caráter científico ao curso e fazer com que o magistério público fosse reservado aos graduados pela escola normal, um dos aspectos da reforma da instrução primária e secundária de 1890 do Distrito Federal (ACÁCIO, 2008).

Durante o século XIX, havia no Brasil um discurso de formar convenientemente professores pelos cursos normais, a fim de que pudessem instruir o povo nos moldes almejados pelos dirigentes da administração do Império (UEKANE, 2008). Nos anos finais, em virtude dos movimentos republicanos e abolicionistas, entremeados pelas ideias liberais e positivistas e o próprio declínio do poder imperial, as escolas normais teriam maior visibilidade, como o lugar legitimado para formar “bons” professores que executassem a tarefa de difusão da instrução pública.

2.1 A Escola Normal de Niterói durante o Império

A Escola Normal de Niterói, criada em 1835, contou com um diretor que acumulava a função de professor, e deveria ensinar a “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios da moral cristã” (TANURI, 2000, p. 64). A exigência aos candidatos era de que fossem cidadãos brasileiros, tivessem 18 anos, “boa

morigeração” (VILLELA, 2007, p. 106) e soubessem ler e escrever. Dezesesseis anos depois, a instituição foi extinta. A ação implicou na formação dos professores pela prática, por meio do sistema austríaco-holandês¹⁴¹. Esse sistema exigia o aproveitamento nos exames finais, apresentação de atestado de moralidade para comprovar ter um procedimento de acordo com a sociedade à época, “vocação” para o magistério e idade mínima de 12 anos. Ao final, o futuro professor deveria se submeter a exame público para verificar seu enquadramento nas propostas imperiais para o ensino. Caso fosse bem-sucedido, o candidato à docência estaria habilitado a exercer o magistério.

Segundo Villela (2002), na segunda fase da Escola Normal de Niterói, esta instituição passou a obter aspectos que a caracterizavam como um modelo profissional de formação de professores. Sua reinauguração, em 1862, proporcionou uma mudança, que, naquele momento, viu a entrada das mulheres nas salas de aula. Outra consideração importante refere-se ao convite feito por D. Pedro II a Filipe José Alberto Jr., para que assumisse a escola como diretor. O “jovem professor, negro, formado pela Escola Normal da Bahia, viera ao Rio de Janeiro aperfeiçoar-se no método Castilho e causou grande impressão no Imperador que acabou por escolhê-lo para o cargo” (VILLELA, 2008, p. 36). O professor, demitido em 1868, seria substituído por Alambary Luz.

O novo diretor teria muitos desafios pela frente, como persuadir os governantes acerca da importância de formar professores na instituição. Alambary Luz foi um tenaz empreendedor, em sintonia com os modernos métodos de ensino e materiais pedagógicos. Lutou pela transformação da escola, para que deixasse o “status artesanal” e se voltasse para o profissional. Influenciado por mudanças ocorridas na Europa e nos Estados Unidos, Alambary almejava um curso que tivesse um ensino mais aprofundado, e não somente considerasse o ato de ler, escrever e contar. Desejava também que o normalista fosse apto a

[...] desvendar o espírito da criança, desenvolver suas aptidões, torná-la capaz de reflexão de tal modo que, ainda quando não curse outra escola possa ao tocar a idade viril reconhecer os deveres que o homem é obrigado a cumprir em relação à

¹⁴¹ Tal sistema “Consiste em deixar os professores formarem-se pela prática, passando de inspetores subordinados a monitores e finalmente a mestres adjuntos e então recebem para se formarem em algumas lições de pedagogia. [...] Deste modo podemos ter mestres sem grandes despesas das escolas normais” (VILLELA, 2007, p. 123). Apesar de não ser o foco principal de sua tese, Schueler abordou a formação pela prática assegurada pelo Regulamento de 1854, contribuindo para entendermos que tal método não se materializou somente como um novo modelo de formação, mas “referendava e consolidava práticas já tradicionais de aprendizagem e de reprodução pelo ofício, ao passo que lhes conferia um caráter regulamentar e oficial, submetendo-as (ou intencionando submetê-las) à racionalização e ao controle estatal” (2002, p. 186).

si, ao seu criador, aos seus semelhantes e a sua pátria (VILLELA, 2008, p. 38).

O discurso de Alambary estava pautado em viagens que fez, em livros e em jornais que leu, e seu intento era modificar a Escola Normal de Niterói em sua estrutura institucional e física. Assim, começaria mais uma batalha, ou seja, conseguir a construção de um prédio específico para acolher a escola. Apesar de não ter obtido sucesso na empreitada, Alambary obteve êxito em outros aspectos como alocar a escola feminina e a masculina em prédios diferentes, sem a necessidade da alternância de dias letivos para ambos, bem como anexar escolas primárias a tais prédios que pudessem funcionar como modelo e lugar para a prática dos normalistas. No fim de sua gestão, o diretor deixou a escola “equipada com programas e horários bem definidos, uma vasta coleção de materiais didáticos, muitos deles novidades importadas, que só eram conhecidas nos colégios de elite, e uma biblioteca organizada”¹⁴². Cabe destacar ainda que, no interior do cenário educacional da época, o diretor organizou e publicou o jornal *A Instrução Pública*, divulgando seus discursos sobre o ensino fluminense¹⁴³.

Na Escola Normal de Niterói, após a saída de Alambary Luz por pedido de aposentadoria em 1877, houve a divisão em duas seções, uma masculina, a cargo do professor Antonio Marciano da Silva Pontes¹⁴⁴ e, outra, feminina, dirigida pela professora Joaquina Maria Rosa dos Santos. Em 1878, Silva Pontes assumiu a Escola Normal feminina e a masculina, provisoriamente reunidas sob uma mesma direção. Pontes, em seu relatório, assinalou os esforços de Alambary Luz em equipar a instituição tirando-a “do estado de obscuridade” (NOGUEIRA, 1938, p. 147), e fazendo-a conhecida na capital.

Em 1880, com a Deliberação de 14 de fevereiro, que remodelou o ensino normal, o curso passaria a ter dois anos e as seguintes matérias seriam introduzidas: Noções de Física com aplicação à Higiene e Agricultura; Noções de

¹⁴² Ibidem, p. 41.

¹⁴³ Em oposição ao impresso feito por Alambary Luz foi organizado o jornal *A Verdadeira Instrução Pública*, indicando a existência de fissuras e tensões nos grupos de intelectuais e professores, tanto em Niterói, quanto na cidade do Rio de Janeiro (SCHUELER, 2002). O surgimento da imprensa pedagógica e os lugares de sociabilidade dos professores demonstravam o processo histórico de constituição e debates no interior do campo educacional.

¹⁴⁴ Nascido em 1836 em Mariana - MG, Silva Pontes foi o 4º Diretor da Escola Normal de Niterói (1887-1892). Exerceu também a função de professor de Pedagogia e Metodologia e publicou em 1873 o “Compêndio de Pedagogia para uso dos alunos da Escola Normal do Rio de Janeiro”. Pontes possuía mais duas publicações: *Ensaio histórico sobre a Província de Minas Gerais e Nova Retórica Brasileira* (NOGUEIRA, 1938). Em 1858, fez parte do Conselho Diretor da Instrução na Corte, ocupando a cadeira de professor particular (BORGES, 2008).

Química e de Francês; Noções de Botânica com aplicação à Higiene; Noções de Zoologia (NOGUEIRA, 1938). Ocorreria, novamente, a junção das Escolas Normais feminina e masculina. O Diretor de Instrução Pública, Conselheiro Josino, era a favor do ensino misto, a exemplo da Escola Normal de Pernambuco, na qual havia uma divisão na sala, em frente à cadeira do professor, porém separando meninos e meninas. Seu discurso também contemplou a 4ª cadeira recém-criada na Escola Normal (Noções de Física e Química, Zoologia, Botânica e Francês), pela configuração prática e intuitiva do ensino, que permitia ver e tocar nos objetos. Defendia que não seria demais proporcionar conhecimentos aos professores primários. Porém, para Nogueira (1938) os dirigentes públicos não achavam necessário que os professores primários aprendessem mais do que teriam a ensinar. Tais contradições nas perspectivas de formação revelam as disputas em torno das concepções e representações sobre a formação dos professores.

Em seguida, o Regulamento de 10 de fevereiro de 1881, estabeleceu três anos para o curso normal, promoveu a retirada das aulas de Francês, Química, Física, Zoologia e Botânica; a cadeira de Matemática ficou reduzida a Noções Elementares de Aritmética e Geometria sem o estudo de Álgebra.

No mesmo regulamento, havia a intenção de se construir na escola normal um museu pedagógico, que auxiliasse na aprendizagem dos alunos daquelas disciplinas recém-retiradas do programa de ensino e que reduziram o conjunto de saberes destinados à formação do normalista. A defesa de um espaço no qual se pudesse observar objetos expostos e dispostos organizadamente se dava em virtude de sua utilidade prática, que serviria tanto à formação dos futuros professores quanto aos alunos da escola primária nas lições de coisas, uniformizando, assim, o ensino no Estado. Em 1900, o regulamento sugeria que o museu estivesse sob a responsabilidade do lente de Pedagogia, aparelhado com modelos de mobília escolar, instrumentos de ensino e, trabalhos de alunos e professores dos estabelecimentos de instrução do Estado, principalmente das escolas primárias.

Outro espaço extra-classe que provocava discussões era a biblioteca da escola, criada em 1869, pois vinha sendo conduzida sem a presença de um bibliotecário, com poucos livros, sem conservação e trato, conforme as críticas feitas nos relatórios anuais da diretoria de instrução pública. Sua reabertura ocorreu em 1884, mas, logo após, foi novamente fechada por falta de verba para as despesas e

de conservação do acervo. Silva Pontes alegou a falta de empenho dos normalistas pela consulta aos livros, justificando que o meio social em que os alunos viviam não lhes proporcionava maior atração pelo espaço. O diretor da escola acreditava que a meta dos alunos era somente passar nos exames e serem aprovados para obterem uma formação, e não, propriamente, trabalharem como professores. Pelo que percebemos, a busca pelo curso normal contemplava diversos interesses que nem sempre condiziam com o desejo de ser professor, motivo de queixas dos presidentes de Estado e dos diretores das instituições¹⁴⁵.

Em 1884, foi entregue à Assembleia Legislativa um plano de reforma de instrução pública, elaborado por Josino do Nascimento Silva, Antonio Aydano Gonçalves de Almeida e Antonio Marciano da Silva Pontes, contudo, sem apoio dos legisladores. Somente em 25 de abril de 1885, foram modificadas algumas disposições do Regulamento de 10 de fevereiro de 1881, tais como o aumento dos exercícios práticos nas escolas anexas das matérias obrigatórias e das facultativas¹⁴⁶. Desse modo,

[...] todas as semanas tinham os educandos de cada sexo uma lição prática, revezando-se os professores das três cadeiras literárias. Limitavam-se os regentes a familiarizar o aluno-mestre com o movimento da escola primária, visando depois empregá-lo na classe como decuriões, a partir da mais atrasada até a direção da classe integral sob as vistas do professor (NOGUEIRA, 1938, p.158).

Em 1887, perto da consolidação da República, foi determinado que os pretendentes às vagas na Escola Normal de Niterói precisariam apresentar somente atestado de aprovação nas escolas elementares como forma de atrair candidatos ao magistério¹⁴⁷. Ação que pode ter ocasionado a proposta de sua supressão, em 15 de outubro de 1889, para aliviar os cofres provinciais e por ter sido rotulada como “instituição incompleta, dispendiosa e pouco susceptível de melhoramentos”^{148 149}. Pela proximidade territorial, os candidatos ao magistério deveriam procurar a Escola

¹⁴⁵ Os presidentes de Província/Estado, em seus relatórios, reclamavam que os investimentos feitos não condiziam com os resultados alcançados, mas não explicitaram, com clareza, suas ideias. Suas queixas poderiam estar pautadas nos relatórios dos diretores das escolas normais, entregues antes de apresentarem os seus próprios à Assembleia Legislativa. Para citar um exemplo, no Piauí, em 1867, o Presidente de Província Adelino Antônio de Luna Freire disse que “nem um só professor pode a província tirar até hoje da escola normal e que nem esperanças há de melhor futuro, porque cinco alunos que frequentam este ano o curso, não pretendem o magistério; estudam as matérias que ali se ensinam como preparatórios para carreira diferente” (PIAUI, 1867a, p. 62 *apud* LOPES, 2008, p. 108).

¹⁴⁶ Como a Geografia e a Geometria, por exemplo.

¹⁴⁷ Ato do Dr. Antonio Fernandes da Rocha Leão.

¹⁴⁸ Palavras do Conselheiro Carlos Affonso de Assis Figueiredo.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 165.

Normal da Corte. Cabe ressaltar, que as disputas pelo poder, como as concepções de formação docente, por exemplo, provocavam oposições e aspirações em torno da constituição de “um lugar” considerado como próspero e de qualidade, estabelecendo diferenças sócio-econômico-culturais e levando-o ao “narcisismo localista” (GRAÇA FILHO, 2009, p. 106). Em meio a isso, localizamos a Escola Normal da Corte, por entender que havia uma intenção de colocá-la num lugar de prestígio, motivo pelo qual se difundia a ideia de que seria inútil ter outra instituição em Niterói. Para Graça Filho, “essas clivagens culturais possibilitam a permanência da cultura-tradição, localizadas geograficamente, que preenchem a função de identificador cultural”¹⁵⁰, gerando polarizações. A partir desse pensamento, entendemos que a Escola Normal da Corte estava, naquele momento, em situação de vantagem sobre a de Niterói. As críticas sobre o ensino normal na cidade fluminense giravam em torno da prática, que, supostamente, não estaria acontecendo¹⁵¹.

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

Com a chegada da República, novas pretensões acometeram os idealistas republicanos, inclusive no que dizia respeito à instrução, e, particularmente, à formação docente. Haviam se passado 55 anos, desde que o Ato Adicional fora publicado, e 54 anos de história da escola normal no Brasil, instituição que sobreviveu às agruras da insuficiência de políticas públicas específicas para a formação, à falta de valorização da profissão docente e estrutura física.

¹⁵⁰ Ibidem.

¹⁵¹ Palavras proferidas por Manoel Ribeiro de Almeida, Diretor de Instrução Pública.

2.2 A Escola Normal de Niterói e sua “missão” na Primeira República

Analisando-se trabalhos anteriores sobre a referida escola no século XIX¹⁵² foi possível perceber como essa instituição adentra o século seguinte carregando a bandeira da responsabilidade pela instrução primária. Desse modo, investir na formação docente era assunto essencial nas políticas do governo estadual.

A escola normal deveria formar o professorado a fim de que preparasse a infância fluminense por meio do ensino elementar¹⁵³. A ideia de “missão” perpassou os discursos dos presidentes, diretores, professores e alunos, em toda a Primeira República e esteve presente ainda na década de 1920, quando a função das escolas normais seria “formar homens de maior ou melhor capacidade de trabalho”¹⁵⁴. A Mensagem de 1929, por exemplo, divulgava que “É, todavia, no ensino normal, que repousa a grande confiança do meu governo tão profundamente interessado pelas coisas do ensino, em todas as suas modalidades”¹⁵⁵ (*apud* FERNANDES, 2009, p. 91). Com isso, os presidentes do Estado do Rio de Janeiro, insistiam na defesa de um curso mais prático e menos teórico¹⁵⁶. Nesse aspecto, tal instituição deveria formar os futuros professores primários “em curso especial” com um sistema de ensino adequado para o melhor aproveitamento possível¹⁵⁷.

Desse modo, a escola normal ganhou espaço nas mensagens dos presidentes de Estado apresentadas ao longo da Primeira República. Sobre o período analisado nesta pesquisa, identificamos a Mensagem de 1894 como sendo a primeira a trazer a fala da conveniência de se criar mais uma instituição fluminense.

No que se refere aos modelos da formação docente, alguns setores republicanos defendiam a ideia de que a escolarização, importante processo a ser mediado pelo professor, deveria “assegurar a regularidade e, principalmente, a uniformidade no ensino público primário, fatores essenciais para se alcançar uma boa difusão de valores e comportamentos que seriam a base da nova nacionalidade

¹⁵² Referimo-nos aos trabalhos de NOGUEIRA (1938) e VILLELA (2005, 2002 e 1992).

¹⁵³ Como assinalou Agnello Collet.

¹⁵⁴ Palavras de Moraes Veiga.

¹⁵⁵ Discurso do Presidente Manuel Duarte.

¹⁵⁶ Identificamos esse discurso, inicialmente, no relatório de 1892.

¹⁵⁷ Em concordância com o curso normal com teor mais prático estavam Quintino Bocaiúva, Moraes Veiga e Oliveira Botelho.

brasileira” (GOMES, 2002, p. 390). Para tanto, organizar outras instituições no Estado, que participassem dessa intervenção político-educacional, ao ditar os conhecimentos necessários a uma prática docente uniformizadora da escola primária, era palavra de ordem.

No ano de 1895¹⁵⁸ cogitou-se construir escolas normais no Norte e Sul fluminense para auxiliar a de Niterói na formação de pretendentes ao magistério. As escolas que seriam, então, fixadas respectivamente nas cidades de Campos e Barra Mansa construiriam uma tríade da formação de professores, juntamente com a de Niterói, visto serem lugares de grande adesão republicana (FERREIRA, 1989).

A instituição de Barra Mansa somente começou a funcionar pela cessão de um prédio pela iniciativa particular, pois a Assembleia Legislativa não determinou verba para tal empreendimento. Em 1896, o orçamento do edifício da Escola Normal e do Liceu de Humanidades de Barra Mansa estava pronto, mas não havia na cidade um prédio que comportasse os dois institutos. No entanto, o curso normal foi instalado no mesmo ano, e o governo nomeou professores interinos para ministrarem as disciplinas correspondentes às cadeiras do 1º ano. Não obstante, é preciso pontuar, que a Mensagem de 1900, mostrou que a escola não funcionou como a de Campos e a de Niterói, por haver fornecido apenas conhecimentos da escola primária, sem a Pedagogia, por exemplo.

Pelo Decreto de 29 de abril de 1895 foi instalada a Escola Normal de Campos, que funcionou juntamente com o Liceu de Humanidades em prédio estadual. No período de 1900 a 1901, ela foi fechada e operou, nesse ínterim, como “Escola Normal Livre”¹⁵⁹. De 1901 a 1955, a instituição continuou a partilhar espaço

¹⁵⁸ Governo de Joaquim Maurício de Abreu.

¹⁵⁹ No Indicativo de Leis encontramos o Decreto nº 620, de 7 de julho de 1900, que estabeleceu as condições de equiparação do curso normal livre, o qual funcionaria como instituto de ensino normal, particular ou vinculado a instituições, que quisessem se equiparar às escolas normais do Estado. No Rio de Janeiro, por exemplo, o Decreto nº 622 de 7 de julho de 1900, equiparou à Escola Normal de Niterói a Escola Normal Livre de Campos (BOYNARD, 2006), e o Decreto nº 698 de 28 de agosto de 1901, equiparou à instituição de Niterói a Escola Normal Livre de Petrópolis. Segundo Schueler e Southwell (2009), tais escolas que poderiam ser de iniciativa particular, leiga ou religiosa contribuíram para a expansão da formação de professores no início do século XX. As autoras mencionam escolas normais desse teor em São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Goiás, Rio Grande do Sul, entre outros Estados. De acordo com o Decreto nº 620, o ensino normal livre deveria cumprir os seguintes requisitos: Ter um patrimônio de vinte contos de réis em apólices da dívida pública Federal ou do Estado, ou edifício nesse mesmo valor; frequência média de 25 alunos durante dois anos consecutivos e ter em vista o regime e os programas de ensino da escola normal oficial. Diante dos documentos comprobatórios, o governo designaria uma pessoa de confiança para conferir idoneidade moral e técnica do diretor do estabelecimento e do corpo docente, a existência de laboratórios, gabinetes e aparelhos necessários ao ensino das Ciências Físicas e Naturais. Todo material seria franqueado pela instituição, que tinha ainda, a responsabilidade de enviar um relatório para o governo por mediação do diretor de instrução pública. A cada seis meses ou quando achasse conveniente, tal diretor indicaria um delegado fiscal, com poder de veto, para acompanhar o processo e ver exercidas as designações, e, se não fossem cumpridas, a equiparação seria

com o Liceu de Humanidades (BOYNARD, 2006).

A falta de um edifício próprio era assunto recorrente nos discursos dos presidentes. A Escola Normal de Niterói lidava com esse problema¹⁶⁰ e, por isso, em 1914¹⁶¹, a mensagem do governo anunciava a construção de um edifício que obedecesse aos “preceitos pedagógicos, com os laboratórios e gabinetes necessários”. A preocupação com a edificação de prédios para as escolas, não somente normais, mas também primárias, foi recorrente em quase todos os governos, por ser uma forma materializada de perpetuar e de constituir representações sobre uma administração pública. Nesse sentido, para Faria Filho e Vidal (2000), as edificações civis dariam visibilidade à própria República e seu projeto educativo. No Mato Grosso, em 1912, o presidente de Estado¹⁶², em sua mensagem, abordou a construção de um imóvel especial para abrigar a Escola Normal, com mobiliário comprado na América do Norte (SÁ e SÁ, 2008). Percebemos, com isso, a importância gradativa que a instituição vai adquirindo ao longo da Primeira República em vários Estados e não somente no Rio de Janeiro. A edificação de um prédio próprio, também faria com que a instituição estivesse submetida a uma maior vigilância, além de se ajustar às suas finalidades disciplinares intensificando sua ação e seu poder (GONDRA, 2009).

A construção da Escola Normal refletia ideais de líderes do governo que acreditavam que os futuros profissionais formados pela instituição pudessem preparar o cidadão brasileiro, esperança de um país melhor. Desse modo, a instituição precisaria de um prédio que a abrigasse e que fizesse jus à sua posição social e o espaço de maior visibilidade era a área central de Niterói. De acordo com Bencostta “a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo

suspensa por um ano, até que a instituição provasse estar em dia com as suas obrigações. Os exercícios práticos dos alunos, quando não houvesse escola modelo, poderiam ser feitos em escola pública designada pelo diretor de instrução.

¹⁶⁰ De acordo com Nogueira (1938), a Lei nº 10, de 1º de abril de 1835, que criou a Escola Normal de Niterói, assegurava que ela fosse instalada em edifício público ou casa de aluguel. De 1862 a 1871 a escola funcionou num prédio da Rua da Princesa; de 1871 a 1874 num edifício na Rua do Imperador; de 1874 a 1895, num prédio da Rua São João. A escola também funcionou na Sede da Secretaria de Finanças, à Rua Marechal Deodoro de 1895 a 1903, e no antigo palácio do governo de 1903 a 1919, na Rua Presidente Pedreira (Ver fotografia dos normalistas nesse prédio, no anexo C, p. 209). Em 1918 a Escola Normal estava instalada em prédio próprio construído especialmente para ela e se localizava à Rua Padre Feijó.

¹⁶¹ Mensagem de Oliveira Botelho, p. 60.

¹⁶² Presidente Joaquim Augusto da Costa Marques.

regime” (2005, p. 97).

Apesar das responsabilidades atribuídas à Escola Normal de Niterói, concernentes à instrução primária, a instituição recebeu um prédio próprio apenas 83 anos após sua criação. A obra da escola, somente foi concluída e inaugurada¹⁶³ em 1918, quando já era pequena para o número de alunos¹⁶⁴. A construção suntuosa, localizada na Rua Padre Feijó, foi projetada de acordo com as necessidades pedagógicas da época. Continha dois pavimentos com dependências para a parte administrativa, nove salas para as várias disciplinas do curso “todas mais ou menos espaçosas, nas exigíveis condições de aeração e luz, com janelas para o exterior e comunicando, internamente, com o corredor que circula a área central do edifício”¹⁶⁵. Foram construídos gabinetes de Física, Química e de História Natural, anexos às salas destinadas às aulas teóricas dessas disciplinas, e equipados de aparelhos com grande quantidade de drogas, modelos de fisiologia, coleção de minérios, um esqueleto e um manequim de anatomia, ambos humanos. O mobiliário escolar foi quase todo fornecido pela Escola Profissional Visconde de Moraes¹⁶⁶. As salas tinham capacidade para 40 alunos cada, com isso, havia uma grande lotação que poderia ser verificada nas salas adaptadas para as aulas de Física e Química, História Natural, Ginástica, Desenho e Música.

Nossa visão, em princípio, era de que a instituição seria inaugurada com as pompas que pareciam lhe caber, tanto pelo tempo de espera, quanto pelo que representava para a instrução fluminense, e assim, receberia um espaço especial no jornal da região - *O Fluminense* -, como o da capa, por exemplo. No entanto, não foi o que aconteceu, apesar dos destaques nas edições de 1894 e 1898, que apresentaram várias matérias que enalteciam a Escola Normal, e que nos fez pensar na hipótese de uma cobertura jornalística de maior relevo. No entanto, nas edições de 1918 e 1919, diferentemente, a instituição ficou em segundo plano e teve o ensino ministrado questionado.

¹⁶³ Ver fotografia do prédio da Escola Normal de Niterói, no anexo D, p. 210.

¹⁶⁴ O decreto nº 1547, de 12 de abril de 1917, já assegurava o funcionamento da escola em turnos. Em 1916, a turma do 1º ano dividiu-se em duas “uma confiada aos lentes do instituto e a outra a professores com o curso da Escola” (MENSAGEM DO PRESIDENTE DE ESTADO, 1916, p. 31). Embora a problemática do espaço físico fosse visível, a Lei nº 1.379, de 19 de dezembro de 1916, estabelecia que o Liceu de Humanidades de Niterói deveria funcionar junto à Escola Normal, assim, que ela passasse para seu novo edifício, seria instalado ali também o Liceu.

¹⁶⁵ Mensagem de Raul de Moraes Veiga, 1919, p. 32.

¹⁶⁶ Localizada em Niterói.

De igual modo, pensávamos que a inauguração seria fruto da administração de Moraes Veiga (1918-1922) pelo fato de Lacerda Nogueira, em seu livro sobre a referida instituição, afirmar que a transferência da escola para sua sede definitiva ocorreu no seu governo (1938, p. 226). Outros fatores que atribuem mais sentido à inauguração durante o período da gestão de Moraes Veiga seriam as comemorações do Centenário da Independência, bem como a visibilidade dada pelo presidente de Estado à Escola Normal, em suas mensagens.

Em uma pequenina nota, no dia 27 de dezembro de 1918, *O Fluminense* divulgava a data da solenidade de entrega de diplomas e inauguração do prédio próprio, com a presença do Presidente Geraque Collet. Um dos últimos atos de sua administração, a inauguração funcionaria como uma publicidade da construção tão almejada pelo povo da capital e seus governantes, que circulariam pela Praça da República e poderiam ver a política nilista materializada. Na data do evento, o jornal anunciou a ocorrência da cerimônia também de forma sucinta, embora localizada na capa. No dia seguinte, encontramos uma diminuta nota - na segunda página, canto direito do jornal, espremida entre anúncios comerciais - sobre a solenidade e entrega dos diplomas aos “novos professores”. E, ainda, a escusa de que “Por absoluta falta de espaço fomos obrigados a adiar a notícia circunstanciada”. Com uma obra tão morosa e suntuosa, qual era o lugar da Escola Normal na sociedade fluminense ao findar da década de 1910?

No primeiro dia do ano de 1919, encontramos mais uma notícia sobre a inauguração, na segunda página do jornal, contudo, com mais detalhes. No dia 7 de janeiro, o evento teve seu último destaque com o discurso da oradora da turma, esta sim ganhando a capa de *O Fluminense*, com a manchete “A festa da Escola Normal - O discurso da oradora da turma”.

No dia 30 de dezembro de 1918, os convidados para a inauguração e entrega de diplomas, começaram a chegar ao local em torno das 15 horas. O presidente de Estado e sua comitiva¹⁶⁷, outras autoridades e políticos fluminenses, incluindo o Dr. Domingos Mariano, representante do presidente eleito do Estado, Moraes Veiga, fizeram parte da comemoração. Ao chegarem ao local, percorreram todo o edifício a fim de verificarem as novas salas, os laboratórios, a varanda interna e o pátio, até chegarem ao salão de honra, onde ocorreu a festividade solene.

¹⁶⁷ Coronel Matoso Maia Forte - Secretário Geral; Otávio Carneiro - Prefeito Municipal e Dr. Raul Rego Enéas de Castro - futuro Prefeito de Niterói.

Geraque Collet assentou-se no lugar da presidência, ao lado de Maia Forte e Ataliba Lepage¹⁶⁸. O diretor discursou no ato inaugural sobre a importância da escola e da solenidade, seguindo a entrega da chave ao vice-diretor, Luiz Monteiro¹⁶⁹, pelo secretário geral. Lepage cedeu seu lugar a Luiz Monteiro, que, por sua vez, convidou Geraque Collet para proceder à entrega dos diplomas¹⁷⁰ da turma de formandos de 1918. A chamada dos alunos da Escola Normal pelo secretário Armando Gonçalves antecedeu o “compromisso externado”¹⁷¹, a fim de receberem o título de professores primários¹⁷².

Ataliba Lepage, como paraninfo da turma, advertiu aos futuros professores a trabalharem no ensino primário com carinho “por que é dele que depende o futuro de nosso Estado e do Brasil inteiro” (O FLUMINENSE, 01/01/1919). Tal lema, característico dos anos iniciais da República brasileira, fez parte do discurso da oradora da turma, Lydia de Oliveira, ao dizer que sua turma marchava em busca dos mesmos objetivos, no caminho da luz do aperfeiçoamento nacional. Lydia considerava seu futuro trabalho altruísta, por formar heróis e preparar cidadãos no local “em que se opera a grande transformação social”¹⁷³, ou seja, a escola primária. Percebemos também, em seu discurso, que o magistério como “missão” ou “apostolado” ainda era uma ideia muito presente na Escola Normal, inclusive quando comparou o magistério ao ministério de Jesus Cristo. Em toda a preleção, Lydia, citou o hino da Escola¹⁷⁴, entremeado por referências à comemoração natalina e ao término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Finalizou agradecendo aos professores do curso normal, pela dedicação em formar a “mocidade fluminense”, pelas “noções pedagógicas” que serviriam como “guia para o sacerdócio”¹⁷⁵ ao qual

¹⁶⁸ Em 1917, Ataliba Lepage interrompeu o exercício da administração da Escola Normal de Niterói para desempenhar comissões na administração do ensino e não o reassumiria mais o cargo. Em sua ausência, a escola esteve sob a direção do professor Luiz Alves Monteiro (NOGUEIRA, 1938).

¹⁶⁹ Natural de Pernambuco (1859-1929), o professor de Português e crítico literário, “analisa autores e escritos, sendo uma festa ouvi-lo discorrer tão originalmente” (NOGUEIRA, 1938, p. 228). Coursou a Universidade de Coimbra e estudou a língua vernácula da Inglaterra e da França, chegando a morar nesses países. Foi diretor de instrução no governo de Alberto Torres.

¹⁷⁰ O jornal trazia o número de 62 novos professores, mas divulgou apenas 58 nomes, cuja lista pode ser visualizada no anexo E, p. 211.

¹⁷¹ Entendemos esta expressão como “juramento”.

¹⁷² Apesar de na lista de formandos constarem nomes masculinos, o jornal sempre fazia referência “às alunas” ou “futuras professoras.”

¹⁷³ Ibidem, 07/01/1919.

¹⁷⁴ Anexo F, p. 212.

¹⁷⁵ Ibidem.

se destinavam. Fez referência ao “curso complexo” que haviam concluído, no qual desvendaram “as verdades que esclarecem o saber”¹⁷⁶. Embora a menção ao “curso complexo” não assente com “noções pedagógicas”, percebemos que ainda havia muitas dificuldades com as quais os normalistas tinham que conviver, como os programas com aspectos mais científicos, mas, ao mesmo tempo, entendiam que o conhecimento ministrado no curso normal era sumário frente à crescente demanda do ensino primário.

Em 1920¹⁷⁷, após apenas dois anos, o prédio recém-construído precisava de reparos. Não havia um pátio específico para ginástica e no projeto não constava a escola anexa para a prática dos alunos, obrigados a fazerem os exercícios de aplicação nos grupos escolares distantes da escola normal. “Esses exercícios práticos, que familiarizavam os alunos com a profissão a que se destinam, são feitos em dois grupos de seis séries, que, na medida do possível, vão suprimindo a falta da escola anexa”¹⁷⁸.

No ano que sucedeu a inauguração do prédio da instituição, a matrícula alcançou o número de 596 alunos, com isso a escola vinha funcionando em dois turnos para atender a todos os candidatos. O edifício inaugurado também fez parte das comemorações do Centenário da Independência do Brasil. Assim, podemos ver que

A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações [...] Um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, conseqüência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito “evidentes”, facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental (WOLFF, 1992, p. 48 *apud* FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 24).

De acordo com Fernandes (2009), o ano de 1922 foi emblemático por concentrar diversas manifestações¹⁷⁹ em repúdio aos governos considerados oligárquicos, durante a Primeira República. A participação do Estado do Rio de Janeiro nos festejos do Centenário foi planejada desde o início do governo de Moraes Veiga e se deu por meio de dois álbuns comemorativos que se fizeram

¹⁷⁶ O FLUMINENSE, 07/01/1919.

¹⁷⁷ Mensagem de Raul de Moraes Veiga referente ao ano de 1920. O governo anterior tinha feito a mesma observação, pois a construção da Escola Normal deveria receber telhas de barro “apropriadas ao país”, mas no lugar, recebeu a cobertura de Eternit, apesar das fiscalizações.

¹⁷⁸ *Ibidem*.

¹⁷⁹ “Foi em 1922 que se organizaram o Partido Comunista do Brasil, a Reação Republicana, a Semana de Arte Moderna, o Centro Dom Vital e as primeiras manifestações tenentistas” (FERNANDES, 2009, p. 62).

notórios na Exposição Internacional. Os álbuns continham ilustrações, fotografias e textos explicativos sobre o Estado fluminense com seus 48 municípios à época, abarcando a geografia física, a economia e a instrução. Sobre a economia foi feito um balanço do primeiro período republicano, desde sua instauração quando o Rio de Janeiro sofreu uma grande crise financeira até o governo de Moraes Veiga, que alegava já ter solucionado o problema. Acerca da instrução, o texto de Vasconcellos e as fotos de Daniel Ribeiro registraram os prédios construídos para os grupos escolares em todo Estado, as escolas normais e profissionais (masculina e feminina) e também instituições particulares. Do mesmo modo, houve destaque para o prédio recém-construído da Escola Normal de Niterói. Recorrer a um álbum para expor o que havia “de melhor” e “mais moderno” no Estado fluminense era um modo de mostrar que o Rio de Janeiro estava progredindo tanto intelectualmente - no caso das fotos das escolas - e economicamente - com relação à divulgação das fábricas contribuindo assim para formar um país desenvolvido. Nesse caso, tanto a Escola Normal, quanto a primária deveriam caminhar juntas.

2.3 Da Escola Normal para a Escola Primária: o preparo do futuro cidadão fluminense

Ao longo da Primeira República, houve intenções de se construir também escolas primárias, pois, a maioria delas não funcionava em prédios estaduais, muitas eram alugadas e subvencionadas. A escola primária era a menina dos olhos da política fluminense no âmbito da instrução pública e uma “vacina” (GASPAR DA SILVA, 2004) que prepararia para uma vida normatizada em sociedade, sem imoralidades, assegurando a “ordem e assepsia social”¹⁸⁰. O espírito de renovação e apagamento do passado também procurou atingir esse segmento da instrução, embora continuassem persistindo aspectos e problemas existentes no decorrer do século passado.

A Mensagem de 1915 tratava da necessidade de construção de edifícios escolares, em virtude dos aluguéis¹⁸¹, que somavam 200 contos de réis, e também pela especulação imobiliária gerada pelo fato dos proprietários saberem da falta de

¹⁸⁰ Ibidem.

¹⁸¹ Apenas 20 prédios eram de propriedade do Estado do Rio de Janeiro.

prédios públicos para as escolas. Os edifícios alugados eram considerados impróprios, por serem “acanhados e escuros; [faltando-lhes] ar, luz e conforto; não raro, [eram] desasseados, tristes e insalubres” (MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1915), com exceções. Existia também uma preocupação com a mobília, igualmente considerada inadequada ao aproveitamento dos alunos. Perante tal situação, a solução seria a edificação de prédios adequados em todas as localidades cujas escolas reunissem um grande número de alunos¹⁸². A ordem, naquele momento, era a de serem construídas dez ou doze escolas por ano, nos lugares em que os aluguéis fossem mais caros e que houvesse maior frequência. Assim,

Estas casas escolares teriam um corpo principal para a direção, vestiário, etc., e, em seguimento, um amplo barracão, dividido por septos móveis em salas que comportassem folgadamente 50 alunos, amplamente iluminadas e arejadas, assoalhadas e cobertas de telhas francesas ou de asbestos. Um pátio para o recreio e mais as necessárias instalações sanitárias completariam o plano do edifício (MENSAGEM DO PRESIDENTE DE ESTADO, 1916, p. 24-25).

Em alguns anos o Estado teria imóveis erguidos com o menor gasto possível¹⁸³, arejados, cheios de luz, tendo em vista os preceitos higiênicos e as necessidades pedagógicas. A edificação estadual evitaria desgastes, danos, pouca durabilidade e perda do mobiliário devido a constantes mudanças. O Estado incentivava a construção de imóveis¹⁸⁴ pelas próprias cidades, a exemplo de Miracema e da Villa de São Gonçalo, que instalaram “edifícios higiênicos para os grupos escolares”¹⁸⁵. Iniciativa considerada como um “belo movimento” característico do Norte fluminense. Entre 1917 e 1918, o Estado possuía 23 prédios destinados às escolas¹⁸⁶, o restante funcionava em prédios alugados, inclusive grupos escolares da capital, sendo a despesa de 77:160\$000. Na década de 1920, a antiga edificação em que funcionava a Escola Normal de Niterói, sofreu adaptações para receber o Grupo Escolar Modelo¹⁸⁷, tendo anexo um jardim de infância.

¹⁸² Ibidem.

¹⁸³ O governo dizia que se sujeitava às imposições dos proprietários, nas localidades em que não havia prédios do Estado.

¹⁸⁴ Como exemplos, citamos o de São Gonçalo, Miracema e o de São Fidélis. Em Pádua e Itaocara foi constituído um comitê composto por comerciantes, industriais, lavradores, proprietários e políticos para acompanharem as construções.

¹⁸⁵ Ibidem.

¹⁸⁶ De acordo com a Mensagem do Presidente de Estado de 1918, as escolas públicas estavam instaladas em melhores edifícios com melhores condições higiênicas e pedagógicas.

¹⁸⁷ Oliveira Botelho já havia assinalado em seu governo que “Na Capital, conviria fundar uma escola modelo, para 600 alunos de ambos os sexos, em edifício expressamente construído, dispondo de aparelhos e terreno

Os grupos escolares erguidos ficariam “como modelos no gênero” (MENSAGEM DE MORAES VEIGA, 1922) e “um atestado vivo”¹⁸⁸ do interesse político-governamental pela instrução pública do Estado, permitindo que os republicanos conseguissem forjar uma imagem de rompimento com o passado imperial. Alguns prédios também foram construídos no interior do Estado, outros foram arrendados “a prazos longos, como os dos Grupos escolares de Campos, e oito nesta capital”¹⁸⁹ e adaptados tendo em vista “amplas salas, ventilação farta, aparelhamento sanitário consentâneo com as necessidades”¹⁹⁰. A mobília¹⁹¹ para as escolas do interior foi adquirida nos Estados Unidos, na capital da República, em São Paulo e em Petrópolis.

Assim, as dos Estados Unidos vieram para esta capital, onde foram distribuídas pelas escolas de Niterói e do norte do Estado; as fabricadas na Capital da República e em São Paulo, pelas escolas do sul do Estado, e as fabricadas em Petrópolis pela zona do centro¹⁹².

Junto à diretoria geral foi criada a seção de almoxarifado para distribuição do material de consumo pelas escolas.

Os grupos escolares com um número alto de matrículas inauguraram o sistema de turnos, assim como vinha acontecendo com o “Silva Pontes”, o “13 de Maio”, o “Pinto Lima”, o “Quintino Bocaiúva”, instituições situadas em Niterói; o Grupo Escolar “Ferreira da Luz”, em Miracema, e o “Orlinda Veiga”, em Santo Antonio do Carangola, sistema que poderia dobrar o número das matrículas. Os grupos de outras localidades poderiam fazer o mesmo quando houvesse necessidade. Para Lopes, essas instituições tinham por objetivo estabelecer-se

para jogos, campos de demonstração e modesto posto zootécnico, oficinas, museu escolar, ginástica, esgrima, etc.” (1912, p. 23), sugerindo, a princípio, seu funcionamento no Horto, localizado na Alameda São Boaventura, fundado por Nilo Peçanha. Tal escola teria a mesma configuração de um grupo escolar.

¹⁸⁸ Ibidem. Esse presidente pretendia inaugurar até o fim de seu mandato um grupo escolar em Petrópolis, dois em Natividade do Carangola e em S. João da Barra e três institutos de instrução profissional - uma escola profissional feminina em Campos e uma feminina e outra masculina em Niterói.

¹⁸⁹ Ibidem.

¹⁹⁰ Ibidem.

¹⁹¹ Mobiliário escolar: carteiras duplas, mesas para professores (127) e cadeiras (175), mapas murais, livros didáticos, cadernos, caixas de penas. Segundo Vidal (2009), o mobiliário escolar começou a fazer parte da pauta de discussões sobre a escola, em virtude do movimento higienista. As carteiras não tinham um padrão e poderiam prejudicar a saúde dos alunos. Das carteiras duplas soltas passaram a confecção das carteiras fixas, com um ou dois lugares. Para a autora, as mudanças não ocorreram de forma brusca, mas, houve convivência de vários mobiliários durante o século XX, conformando as culturas escolares como “práticas híbridas”. A preocupação em aparelhar as escolas com diversos materiais escolares tinha fruto no ensino intuitivo que estava em sintonia com a pedagogia considerada moderna. Sobre este assunto ver PINTASSILGO, 2007; CHERVEL, 1990; GASPARELLO, VILLELA, 2008; FARIA FILHO, *et al*, 2004; CARVALHO, 1998 e 1997; VALDEMARIN e CAMPOS, 2007; VALDEMARIN 2001, 2000 e 1998, entre outros.

¹⁹² Ibidem, p. 35.

como uma “nova competência profissional” (2008, p. 117) nos primeiros anos da República, e, a responsável pela implantação do novo modelo educacional público seria a Escola Normal.

No fim do século XIX, notamos nas mensagens, o tema da instrução primária como a maior preocupação dos governos. Seria ela o objeto que levaria o Brasil a se igualar às civilizações modernas e assim formar um sentimento patriótico, colocando a educação como a principal necessidade do país. Assim, o ato de instruir deveria estabelecer

[...] o equilíbrio indispensável entre o desenvolvimento físico, moral e intelectual de cada indivíduo; educar, para desenvolver e corrigir as faculdades naturais do homem brasileiro; educar, para aperfeiçoar os estímulos e retificar os defeitos com que as condições da herança e do meio modelam os filhos da nossa terra; educar, enfim, para fazer a cultura do sentimento, do espírito e do caráter nacional, de forma a constituir com a unidade das ideias e dos móveis morais e intelectuais, a mais sólida força da unidade da Pátria (MENSAGEM DO PRESIDENTE DE ESTADO, 1899, p. XXVIII).

A instrução seria responsável por combater a crise moral e social na vida pública, e, para isso, careceria de “homens públicos”¹⁹³ que se concentrassem nessa tarefa que se fazia urgente, com esforço, inteligência e patriotismo, rejeitando em sua exposição as “ondas de imigração”¹⁹⁴ que prejudicariam a formação da nação. De acordo com Schueler e Magaldi, um aspecto a ser observado na “escola primária republicana diz respeito ao papel assumido por essa instituição na formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança” (2009, p. 56). O ato de aprender a ler e a escrever estava diretamente ligado à questão moral, contribuindo para um sentimento cívico extra-escolar, por isso “mudança” era a palavra de ordem.

A transformação deveria estar de acordo com a “pedagogia moderna”. Desse modo, o Decreto de 25 de janeiro de 1900, que regulou a Lei nº 376, de 23 de dezembro de 1897, tinha o objetivo de alcançar um elevado “grau de progresso” o qual, na visão dos governantes, alguns Estados brasileiros já haviam obtido. Tal discurso ainda seria encontrado no fim da Primeira República. A concepção de modernidade se tornaria o vetor para as transformações da sociedade fluminense, que ainda convivía com assuntos desconcertantes, como o analfabetismo, por exemplo. Tratado como chaga aviltante (MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1924), o analfabetismo “necessitava ser

¹⁹³ Ibidem.

¹⁹⁴ Ibidem.

extirpado”¹⁹⁵ por meio da promoção da alfabetização no Estado fluminense. Para isso, deveria ser aplicada a obrigatoriedade da matrícula e da frequência e a manutenção de pelo menos uma escola estadual em cada povoado. Outra alternativa seria oferecer subvenção à iniciativa privada para que assim tivesse o “remédio” contra o analfabetismo.

Segundo Schueler, a escola graduada foi o veículo de maior propagação da instrução primária, fosse pela “majestosidade dos edifícios” (2008, p. 2) ou mesmo pela “organização administrativa e didático-pedagógica”¹⁹⁶, aparelhamentos que poderiam ajustar a instrução primária aos anseios políticos fluminenses. A reunião das escolas isoladas passou a se chamar grupos escolares, instituições que tinham características “urbanas, modernas e complexas”¹⁹⁷. Com relação ao Estado do Rio de Janeiro, os grupos escolares foram construídos nas principais cidades, nem sempre com o ensino misto. Apesar dos dois sexos frequentarem o mesmo espaço, deveriam estar afastados fisicamente (SCHUELER, 2010; SOUZA, 2008). Tais institutos, na Primeira República, intentavam projetar um futuro próspero e ordeiro da nação brasileira (FARIA FILHO e VIDAL, 2000).

A vontade de se erguer “escolas de verdade” (VIDAL, 2006) esbarrava num grave problema: a evasão dos alunos. Em 1902¹⁹⁸ observamos que os alunos deixavam suas vagas após aprenderem os rudimentos da instrução primária. Não obstante a mobilização em prol da instrução, a população ainda era semi-analfabeta, ao que foi sugerido proporcionar escolas práticas profissionais, até se chegar às escolas de agricultura e às granjas modelos da França. Essa ideia havia sido discutida no Congresso Científico Latino-Americano e também, na Revista *A Lavoura*, que divulgavam os avanços da Agricultura e Zootecnia, sugerindo que a escola primária deveria preparar os meninos para uma profissão, mesmo não sendo, propriamente, uma escola profissional¹⁹⁹.

A instrução pública no Estado fluminense, de igual modo, convivia com as escolas primárias rurais e subvencionadas. No final do século XIX, a maior parte da população morava em áreas rurais, privadas de comunicação e transportes, fato

¹⁹⁵ MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1924.

¹⁹⁶ Ibidem.

¹⁹⁷ Ibidem.

¹⁹⁸ Governo de Quintino Bocaiúva.

¹⁹⁹ Houve ampla divulgação da instrução profissionalizante nos governos nilistas.

que, somado à obrigação de ajudar aos pais no trabalho, principalmente no período das colheitas, impedia as crianças de frequentarem as escolas. O programa de ensino nessas regiões compreendia ler, escrever e contar. O reduzido programa produzia a ideia, em determinados grupos, de que não era necessário alguém com formação profissional escolarizada para ensinar. Para isso, bastaria apenas a habilitação adquirida por meio de exames (MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1897). Porém, apesar disso, na primeira década do século XX, os professores sem o diploma da escola normal foram destituídos de seus cargos, sendo nomeados os que haviam sido habilitados em curso regular e completo nos institutos superiores do Estado (MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1904). Esse era um modo de controle sobre o exercício da profissão docente, pois a nomeação de professores para as escolas públicas do Estado passaria a ser feita a quem tivesse formação pelas escolas normais estaduais ou livres, ambas seguindo as instruções legais. Com isso, não se teria a impressão de investimento improfícuo. Nos anos de 1915 e 1916 e de 1920 a 1922 percebemos maior ênfase sobre a temática da formação docente pelos cursos normais. Os professores não diplomados e os jubilados por tempo de serviço foram, aos poucos, sendo substituídos pelos diplomados nas escolas normais, o que mostrou um “forte investimento na formação docente” (FERNANDES, 2009, p. 91).

Ainda nos anos de 1915 e 1916, receberiam vantagens os professores que tivessem “compreendido a importância do seu mister, que nunca esmoreceram em sua pesadíssima tarefa, que sempre cumpriram o seu dever e que encaneceram na dignificante tarefa de educar” (MENSAGEM DO PRESIDENTE DE ESTADO, 1916, p. 23). Desse modo, os docentes seriam jubilados “com todos os vencimentos no fim de 30 anos de bons serviços ou com o ordenado, ao fim de 25, nas mesmas condições”²⁰⁰. Havia distinções entre os serviços administrativos e os docentes, ao passo que

O professor mantém durante todo o dia, seu espírito em tensão, sempre ativo e vigilante para impor disciplina, ao mesmo tempo que tem de transmitir as lições, diversificando-as para poder acomodá-las à compreensão dos diferentes alunos. [...] fala durante todo o dia escolar; respira um ar que nem sempre é o conveniente aos pulmões, pelo grande número de alunos em contraste com a exiguidade das dimensões da sala escolar. [...] O exercício mental a que se entrega, as causas que atuam sobre seu sistema nervoso, tornam-no no fim de um certo número de anos, um superexitado e afinal um esgotado. [...] Um professor e principalmente uma professora, que tem prestado ao Estado pelo dilatado espaço de tempo de trinta anos o concurso de suas luzes à obra da educação da infância, bem merece dos

²⁰⁰ Ibidem.

poderes públicos o descanso ao lado do prêmio de seu glorioso labor²⁰¹.

Na zona rural fluminense, entre 1917 e 1918 foram criadas escolas²⁰², a maioria recebeu mobiliário novo em detrimento de outras que tiveram apenas reparos. Ainda na década de 1910, as mensagens expunham queixas com relação aos professores formados pelas escolas normais que se recusavam a trabalhar na área rural. Nesse momento, os que tivessem cursado as escolas complementares e que fizessem um ano de prática de ensino²⁰³ poderiam reger as escolas rurais e também trabalhar como adjuntos²⁰⁴ nas complementares, pois “em via de regra [estão] instaladas em cidades de certa importância, onde, mesmo assim, se recusam a servir as normalistas”²⁰⁵. O plano das escolas complementares compreenderia:

a) o ensino primário integral, habilitando o aluno para o curso de humanidades e para o curso normal; b) o ensino primário integral e prática escolar, formando professores elementares rurais e adjuntos de escolas complementares do interior do Estado; c) ensino agrícola prático, preparando sólida e convenientemente o operário agrícola, o capataz de fazenda ou o pequeno lavrador; conhecimentos úteis e indispensáveis de economia doméstica (MENSAGEM DO PRESIDENTE DE ESTADO, 1913, p. 18).

A lei conferia vantagens aos professores diplomados que aceitassem a regência das escolas rurais, no entanto, essas instituições continuavam “sob direção de professores interinos”²⁰⁶ quase sempre sem formação escolarizada. No entanto, também verificamos que a queixa era um pretexto para apoiar a subvenção das escolas rurais. Em 1912, as escolas subvencionadas eram consideradas aquelas que mais se adequavam à realidade rural “pela assiduidade do professor, pela segurança da frequência e pela modicidade do seu custeamento”²⁰⁷. Tinha-se a utopia de que o aumento das escolas subvencionadas resolveria o problema da difusão do ensino. O presidente de Estado defendeu o ensino subvencionado

²⁰¹ MENSAGEM DO PRESIDENTE DE ESTADO, 1916, p. 23-24.

²⁰² O intuito de Agnello Collet era prover 100 escolas até o fim de seu mandato.

²⁰³ Lei nº 1.215, de 19 de novembro de 1914.

²⁰⁴ De acordo com Schueler, regulamentar a função de “adjunto”, para as escolas do século XIX, “implicava num movimento de supervalorização de reprodução do ofício pela prática” (2002, p. 184). Com isso, percebemos que esse modelo de formação não foi extinto com a República, mas conviveu, juntamente, com a formação, em princípio, oferecida pela Escola Normal. Em um documento organizado pelo INEP, em 2003, *Estatísticas dos Professores no Brasil*, nosso país ainda possui docentes que não possuem uma formação específica escolarizada para o exercício de sua função. Consultar

<http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf>.

²⁰⁵ Discurso de Oliveira Botelho.

²⁰⁶ Ibidem.

²⁰⁷ Ibidem.

alegando ser um pedido do povo fluminense²⁰⁸ e que o programa de ensino satisfazia a população rural. Uma conhecida artimanha política de sustentar a realização de medidas se justificando na suposta vontade da população.

O ensino subvencionado simultaneamente ampara a iniciativa particular, garante a regularidade do funcionamento das aulas primárias, e liberta o Estado de duas grandes responsabilidades - isentando-o do pagamento dos aluguéis de prédios, no presente, e de crescentes aposentadorias no futuro (MENSAGEM DO PRESIDENTE DE ESTADO, 1912, p. 19).

De acordo com Souza (2010), a zona rural não atraía os professores em virtude dos baixos salários, da falta de residências, e precárias condições de trabalho. Levando-se em consideração essas dificuldades, podemos pensar também que a recusa dos professores pode ser atribuída a “uma representação negativa em torno das escolas isoladas [que] se disseminou no país, ao mesmo tempo em que crescia o fascínio pelos grupos escolares” (SOUZA, 2008, p. 45). Ou seja, os grupos escolares poderiam oferecer melhores condições de trabalho do que as escolas rurais, em sua maioria, isoladas.

Na Mensagem de 1913, foi mencionado o Congresso de Instrução²⁰⁹ que ocorreu em 2 de julho do mesmo ano, no Estado da Bahia, por ressaltar entre outros assuntos o da subvenção. Para representar o Rio de Janeiro foi nomeado o Dr. Bernardino Paranhos da Silva, lente interino da Escola Normal de Niterói. Aquele foi um evento no qual se reuniram vários profissionais para aprovar direcionamentos para a organização do ensino. Um dos assuntos da pauta propunha a questão: “O ensino subvencionado contribui ou não eficazmente para resolver o problema da difusão do ensino entre o povo e para reduzir o analfabetismo?” Pelo parecer do tema, constante do relatório da Inspetoria Geral da Instrução do Estado do Rio de Janeiro, o ensino subvencionado teria contribuído para a instrução pública e o Brasil poderia dotá-lo no combate ao analfabetismo, “a troco de pequena despesa”²¹⁰.

As escolas subvencionadas são rurais, ministram ensino rudimentar, estão debaixo de rigorosa e assídua fiscalização oficial, especialmente quanto à frequência e ao

²⁰⁸ Dessa forma, Botelho atendia a uma forte característica nilista, ou seja, satisfazer as elites econômicas da sociedade fluminense e tornar seu governo e o ideário de seu partido reconhecido nacionalmente.

²⁰⁹ De acordo com Schelbauer (2000), os Congressos de Instrução realizados no Brasil, seguiam o modelo dos Congressos Pedagógicos realizados mundialmente e que se vinculavam às Exposições Internacionais ocorridas na segunda metade do século XIX. O Congresso de Instrução realizado na Bahia, “teve como tema principal a defesa da unificação federal dos cursos normais sob o padrão da Escola Normal de São Paulo” e foram discutidos os “problemas e as possíveis soluções para o sistema educacional do País” (VALENÇA, 2008, p. 11). Helvécio de Andrade, professor sergipano, com a tese “A quem deve caber a responsabilidade do ensino primário: à Nação, aos Estados ou aos Municípios?”, defendia que o ensino primário deveria ser administrado tendo a unidade nacional (Ibidem).

²¹⁰ Ibidem.

aproveitamento; para ser docente o candidato prova moralidade, bom estado de saúde e a habilitação geral necessária; o Estado satisfaz as cotas fixadas à razão de 3\$000 mensais por aluno frequente e de 20\$000 de uma só vez por criança que haja sido aprovada em exame final da escola (MENSAGEM DO PRESIDENTE DE ESTADO, 1913, p. 21).

Seria interessante, mas não foi possível, encontrar o relatório do professor convidado ao Congresso de Instrução, Dr. Bernardino Paranhos da Silva, para percebermos outros assuntos tratados. Como o ensino subvencionado estava na pauta da administração pública em 1913, as discussões feitas no Congresso de Instrução da Bahia acabaram servindo de suporte para ratificar discursos governamentais.

A organização da escola primária fluminense, acima das questões que envolviam espaços específicos para abrigá-la, também dependia da configuração dos conteúdos e métodos de ensino e de sua alocação nos tempos escolares, cada vez mais obedecendo a uma distribuição normatizada em turmas e classes (FARIA FILHO e VIDAL, 2000).

A Escola Normal de Niterói, a fim de cumprir sua “missão”, teve grande participação na vida política fluminense, inclusive ganhando um prédio próprio na principal praça da cidade. Essa instituição constituiu práticas escolares, em um momento que se podia perceber a valorização da experimentação e da prática em detrimento da teoria e cooperou para formar o cidadão fluminense, na Primeira República, por meio da escola primária. Tal contribuição estava atrelada aos programas de ensino, que visavam construir um profissional qualificado e bem-sucedido em seu trabalho.

3 TEORIA E PRÁTICA NAS DISCIPLINAS DO CURSO NORMAL: A CONSTITUIÇÃO DE UMA “CULTURA PEDAGÓGICA”

Para conhecermos um pouco do funcionamento prescrito para a escola é necessário recorrermos ao estudo das disciplinas escolares. Isto porque compartilhamos com a assertiva de que, na medida do possível, “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas” (JULIA, 2000, p. 19). Assim, ainda que tenhamos clareza de que as leis e decretos constituam normas prescritivas, sua análise é importante para indiciar os programas de ensino e algumas das possíveis práticas no âmbito do curso normal.

Vidal afirma que as práticas escolares podem ser concebidas como “práticas híbridas, fruto de mestiçagens, constituídas como meio dos sujeitos se situarem frente à heterogeneidade de bens e mensagens de que dispõem nos circuitos culturais e como forma de afirmação de suas identidades sociais” (2009, p. 30). Sendo assim, consideramos que as ações individuais e coletivas se reconfiguram a todo instante contribuindo para a construção de um patrimônio cultural escolar, sejam elas a aplicação das penas disciplinares, submissão de exames, definição de horários, marcação das frequências, e também, os saberes pedagógicos.

O estudo dos saberes pedagógicos constitui eixo primordial do campo da história das disciplinas escolares (SOUZA JÚNIOR e GALVÃO, 2004). Campo esse, que visa compreender como a escola seleciona os conhecimentos considerados necessários a cada época, constituindo saberes específicos, “resultado de um processo complexo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola”²¹¹. A alteração e seleção dos saberes contribuem com mudanças sutis que podem transformar o interior do sistema escolar e favorecer a composição de uma cultura,

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. Se se pode atribuir um papel “estruturante” à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e por tanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade.

²¹¹ Ibidem, p. 405.

Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 184 *apud* FARIA FILHO, et al, 2004, p. 145 e 146).

Pesquisar a partir das contribuições da história das disciplinas escolares significa trazer à tona conteúdos, métodos e percursos - processos internos - que compõem a vida escolar, a fim de conformarem uma cultura própria. Assim vemos que as disciplinas inseridas nos programas de ensino normal seriam de grande importância, pois auxiliariam na formação do “responsável” pela difusão dos valores republicanos de ciência, moral e civismo, de ordem e progresso, produzindo o “cidadão racional” (AURAS TEIVE, 2007). Entretanto, é necessário problematizar a sociedade na qual as disciplinas foram produzidas, ou seja, analisar a constituição das disciplinas escolares como produtos e processos que promovem significação às práticas humanas (VALENTE, 1991 *apud* PESSANHA e DANIEL, 2002).

Nesse sentido, reservamos ao capítulo 3 a análise dos programas de ensino da Escola Normal de Niterói, dando prioridade àqueles estabelecidos entre os anos de 1893 e 1915, nas leis que reformaram tal ensino profissionalizante. No decorrer do texto há recuos e avanços no tempo histórico permitindo uma maior visualização das legislações que regeram a formação de professores na Primeira República. Iniciamos com uma amostragem das grades das disciplinas, fazendo uma relação entre elas, para, em seguida falarmos sobre a Instrução Moral - disciplina constituída, principalmente, para formar o futuro cidadão brasileiro - e das matérias pedagógicas, particularmente, a Pedagogia e a Metodologia. Os programas de ensino eram uma peça importante na engrenagem que movia a Escola Normal, os outros componentes apareceram nas normas para frequentar o curso e nas atitudes disciplinares esperadas dos normalistas. Por fim, o diário de classe de Geografia, do ano de 1915, nos permitiu perceber como essa disciplina foi ministrada aos alunos da Escola Normal de Niterói e como eram aferidos seus conhecimentos.

3.1 Programas de ensino da Escola Normal de Niterói na Primeira República

Por programa entendemos um projeto²¹² ou direção de determinado curso, conceito que perpassou a Primeira República, por isso não nos autorizamos aqui a falar em currículo por considerarmos, como Roldão, que tais termos possuem conceitos opostos, apesar de complementares. Para a autora,

[...] os programas não são o currículo, os programas são instrumentos do currículo, entre outros instrumentos, portanto, têm uma função instrumental. [...] o programa só serve como meio para que as aprendizagens ocorram, aquilo que define o currículo são as aprendizagens que se visam (2000, p.14).

Considerando historicamente, um programa teria, naquele momento, caráter prescritivo e orientador da atividade docente, com “determinações sobre os conteúdos escolares” (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 14). Ao longo do século XIX e início do XX, os programas estiveram ligados aos tempos escolares, em sua distribuição e utilização, aos métodos pedagógicos e à organização dos espaços, diferenciando-se daqueles construídos na primeira metade do Oitocentos²¹³. Para Faria Filho e Vidal (2000), as mudanças nos programas de ensino acompanharam as transformações que ocorreram no tempo escolar, seguindo-se ao desenvolvimento de métodos e materiais pedagógicos.

As mudanças ocorridas nos programas ao longo da Primeira República acompanharam as culturas escolares, fosse pela organização, pelas regras estabelecidas pela escola primária ou normal, ou mesmo, pelas culturas individuais que se encontravam no ambiente de ensino, dando lugar a novas culturas (FARIA FILHO E VIDAL, 2000) e operando com o processo de “tradição seletiva” (SOUZA, 2008, p. 12). Por isso, consideramos que a história das disciplinas escolares se relaciona, profundamente, com a formação e carreira docentes (FRAGO, 1995 *apud* NUNES, 2002).

Segundo Souza (2008), o primeiro estudo sobre currículo foi localizado no ano de 1955, com a circulação do livro *Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária*, de João Roberto Moreira, pesquisador do INEP. A partir dessa obra, a expressão “currículos e programas” seria amplamente utilizada no ensino paulista, por exemplo. No caso do Rio de Janeiro, até o ano de 1924, os presidentes se

²¹² Ver FONSECA, Simões da. *Dicionário Encyclopédico Ilustrado da Língua Portuguesa*. Imp. Chantenay, Paris, 1927. Para o autor um programa é “escrito com pormenores sobre uma cerimônia, espetáculo. // Exposição sucinta dos princípios políticos de um partido ou de um indivíduo. // Desígnio; projeto.”

²¹³ *Ibidem*.

referiram aos “programas de ensino” e não aos “currículos” em suas mensagens, quando aludiam as prescrições de ensino das escolas do Estado.

Se o programa possui aspectos deliberativos, o currículo²¹⁴ abrangeria um “conjunto de todas as experiências do aluno (atos, fatos compreensões e crenças) sob a influência da escola” (SÃO PAULO, 1968 *apud* SOUZA, 2008, p. 247) conformando um sentido mais amplo. Para Goodson (1995), o currículo interage com as deliberações, interpretações e efetivações, provocando transformações e subversões.

Na Primeira República diversas leis, decretos e regulamentos contribuíram de modo a compor uma cultura de formação de professores em Niterói, por meio de reformas e programas que cooperariam para a modernização do professor pelo método, como se fosse a sua própria “encarnação” (AURAS TEIVE, 2007). Escolhemos para análise, o período que vai de 1893, com o Decreto nº 28, de 20 de março, que regulamentou a Escola Normal da capital²¹⁵, a 1915, com a Lei nº 1229 de 18 de janeiro, que autorizou o poder executivo a reformar o ensino primário, secundário e normal. O curso normal gerava muitas expectativas no sentido de promover o progresso da instrução pública fluminense, como vimos, por exemplo, nas mensagens dos presidentes de Estado. Para tanto, a promulgação de leis e decretos era entendida como instrumento de aceleração da produção do “professor adequado” (LOPES, 2008).

As disciplinas que compuseram os programas da Escola Normal de Niterói, constituíam um conjunto de saberes previamente selecionados e ordenados, a fim de que contribuíssem para a formação do futuro professor, como podemos ver nos programas de 1893, 1895, 1900, 1912 e 1915, que se encontravam disponíveis nas leis que reformaram o curso.

Perceber como se organizaram os programas de ensino em leis ou regulamentos é ter em vista as finalidades educativas a que se destinavam. Na Mensagem de 1892 havia o discurso sobre uma reforma radical da instrução pública,

²¹⁴ Michael Apple, crítico dos conhecimentos presentes nos documentos curriculares oficiais das escolas, creches, cursos profissionalizantes e também das universidades, afirma que no currículo está contida a estrutura que embasa todo o funcionamento de determinada instituição, e não deve ser apresentado como algo acabado, mas pronto a subjetivar-se constantemente. Como o próprio autor afirma: “O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (1994, p. 59).

²¹⁵ Nesse período a capital do Estado do Rio de Janeiro era Niterói.

pois este segmento era considerado abaixo do “grau de civilização” dos fluminenses, não correspondendo às exigências do Estado, além de poder comprometer o intelecto das novas gerações. O apelo naquele momento era para que os professores se capacitassem melhor, “em curso especial”, mostrando um bom aproveitamento prático.

3.1.1 Grades das disciplinas

Recuando à década de 1890, cabe lembrar que a Escola Normal de Niterói encontrava-se em meio às discussões em torno de seu fechamento. Nesse ínterim, o Decreto de 15 de abril de 1892 criou o Liceu de Humanidades que substituiu o “instituto especializado de formação do magistério primário” (NOGUEIRA, 1938, p.173). Em 17 de maio, pelo Decreto nº 83, era estabelecida no Liceu a cadeira de Pedagogia, fato que merece ser ressaltado, pois, de acordo com Nogueira, “essa cátedra susteve o fogo aceso em 1835 por Costa Azevedo” (1938, p. 173), referindo-se à data de criação da escola e à pedagogia como esteio que sustentaria a formação de professores em Niterói. Assim, o Liceu de Humanidades passou a abrigar a Seção Pedagógica.

O referido “curso especial” no qual os professores deveriam se “capacitar melhor” seria feito na Seção Pedagógica com o objetivo de formar o aluno-mestre para o exercício do magistério e, desse modo, cada matéria teria uma metodologia específica. O ensino das ciências estaria associado à experiência e à prática, para disciplinar a mente e proporcionar a compreensão dos métodos necessários ao êxito do ensino primário. Os alunos-mestres deveriam iniciar os exercícios pedagógicos de observação e prática ao final do segundo ano, nas escolas anexas²¹⁶ à Seção Pedagógica, procedendo dessa forma até a conclusão do curso. O novo setor do Liceu compreenderia quatro anos e as matérias do programa ficariam assim distribuídas:

²¹⁶ De acordo com Schueler e Southwell (2009), na década de 1890 em São Paulo, as escolas para prática dos normalistas eram chamadas de “escolas-anexas laboratórios” e na Argentina “Escolas de Aplicação.”

QUADRO 2 Disciplinas do Curso Especial da Seção Pedagógica do Liceu de Humanidades (1892)

DISCIPLINAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
Português	X	X	X	X (E Literatura Pátria)
Aritmética	X	X (E Metrologia)	X	
Geografia e História	X	X (E Cosmografia)		
Instrução Moral e Cívica	X	X	X (Constituição Política da União e do Estado, e Organização Administrativa)	X (Direitos da Família e Economia Política)
Caligrafia	X	X		
Desenho	X	X	X	
Costura Branca e Trabalhos de Agulha	X	X (Corte e Feitio de Roupa)	X (Corte e Feitio de Roupa)	X (Economia Doméstica, Trabalhos de Fantasia - para o sexo feminino)
Álgebra		X		
Pedagogia geral		X		
Noções de Física e Química		X		
Geometria			X	
Metodologia			X	X
Noções de Química e Mineralogia			X	
Música			X	X
Revisão das Matemáticas e Noções de Escrituração Mercantil				X

DISCIPLINAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
Noções de Botânica e Zoologia e Higiene Geral e Escolar				X
Ginástica ²¹⁷				X
Noções e usos dos principais instrumentos dos ofícios mecânicos fundamentais				X

Fonte: Regulamento para o Liceu de Humanidade de Niterói. In: ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Colleção de Leis, Decretos, Actos e Decisões do Governo do Estado do Rio de Janeiro*, 1892, v II. Niterói: Typ. Salesiana, 1893.

Tal programa de ensino apresentava disciplinas de caráter “instrutivo” - Português, Aritmética, Álgebra, Noções de Física e Química, Geometria, Noções de Química e Mineralogia, Revisão das Matemáticas e Noções de Botânica e Zoologia e Higiene Geral - “educativo” - Instrução Moral e Cívica, Geografia e História, Ginástica, Desenho, Caligrafia, Costura Branca e Trabalhos de Agulha, Música, Noções de Escrituração Mercantil e Noções e usos dos principais instrumentos dos ofícios mecânicos fundamentais - e “pedagógico” - Pedagogia, Metodologia e Higiene Escolar²¹⁸ (TEIVE, 2008).

As disciplinas instrutivas possibilitariam aos normalistas o acesso aos saberes considerados úteis, práticos e concretos, imprescindíveis à prática futura dos professores no que diz respeito ao ensino das classes populares, tendo o método intuitivo ou lição de coisas como o elemento primordial e facilitador de repasse dos conteúdos. As educativas deveriam garantir a aquisição dos sentimentos morais e cívicos pelo mestre, “de modo a transformá-lo num propagador dos ideais de

²¹⁷ De acordo com Villela, a Ginástica foi introduzida no programa de ensino da Escola Normal de Niterói, e das escolas anexas masculina e feminina, pelo Decreto de 1873 e a posterior Reforma de 1874, sob a direção de Alambary Luz. Houve muitas discussões em torno da disciplina, na comunidade fluminense e no interior da própria escola, particularmente, pela indignação da professora de prática das alunas-mestras, Joaquina Maria Rosa dos Santos, por considerar uma experiência contrária “ao decoro e aos bons costumes” (2002, p. 246). O programa era diferenciado para a ala masculina e a feminina, tanto na escola normal, quanto nas anexas. Quando Marciano da Silva Pontes, assumiu a instituição como diretor, em 1876, não fez menção ao desaparecimento da Ginástica, mas, de acordo com a autora, a disciplina não apareceu mais no programa de ensino do curso normal de Niterói. Percebemos, assim, que em 1892 ela estava de volta ao programa.

²¹⁸ A nosso ver, a Higiene Escolar estaria inserida nas disciplinas de “caráter pedagógico”, pois de acordo com Rocha e Gondra, seria possível esperar “como resultado dessa associação entre higiene e pedagogia, a articulação de um trabalho pedagógico eficiente, já que calcado nas leis da ciência” (2002, p. 503).

unidade, coesão e solidariedade” (TEIVE, 2008, p. 165-166), ensinando conteúdos, prioritariamente, nacionais. E, as pedagógicas, eram aquelas que instrumentalizariam o normalista para que, a partir de um planejamento, seu ensino pudesse obter a atenção e interesse do aluno, levando-o a aprender os conteúdos previamente selecionados no programa.

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

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

Em 28 de janeiro de 1893, a Lei nº 41 organizou o ensino público do Estado, o qual estava distribuído entre primário, profissional, normal e secundário, seguimentos que poderiam ser mantidos por ele próprio ou pelos municípios que o integravam.

Essa lei instituiu, novamente, a Escola Normal em Niterói, que estaria sob a direção do gestor do Liceu, Dr. Antonio Aydano Gonçalves de Almeida²¹⁹. O novo diretor iniciou sua gestão no calor da Revolta da Armada. A escola, que funcionou de 1874 a 1895 em um prédio da Rua São João, também sofreu com a Revolta, pois teve o andar térreo da instituição ocupado por militares de 25 de janeiro a meados

²¹⁹ Antonio Aydano Gonçalves de Almeida nasceu em 1838, na Bahia, estudou Ciências Sociais e Jurídicas na Faculdade do Recife. Atuou como Diretor de Instrução Pública instância na qual adquiriu competência técnica na área do ensino. À época em que esteve à frente da direção da Escola Normal de Niterói, foi convidado por Alberto Torres para ser Superintendente do Ensino Público, cargo que rejeitou em função da formação de professores. De acordo com Nogueira (1938), Aydano de Almeida tinha uma vida modesta junto à sua família. Ao morrer, a viúva doou seus livros à Escola Normal. Posteriormente, pelo Decreto 638, de 19 de outubro de 1900, a Escola Modelo de Niterói recebeu seu nome homenageando-o pelos “reais serviços prestados ao Estado [...] e para honrar sua memória”, (NOGUEIRA, 1938) talvez pela sua reputação de sábio pedagogo como era considerado.

de abril, ficando o prédio em estado deplorável. O Decreto nº 99, de 9 de abril de 1894, declarou a insubsistência do ano letivo anterior, em virtude dos arrasamentos ocasionados pelo levante.

A referida lei determinou que o curso normal durasse três²²⁰ anos. Outra decisão foi prover duas escolas primárias modelos anexas à instituição, uma feminina e outra masculina, locais de ensino prático dos alunos mestres, enquanto não se construíssem prédios apropriados. O curso normal permaneceu com o desígnio de formar profissionais para o trabalho na escola primária. A matrícula seria gratuita.

No regulamento de 1893, o curso englobaria as seguintes matérias divididas pelos três anos:

QUADRO 3 Disciplinas da Escola Normal (Decreto de 1893)

DISCIPLINAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Português	X	X	X (E Literatura Nacional)
Aritmética	X		
Francês	X	X	
Geografia Geral e História do Brasil	X		
História Universal e do Brasil		X	
Instrução Moral e Cívica		X	X (Inclusive Noções de Direito Pátrio e Economia Política)
Caligrafia	X		

²²⁰ O Jornal *O Fluminense*, de 23 de setembro de 1894, apresentava críticas à Lei de 1893, que estipulou o curso em três anos, apenas para aqueles que entrassem no ano da reforma. A medida excluía os que já cursavam a escola, que teriam que estudar mais um ano, de acordo com a Lei de 1892. O assunto da duração dos cursos sempre foi motivo de bastante discussão e esteve presente em várias leis e reformas imperiais: Lei nº 1.241 de 13 de dezembro de 1861 estabeleceu a Lei de 30 de abril de 1862 que colocou o curso normal em dois anos. A Lei de 21 de abril de 1869 passou o curso para três anos. Em 1873, pela Lei nº 1.954, o curso voltaria a ser de dois anos e, em 1873, de três anos. Em 1879, foi reduzido novamente para dois anos. Com o regime republicano, até a década de 1920, exceto pela lei de 1893, o curso se manteve em quatro anos.

DISCIPLINAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Desenho	X	X	X
Costura, Trabalhos de Aguilha e Corte de Roupa (para o sexo feminino)		X	X (Trabalhos Manuais, Trabalhos de Agulha e Economia Doméstica - para o sexo feminino)
Álgebra		X	
Pedagogia, Metodologia, e Exercícios Práticos		X	X (Metodologia e Exercícios Práticos)
Física e Química			X
Geometria		X	
Música vocal		X	X
História Natural e Higiene			X
Ginástica			X

Fonte: Regulamento da Escola Normal da capital. Decreto nº 28 de 20 de março de 1893. In: ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Collecção de Leis, Lei não sancionada e Decretos do Governo do Estado do Rio de Janeiro*, 1893, v. I. Rio de Janeiro: Typ. (?), 1894.

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

A inclusão da Música Vocal indica haver o reconhecimento da arte como uma parte importante da formação humana. Na Escola Normal do Paraná, no final do

século XIX, Desenho e Música eram consideradas disciplinas importantes para acentuar a observação dos alunos proporcionando-lhes a “base da educação técnica e industrial” (MIGUEL, 2008, p. 152). O conteúdo da disciplina Trabalhos de Agulha também foi modificado, incluindo Costura e Corte de Roupa e Trabalhos Manuais (para o sexo feminino).

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

Apesar de Leitura e Escrita não constarem no programa de matérias da escola normal, o conteúdo estava inserido na parte de Metodologia Especial do curso, podendo ser encontrada no capítulo III do *Compêndio de Pedagogia*²²¹ de Silva Pontes. Em seguida, percebemos uma diferença entre as disciplinas da formação de professores e da instrução primária, que são as palavras “noções” e “elementos”. Elas nos dão a ideia de informação, sumarização, sem a preocupação com o aprofundamento dos saberes. Conforme prescrição de Silva Pontes, o “discípulo”, aluno da escola primária, tinha que ter um ensino elementar e não científico, ou seja, o conhecimento seria selecionado a partir de conceitos tomados como principais e trabalhados apenas como preparação para o objetivo que se desejaria alcançar. Apesar das “noções” e “elementos”, o ensino deveria ser aplicável aos usos da vida, pensamento característico da proposta intuitiva. A abordagem superficial dos saberes também esteve presente nos manuais pedagógicos, apesar do discurso da necessidade de uma maior qualificação na formação do professor, o que faria pressupor o uso de um material mais elaborado. Silva afirma que

[...] os manuais são textos muito disseminados entre os professores, sobretudo aqueles que se encontram no momento da formação inicial. Trata-se de um corpus que participa, [...] do processo de elaboração e divulgação de saberes profissionalizantes. Pensando nos manuais pedagógicos, esse processo ganha

²²¹ PONTES, Antonio Marciano. *Compêndio de Pedagogia para uso dos alunos da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro*. Niterói: Tipografia de Santos e Oliveira, 1872. Um exemplar desse compêndio, disponível no Centro de Memória Fluminense, na Biblioteca Central do Gragoatá na UFF, nos permitiu pensar que ele foi utilizado até o final da década de 1930 pelo menos, pois sua antiga proprietária Carlota Cândida registrou no fim do livro a data de 17/06/39.

dimensões específicas, posto que esses textos respondem à necessidade de um primeiro contato com as questões educacionais, dirigem-se a estudantes e, por isso, buscam proporcionar uma consulta rápida e simplificada. Os autores dos manuais escrevem sínteses, resumos, compêndios de idéias tidas como muito relevantes. Ou seja, há uma seleção de conhecimentos distribuídos numa vasta literatura, produzidos por diversos nomes e relacionados a diferentes instituições e áreas. Os textos dos manuais constituem-se, dessa maneira, pelo entendimento que os seus escritores, enquanto leitores de outros teóricos, fizeram das idéias presentes nas obras que lhe serviram de inspiração. E, nesse sentido, esses autores criam uma outra ordem de formulações, organizando as referências com as quais os professores devem estruturar o seu trabalho (2003, p. 54).

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

[...] popularizando uma forma discursiva que divulga as novas concepções teóricas de modo sintetizado, organiza o conteúdo a ser ensinado, exemplifica a estrutura das lições a serem ministradas com a descrição dos passos metódicos do processo de ensino, sugerindo também a ordenação das atividades a serem desenvolvidas diariamente (VALDEMARIM, 2008, p. 16-17).

Assim, a formação de professores poderia compor uma “cultura pedagógica” (BENITO, 2002 *apud* SILVA, 2008), pois os manuais traziam respostas condizentes com a Pedagogia, Didática, Metodologia e Prática de Ensino. De acordo com Souza (2008), a formação científica e prática dos alunos-mestres, no final do século XIX, tornaram-se mais perceptíveis com a distância que as duas escolarizações - primária e normal - passaram a ter. As retiradas e inserções de disciplinas não se faziam por acaso, havia debates na esfera governamental sobre “o que ensinar ao povo”, pois se almejava um saber que fosse capaz de ampliar a visão do cidadão brasileiro, modificar seus hábitos e encaminhá-lo à almejada modernidade.

Passados dois anos da última lei, o Decreto nº 236, de 31 de outubro de 1895, regulou os cursos normais do Estado, estabelecendo-os em quatro anos.

Com o regulamento de 1895, o ensino normal se modificaria. Naquele momento, a escola deveria ser auxiliada por meios práticos e experimentais com o fim de proporcionar ao aluno-mestre as qualidades morais e profissionais indispensáveis ao êxito da instrução primária. A questão profissional atrelada à formação pode ser lida através de duas lentes não divergentes. A primeira alocava a escola normal sob a consignação técnica, prática e experimental, destinada ao ensino primário e, a outra, conformava um caráter da instituição, como lugar reservado a tal atividade. A fim de configurar um programa profissional, os exercícios

práticos seriam feitos nas escolas de aplicação.

Tencionando investir ainda mais na formação do normalista, em 1898, a biblioteca da escola foi reorganizada e seu catálogo finalizado com 2.024 volumes escriturados para facilitar a consulta das obras. Para Aydano de Almeida, as seções de Física, Química, História Natural, Higiene, Matemática e Sociologia ainda estavam incompletas. De acordo com Nery (2008), as bibliotecas profissionais tinham a função de guardar os saberes considerados fundamentais para a profissão. Na biblioteca da escola normal deveria constar todo o *corpus* bibliográfico de consulta, com o objetivo de criar uma cultura pedagógica que proporcionasse novos conhecimentos para o futuro desempenho da docência.

Em 1900, a Escola Normal de Niterói perderia, em virtude de falecimento, seu diretor, Aydano de Almeida. Seu lugar foi temporariamente ocupado pelo professor Guilherme Briggs²²², que, em seguida, passou o bastão a Ataliba Renault Lepage.

O novo diretor, nascido em 17 de outubro de 1874²²³, em Barbacena, Minas Gerais, havia cursado o Colégio Abílio do Rio de Janeiro na década de 1880. O pai de Lepage recebeu uma carta do próprio barão de Macaúbas, parabenizando-lhe pelo “bom procedimento e aplicação escolar deste filho” (WERHS, 2002, p. 118). Voltando ao seu Estado de origem, cursou a Escola de Minas na então capital Ouro Preto, quando em 1893 recebeu a notícia da Segunda Revolta da Armada e, prontamente, decidiu apoiar o governo republicano organizando, juntamente com outros alunos, o Batalhão Acadêmico Benjamin Constant²²⁴. Logo que o combate foi encerrado, Lepage voltou a Ouro Preto para dar prosseguimento ao seu curso. Em 1900, ele estaria de volta a Niterói, dessa feita à frente da Escola Normal, instituição que dirigiu por 17 anos.

²²² Guilherme Christino Raoux Briggs nasceu em 1854, em Angra dos Reis, e faleceu em 1912, na capital do Estado do Rio de Janeiro. O Colégio Briggs em Niterói pertencia à sua família.

²²³ Lepage faleceu em Niterói, em 20 de setembro de 1970, aos 96 anos.

²²⁴ Os jovens esperaram, por várias semanas, os transportes do Rio de Janeiro para buscá-los, ao que Lepage resolveu enviar um telegrama a Floriano Peixoto no dia 23 de dezembro, reiterando sua disponibilidade e a de seus colegas em lutar pela “Pátria Republicana”. Seu pedido foi atendido e dias depois o Batalhão Acadêmico já estaria em posição de combate. Passada a Revolta na Guanabara, Lepage seguiu para o Paraná de onde participou de sangrenta refrega comandada pelo Coronel Antônio Moreira César. De acordo com Werhs (2002), Ataliba Lepage não concordava com os terríveis fuzilamentos dos opositores e pediu sua transferência para o Rio de Janeiro, ao qual foi negada. Mas o autor reconhece que a fama de Lepage não era a de um “bom moço”, inclusive entre os historiadores e também no livro *Dias Fratricidas*, do General José Bernardino Bormann, que atribuiu a ele o papel de carrasco. Carlos Werhs (2002) se apoiou no artigo de José Gomes Bezerra Câmara, escrito para a *Revista Brasileira do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, nº 382, jan-mar 1994, intitulado *Meses de Terror (1894-1895)* - p. 102-114. Essa revista está disponível no acervo on-line do IHGB, o número ao qual nos referimos encontra-se disponível em <<http://www.ihgb.org.br/rihgb/rihgb1994numero0382.pdf>>. Acesso em 17 de junho de 2010.

Engajado nas letras e na instrução, Ataliba Lepage, foi redator do semanário *A Opinião* e do periódico bimestral *Vida Nova*, e fundador da filial do Colégio Abílio²²⁵ em Niterói, em 9 de setembro de 1905 (MATTOSO MAIA, 1973). Formou-se no ano de 1922, em Química Industrial pelo Curso Industrial de Química Agrícola, na Alameda São Boaventura, situada na capital fluminense. Com essa formação foi professor catedrático de Química Industrial e lente de Microbiologia e Fermentação pela Universidade do Brasil. Em 1943, foi cofundador e professor da Escola Técnica Federal de Química, 1º Superintendente do Curso Técnico de Química Industrial, Diretor Técnico de Educação e Iniciação do Trabalho (WERHS, 2002), e vice-presidente da Liga Fluminense Contra o Analfabetismo²²⁶. Na Escola Normal de Niterói, como professor da cadeira de Física, organizou, em 1901, “um serviço de observações meteorológicas” (NOGUEIRA, 1938, p. 218). Seu maior sonho era de ter “um Brasil reeducado e poderoso pela consciência adquirida no *Templo-Escola*”²²⁷. Tal expressão localiza a instituição em um lugar sagrado, como se fosse a única capaz de condensar ideais e veicular conhecimentos necessários à formação do indivíduo. Livre dos “males” que a sociedade apresentava à época, a “aura de santidade” da escola primária se fez presente nos discursos de alunos, professores, diretores e governantes que aspiravam um país melhor, e conseqüentemente, um Estado melhor. Isso elucida a grande atribuição de responsabilidades pelo futuro da sociedade aos professores e às escolas. De acordo com Pierre Villar (1990 *apud* VEIGA, 2003, p. 36), “o cidadão tornou-se um soldado e a escola um templo da pátria” gerando um “pertencimento” à sua nação. Há que se considerar as disputas na constituição de representações que abarcaram a identidade nacional e a “institucionalização da escola como unidade de referência civilizatória” (VEIGA, 2003, p. 39).

Contudo, a Escola Normal de Niterói, considerada como veículo de transformação social, ainda não formava tantos professores para assumirem as diversas escolas públicas fluminenses. Entre 1893 e 1900, o número de matrículas

²²⁵ Segundo Werhs (2002), em 1923 o Colégio Abílio não existia, pois foi transferido para o mesmo endereço o Colégio Brasil.

²²⁶ A Liga Fluminense Contra o Analfabetismo se vinculava a um empreendimento feito pela Liga de Defesa Nacional, Liga Nacionalista e Liga Pró-Saneamento do Brasil, nos anos 1910, e tinham por objetivo solucionar “certos problemas essenciais” (NOFUENTES, 2008, p. 112) que a pátria apresentava incluindo a instrução para formação do cidadão. A Liga Fluminense, fundada em 1916 em Niterói, contava com a participação de Olavo Bilac e Luiz Palmier, e seu principal objetivo era conseguir combater o analfabetismo nas cidades do Estado do Rio de Janeiro até o Centenário da Independência.

²²⁷ *Ibidem*, p. 217, grifo nosso.

dos alunos somou-se a 641, estando assim distribuídas:

QUADRO 4 Número de alunos matriculados na Escola Normal entre 1893 e 1900

Ano	Número de alunos
1893	93
1894	66
1895	72
1896	71
1897	74
1898	63
1899	96
1900	106

Fonte: NOGUEIRA, Lacerda. *A mais antiga Escola Normal do Brasil (1835-1935)*. Oficinas Graphicas do "Diário Oficial" do Estado do Rio de Janeiro - Niterói, 1938. p. 218.

O aumento do número de alunos não foi gradativo, mas, percebemos que a procura pelo curso normal cresceu nos dois últimos anos do século XIX. Na medida em que novos alunos se matriculavam, havia a necessidade também de nova reformulação do ensino. Com isso, prestes a adentrar o século XX, a escola normal passou por uma nova reorganização, com o Decreto 588, de 25 de janeiro de 1900, expedido e assinado por Alberto Torres. Na nova lei, tal instituição seria considerada de caráter profissionalizante, dedicada aos candidatos ao magistério e à educação moral, intelectual e prática.

O curso de quatro anos²²⁸ apresentava as seguintes disciplinas:

QUADRO 5 Disciplinas da Escola Normal (Decreto de 1900)

DISCIPLINAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
Português	X	X	X (Noções de Literatura Nacional)	
Francês	X	X		

²²⁸ Foi possível perceber o mesmo tempo de duração do curso até a reforma de 1918.

DISCIPLINAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
Aritmética	X			
Geografia	X (Geral)	X (Corografia do Brasil e Elementos de Cosmografia)		
História Universal			X	
História do Brasil				X
Instrução Moral e Cívica			X	X (Inclusive Noções de Direito Pátrio)
Caligrafia	X	X		
Desenho	X (Geométrico)	X (Geométrico e de Ornato)	X (De Ornato)	
Trabalhos de Agulha, Corte de Roupa Branca e Elementos de Economia Doméstica		X	X	
Álgebra		X		
Pedagogia			X (Metodologia e Exercícios Práticos)	
Metodologia e Exercícios Práticos				X
Elementos de Física, inclusive Noções de Meteorologia e de Química			X	
Geometria		X		
Elementos de Ciências Naturais				X
Música		X	X	X
Economia Rural e Industrial, Noções de Agronomia e Zootecnia				X

DISCIPLINAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
Ginástica		X	X	X

Fonte: Decreto nº 588, de 25 de janeiro de 1900. In: ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Collecção de Leis, resoluções não sancionadas, decretos, deliberações e portarias do Governo, 1900*. Petrópolis: Typ. da Pap. Jeronymo Silva, 1901.

De todos os documentos analisados, a lei de 1900 foi a única que encontramos com a ementa²²⁹ das disciplinas “instrutivas”, “pedagógicas” e uma “educativa”, porém sem a divisão dos conteúdos pelos respectivos anos.

Os alunos da Escola Normal, mal instalados por estarem acomodados em um prédio improvisado na antiga Sede da Secretaria de Finanças à Rua Marechal Deodoro, aprenderiam as disciplinas de “caráter instrutivo”, como Português, Francês, Aritmética, Álgebra, Geometria, Geografia, História, Elementos de Física, inclusive, Noções de Meteorologia e de Química e Elementos de Ciências Naturais, distribuídas pelos três primeiros anos do curso. As de “caráter educativo” como Caligrafia, Desenho, Instrução Moral e Cívica, Trabalhos de Agulha, Corte de Roupas Brancas e Elementos de Economia Doméstica, Música e Ginástica, estariam divididas entre o primeiro e quarto anos, e, as “pedagógicas”, como Pedagogia e Metodologia, nos dois últimos anos. A orientação era para que os professores trabalhassem o conteúdo tanto teórico, quanto praticamente, a fim de que os normalistas pudessem ter “conhecimentos mais úteis à vida prática” (NOGUEIRA, 1938, p. 210). Prescrição vista, de igual modo, nas duas últimas reformas.

Na primeira parte, com o estudo da “Gramática Portuguesa”²³⁰ o lente ministraria as teorias de compreensão da língua e redação, “tendo em vista o princípio pedagógico de que a gramática deve ser ensinada pela língua, e não esta pela gramática” (ARTIGO 188), evitando detalhes que não fossem proveitosos à vida²³¹. Já a segunda parte, constaria de exercícios de produção, composição e conversação, no mínimo duas vezes por mês. Em Literatura Nacional, o lente trataria dos diversos gêneros em cada época, os principais escritores e produções fundamentais. A língua francesa abordaria a gramática, tradução e versão.

²²⁹ A ementa também pode ser encontrada em NOGUEIRA, Lacerda. *A mais antiga Escola Normal do Brasil (1835-1935)*. Niterói: Oficinas Gráficas do “Diário Oficial” do Estado do Rio de Janeiro, 1938.

²³⁰ De acordo com o original.

²³¹ Sem especificação no documento original.

Quanto a Matemática Elementar, o lente tinha a orientação de proporcionar aos alunos, conhecimentos tidos como mais proveitosos à vida, eliminando do programa e das lições assuntos de “mera erudição bem como teorias filosóficas sujeitas à controvérsia”²³². Na Geografia Geral, Corografia do Brasil e Noções de Cosmografia, os lentes deveriam se deter no estudo geral e no específico do território brasileiro e no do Estado do Rio de Janeiro, com exercícios mensais de cartografia. Na História Geral, principalmente do Brasil, os normalistas aprenderiam, sucintamente, as organizações consideradas mais importantes da civilização e os acontecimentos que promoveram o desenvolvimento da humanidade. A História do Brasil seria abordada em “quatro fases”, “a do descobrimento e da conquista, a da expansão e da resistência, a do desenvolvimento autonômico, e a da Independência e da República”²³³. O fato do regime monárquico não aparecer como uma fase entre a Independência e a República, indica uma tentativa de relegar seus feitos ao ostracismo, pois os republicanos históricos, diante do curto intervalo de cerca de 10 anos do recente governo e do receio em relação aos monarquistas ainda atuantes no período, procuravam comparar e depreciar a Monarquia, sobretudo com intuito de construir a imagem de uma nova época.

Ainda compondo a galeria das disciplinas “instrutivas”, o programa apresentaria Elementos de Física, inclusive, Noções de Meteorologia e de Química e Elementos de Ciências Naturais. Na primeira, os normalistas estudariam a matéria mineral e orgânica e análise de seus fenômenos e corpos orgânicos mais importantes, juntamente, com a química, suas leis, encadeamento dos fatos e análise dos metalóides e metais e dos compostos mais utilizados e usuais. Na segunda, zoologia e botânica, estudo dos órgãos e suas funções, classificação dos animais e vegetais e das famílias consideradas mais importantes e noções de mineralogia e geologia. O decreto de 1900 mencionava a prática realizada nos gabinetes de física, química e ciências naturais, que estaria sob responsabilidade do lente da cadeira e de um preparador, seu auxiliar.

Não foram encontradas na lista de ementas, disciplinas “educativas” como Desenho, Música, Ginástica, Caligrafia, Trabalhos de Agulha, Corte de Roupas Brancas e Elementos de Economia Doméstica e Economia Rural e Industrial, Noções

²³² ARTIGO 188.

²³³ *Ibidem*.

de Agronomia e Zootecnia²³⁴.

O ensino da Ginástica, distribuído por três anos, não tinha local apropriado para ser praticado. Os exercícios eram feitos nas varandas do térreo da escola, sob a supervisão do professor Pedro Manoel Borges. Taborda de Oliveira nos adverte que é importante duvidar das fontes, pois o fato de a Ginástica estar na grade horária não significava, necessariamente, que ela estava acontecendo, “e sim um indício de que ela ocorria” (2003, p. 152). Diferentemente de 1893 e 1895, a Ginástica ganhou espaço em mais dois anos com a reforma de 1900. Cabe localizar o aumento de sua carga horária em “sintonia com teorias racistas e higienistas que circulavam no País” (VAGO, 2000, p. 5), ou seja, a Ginástica, utilizada como correção ortopédica dos corpos, também serviria “como dispositivo disciplinar”²³⁵ para controlar e impor comportamentos desejáveis.

Baseando-se nesse último decreto, a congregação da Escola Normal promoveu, em 7 de março, uma moção de congratulação ao governo do Estado pela reforma realizada no ensino público, “pela elevada orientação que caracteriza tão importante trabalho e pelo verdadeiro interesse com que, patrioticamente, procura engrandecer o ensino público, na justa compreensão de suas reais necessidades” (NOGUEIRA, 1938, p. 212). Para os professores, a reforma de 1900 tinha alcançado as aspirações de um ensino distinto, funcionando como marco e empreendimento da instrução no século vindouro.

Até 1912 houve uma série de pequenas alterações, que, em particular, não alteraram a reforma de 1900, como podemos ver a seguir:

QUADRO 6 Leis ou Decretos entre 1902 e 1911

Legislação	Deliberação
Lei nº 546 de 4 de agosto de 1902	Autorizava o Governo a suprimir, se julgasse conveniente, os institutos de ensino secundário à exceção do Liceu de Campos, podendo compreender nessa supressão as escolas normais e os grupos escolares.

²³⁴ Ao professor Raymundo Monteiro da Silva foi confiada a disciplina de Economia Rural e Industrial e Noções de Agronomia e Zootecnia. Pelo Decreto nº 674, de 4 de março de 1901, foi criada a cadeira de Noções de Higiene e extintas as cadeiras de Economia Rural e Industrial, Agronomia e Zootecnia e a de Instrução Moral e Cívica.

²³⁵ Ibidem, p. 13.

Legislação	Deliberação
Lei nº 555 de 1 de novembro de 1902	Determinava que a Escola Normal de Niterói teria dois adjuntos do Inspetor de alunos; dispunha que os cargos de diretores dos institutos de ensino normal e secundário seriam exercidos por docentes, que perceberiam a gratificação de 2:400\$000. Desdobrava a cadeira de Matemática elementar da Escola Normal de Niterói; fixava o pessoal da escola em 1 diretor, 1 secretário, 1 porteiro, 1 contínuo, 9 lentes, 4 professores (desenho, música, trabalhos de agulha e ginástica), 1 inspetora de alunas e 2 adjuntas da inspetora e seus respectivos vencimentos.
Decreto nº 919 de 20 de maio de 1905	Desdobrava em duas a cadeira de português e literatura da Escola Normal de Niterói.
Lei nº 741 de 3 de outubro de 1906	Reduzia a taxa de matrícula para os alunos irmãos.
Lei nº 769 de 6 de novembro de 1906	Ordenava que os lugares vagos no corpo docente da escola fossem preenchidos por concurso, preferindo-se as professoras diplomadas do Estado.
Lei nº 792 de 9 de setembro de 1907	Autorizava, mediante proposta do diretor, a isenção da taxa de pagamento de matrícula de 6 alunos pobres de reconhecida inteligência, aplicação e aptidão para o magistério em todo o curso da escola, àqueles que cursaram o 1º ano da escola.
Decreto nº 1.127 de 30 de dezembro de 1909	Subordinava a Escola Normal diretamente à Inspetoria de Instrução Pública criada por esse decreto, porém foi revogado pelo Decreto 1.211 de 18 de maio de 1911.
Lei nº 1.059 de 1 de dezembro de 1911	Estabelecia que no curso da Escola Normal o professor que tivesse distinção em todas as matérias poderia ser nomeado para regência de uma escola elementar de cidade.

Fonte: ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Indicador de Leis, Decretos, Deliberações e mais actos relativos ao período de 1 de Janeiro de 1900 a 31 de Dezembro de 1919*. Organizado pelo Bacharel Desiderio Luiz de Oliveira Junior. 1º v. Rio de Janeiro: Typ. Do Jornal do Comércio de Rodrigues e C., 1921.

Entretanto, destacamos, nesse ínterim, a Lei nº 555, de 1 de novembro de 1902, que estabeleceu o exercício de cargos de diretores dos institutos de ensino normal e secundário por docentes. Podemos perceber como as funções extra-classe passam a ser olhadas pelo viés pedagógico, emergindo o critério de experiência no magistério, para o exercício de tais funções. Critério que será retomado com a reforma de 1912.

Em 1911, a Lei nº 1.046 de 16 de novembro autorizou o Governo a reformar o ensino normal e secundário. Com isso, foi gerado o Decreto nº 1.241, de 13 de março de 1912, que mostrou mudanças consideráveis no curso, a começar pelo estabelecimento de dois departamentos, tanto na Escola Normal de Niterói, quanto na de Campos. Um deles seria a própria escola designada ao ensino profissional teórico e o outro, a escola modelo, na qual se faria a prática profissional.

No Decreto de 1912, as escolas normais fluminenses, com curso de quatro anos, foram consideradas estabelecimentos de ensino profissional com o objetivo de preparar alunos para exercerem cientificamente o magistério primário. Vejamos que os estatutos da escola foram mudando com o passar dos anos e, naquele momento, afora ter sido considerada instituição de ensino profissional, a escola teria que oferecer ensino científico para a formação dos futuros docentes. Do mesmo modo, o decreto deixava ver a relação mutualística entre a escola normal e a primária, pois quando esta última inserisse alguma disciplina em seu programa, se estabeleceria uma cadeira correspondente no curso de formação de professores. Para Nagle,

As alterações realizadas na escola primária provocaram mudanças correspondentes na escola normal, de tal maneira que a preocupação com a primeira não pode ser analisada independentemente da preocupação da segunda; na realidade, ambas constituíam duas faces de um mesmo problema, pois a nova natureza e as novas funções atribuídas à escola primária se firmariam se, além de outras condições, fosse alterado e aperfeiçoado o curso de formação de professores primários, considerado a pedra angular para o perfeito êxito da nova escola primária (1974, p. 218).

Em 1912²³⁶ as disciplinas divididas por horas/aulas teóricas, alocaram-se nos quatro anos, da seguinte forma:

²³⁶ Para fazermos uma comparação com outra Escola Normal na mesma época, com a reforma de 1910, o ensino normal do Piauí ofereceria quase todas as disciplinas que o de Niterói, com exceção da Meteorologia; Agronomia e Cartografia dadas pela instituição piauiense e Álgebra pela fluminense (LOPES, 2008).

QUADRO 7 Disciplinas da Escola Normal de Niterói (Decreto de 1912)

Disciplinas	1º ano	Carga horária	2º ano	Carga horária	3º ano	Carga horária	4º ano	Carga horária
Português	X	3	X	3	X	3	X	2
Literatura Nacional							X	3
Francês	X	3	X	3	X	3		
Aritmética	X	3	X	3				
Álgebra					X	3		
Geografia Geral	X	3	X	3				
			(Corografia do Brasil e Noções de Cosmografia)					
História Geral			X	3				
História do Brasil					X	3		
Caligrafia e Desenho	X	3						
Ginástica	X	2	X	2	X	2		
Trabalhos de Agulha e Corte de Roupas Brancas	X	2	X	2				
Música	X	2	X	2				
Aula Prática de Português ²³⁷	X	3						
Desenho			X	2	X	3		
Pedagogia					X	3	X	3
							(E Metodologia)	
Física					X	3		
História Natural e Higiene							x	3
Química							x	3

²³⁷ De acordo com a Lei de 1912, a função do professor adjunto do lente de Português era repetir a matéria, dar frequentes exercícios e composições, corrigindo-os e lançando as notas no diário de classe.

Disciplinas	1º ano	Carga horária	2º ano	Carga horária	3º ano	Carga horária	4º ano	Carga horária
Instrução Moral e Cívica e Noções de Direito Constitucional ²³⁸							x	3
Geometria							x	3

Fonte: Decreto nº 1.241, de 13 de março de 1912. *In*: ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis, Resoluções não sancionadas, Decretos, Deliberações e Portarias. 1912. Niterói: Casa Jeronymo Silva. 1914.

Com relação às leis anteriores percebemos que o Decreto de 1912, aumentou a carga horária das disciplinas “instrutivas”, como Português, Aritmética e Francês, por exemplo. O programa apresentado parecia mais com aquele de 1893, pois, nos dois casos não encontramos a disciplina Economia Rural e Industrial, Noções de Agronomia e Zootecnia, de 1900. As transformações nos programas de ensino, também foram visíveis em Sergipe com a reforma da instrução pública em 1911, (VALENÇA, 2008) e, em Santa Catarina²³⁹, no mesmo ano (TEIVE, 2008). Tais mudanças fizeram parte de um processo em que “A Escola Normal aos poucos se configurou como instituição necessária para formar tecnicamente o professor” (MIGUEL, 2008, p. 153).

Por outro lado, havia forte incentivo ao ensino complementar subvencionado²⁴⁰, pela confiança de que ele resolveria os problemas da educação do povo em um curto espaço de tempo, bem como poderiam preparar os alunos das escolas primárias “para a vida prática” (MENSAGEM de 1912, p. 21) vislumbrando seu desdobramento em escolas profissionais, principalmente nas cidades que apresentavam menos recursos financeiros.

²³⁸ Em 1911, na Escola Normal de Cuiabá, a disciplina Educação Moral e Cívica era dividida em: Princípios Básicos das Instituições; Órgãos e Funções do Estado; Direito Internacional ou Direito das gentes e a República Brasileira. No relatório do mesmo ano, abordava que a disciplina estimularia o aluno a ser patriota e a conhecer os “verdadeiros” heróis (SÁ e SÁ, 2008, p. 70).

²³⁹ Na Escola Normal catarinense, o programa de ensino de 1911, ficou dividido da seguinte forma: 1º ano: Aritmética, Alemão, Francês, Português, Geografia, Trabalhos Manuais, Ginástica, Desenho e Música. No 2º ano: Alemão, História Natural, Aritmética, Álgebra, Português, Geografia, Trabalhos Manuais, Desenho Música, Ginástica e Psicologia. E, no 3º ano, Alemão, Física, Química, Geometria, Português, Princípios de Literatura da Língua, Aritmética, Princípios de História Geral e Especial do Brasil, Música, Trabalhos Manuais, Desenho e Pedagogia.

²⁴⁰ De acordo com Limeira, a subvenção, no século XIX, funcionou como um meio de promover o comércio da instrução particular garantindo “financeiramente o atendimento de meninos e meninas pobres (somente?) nos colégios particulares ou sociedades filantrópicas, mediante o pagamento de suas mensalidades ou concessão de espaços, doação de materiais, livros, compêndios, vestuário, etc.” (2010, p. 195).

De acordo com Nagle, os cursos complementares

[...] constituíam etapas intermediárias e obrigatórias entre a escola primária e a normal [...]. Representavam um aprofundamento e desenvolvimento do programa escolar primário [...] e permitiam que a escolarização de nível primário avançasse pelo nível médio, ampliando o conteúdo de modo a se aproximar do da escola secundária (1974, p. 219).

Em São Paulo, no ano de 1911, por exemplo, o curso complementar funcionava como uma escola normal de “baixa categoria” (ALCÂNTARA, 2008, p. 71), mas que até a década de 1920 manteve-se como “garantia de passagem direta para o Curso Normal”²⁴¹. As disputas relacionadas ao modelo de formação dos professores primários se faziam presentes mesmo com o fato dos governos estaduais terem tomado a postura de incentivar as escolas normais, o que supostamente poderia atenuar a continuidade dos debates.

O Decreto nº 1.241, de 13 de março de 1912, indicava a existência de um curso complementar no Estado do Rio de Janeiro²⁴². Em 1916, o Decreto nº 1.472 mandava admitir à matrícula do 1º ano da Escola Normal de Niterói, todos os candidatos aprovados em exames de admissão, bem como os diplomados pelas escolas complementares. No Decreto nº 1.604, de 10 de abril de 1918, foram criadas seções complementares de ensino nos diversos anos do curso. Em 1924, o Decreto nº 2.017 criou uma escola complementar anexa à Escola Normal de Niterói, com duas professoras e quatro adjuntas, subordinada ao programa dos grupos escolares e próxima ao jardim de infância, sob a fiscalização do diretor do instituto e auxiliada pela professora de Pedagogia e Metodologia Didática. Esse decreto, reiterando os anteriores, previa que o ensino dos futuros professores fosse mais prático com relação ao que aprendiam em Metodologia Didática. A crítica ao ensino teórico e o anseio por um ensino mais prático permaneceu, como vimos, em todo o período da Primeira República, manifesto nas leis analisadas. A historiografia da educação tem mostrado os embates dos idealizadores da Escola Nova em torno de um ensino que fizesse sentido para os alunos, nesse caso, para aqueles que estavam matriculados na escola primária. Quais saberes reservados aos normalistas teriam aplicabilidade no ensino primário? De acordo com Alcântara, a escola complementar, anexa à escola normal tinha o objetivo de “aperfeiçoar a formação para o magistério

²⁴¹ Ibidem.

²⁴² Apesar de não sabermos ainda ao certo se houve uma lei particularmente feita para o curso complementar no Estado do Rio de Janeiro, percebemos que tal modalidade já funcionava desde 1912.

primário”. (2008, p. 70) Assim, os candidatos ao ensino normal poderiam ter um maior tempo para se prepararem e estudarem, pois o complementar “seria mais um espaço para observação e prática de métodos²⁴³ e processos de ensino”²⁴⁴. Aprofundando tal ideia, Alcântara (2008) diz que esse curso preparava os candidatos à matrícula do 1º ano do curso normal e que, para ser admitido nele, o pretendente deveria ter concluído o curso das escolas modelo ou grupos modelo. Se sobrassem vagas, poderiam ser preenchidas por alunos vindos de outros grupos escolares que obtivessem distinção nas médias finais.

Com relação à organização das aulas, muitos quesitos se modificaram com a Lei de 1912. As aulas de Música e de Trabalhos de Agulha, do 2º ano, e as de Desenho, do 3º, durariam uma hora e meia. As lições teóricas semanais, para cada lente, seriam de três, pelo menos.

No 4º ano, a cadeira de Pedagogia teria, juntamente com as três horas teóricas, quatro aulas práticas semanais. Organizando-as de modo que, em uma parte do dia, fossem praticadas na escola normal e, no tempo restante, na escola modelo. Toda a atenção à essa escola explicava-se pelo fato dela representar um paradigma institucional para outros estabelecimentos do Estado (LOPES, 2008).

Percebemos, assim, que houve a pretensão de buscar, a cada reforma, elevar a formação de professores no seu status profissional, o que, no caso do Rio de Janeiro, não aconteceu somente na década de 1920 como assegurou Nagle. O autor afirmou que as escolas normais, até o fim da década de 1910,

[...] constituíam um curso de *humanidades* de segunda classe. Por isso, precisavam ser refundidas de alto a baixo, de modo a *corrigir* a orientação literária e formalista do programa que, composto mais de ciências abstratas ou descritivas, orna o espírito, mas não forma (1974, p. 218 - grifos do autor).

Essa perspectiva contrapondo a “velha” à “moderna”²⁴⁵ escola normal, desconsidera os diferentes processos históricos de constituição de uma formação escolarizada, na qual a cultura pedagógica foi gestada por avanços e retrocessos,

²⁴³ O livro *Synopse de Pedagogia e Methodologia Didactica* de Antonia Lopes, professora da Escola Normal de Campos, apresentava o seguinte conceito para método e processo de ensino: “Método de ensino é o caminho seguido pelo espírito para descobrir, demonstrar, ensinar uma verdade. Processologia é a parte da Metodologia que trata os processos. Processos são os meios que o professor emprega para tornar mais fácil e mais compreensível o ensino. [...] O processo simultâneo ocorre quando cada aluno faz a correção do próprio trabalho à vista do modelo feito pelo professor; se o professor escrever o modelo no quadro negro, o processo será simultâneo tabular, se os alunos trocarem, para correção, os cadernos entre si, e o professor empregar o quadro negro” (LOPES, 1927a, p. 86-87 *apud* BOYNARD, 2006, p. 169).

²⁴⁴ *Ibidem*.

²⁴⁵ *Ibidem*, p. 218-219.

disputas e embates sobre a formação de professores.

Entre 1912 e 1915, outros dispositivos legais foram aprovados como a lei²⁴⁶ que permitia, na Escola Normal de Niterói, sem prejuízo dos trabalhos letivos, aulas facultativas de Esperanto, por professores indicados pela Liga Esperantista Brasileira. De acordo com Werhs (1984), o educador niteroiense Everardo Backheuser²⁴⁷ interessou-se pelo Esperanto em 1906, organizando em setembro do mesmo ano o *Niteroya Esperantisto-Grupo*. Backheuser foi o idealizador da lei nº 1.162, que visava as escolas normais e secundárias fluminenses. O Esperanto, naquele momento, era considerado uma promessa de universalidade (WERHS, 1984), na qual pessoas de diferentes países poderiam comunicar-se com facilidade. Em 1914, Backheuser proferiu a aula inaugural na Escola Normal de Niterói, do 1º Curso da *Internacia Lingvo*, mas, sua iniciativa seria detida em virtude da Primeira Guerra Mundial²⁴⁸. Ensinar Esperanto aos futuros docentes seria também uma forma de arregimentar interesses em torno da escola primária.

Em 1915, o Poder Executivo autorizou a reformar o ensino primário, secundário e normal, sob a Lei nº 1.229, de 18 de janeiro e Decreto nº 1.420, de 13 de abril. Nos arquivos disponíveis e pesquisados não encontramos o detalhamento de tal reforma como nas anteriores, talvez pelo fato dela reproduzir dispositivos parecidos com o Decreto nº 1.241, de 13 de março de 1912, com pequenas mudanças.

O curso completo da escola se manteve em quatro²⁴⁹ anos pelo novo decreto, e fixou o seguinte pessoal docente em: 1 lente de Português e Noções de Literatura Nacional; 2 lentes de Matemática Elementar; 1 lente de Geografia, Corografia e Cosmografia; 1 lente de História Geral e do Brasil; 1 lente de Francês; 1 lente de Elementos de Física e Química; 1 lente de História Natural, Higiene e Primeiros Cuidados Médicos e Noções de Anatomia e Fisiologia Humana; 1 lente de Pedagogia e Metodologia; 1 professor de Desenho e Caligrafia; 1 professor de

²⁴⁶ Lei nº 1.162, de 29 de outubro de 1913.

²⁴⁷ Sobre o engajamento do intelectual na educação brasileira ver Cunha e Errerias, 2000. Werhs (1984) considera Everardo Backheuser o idealizador do Dia do Mestre, que de acordo com o autor, foi festejado em 15 de outubro de 1933, pela primeira vez.

²⁴⁸ Ibidem.

²⁴⁹ Há indícios no Indicador de Leis da ALERJ (v. 1, 1921) de que houve uma regulamentação antes de 1915. Trata-se da Lei nº 1.224 de 06 de março de 1914, que aprovou, com alterações, o Decreto nº 1.241, de 12 de março de 1912. Tal decreto reformou o ensino normal e secundário, estabelecendo que o curso completo da Escola Normal seria de 5 anos. Não vimos, no mesmo volume, revogação da lei, consta apenas, em seguida a Lei nº 1.229, de 18 de janeiro de 1915, que autorizava o governo a reformar o ensino normal, sem despesas.

Ginástica; 1 professor de Trabalhos de Agulha e Economia Doméstica; 1 professor de Música; 1 professor adjunto de Português, que lecionaria no 1º ano.

Com essa reforma, houve um aumento no número de lentes e professores, como foi o caso das disciplinas de Português e de Matemática.

Em 1916, Ataliba Lepage defendeu a unificação de um programa estadual para as escolas normais, tendo em vista as discussões feitas em 1913 no Congresso de Instrução, realizado na Bahia, que pregava a unificação dos cursos em âmbito federal pelo padrão da Escola Normal de São Paulo (VALENÇA, 2008). A unificação dos programas estaduais aconteceu pelo Decreto nº 1.617, de 23 de junho de 1918²⁵⁰.

Em 1918 foi promulgada uma lei²⁵¹ que incluiu entre as matérias do 4º ano das escolas normais, o ensino de Noções de Direito Constitucional Brasileiro, que deveria ser ministrado pelos professores de História do Brasil, os quais perceberiam uma gratificação extra, por duas horas a mais de aulas por semana. O Poder Executivo regulamentou a forma de organização dessa disciplina, sendo obrigatório o ensino das Constituições Federal e do Estado do Rio de Janeiro, com suas respectivas reformas. A lei determinava, de igual modo, a impressão da Carta Constitucional para distribuição gratuita aos alunos das escolas públicas.

A reforma de 1918 permitia a criação de oficinas de trabalhos manuais, podendo haver contratação de especialista no país e no estrangeiro e, também, desdobrar em duas a cadeira de História Natural, ficando uma destinada a esta matéria e a outra a Agricultura e Zootecnia. Se, na reforma de 1900, a disciplina Economia Rural e Industrial, Noções de Agronomia e Zootecnia poderia ampliar as condições de trabalho do aluno, a exemplo do que aconteceu no Paraná²⁵², em 1912, com o programa mais voltado para a profissão docente, tal disciplina não seria mais oferecida. Em 1918, percebemos que houve um retorno do assunto, com a inclusão da Agricultura e Zootecnia na cadeira de História Natural, mas, dessa vez, aproximando-se mais das concepções intuitivas que se voltavam para o ensino prático (SILY, 2010), visto que havia desde o Império, tanto com a Reforma Leôncio

²⁵⁰ Encontramos tal decreto no Indicador de Leis da ALERJ, porém o texto não estava disponibilizado.

²⁵¹ Trata-se da Lei nº 1.506 de 16 de novembro de 1918 e posteriormente Decreto nº 1.685 de 29 de março de 1919.

²⁵² No Paraná, com o Decreto nº 93/1901, a Agronomia entraria no programa de ensino das escolas primárias, em virtude das reclamações de pais e professores, por entenderem que tal disciplina atenderia a orientação agrícola do Estado (OLIVEIRA, 2005).

de Carvalho, quanto com a Reforma Benjamin Constant, incentivos para a construção de museus, inclusive de História Natural, para observação e aumento do conhecimento dos alunos (VIDAL, 1999).

Podemos pensar também que, apesar do programa de ensino da Escola Normal almejar uma profissão mais atrelada à docência, ainda não havia institutos especializados disseminados para outras áreas do conhecimento, como a Agricultura e Zootecnia, por exemplo. Em virtude disso, a reforma de 1918, igualmente, pretendia criar bolsas de viagens, com a quantia indispensável para os alunos do sexo masculino da escola que mais se distinguissem e desejassem cursar um instituto de ensino agrícola ou zootécnico. Entre outras funções, a escola normal serviria para selecionar “bons” alunos, que pudessem assumir outras atividades na sociedade, que não a docência. Outra pretensão era premiar com uma viagem dentro ou fora do Brasil, aqueles normalistas, mulheres ou homens, que se destacassem durante o curso. O jornal *O Fluminense*, de 14 de janeiro de 1920, disponibilizou o artigo “A Reforma da Instrução Pública II”, no qual analisou o curso normal e sua composição, majoritariamente feminina. Em 1918, de 61 normalistas que concluíram o curso, 3 eram rapazes. Para o jornal, os jovens rapazes se matriculavam na Escola Normal apenas para “cultivar o espírito e aperfeiçoar seus conhecimentos”²⁵³, pois era a mulher quem teria “aptidão para o ensino da infância”²⁵⁴, por ser considerada paciente e dócil, embora não tivesse capacidade para o ensino cívico e técnico, assim como difundiam as concepções em torno do gênero veiculadas na América do Norte.

Na reorganização do ensino, o governo também poderia designar uma colônia agrícola ou instituto profissional para os menores delinquentes e outra para a infância desvalida, ou moralmente abandonada, bem como instituir aulas práticas e campos de cultura anexos às escolas rurais, devendo explorar os produtos da própria região. Para o provimento de tais escolas, o decreto estabelecia meios de emulação ao professorado.

Os programas de ensino analisados nos ajudaram a pensar o caráter e o estatuto do curso normal, a regularidade de oferta de disciplinas instrutivas,

²⁵³ O mesmo artigo denunciava que as professoras ganhavam 140\$000, o que, de acordo com o jornal, lhes impedia de transportarem-se sozinhas ou com os pais e irmãos para outros lugares. As casadas deveriam estar acompanhadas e ficavam à mercê do emprego dos maridos, fato que somado à maternidade lhes roubava “parte do tempo que devera empregar no árduo mister da profissão” (O FLUMINENSE, 21/01/1920).

²⁵⁴ Ibidem.

educativas e pedagógicas, e a efemeridade de outras como, Escrituração Mercantil, Ofícios Mecânicos e Noções de Botânica e Zoologia - 1892, Economia Rural e Industrial, Noções de Agronomia e Zootecnia - 1900, Noções de Direito Constitucional - 1912. De igual modo, auxiliaram no entendimento do movimento de constituição da Escola Normal no período entre 1893 e 1915, a permanência de uma visão diferenciada na formação de cada sexo e no próprio exercício da profissão.

3.1.1.1 Instrução Moral

Na Lei de 1892, a instrução moral deveria fortalecer o aluno-mestre nos processos experimentais que se aplicassem à infância. Essa matéria²⁵⁵ estaria associada à educação “do coração” (PONTES, 1875, p. 33), que visava normalizar a atitude humana, trabalhar o amor à família, ao país e ao próximo, e, serviria para promover o aperfeiçoamento da sociedade por meio da escola, como pensava Spencer²⁵⁶ (SOUZA, 2008). Previa-se ainda, a educação intelectual, com exercícios prescritivos para o desenvolvimento do raciocínio. De igual modo, a matéria era fundamental para os intentos republicanos, “pois, era através dela que eram repassados os deveres com que cada um tinha para consigo, para com os seus, para com a sociedade e para com a Pátria” (SÁ e SÁ, 2008, p. 70), visto que, no 3º ano, a ênfase seria na constituição política da União e do Estado e sua organização administrativa e, no 4º ano haveria destaque para os direitos da família e economia política.

A Instrução Moral, com a reforma de 1893, traria vinculada a si a Instrução Cívica, inclusive Noções de Direito Pátrio e Economia Política, a fim de cultivar o cidadão considerado ideal. Disciplina reconhecida como fator de melhoramento da sociedade, percebemos que ela possuía uma ligação com a educação moral de Spencer, que se traduzia como um “projeto de disciplinarização das condutas” (SOUZA, 2008, p. 27), preferindo-se a correção racional, em detrimento da correção

²⁵⁵ De acordo com Simões (1927), a palavra “matéria” significa também “assunto”.

²⁵⁶ Souza teceu análises muito pertinentes para pensarmos as disciplinas dos programas de ensino da escola primária na Primeira República. A autora trouxe ao cenário o filósofo evolucionista Hebert Spencer, autor do livro *Educação Intelectual, Moral e Física*, no qual propôs uma reflexão sobre os conteúdos ministrados nas escolas, a partir da seguinte questão: “Quais são os conhecimentos de maior valor?” (2008, p. 23). Spencer chegou à conclusão de que o conhecimento deveria contribuir direta e indiretamente para a conservação do indivíduo; para a educação e disciplina dos filhos; para as relações políticas e sociais; e, por último, contribuir para a satisfação dos gostos e dos sentimentos. Souza acredita que não podemos negar a influência do evolucionismo spenceriano e do positivismo pedagógico na construção dos programas de ensino para a escola primária no início do século XX (Ibidem, p. 33).

pública. Müller (2000, p. 2) pontuou que, no mesmo período de nossa análise, em Minas Gerais, tal disciplina enfatizava os princípios de civilidade que deveriam existir entre as pessoas e o respeito à propriedade pública e privada. No Distrito Federal destacava-se o respeito às autoridades e a necessidade de limitar o corpo, e, por fim, em Mato Grosso, incentivava-se a necessidade da conservação da probidade territorial, regional e nacional.

Em 1900, à Instrução Moral e Cívica estaria reservado o estudo das funções dos elementos da natureza humana, da conduta pessoal, da moral teórica e moral prática concernentes ao magistério. Na parte cívica, as noções de direito público e o estudo elementar do direito constitucional comporiam essa disciplina “educativa”.

Na reforma de 1912, a disciplina estaria atrelada às Noções de Direito Constitucional. Até essa última reforma percebemos que a Instrução Moral tentava perscrutar o lado ético do cidadão, tratando de seus procedimentos, atitudes e responsabilidades dentro da sociedade. Desse modo, o normalista aprenderia o que deveria ensinar aos seus futuros alunos, nos quais eram depositadas esperanças de um país desenvolvido.

Em 1915, a Instrução Moral e Cívica não mais seria vista no programa da Escola Normal, e não conseguimos identificar outra disciplina como sua substituta, até 1924, quando, pelo Decreto nº 2.017 foi criada a cadeira de Instrução Cívica, no mesmo momento em que se retirou o ensino de Direito Constitucional da cadeira de História Geral e do Brasil. Como, formar cidadãos que tivessem bons procedimentos e que contribuíssem com a sociedade era uma finalidade visível na Primeira República, conjecturamos que a ausência da Instrução Moral ou Instrução Cívica nos programas da Escola Normal, entre os anos de 1915 e 1924 poderia denotar sua presença em outra cadeira como a História do Brasil, por exemplo, pela sua configuração em apregoar os “grandes nomes nacionais”, como um “modelo a ser seguido”.

3.1.1.2 Matérias pedagógicas

A Lei de 1892 determinou que as escolas aonde seriam realizados exercícios práticos dos alunos trabalhariam de acordo com a “pedagogia moderna”, na qual a criança estaria no centro da aprendizagem. Com isso, percebemos que “a

cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir” (VIDAL, 2007, p. 497) estavam presentes na construção do conhecimento dos alunos. Tais instituições, custeadas e dirigidas pela escola normal, seguiriam as mesmas diretrizes de outras escolas públicas do Estado, porém, sem a fiscalização, fato perceptível em todo o período analisado. Na Escola Normal do Paraná, por exemplo, as escolas anexas foram consideradas como oficinas para os normalistas e a justificativa para implantação das mesmas se pautou na reforma da educação francesa, feita em 1887. Havia, também, nos relatórios dos presidentes no final do século XIX, a recorrência de assuntos como o método intuitivo, a observação e a prática, aspectos atribuídos a um caráter mais científico de formação docente.

No ano seguinte, o Decreto nº 28, de 20 de março²⁵⁷, regulamentou a Escola Normal de Niterói, mantendo os princípios da lei e acrescentando que os alunos-mestres deveriam iniciar os exercícios de Metodologia, nas escolas de aplicação, no 4º trimestre do segundo ano, procedendo dessa forma até o fim do curso.

No texto da reforma prescrevia-se que cada lente ou professor²⁵⁸ deveria “desenvolver e mostrar praticamente os meios de proporcionar as lições na escola primária” (ARTIGO 5). Isso significa que a qualquer disciplina do ensino normal estaria acoplada a parte metodológica, ou seja, o saber, juntamente com o saber fazer. O lente de Pedagogia seria o responsável pelos exercícios práticos de Metodologia, bem como pelo museu pedagógico e a exposição permanente de trabalhos escolares²⁵⁹.

A Pedagogia, a Metodologia e os Exercícios Práticos estavam concatenados com o método intuitivo, conhecido desde o período imperial²⁶⁰, e não configurando, portanto, uma experiência nova como propagandeavam os republicanos. Esse método estava

²⁵⁷ Em cumprimento da Lei nº 41 de 28 de janeiro de 1893.

²⁵⁸ Segundo Nogueira (1938) os professores da Escola Normal de Niterói em 1893 eram: Joaquim Pereira Leitão, Pedagogia; Augusto Moreira de Barros Oliveira Lima, Matemáticas Elementares; Joaquim Veríssimo da Silva, Instrução Moral e Cívica; Joaquim Ventura Boscoli, Português e Literatura Nacional; Guilherme Christino Raoux Briggs, Francês, Francisco Carlos Pereira de Carvalho, Caligrafia e Desenho e Francisco Varella, Geografia. Em 1896, Francisca da Cunha assumiu a cadeira de Trabalhos de Agulha e José de Lima Coutinho, de Música. Os docentes de outras cadeiras não foram informados.

²⁵⁹ Tal norma pode ser encontrada em todas as leis analisadas.

²⁶⁰ De acordo com Razzini (2008), o método intuitivo esteve presente nos pareceres de Rui Barbosa sobre a Reforma do Ensino Primário (1883) e também da tradução e adaptação do manual *Primeiras lições de coisas* (1886), de Norman Alison Calkins. O método não estava restrito às “lições de coisas”, mas se estendia a outras disciplinas dos programas.

[...] fundamentado especialmente nas ideias de Pestalozzi e Froebel, pressupunha uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Esse método racional fundamentava-se em uma concepção filosófica e científica pela qual a aquisição de conhecimentos advinha dos sentidos e da observação (SOUZA, 2008, p. 4).

Tanto quanto reforçar a observação, o método intuitivo desenvolvia o uso do desenho como instrumento pedagógico e criticava o uso sistemático do livro, da letra, da palavra, antes do desenho, desse modo, o contato com o material concreto deveria vir antes do ensino com os manuais. O método tinha um fundamento científico, por aguçar a percepção sensorial, ou seja, “a capacidade de ver, ouvir, falar e tocar, sendo os sentidos as janelas para o aprendizado da razão e também da emoção” (GOMES, 2002, p. 399). A marca das lições de coisas era proporcionar ao aluno um papel ativo no processo de aprendizagem, “intuindo, experimentando”²⁶¹. Valdemarim afirma que o método de ensinar foi muito importante para os projetos que visavam a concretização da República brasileira,

[...] porque os princípios, a orientação teórica e a legislação, embora com grande força persuasiva e mobilizadora, só atingem os propósitos pretendidos quando transformados em ação cotidiana, rotineira e sistematizada no interior da sala de aula e realizados pelos alunos na forma de atividades escolares (2008, p. 16).

Devemos lembrar, no entanto, que nem sempre o método intuitivo era feito pelo manuseio dos objetos, pois, em alguns manuais como o de Saffray²⁶², por exemplo, utilizava-se o apelo à memorização sem fazer, propriamente, uso de elementos concretos. Optava-se pelas imagens e palavras, mesmo com poucos recursos gráficos da época, por ser, segundo o autor, uma linguagem universal²⁶³.

Segundo Souza, o método de ensino intuitivo permaneceu durante toda a Primeira República, tendo significado “o marco da renovação pedagógica” (2010, p. 29), mesmo com o movimento escolanovista na década de 1910 e foi sucedido pelo método de ensino analítico²⁶⁴.

²⁶¹ Ibidem.

²⁶² Lições de Cousas, 1908.

²⁶³ Valdemarim (2000) afirma que no caso de Jules Paroz, com seu manual *Plan d'études et leçons de choses* (1875), o ensino deveria começar pelo objeto, para em seguida, serem construídas frases curtas e aos poucos utilizar-se da memória. Já Calkins - *Primeiras Lições de Cousas*, 1886 - acreditava que o método intuitivo poderia ser utilizado em todas as matérias com objetos que poderiam ser encontrados no cotidiano dos alunos.

²⁶⁴ De acordo com Teive, o método analítico de ensinar a ler, por exemplo, “partia da apresentação de um objeto às crianças, seguida do seu nome e da sua estampa ou desenho, exatamente o oposto do método até então utilizado, o sintético, que começava pelas letras, pela soletração das cartas do ABC, pelo bê-a-bá. No novo método, a professora deveria escrever ao lado do desenho ou gravura o nome do objeto para que as crianças aprendessem a distinguir o objeto, a sua imagem e a palavra que a nomeava” (2008, p. 49-50).

Em 1900, percebemos que a Pedagogia e a Metodologia faziam menção à educação física, moral e intelectual; ao educador, e suas qualidades; à escola e seus desígnios e ao ensino primário e suas características. À Pedagogia adicionava-se o estudo da higiene e da estatística escolar. No que se referia à Metodologia, a ementa apresentava o estudo dos processos, modos e formas de ensino; a didática, seus elementos, processos e aplicação dos métodos e, por fim, os modos de ensinar as disciplinas do curso primário. Além dos exercícios práticos nas escolas modelo²⁶⁵ os alunos poderiam realizar visitas a estabelecimentos de instrução e a museus pedagógicos.

A prática era uma questão latente nas mensagens dos presidentes, discurso não apenas presente no Estado do Rio de Janeiro. Em 1911, o Presidente do Estado de Mato Grosso reconheceu a dedicação dos professores, mas “os descreveu como neófitos e sem prática de ensino” (SÁ e SÁ, 2008, p. 68). Em trabalhos de pesquisa realizados acerca das escolas normais em outros Estados²⁶⁶, encontramos impressões parecidas e o forte apelo à prática pedagógica. É importante ressaltar que, não obstante as críticas feitas à tradição de formação pela prática do ofício - por vezes desqualificado pela formação escolarizada -, os discursos contidos nas mensagens da Primeira República criticavam o ensino teórico em detrimento daquele prático. Ficamos a nos perguntar, quais concepções de ensino prático estariam em disputa para fazer parte dos programas da formação do professor? E, ao criticarem a forma como se dava o ensino nos cursos normais, os presidentes estariam preocupados com a prática docente, decorrente de uma formação mais teórica, e, deste modo, com os métodos de ensino utilizados na escola primária, como o intuitivo, por exemplo, o qual estaria vinculado ao ideal de preparo dos futuros cidadãos brasileiros?

O programa de formação de professores de 1912 incluiria exercícios práticos e excursões pedagógicas, sob pena de perda do ano letivo²⁶⁷. As excursões pedagógicas deveriam ter autorização do diretor da escola normal, em dias

²⁶⁵ A prática nas escolas modelo era acompanhada e direcionada pelo lente da cadeira de Pedagogia e Metodologia.

²⁶⁶ Ver ARAÚJO, *et al* (Org.). *As escolas normais do Brasil: Do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

²⁶⁷ Um aluno poderia ter 40 faltas justificadas - por declaração escrita do representante legal ou atestado médico - ou 20 não justificadas. Norma perceptível entre 1892 e 1912. O diretor poderia abonar até 3 faltas por mês pela lei de 1912, assim como mas nas leis anteriores. Percebemos que a norma pode ter sido instituída pela “regra”, período menstrual, das alunas.

combinados com antecedência. Os alunos teriam “cadernos especiais” para o registro das observações feitas nas excursões pedagógicas e na prática da sala de aula, assim como resumos das lições dadas, os quais seriam examinados e rubricados pelo lente de Pedagogia. Os alunos do 4º ano deveriam acompanhar, além dos trabalhos na escola modelo, os serviços administrativos, “interessando-se em tudo que se relacione com a execução do regulamento e regimento interno das escolas públicas.” Identificamos, mais uma vez, uma preocupação com outras instâncias da escola, visto que, os profissionais nomeados para a área administrativa também deveriam possuir a formação no curso normal, salvo as exceções asseguradas pelo governo²⁶⁸. Ficava perceptível que a docência funcionaria como experiência básica para o exercício administrativo da escola, diferentemente do que considerou Tanuri (2000), ao dizer que a racionalização da administração escolar aconteceu somente na década de 1930.

Nas leis que se seguiram - 1915 e 1918 - as matérias pedagógicas da Escola Normal de Niterói continuaram sendo Pedagogia e Metodologia. Na Escola Normal catarinense, por exemplo, a Psicologia já estava inserida no quadro das pedagógicas desde 1911, pela Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910 (DAROS e DANIEL, 2008), e na do Distrito Federal, conforme mostra Acácio (2008), tal disciplina foi separada da Pedagogia pelo Decreto Municipal nº 1.059, em 1916. Ficamos a nos perguntar a razão pela qual a Escola de Niterói conservou o mesmo modelo, sem desmembrar a Psicologia da Pedagogia, tendo em vista as transformações ocorridas em outras instituições do país. Seria pelo pretexto de se manter uma tradição? Ou por considerar desnecessária a divisão de saberes, visto que a Pedagogia também englobava pontos da Psicologia? Não podemos afirmar. Sabemos, no entanto, que tal modelo permaneceu durante a Primeira República²⁶⁹.

3.1.1.3 Normas para frequentar a Escola Normal

Formar pessoas aptas a exercerem o magistério tendo em vista normas construídas legalmente para se obter um fim almejado. Esse era um dos objetivos da Escola Normal, instituição laureada com regras que a constituíam. No curso

²⁶⁸ Não há clareza na lei sobre as exceções asseguradas pelo governo.

²⁶⁹ O Decreto nº 2.539, de 13 de janeiro de 1931, do Rio de Janeiro, extinguiu a escola normal mantendo um curso secundário com 5 séries e, mais uma de Aperfeiçoamento e Especialização que constava de Pedagogia, Metodologia Didática, Higiene e Educação Física.

normal fluminense havia regras quanto aos horários, aos requisitos para se frequentar as aulas, incluindo matrícula, atestados médicos e aprovação em exames, entre outros. Todas as ações cooperavam para moldar o futuro professor primário.

A cada ano, as disciplinas inseridas em 9 meses letivos, com o funcionamento da Escola entre 15 de março e 15 de dezembro, estariam distribuídas das 9 às 15 horas. Permaneceu assim, até a reforma de 1912, quando o período letivo terminava em 15 de novembro e os alunos passaram a estudar das 10 às 16 horas. A mudança nos horários poderia denotar um incentivo à frequência, pois os alunos faziam suas refeições em casa, antes de ir à escola, e, com isso, o andamento das aulas não seria prejudicado pelo não retorno à instituição. Estudar um mês a menos poderia não significar descanso das aulas e, sim, um contratempo para os professores da escola normal, pois, aqueles que não haviam conseguido ministrar toda a matéria, teriam até o dia 30 de novembro para fazê-lo, procedimento considerado obrigatório por lei. Talvez por isso, a partir de 1912, os alunos teriam 10 minutos de repouso entre as aulas, diferentemente das leis anteriores que resguardavam o intervalo de 15 minutos, após cada hora de aula, em virtude da “economia” do tempo ocioso, com intenção de aumentar os saberes que não poderiam deixar de ser passados para os alunos.

A preocupação com o conteúdo a ser ministrado, não era em vão. Havia uma organização prévia dos programas de ensino, pelos lentes e professores, os quais eram aprovados pela congregação, devendo ser entregues no primeiro dia útil de fevereiro ao diretor, que nomearia uma comissão de três membros para redigir um parecer, sendo em seguida discutido e votado pelo corpo docente. A mesma comissão organizaria os horários, de acordo com os programas de ensino, que seriam revistos anualmente, impressos e distribuídos entre os professores, lentes e alunos. Esse costume permaneceu até a reforma de 1918²⁷⁰, quando os professores deveriam apresentar os programas organizados, mas, suficientemente detalhados e divididos por lições, não podendo exceder o número de 60 aulas teóricas.

Um aspecto bastante estimado pela Escola Normal de Niterói, dizia respeito à assiduidade. A falta às aulas deveria ser levada em consideração pelos lentes ou professores sem requisição de atestado, devendo os mesmos exigirem uma

²⁷⁰ Pelo Decreto nº 1.593, de 5 de fevereiro de 1918.

comprovação, uma declaração por escrito quando julgassem conveniente. Para tanto, seria estipulado um prazo no qual os alunos pudessem se justificar, ou seja, até o décimo dia letivo do mês anterior. Perderia o ano quem tivesse quarenta faltas justificadas ou vinte sem nenhuma justificativa, devendo frequentar as aulas como ouvinte, conforme o regulamento. Porém, percebemos que não havia cobrança de frequência aos ouvintes, devendo estes ser aprovados na disciplina em débito para cursarem o ano posterior.

O diretor de instrução pública fazia uma petição para que fosse exigida a constância dos ouvintes às aulas, que somente poderiam se submeter aos exames repetindo o ano. Tal apelo poderia representar uma dificuldade dos jovens alunos em se adaptarem às exigências da Escola Normal ou mesmo por problemas de locomoção, visto que, os bondes elétricos recém-inaugurados, no início do século XX, não passavam por todos os lugares da cidade ou ainda, em virtude das dificuldades financeiras que poderiam existir. Por esse motivo, a Lei nº 1.215, de 19 de novembro de 1913, autorizou o governo a distribuir entre os alunos reconhecidamente pobres, parte dos passes gratuitos, do contrato feito entre Estado e Companhia Cantareira. No arquivo do Liceu Nilo Peçanha encontramos cinco folhas avulsas de papel pautado, sem data, com nomes de alunos de um lado e do outro, indicando a quantidade de passes e assinatura dos mesmos. Havia um espaço reservado à “residência”, que se encontrava em branco. O que fica para nós é que a distribuição dos passes pode ter representado para os alunos do ensino normal uma oportunidade de cursá-lo mesmo estando distantes da própria residência.

Além das dificuldades de locomoção, a partir de 1912, o normalista despenderia do valor da matrícula contrastando com as leis anteriores que mencionavam a gratuidade da mesma. A partir dessa lei, a quantia de 120\$000 anuais poderia ser paga em trimestres, efetuadas nos meses de março, junho e setembro. Os filhos de funcionários poderiam pagar as taxas mensalmente tendo as mesmas deduzidas nos vencimentos. O governo dispensaria do pagamento 12 alunos pobres - em cada escola e aprovados no 1º ano - que tivessem inteligência distinta, zelo e competência para ser professor. A matrícula também seria gratuita para o aluno mais distinto em cada ano, após apuramento de suas notas, que deveria conservar tal status sob pena de perder o prêmio. Uma triagem na Escola Normal de Niterói, tal lei representou a intenção de construção de um grupo

elitizado, embora houvesse lugar para os alunos reconhecidamente pobres, mas que fossem considerados inteligentes, zelosos e competentes.

Outra espécie de seleção se dava pelas idades. Em 1892, o mínimo para os homens entrarem na escola era de 17 anos, e para as mulheres de 15 anos, podendo matricular-se na instituição aqueles que estavam a seis meses de completar a idade exigida. Em 1895, os homens teriam que ter 18 anos completos e as mulheres 14. Na Lei de 1900, a exigência de idade mínima era de 15 anos e o sexo não seria mais mencionado a partir dessa data. Em 1912 o candidato deveria ter idade de 15 anos completos e máxima de 25.

A Escola Normal de Niterói recebia candidatos do sexo masculino ainda que em menor grau de procura. No final do século XIX, muitos normalistas eram mulheres. Por exemplo, em 1893, cursavam a escola “noventa moças e dois rapazes” e, em 1894, o número de moças era de 62 e o de rapazes 4 (NOGUEIRA, 1938, p. 178). De acordo com Alberto de Oliveira, no Estado do Rio de Janeiro a instrução primária tendia cada vez mais a passar a mãos femininas²⁷¹. Para o Diretor de Instrução Pública, isso vinha acontecendo pelo desejo das mulheres em “elevarem-se pela instrução na hierarquia social e virem pelo estudo a alcançar posição independente e distinta”²⁷², considerando que eram raros os meios de vida considerados honestos e disponíveis para as mulheres “não levando em conta as profissões penosas, incompatíveis com as suas organizações delicadas”²⁷³. A determinação de idade mínima para homens e mulheres poderia concorrer para que a instrução estivesse “cada vez mais” sob a responsabilidade das professoras, visto que os homens teriam que esperar um pouco mais de tempo para ingressarem na instituição, se quisessem ter a formação docente escolarizada.

Outra triagem efetuada pela Escola Normal proibia a matrícula de infectados, com doenças contagiosas ou repulsivas e dos que sofressem de doença incompatível com o magistério, conforme a Lei de 1895²⁷⁴. Isso nos mostra que havia um corpo idealizado que poderia frequentar a escola e outro que deveria ser excluído, como pontuou Vago (2000). O projeto republicano tinha um limite com relação a levar a educação a todos os cidadãos. Esse limite na Escola Normal

²⁷¹ Ibidem.

²⁷² Ibidem.

²⁷³ Ibidem.

²⁷⁴ Nas leis analisadas que se seguiram as mesmas prescrições foram encontradas.

significava quem poderia ou não almejar o magistério produzindo uma elite docente (MÜLLER, 2000).

Por doenças contagiosas deveriam ser compreendidas as de influência física como a histero-epilepsia, por exemplo. Havia uma denúncia de casos de histeria²⁷⁵ nas escolas normais, principalmente, na de Niterói. Muitas vezes os professores eram obrigados a interromper suas aulas, em virtude de alguma situação mais complicada com receio de transmissão de crises nervosas aos outros. Houve um episódio em que o diretor da instituição pediu à família de uma aluna que a retirasse por ter tido violentas convulsões e pela justificativa de resguardar as demais alunas. A falta de recursos para lidar com a doença fazia parte da denúncia de Sebastião Eurico Gonçalves de Lacerda, que pedia pela autonomia da congregação em afastar temporariamente, ou definitivamente, da escola, o aluno que perturbasse a ordem, em virtude de doença nervosa, repulsiva ou transmissível por contágio. Para as alunas que sofriam de histeria, deveria ser tomada medida de profilaxia, como uma terapia, para que não interrompessem os estudos.

Corbin, falando sobre a vida privada francesa, identificou um caso de descontrole das moças que estudavam na Escola Normal de Estraburgo em 1860. De acordo com o autor, a histeria, acima da doença psíquica, era uma maneira das mulheres reprimidas revelarem suas identidades, e, por vezes, havia o prazer na imitação daquelas acometidas pelo mal, tornando o cenário um “delírio coletivo” (2009, p. 537). Presenciada de forma espetacular em sua maioria, a histeria poderia ser um acometimento privado ou público de mal-estar e perturbação, a fim de atrair a atenção para o sofrimento do eu, em virtude disso, por volta de 1880 e 1914, a doença estaria direcionada ao campo da psicanálise. Distúrbio psíquico ou social, o fato era que a histeria não seria aceita numa instituição de formação de professores, por não se encaixar no perfil idealizado do professor bem-sucedido.

O Decreto nº 1.241 de 1912 estabeleceu que, para a matrícula na Escola Normal, seria exigido atestado médico. Tal exigência vista em todas as leis analisadas, trazia uma ressalva. Se, durante o curso, fosse descoberto que o aluno tivesse qualidade física, moral ou intelectual “incompatível” com a sua futura

²⁷⁵ A histeria que já foi considerada característica das “mulheres-bruxas” na Idade Média. Tomou relevo com os estudos de Charcot e, posteriormente, de Freud, com a ideia da origem traumática, no final do século XIX (BEZERRA, 2004). A doença também poderia ser atribuída aos homens, como se pôde ver na iconografia de Salpêtrière, na qual uma fotografia de 1888 registrou a imagem de um ataque histérico masculino (CORBIN, 2009).

profissão, sua matrícula seria trancada e não poderia ser mais admitido. Em caso de fraude nos documentos, o diretor, juntamente com a congregação, suspenderia o aluno por um ano, até que o caso fosse resolvido.

3.1.1.4 Disciplinas e penas disciplinares “para o bom adestramento”

A disciplina pensada não somente como uma matéria disponível em um programa de ensino, mas como a “arte do bom adestramento” (FOUCAULT, 2008, p. 143), que “fabrica indivíduos”²⁷⁶, com punições e micropenalidades, propõe uma espécie de micro-tribunal escolar. Nesse âmbito, os castigos funcionam como um dispositivo de correção, para eliminar os “erros”, “corrigir defeitos” e produzir indivíduos exercitados e “corpos dóceis”²⁷⁷.

Nas leis analisadas, havia sempre um espaço reservado à disciplina. Pelas determinações de 1892, receber o diploma de professor formado pela Seção Pedagógica, por exemplo, não significava se desvincular da instituição, pois se até três meses depois de estar habilitado, o ex-aluno-mestre ofendesse ou mandasse ofender os membros da comissão examinadora ou funcionários da instituição, seu diploma seria cassado por um período de um a seis meses. Se isso acontecesse com o aluno em curso, o mesmo seria expulso da escola²⁷⁸. Assim, podemos ver que a disciplina conforma o corpo corrigindo, “quadriculando um espaço vazio deixado pelas leis”²⁷⁹, adestrando e colocando o indivíduo sob o olhar sempre atento dos promotores da formação de professores, com a finalidade visível do controle para que a instrução idealizada cumprisse seu papel de moldar para civilizar.

²⁷⁶ Ibidem

²⁷⁷ Ibidem, p. 119.

²⁷⁸ Nogueira (1938) narrou um incidente entre aluno e professor da Escola Normal. Apesar de não precisar uma data têm-se a impressão de ter acontecido pouco antes da Proclamação da República. O aluno chamava-se Candido Henrique da Silva e havia interpelado Felisberto de Carvalho, professor interino da 2ª cadeira, em virtude de sua reprovação no exame de Aplicações em Aritmética e Geometria. O aluno contrariado começou por agradecer-lhe ironicamente pela nota recebida, em seguida lançou-lhe “palavras injuriosas” (NOGUEIRA, 1938, p.164) a que o professor respondera com “calma e cordura” (Ibidem). Silva Pontes estava junto ao professor e foi acusado de injusto e parcial. O aluno terminou por dizer que tanto o diretor quanto o professor receberiam notícias suas. Com essa atitude, Silva Pontes recorreu à polícia em busca de segurança. A penalidade para o aluno foi a exclusão da escola por um ano. Em nota de rodapé, Nogueira relata que o inquiridor concluiu seu curso no interior do Estado, regeu várias escolas, entre elas as de Sapucaia e Angra dos Reis.

²⁷⁹ Ibidem, p. 149.

Pelas regras de 1895, as aulas deveriam começar e terminar ao toque de um sinal convencional, ou sinete, e o professor teria 10 minutos para iniciar seu trabalho, sob pena de ter seu dia anulado. Ao aluno que comparecesse à aula após a chamada marcar-se-ia falta, ordem expressa durante o todo o tempo analisado. Havia uma significativa preocupação em torno da pontualidade e da distribuição de horários, aspectos considerados de suma importância para o funcionamento e manutenção da ordem na escola e cuidadosamente pensados na rotina escolar. Correlacionando o corpo e os gestos, o tempo não deveria ser inútil, ocioso, mas “tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido, do mínimo gesto” (GONDRA, 2009, p. 176).

Naquela lei havia um conjunto de 7 regras que tratavam de questões como desacato, ofensa, injúria, bem como autoria de distúrbios, danos e atos de imoralidade. Também tratava das chamadas “faltas leves”, apesar de não apresentar uma definição do que seriam. O conjunto de comportamentos penalizáveis, de alguma forma, também fazia parte dos programas da escola. Os alunos transgressores ou os que assistissem ou acompanhassem a aplicação da pena eram testemunhas de uma ação pretensamente pedagógica, a punição, cuja intencionalidade era reforçar a educação no interior de certos valores morais que rejeitavam determinados tipos de comportamentos. As ações consideradas transgressoras informavam ao normalista o que não deveria fazer parte de sua própria formação enquanto futuro professor e, do mesmo modo, da formação dos alunos das escolas primárias.

QUADRO 8 Penas disciplinares previstas na Escola Normal (Lei de 1895)

1ª Advertência - às faltas leves;
2ª Repreensão em aula - à reincidência em falta leve ou quando o aluno perturbasse, sem ofensa individual, o trabalho letivo;
3ª Repreensão fora da aula - quando o diretor julgasse conveniente;
4ª Retirada da aula - quando o aluno desatendesse as ordens do lente ou professor, provocasse o ridículo ou molestasse qualquer colega;
5ª Perda do ano - quando desacatasse, por palavras ou gestos, qualquer membro do pessoal docente ou administrativo do Instituto, provocasse ou tomasse parte em distúrbios, ofendesse corporalmente um colega seu em aula, faltasse ao decoro devido entre os sexos, danificasse o edifício ou o material;
6ª Interdição - quando injuriasse, por palavras ou vias de fato, a qualquer membro

do pessoal docente ou administrativo;

7ª Expulsão - quando desrespeitasse de qualquer modo o Diretor tornar-se incorrigível, praticasse atos de imoralidade, e reincidisse em ato que tenha motivado a interdição.
--

Fonte: Lei nº 236, de 31 de outubro de 1895. *In: ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de leis, leis não sancionadas, decretos, deliberações e portarias do Governo do Estado do Rio de Janeiro, 1895.* Rio de Janeiro: Typ. Jeronymo Silva, 1896.

A primeira, a segunda e quarta pena seriam aplicadas pelos lentes e pelo diretor que também seria responsável pela terceira; a quinta, a sexta e sétima pela congregação mediante processo disciplinar.

Às penas foram acrescidas a repreensão fora da aula e a interdição, que não faziam parte da lei de 1892, mas que estavam presentes na lei de 1893 e permaneceram no Decreto nº 588, de 1900. Em 1912, a sexta pena seria modificada para suspensão até oito dias, pelos mesmos motivos anteriores, com impedimento de matrícula pelo tempo disposto pelo governo. E, na sétima pena, os alunos seriam expulsos por dois ou quatro anos. De igual modo, se modificaria a responsabilidade de aplicação, ficando os lentes com a primeira, segunda e quarta pena; o diretor com a terceira e a sexta; e as restantes pela congregação. Poderia haver recurso voluntário ao governo em relação à quinta, sexta e sétima pena. Nas leis de 1915 e 1918 não encontramos normas para as punições aplicáveis aos alunos.

Seria proibida aos normalistas a formação de grupos de atitude hostil dentro ou nas imediações da instituição, ou praticar coletivamente desacato aos colegas ou a estranhos. As penas incorreriam na perda do ano para os líderes dos grupos e cinco faltas injustificáveis para os demais.

A ausência de todos os alunos de uma ou mais aulas a qualquer lição do dia, combinada antecipadamente, resultaria na perda do ano para os líderes e dez faltas sem justificativa para os demais culpados. Foi possível perceber que a estrutura disciplinar permaneceu e que as penas foram ligeiramente modificadas a cada lei. De acordo com Gaspar da Silva, a moralidade dos candidatos à escola normal, sua trajetória durante o curso, até a profissão docente eram preocupações que sempre estavam na pauta dos legisladores. Para isso, diversas regras eram estabelecidas, nas quais, os normalistas e professores deveriam se encaixar, criando uma espécie de “antropometria moral” (2004, p. 7), capaz de mensurá-la em vários aspectos.

Uma regulamentação interessante e que merece destaque é a que tratou da

proibição de castigos corporais nas escolas públicas, determinada pela Lei de 1893, inclusive com multa de 20\$ a 50\$, aplicada pelo diretor de instrução, e do dobro de valor em caso de reincidência. Se, de um lado, os castigos corporais foram proibidos, de outro, o mecanismo utilizado da coerção financeira seria uma forma de inibir o professor, mostrá-lo, colocá-lo em evidência máxima.

3.2 Normas para o diário de classe: Apontamentos do curso²⁸⁰ de Geografia de 1915

De acordo com o Decreto nº 1.241, de 13 de março de 1912, no primeiro dia do ano letivo, o professor ou lente receberia um diário de classe, com a lista nominal dos alunos, que serviria como seu livro de ponto do trabalho. Nele, o docente marcaria as presenças ou as faltas, notas de arguições, exercícios, sabatinas e as lições dadas. As notas seriam lançadas no diário de classe “para o cálculo da média de aproveitamento de cada um”. As notas de exercícios, bem como as de prática pedagógica, comporiam a média anual, devendo também ser lançadas no diário.

O diário, assim como os “mapas de frequência” (VIDAL, 2008) vistos na primeira metade do Oitocentos, pode ser analisado como um “lugar de produção para o sujeito, cujas marcas podem subsistir ao tempo”²⁸¹, construindo um texto de modo a pronunciar as práticas de uma sociedade, que se erigem por meio da escrita do professor e, por conseguinte, ajudam a normatizar a prática profissional, e ainda, criar “sistemas de inclusão e exclusão”²⁸².

No arquivo de alunos do Liceu Nilo Peçanha em Niterói, encontramos um diário de Geografia com a data de 1915²⁸³. O diário referia-se à disciplina ministrada no 1º ano do curso normal, portanto, englobando questões mais gerais da Geografia. Havia nessa turma 73 alunos matriculados, incluindo dois repetentes. Não sabemos se o número de normalistas correspondia a uma turma somente ou se havia divisões, ou ainda, se naquela época a escola operava com o sistema de turnos²⁸⁴.

²⁸⁰ A palavra “curso”, nesse caso, significa uma “série de lições” (FONSECA, 1927).

²⁸¹ Ibidem, p. 47.

²⁸² Ibidem, p. 48.

²⁸³ Disponível no anexo G, p. 214.

²⁸⁴ O diário divide-se em três partes que se inicia com o nome do aluno Adamastor Pimenta indo até o número 26 Francisca Angelina Faillace. A segunda parte vai do número 27, Faustino Machado, ao número 52, Maria

Pelos registros, os alunos²⁸⁵ eram assíduos às aulas, mesmo porquê a frequência era obrigatória e havia um número limite de faltas. Porém, houve dois dias nos quais quase todos os alunos faltaram, a saber, 14 de junho e 6 de setembro, ambos uma segunda-feira.

Pelos registros, as aulas de Geografia, num total de três por semana, eram dadas em dias alternados, prática ininterrupta de abril a novembro.

As sabatinas eram feitas de maio a outubro. Após a última, o professor somava as notas e as dividia por seis, número referente aos meses. O resultado não parecia muito promissor e raras eram as notas qualificadas como 10, tanto nas sabatinas, quanto nas médias finais²⁸⁶. A matéria, escrita no fim do diário estava assim dividida:

QUADRO 9 Conteúdos, observações e verificações do diário de Geografia de 1915

Mês	Conteúdo	Observações	Verificações (Sabatinas e provas)
Abril	Ideias gerais; Canadá; América do Norte; México e América Central.		
Maio	América Central; Guianas e Venezuela; Colômbia; Peru e Equador; Chile; Argentina; República do Uruguai; República do Paraguai; Bolívia.		Nesse mês, a sabatina escrita seria sobre Litoral do México e Cidades de Cuba.
Junho	Inglaterra; Escandinávia; América; Rússia; Península das Bahamas; Áustria e Hungria; Alemanha.		
Julho	O diário marcava	O professor não	

Magnólia Alves, e a terceira parte, de Maria Antonia C. Costa, número 53, à Zuleika de Paula Fernandes, número 71, além de duas repetentes Flávia Sodré e outra aluna com o nome inidentificável pela grafia apresentada. Ver anexo H, p. 215, I p. 216 e J p. 217.

²⁸⁵ Curiosamente, apesar da turma constar de rapazes, o professor escrevia, quando fosse o caso, “as alunas justificaram as faltas”. Ver anexo K, p. 218.

²⁸⁶ Imagens no anexo L, p. 219, M, p. 220 e N, p. 221.

	conteúdos sobre a Dinamarca; Bélgica e Holanda; Suíça; Itália; França; Península Ibérica.	lançou a matéria da sabatina neste mês.	
Mês	Conteúdo	Observações	Verificações (Sabatinas e provas)
Agosto	Os conteúdos sobre Rússia asiática; China; Indo-China; Indostão; Planalto iraniano; Turquia; Arábia; Geografia da Ásia, engrossariam o conhecimento dos alunos.		República Oriental do Paraguai
Setembro	África setentrional; África Ocidental e África Austral.		Penínsulas da Ásia e Corografia da Península Ibérica
Outubro	África Oriental; Oceania física e Oceania política, entremeadas por recordações e revisões dos assuntos trabalhados anteriormente.	No dia 4, desse mesmo mês, o professor fez um registro sobre recebimento de vencimentos, o qual não foi localizado nos demais meses.	Na sabatina de outubro seriam cobrados conhecimentos sobre os lagos da Europa e ilhas da Ásia no Oceano Índico.
Novembro	Houve somente revisões e a entrega de uma sabatina escrita.		

Fonte: Diário de Geografia de 1915, do 1º ano do curso normal.

O dia 14 de junho, uma segunda-feira, estava reservado para a sabatina sobre o Litoral Americano, porém o professor justificou que a avaliação não foi feita em virtude do atraso dos alunos. Os dez minutos de tolerância previstos no regulamento da escola normal devem ter sido extrapolados, pelo fato dos alunos terem recebido faltas. Contudo, o episódio não foi considerado uma insubordinação coletiva em virtude das justificativas. O que os alunos disseram, infelizmente não sabemos, mas parece ter havido cumplicidade entre ambas as partes, assim, o professor aceitou as justificativas e não deu a sabatina na data marcada, permitindo que os normalistas entregassem as avaliações no dia 5 de julho.

A matéria da sabatina do mês de agosto era sobre a República Oriental do

Paraguai, dada para os alunos no dia 25, para ser entregue no dia 27. Percebemos a maleabilidade das avaliações, diferentemente dos exames finais, nos quais havia todo um mecanismo de controle para averiguação dos conhecimentos dos normalistas.

No mês de setembro, os normalistas fizeram quatro verificações, duas sabatinas orais e duas escritas. Somente na prova escrita do dia 27 encontrava-se registrado o assunto a ser cobrado: “Penínsulas da Ásia e Corografia da Península Ibérica”. O grande número de sabatinas dadas no mês de setembro pode ter ligação com a falta à aula do dia 6, pela maioria dos alunos²⁸⁷, o que levou o professor a recordar a matéria e proceder na aula seguinte, dia 10, a uma sabatina oral.

Em todos os meses encontramos apontamentos de recordações feitas pelo professor, não necessariamente antes das sabatinas e sem regularidade. A cada lançamento da matéria ensinada por aula, o diretor Ataliba Lepage assinava dando um “visto”, pois o registro também era uma forma de controlar a frequência do professor. Além da assinatura, o diretor carimbava e datava a última folha, fazendo o fechamento do diário, que no caso do documento encontrado foi encerrado no dia 18 de novembro.

O diário de classe, mais do que um objeto de recordação da matéria ministrada, era um dispositivo de controle do aluno e do professor, praticado por meio do registro escrito, um componente que balizava os saberes, supostamente ensinados durante o ano. A partir desse objeto podemos perceber que as matérias trabalhadas durante o período letivo não mostravam uma divisão regular e lógica. Nem todo o conteúdo ministrado era cobrado nas verificações mensais, e, nos pareceu haver uma flexibilidade do professor com relação às mudanças de dias marcados para as sabatinas incluindo levá-las para casa. O diário de classe pode ser analisado como um dispositivo que contribuiu para a cultura que modificou o interior da escola normal. O registro escrito, de igual modo, se fez presente na formação de professores, por meio de outros dispositivos de controle encontrados nos exames finais que os normalistas tinham que se submeter para serem aprovados. Estando de posse do diário de Geografia de 1915, podemos nos perguntar como eram feitos os exames finais? Havia semelhanças ou diferenças com as sabatinas? Quais saberes eram exigidos dos normalistas?

²⁸⁷ Estavam presentes 18 alunos à aula do dia 6 de setembro de 1915. Conferir anexo O, p. 222, P, p. 223 e Q, p. 224.

4 EXAMINANDO O FUTURO “GRANDE APÓSTOLO” DA EDUCAÇÃO

Atentando-nos para o funcionamento interno da escola, que inclui suas leis, regulamentos e programas reservamo-nos a analisar um conjunto documental composto por exames de admissão, e exames finais da cadeira de Pedagogia dos alunos da Escola Normal de Niterói. Compreendemos ser essa uma maneira de nos aproximarmos, individualmente, do produto dos trabalhos dos normalistas.

Podemos pensar com Artières que a prática do arquivamento faz parte das sociedades ocidentais desde o fim do século XVIII, quando passou a crescer em importância pelos registros efetuados: “para existir, é preciso inscrever-se” (1998, p. 12). Os arquivos pessoais são preservados para que a identidade de uma pessoa seja reconhecida, para que o passado sirva ao futuro²⁸⁸, e o ingresso na escola contribui para isso, fazendo com que o indivíduo seja solicitado a produzir documentos variados como exercícios, trabalhos e provas.

No entanto, apesar da importância do arquivamento, de acordo com Julia (2001), os registros de exercícios escolares, de um modo geral, foram pouco conservados, sendo que 99% das produções se perderam, provavelmente, sendo descartadas. Na França, segundo o autor, foi possível localizar deveres escolares do colégio jesuíta *Louis-le-grand*, na década de 1720; cópias do Concurso Geral, uma espécie de competição entre os melhores alunos dos colégios reais, no século XIX; e um lote de ditados da Terceira República encontrados nos Arquivos Nacionais de Paris por André Chervel. No século XX, a questão do arquivamento dos vestígios escolares não foi solucionada, em virtude da expansão da escolarização e da falta de espaço físico que comportasse o grande número de materiais.

No caso específico desta pesquisa foram localizados no arquivo de alunos do Liceu Nilo Peçanha em Niterói, prédio construído em 1918 para abrigar a Escola Normal, alguns exames de admissão ao curso normal, que datam de 1901 a 1908, e os exames finais dos normalistas, do ano de 1897 ao ano de 1911. Após esse último havia apenas as fichas de matrícula dos alunos até a década de 1950, quando a escola chamada Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho se instalou no bairro de São Domingos. Os exames estavam divididos em pastas, identificadas pelos nomes dos alunos e o ano de conclusão, e juntamente, com eles, o pedido de

²⁸⁸ Ibidem.

matrícula na escola, atestados médicos²⁸⁹ e, em alguns casos, as certidões de batismo.

Não obstante localizarmos exames de 1897 encontramos somente na Lei de 1900, a norma que regulava o arquivamento de documentos. De acordo com Pessanha, et al (2004), as escolas brasileiras eram obrigadas²⁹⁰ a arquivar livros de atas, cadastros e termos de posse de professores, boletins, diários de classe, pastas individuais de alunos, registro de provas orais e escritas, entre outros. Todavia, tais fontes não têm sido localizadas com facilidade pelos pesquisadores (MIGNOT, 2008). Nesse sentido, cabe destacar que, a partir da década de 1980, por amparo legal, as instituições de ensino estavam autorizadas a incinerar seus arquivos.

As provas de cada disciplina que encontramos estavam escritas a pena em uma folha de papel pautada e pareciam estar intactas, permanecidas do mesmo modo em que foram amarradas com barbante pelo último usuário. Mas, como pontuou Viñao, sabemos que nem todos os documentos “chegam às mãos do pesquisador tal qual saíram das do aluno e do professor” (2008, p. 27), o que pressupomos ter acontecido com os exames. Dizemos isso, pois, as pastas, às quais tivemos acesso, por vezes não continham todas as provas, inclusive as de Pedagogia, foco desta pesquisa.

Não sabemos informar se o número de pastas encontradas condizia com o número de formandos, ideia que só pode ser afirmada em relação ao no ano de 1897²⁹¹.

QUADRO 10 Anos e número de pastas dos alunos da Escola Normal de Niterói, de 1897 a 1911

Ano	Número de pastas encontradas
1897	7
1898	7
1899	7
1900	5
1901	15

²⁸⁹ Ver anexo R, p. 225.

²⁹⁰ A autora não disponibilizou o ano, especificamente.

²⁹¹ Ver *O Fluminense* (09/02/1898) e Nogueira (1938).

Ano	Número de pastas encontradas
1902	18
1903	27
1904	15
1905	19
1906	17
1907	12
1908	18
1909	31
1910	23
1911	26

Fonte: Arquivo de alunos do Liceu Nilo Peçanha - Niterói.

Os exames de Pedagogia encontrados no arquivo do Liceu nos possibilitaram ter uma noção de quais conhecimentos pedagógicos os normalistas adquiriam e quais livros, possivelmente, utilizavam. Pesquisar a cultura escrita da escola normal, por meio das provas de admissão e das finais nos permitiu observar, de igual modo, a interiorização de normas, que são “processos de hibridação, adaptação, acomodação, rechaço ou aceitação que costumam acompanhá-los”, (GVIRTZ e LARRONDO, 2008) bem como alguns conteúdos ensinados. Permitiu, ainda, perceber como os professores, que faziam parte das bancas, se colocavam nas correções, e também, ver a prova, o exame, como um dispositivo de poder ou tecnologia disciplinar. Isso não significa dizer que as provas refletiam “de modo fiel e exato” (VIÑAO, 2008, p. 25) as atividades escolares e também toda a produção dos saberes dos alunos, pois no que diz respeito aos exames, apenas alguns assuntos eram selecionados para serem sorteados para a prova escrita, de acordo com cada disciplina.

A localização dessas fontes nos permitiu saber um pouco sobre as provas escritas de Pedagogia, mas, ainda faltam localizar documentos que nos ajudem a entender como eram feitas as provas orais da mesma disciplina e as práticas de Metodologia. Para lidar com a problemática, compreendemos que embora o exame escrito nos forneça um conjunto valioso de dados e vestígios, vale parafrasear Vinão

(2008, p. 25), “nem tudo está nas provas²⁹²”, pois elas

[...] silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais e gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente ou clima da sala de aula, sobre as atividades que não deixam pistas escritas ou de outro tipo, como os exercícios de leitura (a leitura em voz alta, por exemplo) e todo o mundo oral²⁹³.

Nesse sentido, o autor ressalta que a maior parte dos cadernos arquivados são aqueles que se classificam como “passados a limpo”, aqueles que já trazem as correções do professor, e que seria importante encontrar os “de rascunho”, com imperfeições e erros. No caso dos exames encontrados foi possível notar as tais imperfeições e erros, seguidos das correções das bancas, com recados, símbolos e cores diferentes, notas e conceitos, elementos que contribuíram com a composição cultural da formação de professores.

A palavra exame pode ser entendida como o ato de examinar ou de ser examinado, averiguar e verificar, conforme consta no *Diccionario Encyclopedico Illustrado da Lingua Portuguesa*, de Simões da Fonseca (1927). Nos exames de fim de ano da Escola Normal de Niterói estavam asseguradas as provas das disciplinas cursadas escritas, orais e práticas, como partes integrantes do cerimonial que certificaria a condição de aprovado ou reprovado aos alunos. “Prova”, como a própria palavra diz, busca confirmar, demonstrar se os conhecimentos exigidos ao longo de um determinado período foram assimilados pelos normalistas, mesmo cobrindo apenas uma ínfima parte de toda a matéria estudada.

Segundo Foucault (2008), o exame seria um documento, no qual o registro escrito evidenciaria a “evolução” dos alunos e acumularia dados sobre eles, ou seja, a coação mesma transmutada nos corpos, nos gestos e nos comportamentos. O exame seria ainda, um aparelho que hierarquiza, normaliza e congrega “a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade”²⁹⁴. Um “pequeno esquema operatório”²⁹⁵, que em funcionamento permite “obter e constituir saber”²⁹⁶. O exame denota um julgamento, que estabelece uma verdade sobre o indivíduo: Como ele poderá ser “seguramente corrigido”?²⁹⁷

²⁹² A ideia original do autor é “Nem tudo está nos cadernos”.

²⁹³ Ibidem.

²⁹⁴ Ibidem, p. 154.

²⁹⁵ Ibidem.

²⁹⁶ Ibidem.

²⁹⁷ Ibidem, p. 21.

Considerando o exame como um ritual de poder, no qual se constitui uma verdade e “a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem”²⁹⁸, poderíamos nos perguntar que verdades estariam sendo produzidas pelos exames dos candidatos à escola normal ou pelos próprios normalistas? Para Foucault, cada sociedade determina suas verdades, as veiculam como discursos confiáveis e verdadeiros produzindo técnicas para obtê-las. Nesse sentido, os exames da Escola Normal de Niterói poderiam ser considerados técnicas para aquisição de verdades? A verdade construída historicamente incorreria em se estabelecer os “aptos” e os “inaptos”, aqueles que possuem “o” conhecimento e aqueles que não “o” possuem, talvez por isso o apelo à formação escolarizada estivesse tão presente na Primeira República brasileira.

Submeter alunos a exames não foi uma prática instituída apenas com a escolarização moderna. De acordo com Larroyo (1974) não havia exames na Antiguidade clássica, mas havia indícios de tais dispositivos na Idade Média. Nas universidades medievais, os graus acadêmicos eram obtidos por meio de disputas, última fase de duas que lhe antecediam: as lições e as repetições. Para se proceder a “*lectio*” havia uma exposição de livros básicos; em seguida, as repetições consistiam em explicações das partes consideradas difíceis das lições e eram feitas em forma de diálogo entre mestres e alunos. Por último, a “*disputatio*”, que tinha por função julgar o aproveitamento que o aluno havia obtido:

Verificava-se semanalmente; a ela concorriam professores e alunos da faculdade. Um *magister* pronunciava uma conferência. Os demais professores apoiavam os pontos de vista da exposição (tese) ou lhes faziam objeção. A *disputatio* era como que uma parada, na qual a faculdade exibia sua arte e sua clientela; para isso também eram convidados os doutores forasteiros. Afinal, a *disputatio* era um magnífico expediente para desenvolver a destreza dialética, mas não poucas vezes fomentou o formalismo de sutilezas insubstanciais²⁹⁹.

Na década de 1880, Bandeira Filho, professor da Escola Normal da Corte, em sua visita à Europa, escreveu relatórios sobre a formação docente da França, da Áustria e da Alemanha. Nas escolas normais primárias francesas, o exame de admissão oral e o escrito exigia dos candidatos os saberes das escolas elementares. O normalista se submeteria a esse dispositivo no fim de cada ano, e somente o repetiria com permissão dos professores. Após duas repetições, o aluno seria expulso da escola. Nos Institutos de formação dos mestres primários da

²⁹⁸ FOUCAULT, 1998, p. 13.

²⁹⁹ Ibidem, p. 332.

Áustria, os candidatos faziam provas, além de apresentarem um atestado comprovando aprovação no exame final da escola primária. Ao término de cada ano, os alunos também eram submetidos aos exames, e, no quarto ano, havia um, final, com todas as matérias ensinadas, chamado de “maturidade”. E, por fim, nos seminários prussianos, os exames escritos e orais de admissão abordavam as matérias das escolas elementares e, quando estivessem fazendo o curso deveriam se submeter aos “exames de capacidade” (UEKANE, 2006).

No Brasil, no século XVIII, exames faziam parte das culturas de normalistas e professores. Os concursos para professores foram instituídos pelas Reformas Pombalinas, como meio de controle do Estado. Segundo Pinto (2005), em 1760, tanto em Recife quanto no Rio de Janeiro, os candidatos à docência prestaram provas mediante apresentação de atestado de bons antecedentes.

Em 1827, esse tipo de verificação do conhecimento constava na Lei Geral do Ensino. Para se submeter a julgamento, o candidato deveria ler um parágrafo do compêndio e responder “sobre ele, as questões formuladas pelo examinador a respeito da Análise gramatical, Sintaxe, Regência e Concordância, em um ou mais períodos” (PINTO, 2005, p. 121). Procederiam, em seguida,

[...] ao exame da Escrita, com o ditado de um trecho do Compêndio, do qual o professor extrairia perguntas sobre a Ortografia, Acentuação e Pontuação. [...] Os candidatos e candidatas prestavam também exames sobre os princípios da moral cristã e da Doutrina da religião Católica Apostólica Romana, e, por fim, deveriam passar pelo exame da prática do ensino mútuo 'do qual o examinando explicará um só processo, fazendo-o executar pelos meninos'³⁰⁰.

Os exames proporcionavam construir o profissional desejado para a instituição que preparava o recrutamento, visto que, com o regulamento de 1854, a formação do professor na Corte passaria a ser feita pela prática. Se não havia um programa que conformasse e controlasse o futuro docente, os exames nos concursos assumir-se-iam como molde e domínio para o exercício da profissão³⁰¹.

No caso da Escola Normal da Corte, os alunos não eram obrigados a se submeter aos exames finais até 1888, ano em que foi decretado um novo regulamento para a instituição. Segundo Uekane (2006) o exame era um problema para a instituição, pela forma como vinha sendo realizado, pois depois de formados, os professores não teriam que comprovar suas habilitações novamente.

³⁰⁰ Ibidem, p. 121, 122.

³⁰¹ Ibidem.

Nos primeiros anos republicanos, de acordo com Souza, os exames da escola pública primária foram utilizados como “instrumento simbólico” (2008, p. 49), com o objetivo de pontuar sua importância no meio popular. Os exames finais eram compostos por provas orais e escritas. No primeiro caso, abertas ao público, vigorando, dessa forma, até a década de 1920, e, após este período, não perderam o “caráter meritocrático”³⁰². Se, de um lado, havia a intenção de civilizar o povo brasileiro por meio do ensino e, por isso, o apelo à expansão da escolarização foi intenso, de outro, a hierarquização e exclusão eram “tecnologias” (FOUCAULT, 2008) presentes na ambiente escolar. Do mesmo modo se procedia na Escola Normal de Niterói.

As tecnologias se perfazem no olhar hierárquico, na sanção normalizadora e no exame. Esse último traz em si “técnicas” que estão envolvidas com um “campo de saber” e um “tipo de poder”³⁰³. O saber tem por fim controlar a manifestação de novos discursos, já o poder tem seu lugar em um corpo singular (GONDRA, 2009).

Na escola, a prática de examinar seria uma “comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar” (FOUCAULT, 2008, p. 155), tornar cada aluno um caso específico. Como nas Escolas Cristãs ou na escola de *Ponts et Chaussées*, cada qual com a sua especificidade³⁰⁴, os alunos da Escola Normal de Niterói eram submetidos a provas, exercícios e sabatinas a cada mês e, no fim do desfecho de uma disciplina, eles prestariam exames finais, realizados em todos os anos de escolarização. Os exames permitiriam aos professores conhecer melhor seus alunos por meio do saber a eles transmitidos. Nessa troca de saberes, a vantagem era do professor por retirar do aluno um saber reservado a si próprio. O poder exercido via exame era capaz de tornar visíveis os normalistas, em virtude da vigilância constante que reiterava a “objetivação limitadora”³⁰⁵.

O controle era exercido mesmo antes do ingresso na Escola Normal. O candidato a normalista deveria submeter-se ao exame de admissão, ser aprovado, e, em seguida, apresentar documentos que comprovassem a idade, e se era

³⁰² Ibidem, p. 50.

³⁰³ Ibidem.

³⁰⁴ De acordo com FOUCAULT (2008), os Irmãos das Escolas Cristãs submetiam seus alunos a provas de classificação todos os dias, e, na escola de *Ponts et Chaussées*, os alunos faziam 16 exames por ano.

³⁰⁵ Ibidem, p. 157.

saudável e não sofria de nenhuma moléstia ou defeito que atrapalhasse o desempenho no magistério³⁰⁶. Empreendimentos republicanos que visavam administrar cada vez mais a profissão docente.

Na década de 1890, o “espírito republicano” assegurava que os fluminenses haviam entrado na “senda do progresso” (O FLUMINENSE, 15/06/1894). A Escola Normal de Niterói estava em evidência como uma instituição “simpática e útil”³⁰⁷, capaz de contribuir para a civilização do Estado. Raras não foram as notícias de enaltecimento da instituição observadas no jornal *O Fluminense*³⁰⁸. Se havia elogios, havia também sugestões de melhoria no ensino, como foi o caso de uma matéria de capa intitulada “O professor hodierno”³⁰⁹, que, entre outros assuntos, elencava três aspectos que atrapalhavam o professor moderno, a saber: o confundir estudar com decorar; usar e abusar dos compêndios e dos livros em geral; e utilizar-se da severidade como disciplina. Para o jornal, o próprio professor deveria ser o compêndio vivo, pois, como Spencer ponderava, a função do livro era suplementar. O forte apelo ao uso de “outras faculdades intelectuais”³¹⁰ contrapunha o ensino pela memorização.

Naquele momento, falar da função docente era falar também de sua formação, que assumia cada vez mais um status de importância no discurso da sociedade fluminense. Ao futuro professor, não bastava que soubesse as matérias do curso normal, era preciso saber, sobretudo, ensinar³¹¹. A formação pela escola normal, considerada “medida salvadora e a única”³¹², representava uma relação de forças sobre a futura profissão docente, pois, como percebemos, naquele período, muito se falou do quanto era prejudicial para o ensino manter professores substitutos

³⁰⁶ Disponibilizamos como exemplo, o atestado de Albertina Campos, concluinte de 1897. Conferir 12, p.

³⁰⁷ Ibidem.

³⁰⁸ Edições do ano de 1894 e de 1898.

³⁰⁹ O FLUMINENSE, 31/07/1894. Nos meses de agosto e setembro de 1894, o jornal apresentou as seguintes matérias relacionadas ao ensino: “O professor hodierno II” (01/08/1894); “O professor hodierno III” (02/08/1894); “Ensino público” (04/08/1894); “Pedagogia Moderna” - tratava a Pedagogia como ciência da educação (05/08/1894); “Subvenções” (07/08/1894); “Escolas públicas” - comparação com os Estados de São Paulo e Minas Gerais (16/08/1894); “Ensino público” (05/09/1894); “Liceus e Escolas Normais I” (21/09/1894); “Liceus e Escolas Normais II” (23/09/1894); “Liceus e Escolas Normais III” (25/09/1894); “Liceus e Escolas Normais IV” (26/09/1894); “Liceus e Escolas Normais V” (28/09/1894); “Liceus e Escolas Normais VI” (27/09/1894); “Liceus e Escolas Normais VII” (30/09/1894).

³¹⁰ O FLUMINENSE, 31/07/1894.

³¹¹ O FLUMINENSE, 21/09/1894.

³¹² O FLUMINENSE, 26/09/1894.

e provisórios, que, na maioria dos casos, não possuíam o curso normal³¹³.

Apesar das solicitações para que a formação do professor fluminense acontecesse na escola normal, em 1895, na instituição de Niterói, apenas 6 alunos se matricularam dos 66 do 1º ano em 1894. O ano letivo anterior havia sido considerado insubsistente em virtude da Revolta da Armada, o que fez com que os normalistas repetissem o primeiro ano. Dentre os seis alunos matriculados, três se destacaram e receberam prêmios de incentivo, como livros encadernados, instituídos por Alberto de Oliveira. As alunas-destaque foram Corina Halfeld³¹⁴, Albertina Campos³¹⁵ e Christina Mascarenhas. Juntamente com a suspensão do ano de 1893, havia um alto índice de reprovação, que, de acordo com Nogueira (1938), se devia aos “pesados exames impostos aos alunos”, com provas escritas, orais e práticas. Essa não era a opinião de Aydano de Almeida, por acreditar que

[...] as Escolas Normais não devem ser asilos de inválidos à espera de um momento feliz; [...] Além disso, o aluno inaproveitável é um pensionista improdutivo. Cada aluno da Escola Normal representa atualmente a quota de 700\$ mais ou menos da despesa geral do estabelecimento, e manter a tão elevado preço uma bagagem inútil, é malbaratar a renda do Estado (NOGUEIRA, 1938, p. 190).

Os debates acerca da formação docente na Primeira República passaram pela questão do aproveitamento dos alunos, que começava pelos exames de admissão, passava pelos julgamentos recorrentes nos anos de curso e terminava nos exames finais. O normalista que conseguisse chegar ao fim desse percurso escolar seria recompensado com a certificação para exercer o magistério primário.

4.1 Seleção prévia dos normalistas: os exames de admissão

Nesse item abordaremos alguns aspectos importantes acerca dos exames de admissão da Escola Normal de Niterói como as exigências feitas aos candidatos, disciplinas e assuntos cobrados, mudança de regras ao longo dos anos, incentivo

³¹³ O FLUMINENSE, 26/09/1894.

³¹⁴ Corina Halfeld regeu a cadeira de Português da Escola Normal na década de 1920. Ela e sua irmã Arina possuíam um colégio particular em Niterói, chamado Externato Halfeld, situado à Rua Barão do Amazonas e mais tarde na Rua Álvares de Azevedo (WEHRS, 1984).

³¹⁵ Irmã de Horácio de Campos, Diretor da Escola Normal de Niterói em 1925. Foi diretora do Grupo Escolar Nilo Peçanha na década de 1930, primeiro de São Gonçalo inaugurado em 1917, e lá permaneceu por mais de 30 anos. Foi vice-presidente do Instituto Fluminense de Cultura, ao lado do Presidente Luiz Palmier e também, membro da diretoria do Hospital de São Gonçalo. Informação disponível em <<http://www.cenilopecanha.com.br/eventos7/nilo90/niloantigo/niloantigo.html>>. Acesso em 12/12/2010.

aos professores em exercício da profissão, o ritual da realização e a correção da provas, bem como o próprio questionamento da validade desse instrumento. Pontos fundamentais na compreensão do modo como funcionou o procedimento de um exame que visava selecionar sujeitos que teriam o privilégio de cursar uma instituição muito “útil” aos interesses do Estado.

Ao ingressar na Escola Normal de Niterói, pela Lei de 1893, era exigida a habilitação em Português; Aritmética até as quatro operações fundamentais e definições do sistema métrico decimal; ou aprovação nas referidas disciplinas em institutos oficiais, cujos exames valessem para a matrícula superior³¹⁶. Para surpresa dos alunos que estavam na Seção Pedagógica³¹⁷ e que se interessaram em ingressar na Escola Normal, eles deveriam fazer novamente a prova de admissão. Tal notícia mobilizou os pais dos alunos ao ponto de se organizarem e enviarem uma carta de reivindicação endereçada ao diretor do curso e ao diretor da Secretaria dos Negócios do Interior e da Justiça, que, por essa iniciativa, foram ouvidos. A mobilização pode ter se baseado no receio de reprovação de seus filhos, visto que seus lugares estavam garantidos na Seção Pedagógica.

Segundo o diretor de instrução, o resultado dos exames de admissão não era promissor, pois a maior parte dos erros concentrava-se em ortografia e sintaxe e a dificuldade, para Alberto de Oliveira, se encontrava no programa de ensino “longo, exaustivo e acabrunhador”, assim “só conseguem reduzir os que vão até transcender as raias do sacrifício por fazerem vingar um ideal que acariciam. Por vocação, ou os que, confiando mais na sorte que em si mesmos, tentam ali a partida de acaso”³¹⁸. O programa do exame de admissão havia se modificado bastante, tendo em vista o Regulamento de 26 de janeiro de 1877. Sob tal norma, os candidatos ao curso teriam que fazer provas escritas e orais de vários assuntos listados no quadro a seguir.

³¹⁶ Visto também nas leis de 1895, 1900, 1912,

³¹⁷ Albertina Francisca de Campos, por exemplo, prestou exame de admissão em novembro de 1889. Pelo que percebemos, com a Lei de 1893, os alunos matriculados na Seção Pedagógica deveriam prestar um novo exame de admissão para serem admitidos na recriada Escola Normal de Niterói. O pai de Albertina, Antonio José de Campos, fez o pedido requerendo que fossem passadas as certidões dos exames feitos anteriormente.

³¹⁸ MENSAGEM DO PRESIDENTE DE ESTADO DE 1897, p. 4.

QUADRO 11 Disciplinas e assuntos dos exames escritos, conforme o Regulamento de 1877

Disciplinas	Assuntos
Caligrafia	Ditado de um trecho de texto escolhido pelo professor da Escola Normal, devendo o candidato escrever com as letras “bastardo”, “bastardinho” e “cursiva”.
Análise Gramatical	Do mesmo texto ditado pelo professor.
Doutrina Cristã	Não houve especificação do assunto.
Aritmética	Problemas; compreensão das quatro operações; números inteiros, frações ordinárias; números decimais e complexos e sistema métrico.
Geografia	Um ponto tirado à sorte.

QUADRO 12 Disciplinas e assuntos dos exames orais, conforme o Regulamento de 1877

Disciplinas	Assuntos
Língua vernácula	Leitura de prosa ou verso; arguição sobre os princípios elementares da língua nacional, compreendendo análise gramatical e lógica.
Aritmética	Problemas; compreensão das quatro operações; números inteiros, frações ordinárias; números decimais e complexos e sistema métrico.
Doutrina Cristã	Não houve especificação do assunto.
Noções de Geografia	Não houve especificação do assunto.
Noções de História do Brasil	Não houve especificação do assunto.
Noções de Desenho Geométrico	Não houve especificação do assunto.
Costura	Para as examinandas. Não houve especificação do assunto.

Fonte: NOGUEIRA, Lacerda. *A mais antiga Escola Normal do Brasil (1835-1935)*. Oficinas Graphicas do “Diário Oficial” do Estado do Rio de Janeiro - Niterói, 1938.

Na Lei de 1893, os pontos dos exames seriam tirados à sorte. Após o término e apuração das médias finais, as provas escritas e as notas dos exames orais seriam remetidas ao governo. Os professores que desempenhassem a função e que quisessem matricular-se na escola normal estariam isentos do exame de admissão.

Essa ação mostra o investimento do Estado em prover professores públicos “com o curso da lei”, conforme era chamado o Normal. A mudança nos programas dos exames de admissão pode ter sido uma forma do curso interessar aos jovens candidatos e aos professores em exercício, apesar de não encontrarmos uma explicitação nas leis posteriores, da redução de conteúdos para a triagem dos futuros normalistas. Se, como temos considerado, a formação pela escola normal tornou-se, na Primeira República, o lugar legitimado de onde saíam os professores fluminenses, teria que haver um incentivo aos candidatos ao curso, começando pelos exames de admissão.

Passados dois anos da última lei, o Decreto nº 236, de 31 de outubro de 1895³¹⁹, regulou as escolas normais do Estado. No entanto, permaneceriam ainda os exames livres³²⁰ para o exercício do magistério. Aydano de Almeida era contrário a esses dispositivos, pois, em sua opinião, degradavam o professorado (NOGUEIRA, 1938). O diretor da escola normal se pautava no acesso à formação pedagógica na França, na Alemanha e nos Estados Unidos e seus exames de admissão, que exigiam conhecimentos específicos dos candidatos.

Na França, em 1887³²¹, um decreto ministerial instituía duas séries de provas para os candidatos da escola normal primária, as de admissibilidade, que consistia em ditado de no mínimo 20 linhas; prova de Caligrafia ou composição ou explicação de um provérbio ou preceito moral; uma questão de Instrução Moral e Cívica; uma composição de Aritmética - solução de um problema e explicação da regra; e um trabalho de Desenho. A prova de admissibilidade antecedia a de admissão que versaria sobre a língua vernácula; Aritmética, incluindo o sistema métrico; História e Geografia francesa; Elementos da Geografia Geral e Noções de Ciências Físicas e Naturais. Ao exame de admissão, o candidato ainda teria que “resumir duas preleções de professores do instituto, uma científica outra literária além dos exercícios de Canto e Ginástica” (NOGUEIRA, 1938, p. 181) procedimentos obrigatórios.

³¹⁹ Na lei de 1895, percebemos que os exames de admissão, anunciados no fim do mês de janeiro, se iniciavam quinze dias antes da matrícula, que ia do primeiro dia útil de março até o dia 15 do mesmo mês, realizados na Escola Normal. Tais procedimentos foram observados nas leis de 1900 e 1912.

³²⁰ Pelo que a lei mostrava, os exames livres poderiam ser feitos por professores em exercício e que não possuíam a formação pela Escola Normal.

³²¹ Segundo Uekane (2006), pelo decreto de 1881 do governo francês, os candidatos à Escola Normal fariam exames de admissão constando das seguintes matérias: Caligrafia, composição francesa, princípios gerais de Aritmética e sistema métrico, História e Geografia francesa.

Na Alemanha, os candidatos deveriam possuir o conhecimento do catecismo luterano ou católico, conforme a fé ou a preferência, e dos acontecimentos bíblicos mais importantes. Em seguida, faziam “provas rigorosas”³²² das matérias: gramática; quatro operações e frações decimais, Geografia - “inclusive o conhecimento minucioso dos países da Europa e suas relações mercantis, cosmografia (exercícios nos globos)”³²³; Elementos da Física - leis principais da queda dos corpos, hidrodinâmica, acústica, calor, magnetismo, luz e eletricidade -; História Natural, incluindo antropologia e noções de geologia, e Solfejo e Canto executados em piano ou violino. E, por fim, nos Estados Unidos - “exageradamente preconizados em matéria de educação pública por imitadores daqui”³²⁴ os candidatos se submetiam à leitura, escrita, gramática, Aritmética e Geografia, “além das provas da boa aptidão intelectual a arbítrio da comissão examinadora”³²⁵. Com todo esse repertório Aydano de Almeida dizia-se humilhado e defendia que

Em lugar dos atuais exames de admissão exijam-se provas regulares de português, aritmética até frações decimais, corografia do Estado, noções de geografia física e elementos da língua francesa, porque não deve ser na Escola Normal que o aluno comece a estudar esta disciplina, aliás necessária desde a iniciação do curso pedagógico. Ou melhoram os requisitos de admissão, ou o curso normal será ilusório por falta de base³²⁶.

Esse diretor, considerado “teórico e experimentador”³²⁷, se opunha à “investidura artificial”³²⁸ na formação pedagógica. Problema que vinha sendo assinalado, de igual modo, pelo Diretor de Instrução Pública, Alberto de Oliveira, pois, para ele, o número dos professores provisórios considerados sem competência crescia em grande escala. As opiniões se convergiam no sentido de formar um professorado apto a conduzir a infância, objetivo evidenciado nos discursos de diretores e presidentes fluminenses.

Outra preocupação de Aydano de Almeida era a falta de compêndios de Pedagogia e Instrução Moral e Cívica em língua vernácula³²⁹. De acordo com o diretor da escola normal, havia necessidade de se ter obras próprias brasileiras, com

³²² NOGUEIRA, 1938, p. 181.

³²³ Ibidem.

³²⁴ Ibidem.

³²⁵ Ibidem.

³²⁶ Ibidem, p. 182.

³²⁷ Ibidem.

³²⁸ Ibidem.

³²⁹ Ibidem, p. 184.

caráter pedagógico, como assegurava o artigo 4º do Regulamento das Escolas Normais. Se antes havia compêndios³³⁰, com a instauração da República, tornava-se ainda mais importante que edições nacionais substituíssem as estrangeiras, conformando o sentido de cidadão brasileiro. Para o diretor da escola, obras nacionais eram indispensáveis no estudo da Instrução Moral e Cívica, por exemplo, pois os alunos estudavam a obra de Laloi e Picavet, escrita em francês. Na Pedagogia, utilizavam o *Manual de Pedagogia de E. Marling*, obra do italiano Leone Luchi. Desse modo, percebemos que havia um novo olhar e certa urgência na aquisição de novos saberes que se somariam a antigos conhecimentos como aqueles registrados no *Compêndio de Pedagogia* de Silva Pontes.

Outra requisição de Aydano de Almeida era com relação a língua francesa não aparecer como componente do exame de admissão, por, talvez, não fazer parte do programa da escola primária. Com a Lei 588 de 1900, o candidato deveria ser aprovado no exame de Português, que constava de leitura expressiva e comentada de um trecho de prosa, exercícios elementares de composição e gramática prática; e de Aritmética prática e teórica, inclusive proporções, morfologia geométrica e, por fim, Geografia Física.

A mesma lei assegurava que a prova de admissão escrita seria simultânea, secreta e de caráter eliminatório, com duração de três horas e a prova oral de Português, Aritmética e Geografia³³¹ aplicada a grupos de 10 candidatos, publicamente, no prazo de vinte minutos. Os lentes responsáveis pelas disciplinas dos exames comporiam a banca examinadora, que seria presidida pelo diretor da escola normal, como pudemos ver nas admissões de 1901 a 1908³³².

As provas escritas e orais constituíam um conjunto avaliativo, mas permitiam também acionar táticas distintas no sentido de investir maior empenho na habilidade mais aprimorada. Para Pinto, em estudo acerca do recrutamento de professores na

³³⁰ Ver SILVA, Vivian Batista da. Leituras para professores: apropriação e construção de saberes nos manuais pedagógicos brasileiros escritos pelos “católicos” (1870-1971). *Cadernos de História da Educação* - nº 2 - jan./dez. 2003. De acordo com a autora, a primeira publicação de compêndios pedagógicos em Portugal se deu em 1870 com *Elementos de Pedagogia*, de José Maria da Graça Afreixo e Henrique Freire, para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário, e *Compêndio de Pedagogia* coordenado conforme os programas de 8 de março de 1870, de Antonio Francisco Moreira de Sá. No Brasil, a autora localizou como sendo o primeiro o *Compêndio de Pedagogia* de Antonio Marciano da Silva Pontes, professor da cadeira de Pedagogia e Diretor da Escola Normal de Niterói, no final do século XIX. Apesar de Silva colocar a data de 1881, referindo-se à terceira edição do livro de Silva Pontes, o Centro de Memória Fluminense, na Biblioteca Central do Gragoatá na UFF, disponibiliza para consulta a primeira impressão de 1872.

³³¹ Não encontramos na lei especificação sobre as disciplinas das provas orais, mas os registros das notas gerais pelos professores na prova escrita nos ajudaram a completar a lacuna.

³³² Para efeito de análise destacamos apenas um candidato de cada ano, como se pode ver no anexo S, p. 226.

Corte, a prova oral funcionava como uma “reparação dos erros da prova anterior, cumprindo papel decisivo na definição da avaliação dos examinadores” e “oportunidade de reavaliar os conceitos da escrita” (2005, p. 136). A reprovação em ao menos uma disciplina inabilitaria o candidato a fazer a prova oral.

Não obstante todo esforço empreendido pelas reformas até 1900, o exame de admissão era considerado ineficiente pelo diretor da escola normal e de instrução pública. Um problema apontado era que, entre a escola primária e a Normal, havia um “abismo” que dificultava a transição de uma para outra. A fim de melhorar tal situação, aspirava-se colocar uma instituição intermediária, complementar, como elo entre os dois cursos, inclusive com aprofundamento de estudos. Desse modo, o Decreto nº 695, de 1º de agosto de 1901, declarava que o diploma de habilitação do curso completo das escolas modelo daria direito à matrícula nas escolas normais, assim como o diploma de habilitação no curso dos grupos escolares. Observamos o cumprimento da lei ao ler as cartas de próprio punho dos pais de Adélia Cristina dos Santos, Angelina Miranda e Odette de Vasconcellos Coutinho, pedindo que as matriculasse no 1º ano do curso normal. A primeira, ingressante de 1902, estudou no Grupo Escolar Barão de Macaúbas e a segunda, ingressante de 1904, diplomou-se pela Escola Modelo Aydano de Almeida, ambos de Niterói. A última, ingressante de 1903, cursou o Grupo Escolar Alonso Adjuto, em Valença. Em 1912, a lei estabeleceu que os candidatos ao curso deveriam saber as disciplinas do ensino primário comprovando ter frequentado o curso complementar ou fazendo o exame de admissão. Nas Leis de 1915 e 1918, não encontramos especificidades sobre esse tipo de seleção.

Os exames de admissão, também chamados de “vestibulares” (NOGUEIRA, 1938), ainda eram alvos de discussões em 1917. Mattoso Maia, por exemplo, defendia uma rigorosa triagem para os interessados no curso normal, a começar pela idade mínima, em virtude da falta de conhecimentos dos candidatos. Para ele, outra ação de grande valia seria limitar em 60 o número de pretendentes à matrícula, selecionando apenas aqueles com “melhor preparo intelectual”³³³. Ficava evidenciada a preocupação para se formar um grupo uniforme e coeso de professores primários, inteligentes e aptos a cumprir a “missão” de formar o futuro do país, por meio da seleção. Os exames “falariam” se o candidato tinha ou não

³³³ Ibidem.

condições de matricular-se na Escola Normal.

De acordo com o regulamento da escola, o professor da cadeira correspondente à disciplina cobrada no exame ficaria responsável por corrigi-lo e outros dois professores concordariam ou não com a sua correção. O registro, sempre feito no canto superior esquerdo da folha da prova, pela pena na cor preta, sentenciava o candidato³³⁴.

A banca examinadora composta por, no mínimo, três professores utilizava duas cores para a correção das provas: a azul e a vermelha. Pela marca deixada no papel, o suporte usado parece ser giz de cera. As provas de 1901, 1903, 1904 e de 1905, foram corrigidas somente com a cor vermelha³³⁵, e as de 1902, 1906, 1907 e de 1908, com as duas cores³³⁶. A princípio não vimos características nas correções que pudessem distinguir o uso e a finalidade das duas cores, pois ambas sinalizavam falta de pontuação, erros gramaticais, falta de letras, contas erradas, números errados e pensamentos incompletos, esses últimos marcados com um ponto de interrogação. De acordo com Lopes, nas correções “as cores são convencionadas socialmente e atuam de algum modo nas associações podendo produzir determinados sentimentos. No caso, a cor vermelha em geral associa-se à proibição, à instrução e ao cuidado” (2008, p. 194). Diferenciar as cores direcionava o olhar para a marcação e não para o registro do aluno que era feito com tinta preta.

Outra hipótese para o uso de cores diferentes é que poderia corresponder às correções feitas por pessoas distintas, caracterizando-as de acordo com cada cor. O titular da disciplina de Português, por exemplo, se identificaria pela cor azul e os outros pela vermelha. Vimos provas que apresentaram grifos de cores diferentes numa mesma palavra. Mas, o que poderíamos dizer das provas que foram corrigidas apenas com giz de cera vermelho?

Cabe ressaltar que somente na prova de Luiz da Costa Junior³³⁷, ingressante de 1901, encontramos, na parte de aritmética, símbolos como “c.”³³⁸ uma espécie de abreviatura da palavra “correta” ou “certa”, para as duas primeiras respostas consideradas adequadas, e a letra “e” para a resposta errada. Corrigir com rapidez

³³⁴ Disponível no anexo T, p. 229.

³³⁵ Disponível no anexo U, p. 230.

³³⁶ Disponível no anexo Y, p. 234, Z, p. 235, AA, p. 236 e BB, p. 237.

³³⁷ Disponível no anexo W, p. 232.

³³⁸ Disponível no anexo, W, p. 232.

talvez fosse o objetivo da banca examinadora, por isso abreviar palavras era a atitude mais econômica, em termos de tempo, naquele momento.

Nos exames de admissão de 1901, 1906 e 1908 a prova escrita de Português era formada pela composição de um breve texto de no mínimo 10 linhas, análise lexicológica³³⁹ e ditado. Os exames dos outros anos, da mesma disciplina, traziam apenas o ditado e a composição. A composição apresentava temas distintos a cada ano. Em 1901, a proposta era fazer uma carta de agradecimento; em 1906, falar sobre um passeio marítimo; e, em 1908, sobre o vestuário³⁴⁰. A intenção era de que o texto criado se aproximasse o máximo possível da vida real, hipótese pensada mediante a comparação entre as composições e as notas. Talvez, por isso, Agenor de Sampaio Galvão tenha recebido um “sff”³⁴¹ ao lado de seu texto, que poderíamos ler como “sofrível”. Sobre o passeio marítimo, ele escreveu o seguinte:

Uma vez, que fomos dar um passeio a beira mar, gostamos muito, por está muito agradável. O dia estava saudável, o vento soprava de mansinho, o mar jogava aquelas ondas na praia, lavando as areias, jogava peixinhos nas praias, nós que estávamos descalços, brincávamos apanhando aqueles peixinhos, conchas e areis. Tomamos uma canoa e fomos passeiar de canoa no mar; quando estávamos muito longe da praia avistamos uma baleia; tocamos para traz com toda a velocidade que chegamos a praia tremendo de medo (Grifos da banca).

Pareceu-nos que Agenor se utilizou da imaginação para compor a história, até pelo uso que fez da expressão “uma vez”. Os outros componentes como a praia, a areia e o passeio de canoa, para citar alguns, poderiam fazer parte do cotidiano do aluno, visto que residia em Niterói, porém, a banca não considerou uma boa escrita.

Em comparação ao texto produzido por Guineza Faria sobre o vestuário³⁴², verificamos que a candidata foi mais direta ao falar dos trajes usados no Rio de Janeiro:

Denominamos vestuário a roupa que vestimos para compor-nos pela decência da lei estabelecida pelo nosso mundo, o vestuário usual do sexo feminino é blusa e saia, é muito simples, em geral, não usamos sedas, joias, nós andamos ricamente vestidas como vestem-se as belas senhoritas de Paris. Os vestuários mais luxuosos, mais ricos entre vestidos e roupas que vendem-se no Rio de Janeiro são transportados da grande cidade de Paris.

³³⁹ De acordo com o *Diccionario Encyclopedico Illustrado da Lingua Portugueza*, de Simões da Fonseca (1927), lexicologia refere-se à “ciência da formação das palavras”.

³⁴⁰ Os outros temas que apareceram foram: “Carta dirigida a uma amiga dando notícia de ter sido bem sucedida no exame de admissão” - 1904; “Carta de agradecimento” - 1901, 1903 e 1905; “Uma manhã de primavera” - 1907.

³⁴¹ Disponível no anexo CC, p. 238.

³⁴² Disponível no anexo Z, p. 235.

Acompanhando a composição, o ditado proposto nos pareceu cópia de algum compêndio e a análise lexicológica era feita extraindo-se uma frase do ditado, escolhida previamente.

As disciplinas de composição, ditado e análise lexicológica também faziam parte do programa das escolas primárias. Pela Lei de 1900, que reformou a instrução pública, o ensino primário se dividia em elementar, com três séries; médio, com duas séries; e, superior, com duas séries. As matérias de composição inicial e o ditado faziam parte da 1ª série do curso médio, e a análise lexicológica estava no programa da 1ª e da 2ª série do mesmo curso. A redação de cartas e breves composições eram matérias estudadas na 1ª série do curso superior.

Diferentemente da de Português, a prova de Aritmética exigia que os candidatos soubessem as matérias do 3º ano elementar, como frações, o uso das quatro operações nas frações e número decimal. Redução de fração ao mesmo denominador e divisão, multiplicação e subtração de frações faziam parte da 1ª série do curso médio e dízimas, da 2ª série do mesmo curso.

Outra diferença era que a prova escrita de Aritmética apresentava uma diversidade maior de temas que a parte de Português, nos exames analisados. De 1901 a 1905, os candidatos resolveram 3 questões e de 1906 a 1908, 4 questões. Com exceção do ano de 1908, todas as provas apresentavam o assunto frações com soma (1901, 1902, 1904, 1906 e 1907), com divisão (1905) e com simplificação (1903); conversão em números decimais (1903) e redução ao mesmo denominador (1905 e 1906).

A maior parte das notas das provas escritas de Português e Aritmética receberam o conceito “sofrível”³⁴³, com graus que variaram do 1 ao 4. Porém, as provas julgadas como “boa, 5” não se diferenciaram tanto daquelas “sofríveis, 4”. Mediante a isso podemos indagar, havia um critério de julgamento das provas? A banca examinadora não estaria sendo imparcial em seus julgamentos? O que se esperava dos futuros alunos da Escola Normal de Niterói? A prova de admissão cumpria o papel de selecionar os “mais capacitados” ou, simplesmente, cumpria um protocolo?

Com ou sem formalidades, o fato é que a cultura das provas de admissão

³⁴³ O grau “sofrível” do exame escrito e do oral não impediria que os candidatos cursassem a Escola Normal, a habilitação para a matrícula no 1º ano era ratificada por Ataliba Lepage, diretor naquele período. Ver anexo BB, p. 237.

possuía seu cerimonial. A folha pautada, a pena, o cabeçalho, as questões propostas e desenvolvidas, o tempo, a correção da banca em vermelho e/ou azul, o julgamento final, tudo contribuía para ambientar o candidato ao seu curso de formação de professores e é importante destacar que, nos exames finais, algumas regras se repetiriam. Tais elementos constituem uma espécie de ritual de passagem para ingresso na escola ou na profissão, cujo êxito indicava o cumprimento de um mínimo de normas e aquisição de saberes necessários à condição de aluno da escola normal ou de professor no ensino primário.

Sobre os exames de admissão, cabe ressaltar que as bancas julgadoras eram formadas também por ex-alunas da Escola Normal de Niterói, como foi o caso de Corina Halfeld³⁴⁴, Maria Paula de Figueiredo³⁴⁵ e Dolores Maria de Mendonça³⁴⁶. É interessante notar o preenchimento dos quadros de professores aproveitando os formados pela própria instituição. Se a formação da escola normal era voltada para o professor primário, como muito se veiculou na Primeira República, aonde seria feita a formação para o professor do próprio curso senão pela prática? Qual era o critério de aproveitamento dos alunos formados na escola normal para a própria instituição? Seriam as notas em Pedagogia? Ou o conjunto de notas? Seria o proceder diário? Essas são lacunas que ainda precisam ser preenchidas.

O exame de admissão com suas correções, conceitos e graus, contribuía para a triagem dos futuros normalistas, servia também para selecionar os considerados aptos a compor as fileiras do professorado na “marcha do ensino” fluminense. Antes de se mostrar hábil a exercer o magistério, o candidato tinha que se mostrar capaz e hábil para cursar a escola normal. Esperava-se do futuro professor um bom comportamento, de modo que seus alunos se espelhassem nele, contribuindo assim, para a “sacralização do mestre” (GONDRA E SCHUELER, 2008, p. 173). Como escreveu o Presidente da Província do Piauí em 1882, Emigdio Adolfo Victorio da Costa, os “bons mestres” seriam preceptores que não fizessem do ensino um meio de vida, mas que o aceitassem e professassem “como um verdadeiro sacerdócio” (LOPES, 2008, p. 113). Para Pinto, no século XIX houve uma vulgarização da representação do professor “como modelo de virtude, missionários resignados, para os quais, a vocação de ensinar deveria valer mais do que o desejo

³⁴⁴ Formada pela Escola Normal de Niterói em 1897.

³⁴⁵ Formada pela Escola Normal de Niterói em 1902.

³⁴⁶ Formada pela Escola Normal de Niterói em 1904.

de profissionalizar-se” (2005, p. 213), representação constantemente evocada pelo Estado para servir aos seus próprios interesses, presente também na Primeira República.

4.2 O desfecho de um tempo escolar: os exames finais

O exame final encarna ainda com mais intensidade o papel de estabelecimento de uma verdade, pois a ele é delegado o poder classificatório da condição do aluno, ou seja, da aprovação ou reprovação. Dados e vestígios das circunstâncias em que ele ocorre nos ajudam a entender a situação dos alunos nesse momento que se coloca como desfecho decisivo de um tempo de formação.

Para começar a discussão, o termo nos apresenta algumas questões de calendário. Por serem verificações de caráter “final”, podemos inferir que sua realização ocorra ao término de um determinado período e, como estamos tratando de escola, supomos ser ao fim do ano letivo. No entanto, o final do período letivo pode corresponder a datas inusitadas.

Nas provas encontradas entre os anos de 1897 e 1911, vimos algumas com datas do último mês do ano, como foi o caso de Adelia Marianno de Oliveira, concluinte de 1897, que fez a prova de Pedagogia no dia 28 de dezembro de 1896, entre a finda festividade de natal e o ano novo que estava por vir. Ficamos a nos perguntar, como seria se submeter a exames em um momento de confraternizações e expectativas? Os alunos estariam em condições de cumprir a tarefa?

Outro episódio foi o de Alcina Alda de Souza, concluinte de 1909, que fez sua prova de Pedagogia no dia 6 de fevereiro do mesmo ano do término de seu curso. Nesse caso, como seria retornar à escola, em tempo de férias, para se submeter ao exame? Tanto em uma, quanto na outra situação, percebemos que, apesar do longo período de descanso dos alunos, eles não estariam isentos dos exames finais, o que poderia gerar algum tipo de preocupação. Isso significa também, que, ao entrar na escola normal, os alunos viveriam, intensamente, a formação para que pudessem oferecer ótimos resultados, e supostamente, se tornarem excelentes professores.

Quais critérios poderiam ser usados para classificar um aluno como “ótimo” normalista? Embora não dê conta integralmente da problemática, a atribuição de conceitos e notas pode nos apontar pistas nessa direção.

Nas provas escritas e orais dos alunos, havia graus de aprovação, como: *simplesmente*, se o aluno obtivesse maior número de votos ao seu favor; *plenamente*, se houvesse unanimidade de boas notas; *com distinção*, se houvesse unanimidade de notas ótimas. As notas individuais das disciplinas seriam: ótimas, boas, sofríveis ou más. A “má” inabilitaria aluno para a prova oral, segundo as normas observadas de 1892 a 1915.

Em 1893, a prova escrita final era secreta, com o tempo de 3 horas para as disciplinas de ciências e 2 horas para a de línguas. Os erros de ortografia e sintaxe portuguesa seriam computados em quaisquer matérias. A oral, pública, tinha a duração de 20 minutos³⁴⁷ com a arguição do professor da cadeira correspondente e testemunho de outros dois professores que comporiam a comissão examinadora e julgariam as provas, atribuindo-lhes conceitos.

As disciplinas de Metodologia, Desenho, Caligrafia, Música, Ginástica, Trabalhos Manuais e de Agulha teriam prova oral e prática e as de Física, Química, Ciências Naturais e Metodologia, somente prática³⁴⁸. A de Metodologia teria um tempo estipulado pela comissão e, as outras, apenas 20 minutos. Os alunos reprovados nas provas práticas poderiam repetir as disciplinas no ano seguinte, porém, se junto à reprovação houvesse inabilitação em outra matéria, o ano estaria perdido. O aluno reprovado em apenas uma disciplina poderia matricular-se no ano subsequente.

As rígidas regras dos exames encampavam o controle meticuloso do governo, bem como da própria instituição. Horários regrados, as ordens e procedimentos adotados seriam vistos em todo o período analisado na Escola Normal de Niterói e também nas escolas primárias, como podemos ver no Decreto 555, de 4 de outubro de 1899³⁴⁹. Os métodos empregados para os exames tanto numa escola, quanto na outra, eram bem parecidos, inclusive no que se referia aos “apontamentos particulares”³⁵⁰ dos alunos. Demarcar espaços e tempos das avaliações por meio de regras bem definidas eram condições fundamentais para manutenção da ordem nos

³⁴⁷ Esse tempo permaneceu em todas as leis analisadas.

³⁴⁸ A Lei de 1895 permaneceria da mesma forma, enquanto que na de 1912 apareceram outras disciplinas como Português, Literatura Nacional, Francês, Matemática, História, Geografia, Pedagogia do 3º ano, Instrução Moral e Cívica e Direito que seriam escritas e orais. As disciplinas de História Natural e Higiene, Física e Química, Música e Pedagogia do 4º ano, seriam orais e práticas, e Desenho, Caligrafia, Trabalhos de Agulha e Corte de Roupas Brancas e Ginástica teriam apenas provas práticas.

³⁴⁹ Lei que dava instruções para os exames na escola primária.

³⁵⁰ A regra era a mesma na lei de 1895.

exames e garantir a confiabilidade de um instrumento de aferição que servia para medir, mas também para comparar, classificar, hierarquizar e até mesmo excluir.

Nesse sentido, a “fraude” nos exames era motivo de grande preocupação no estabelecimento de regras. Considerando que as leis se constroem mediante as demandas da sociedade, percebemos que os meios fraudulentos eram costumeiros entre os alunos, como a comunicação entre os examinandos, consultas aos livros e os lembretes em papéis. Se um aluno se servisse de tais meios seria expulso da sala e perderia os exames. A expulsão seria ordenada pelo presidente da comissão examinadora e o fato comunicado ao diretor. Nem todo o controle efetuado era capaz de impedir tais constrangimentos. Como nos exames finais eram exigidas as matérias aprendidas durante o ano, por meio de pontos sorteados, os alunos dependeriam mesmo da sorte. Um assunto o qual eles não houvessem estudado com tanto afincamento poderia ser retirado e, por isso, recorrer à fraude seria uma alternativa para não fracassar nas respostas. Consideramos que tal prática nos exames poderia corresponder a um trabalho de autoria no qual, o aluno, mesmo sabendo dos riscos e das punições que lhe aguardavam, estaria buscando um espaço em que pudesse assinar sua própria existência. Essa prática do “consumo”, caracterizada por “astúcias” (CERTEAU, 2007, p. 94) fazia com que os alunos usassem as próprias leis impostas para subvertê-las a partir de dentro. Por isso, a fraude não seria mais do que uma “tática”, uma “ação calculada” no espaço controlado pelo “inimigo”³⁵¹. A tática

Aproveita as “ocasiões” e delas depende [...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia³⁵².

Assim como localizar as provas corrigidas dos alunos, seria interessante encontrar também os apontamentos particulares, essas técnicas de subversão integrantes da cultura escolar e que não podem ser desconsideradas.

Após dois anos de funcionamento das escolas normais do Estado, sob os Decretos 236 e 237 de 05 de outubro de 1895, Sebastião Eurico Gonçalves de Lacerda aconselhava uma reforma. O regulamento anterior considerava inabilitado o normalista que deixasse de responder a todas as questões, ou, pelo menos a maioria, alterando a ordem das questões da prova escrita. Pelo que percebemos, o

³⁵¹ Ibidem, p. 100.

³⁵² Ibidem, p. 100-101.

aluno tinha que responder a maioria das questões e em sequência, sem modificá-la. Por esse motivo, o diretor de instrução discordava da lei, visto que o aluno poderia mostrar seu conhecimento em boa parte das questões.

Igualmente, pedia revogação do artigo 43 do Regulamento das Escolas Normais, que proibia ao aluno inabilitado duas vezes em uma das disciplinas do ano corrente de continuar o curso em qualquer instituição do Estado. Essa medida prejudicava a almejada provisão do professorado nas escolas primárias. Havia concordância em exigir severidade nos exames, mas, no entanto, sem atrapalhar o futuro dos normalistas que tinham a “missão” de educar a infância. A medida considerada de maior importância para instrução no Estado era a nomeação de professores formados pelo curso normal para a regência das escolas. Por isso, o normalista poderia passar para o ano subsequente tendo o direito de repetir a disciplina em que foi considerado inabilitado, até ser aprovado, prestando exame no fim do ano. Se um aluno fosse inabilitado em apenas uma disciplina do quarto ano, receberia o diploma de professor tendo o compromisso de frequentar as aulas da disciplina perdida como ouvinte.

Pela lei, os exames das disciplinas do curso normal seriam realizados somente no fim do ano letivo, começando no oitavo dia útil depois do encerramento das aulas. Pelas provas analisadas, percebemos que tal regra teve suas variações: em 1897, 1898, 1899 e 1906 os exames se realizaram no fim do ano e as demais, nos meses de janeiro e fevereiro. No primeiro dia útil, após o encerramento das aulas, a congregação da escola se reuniria para deliberar sobre o programa, a organização das turmas, o tempo da prova prática das disciplinas não literárias. Os exames seriam presididos pelo diretor, ou pelo lente ou professor que ele designasse, e abordariam somente a parte lecionada das disciplinas durante o ano.

A ordem das provas seria estabelecida pelo diretor, porém, de acordo com a congregação da Escola. Os pontos seriam organizados pela comissão examinadora nos dias de exame, e tirados à sorte. O assunto da prova escrita seria comum à mesma turma e o da oral diferente para cada aluno.

O normalista que não comparecesse, por motivo considerado justo, seria incorporado à seção extraordinária que funcionaria somente depois de terminados os exames finais. Caso contrário, o aluno perderia o ano. O justo impedimento poderia ser em razão de doença, atestada por médico; risco de morte ou falecimento de pessoa de sua família; e os casos reputados de força maior, legalmente

comprovados. Somente poderia ser incorporado à seção extraordinária por requerimento próprio, o aluno maior, ou com seu representante legal, no caso de menoridade. O requerimento deveria ser dirigido ao diretor no prazo de cinco dias, sem prorrogação, a partir da data da chamada, sob pena de perda do ano.

Os examinados não matriculados nas escolas normais do Estado deveriam prestar exame vago das disciplinas do curso, por meio do qual seriam observados o programa, não sendo permitida a verificação nas matérias de um ano sem a aprovação nas das anteriores. A lei não dispunha de maiores detalhes, porém acreditamos que os exames vagos poderiam ter alguma relação com os livres, os quais eram feitos por professores que tinham formação pela prática, não escolarizada. Permitir que os professores primários em exercício fizessem apenas os exames finais seria uma forma de promover o Estado, no sentido de que sua ação poderia ser lida como um projeto de futuro para a sociedade fluminense. Ao mesmo tempo em que estaria oportunizando a legalidade aos docentes que já desempenhavam o magistério, sem exigir que eles cursassem a escola normal, seria uma forma de se aproximar dos professores, controlando-os.

Acerca dos resultados das provas finais e sua relação com a qualidade dos alunos admitidos no curso, os exames finais do 1º ano em 1895, de acordo com Nogueira (1938) foram péssimos e isso se devia à falta de base dos candidatos que prestavam os admissionais. Aydano de Almeida, mais uma vez reclamara dos resultados

Conhecendo apenas as quatro operações fundamentais da aritmética e a gramática rudimentar (estado inferior ao habitual da 3ª classe das escolas primárias) não podem assimilar cursos de português, aritmética, geografia e francês na altura do ensino normal. Daí o abandono das aulas e o insucesso dos exames finais³⁵³.

Para o diretor, os exames de admissão não deveriam limitar-se a conhecimentos superficiais, a fim de que os alunos matriculados tivessem um melhor aproveitamento ao cursarem a escola. Curioso notar que os alunos que ingressavam na escola normal poderiam ser oriundos das escolas primárias regidas por ex-normalistas dessa mesma instituição. Nesse caso, podemos nos perguntar se o insucesso nos exames finais tinha relação com o ensino ministrado no ensino primário.

A partir de 1900, as provas escritas de ciências e línguas teriam duração de 3

³⁵³ Ibidem, p. 189.

horas. Os pontos do exame³⁵⁴, tirados à sorte após identificação numérica e inclusão em uma urna, datados e rubricados pela comissão organizadora, seriam arquivados juntamente com as provas escritas. As demais disposições permaneceram como nas leis anteriores.

A matéria a ser estudada deveria ser todo o programa, pois qualquer assunto poderia ser exigido nas provas³⁵⁵. Porém, como caberia todo o programa em apenas um ponto sorteado? Norma controversa, podemos antecipar que, pela análise dos exames, não havia possibilidade de colocar todo o programa do curso num só ponto, embora algumas questões tivessem uma maior abrangência.

Após o término dos exames, a banca se reuniria para julgá-los em segredo, e, caso não decorresse dessa forma, a correção se faria no dia útil seguinte. Com as notas em mãos, a comissão procederia às provas orais. Seria considerado reprovado, o aluno que saísse logo após o sorteio do ponto ou que não concluísse a prova do exame, com exceção de mal-estar repentino.

O Decreto nº 1.241, de 13 de março de 1912, confirmava que o aproveitamento escolar dos alunos seria julgado por meio de exames de promoção e exames finais. Para as disciplinas lecionadas em dois ou mais anos, como Português e Pedagogia, por exemplo, o exame seria no último. No entanto, na passagem de um ano para outro o aluno faria um exame de promoção, constando apenas de prova escrita. A média seria feita com as notas dos três examinadores juntamente com a anual.

Para submeter-se aos exames, era necessário que o aluno apresentasse as prestações pagas da matrícula, bem como ter obtido em todas as aulas, sabatinas e exercícios práticos, durante o ano letivo, uma média não inferior a 4 pontos³⁵⁶.

O tempo de qualquer prova escrita havia mudado para 4 horas, sem prorrogação, incluindo o tempo de entrega do papel, sorteio do ponto e todos os atos preliminares. Nas provas orais do 4º ano, os alunos tirariam dois pontos à sorte, sendo um escolhido para dissertação, durante 15 minutos, e o outro, para arguição do professor, com exceção de Geometria.

Os pontos da prova escrita, comuns a todos os alunos, seriam em número de

³⁵⁴ “Para a prova escrita serão formulados seis pontos e para a oral tantos quantos forem os candidatos, mais dois.”

³⁵⁵ Assim como na lei de 1912.

³⁵⁶ A média menor que 4 acarretaria a perda do ano letivo, podendo refazer o mesmo somente mais uma vez.

10, representados em papéis e postos na urna para sorteio. As notas e conceitos permaneciam como nas leis anteriores, porém, com uma ressalva, se o aluno tivesse 0,5 ponto contaria como 1 para sua aprovação.

A lei de 1912 reiterava as penas aos meios fraudulentos nos exames, por isso as folhas para cálculo seriam fornecidas com rubrica aos alunos. Seriam inabilitados os candidatos que exibissem provas escritas que fossem a reprodução exata umas das outras. O mesmo sucederia aos alunos quando as suas provas fossem a cópia literal de compêndios ou apostilas do professor, com exceção das provas de tradução e versão de línguas.

De igual modo, havia regras para grafar as palavras de acordo com a letra do professor, que não foram especificadas na lei. Talvez por essa razão as letras dos normalistas fossem bem parecidas, mas não iguais.

Os exames seriam feitos em duas “épocas”: na primeira, consideravam-se inscritos todos os alunos matriculados e concordantes com o artigo 59 (referente ao pagamento das mensalidades); e na segunda: os que foram reprovados em duas disciplinas ou que tivessem perdido a primeira por motivo aceito, anteriormente, pelo diretor. Concluídos os exames, seria feita uma lista dos alunos por ordem de merecimento. Aquele que tivesse sido reprovado em exame de segunda época teria que repetir o ano letivo integralmente, com exceção do quarto ano, pois apenas cursaria as matérias nas quais houvesse sido reprovado ou inabilitado.

Aos alunos que terminassem o curso seria conferido o diploma³⁵⁷ de professor primário³⁵⁸. Tal certificação consistia em premiar aqueles que conseguissem chegar ao fim, que passaram por todas as etapas propostas e eram considerados merecedores do título que lhes precederiam.

Mais tarde, em 1920, a 2ª época de exames foi suprimida pelo Decreto nº 1.737. A partir desse ano, um sistema de fiscalização de frequência foi estabelecido, as notas dos alunos passaram a ser dadas contando com a assiduidade para se tirar uma média anual de aproveitamento. Tal decreto foi recebido com muitas críticas, sendo inclusive notícia no *O Fluminense* do dia 30 de dezembro, e 3, 11 e 20 de janeiro, de 1921. No dia 11, o jornal veiculou que o assunto dos exames de 2ª época estava em discussão no governo, e, no dia 20, informava que uma comissão de

³⁵⁷ Disponível no anexo DD, p. 239 e no EE, p. 240.

³⁵⁸ No verso estaria impressa a filiação, quando reconhecida. Aqueles que obtivessem dois terços de distinção e nenhuma reprovação em todo o curso estariam isentos de taxa de diploma.

alunas da Escola Normal de Niterói havia estado, no dia anterior, no Palácio do Ingá, em protesto³⁵⁹ contra o regulamento da instituição. A comissão entregou um memorial ao Presidente de Estado Moraes Veiga, com críticas às normas da Escola. Além do assunto sobre os exames, as alunas reclamavam de Horácio de Campos, pois diziam que esse diretor havia sacudido um normalista que questionou o regulamento da escola (O FLUMINENSE, 07/01/1921). A divulgação da notícia na década de 1920, não significa que a ação não possa ter sido feita anteriormente pelos normalistas em outras questões que a escola poderia apresentar. Porém, a essa época, com o fim da Primeira Guerra Mundial³⁶⁰, a sociedade fluminense passava por períodos turbulentos³⁶¹, com as greves dos operários da Cantareira, dos operários das fábricas de tecidos do Barreto, da Companhia Brasileira de Energia Elétrica, dos operários da construção civil, a ocorrência de greve geral; além da paralisação dos bondes; irregularidades nas barcas; epidemias como a varíola e a influenza espanhola, noticiados na imprensa local. Os normalistas também viviam de perto a agitação do fim da Primeira República, e não se curvaram a passividade das normas estabelecidas, e, assim, protestaram em favor de si próprios, mesmo com a represália sofrida pelo diretor da instituição. Segundo Nogueira, Horácio de Campos teria se “revelado” como pedagogo pelo seu modo de reajustar o ensino e a disciplina, apoiado pela “intelectualidade niteroiense” (1938, p. 229). Essa interessante descrição nos coloca frente ao papel esperado pelo pedagogo, aquele profissional que conforma o saber à obediência, ainda que tivesse de se utilizar de reprimendas físicas.

Para fechar nossa análise desse tópico, identificamos que o Decreto nº 2.017, de 5 de abril de 1924, expedido pelo Presidente do Estado, Feliciano Pires de Abreu Sodré, os exames anuais de Desenho, Ginástica, Trabalhos de Agulha e Metodologia Didática foram extintos. Com essa mesma lei introduziu-se o boletim diário de frequência às aulas, juntamente com o livro de ponto dos alunos.

Pelo que percebemos os exames fizeram parte da dinâmica da Escola Normal de Niterói³⁶² na Primeira República, como um “jogo de

³⁵⁹ O veículo de informação não disponibilizou detalhes sobre os aspectos reclamados.

³⁶⁰ Em 11 de novembro de 1918.

³⁶¹ Consultar *O Fluminense* de julho a dezembro de 1918 e janeiro a junho de 1920.

³⁶² Nos relatórios do diretor da escola normal do fim da década de 1870 e na de 1880, há menções sobre exames finais e parciais, bem como os exames de admissão ao curso. Como não abarca o período aqui

pergunta/resposta/recompensa que reactiva os mecanismos de constituição do saber numa relação de poder específica” (Ó, 2009, p. 111). A nota atribuída ao esforço do aluno permitia a comparação entre ele e seus colegas, a partir do conhecimento que adquiriram, bem como de seus comportamentos e aptidões³⁶³.

4.2.1 O saber docente averiguado: exames de Pedagogia

A excelência do futuro professor estava atrelada à qualidade dos saberes ministrados no curso e, para ser aferida, o instrumento de exame seria acionado incidindo sobre o conjunto de conhecimentos considerados indispensáveis ao exercício da docência naquele momento. Para efeito de análise escolhemos as provas de Pedagogia para ajudar-nos na compreensão como se construiu esse campo de saberes na formação de professores primários. Dentre tais provas, elegemos três, de cada ano, realizadas de 1897 a 1911³⁶⁴.

Aos alunos eram propostas duas questões para desenvolvimento livre. A banca composta por três pessoas, por vezes quatro, incluindo o próprio Diretor da Escola Normal, Ataliba Lepage, dava as notas finais no canto superior esquerdo da folha, a começar pelo professor da cadeira de Pedagogia, Joaquim Leitão, que participou de bancas até 1910. O lente ou professor da disciplina sobre a qual versaria o exame teria o direito de votar em primeiro lugar, de acordo com o decreto de 1895. Os outros poderiam concordar ou não com aquele professor. Caso ocorresse desacordo, permaneceria a nota/conceito em que houvesse maior consenso. Suas rubricas, abaixo das notas, legitimavam a própria presença, como se quisessem dizer que realmente haviam participado do ritual, bem como as notas imputadas.

Do ano de 1897 a 1900 às provas eram atribuídos apenas conceitos como “má”, “sofrível”, “boa” ou “ótima”. Ao final do ano letivo, os conceitos eram “aprovado simplesmente”, “aprovado plenamente” ou “aprovado com distinção”. Das provas analisadas, nenhum aluno foi reprovado. A “aprovação simplesmente” era o grau

pesquisado, não procederemos a uma análise dos relatórios e das leis que regulamentaram tais práticas na formação dos professores fluminenses.

³⁶³ Ibidem.

³⁶⁴ Disponível no anexo FF, p. 241.

mais baixo que um aluno poderia receber para ser habilitado para a prova oral, cuja nota era registrada na mesma folha da prova escrita.

De 1901 a 1911, os conceitos passaram a ser acompanhados de “graus”. Para uma prova “ótima”, um aluno teria que tirar grau dez ou nove; “boa”, graus oito, sete, seis ou cinco; “sofrível”, graus quatro, três, dois ou um. Uma prova considerada “má” deveria estar associada à nota zero, julgamento que também não foi encontrado nas provas que analisamos. Receber o conceito “má” na maioria das avaliações escritas tornaria o aluno inabilitado para a prova oral. A parte oral dos exames teria julgamento especial, influenciando as notas da prova escrita somente para o grau de aprovação definitiva.

Graus e conceitos também foram identificados por Briggs e Burke, ao falarem sobre a Igreja Luterana, na Suécia, nos séculos XVII e XVIII. Para o letramento no contexto religioso era prescrito o uso de exames anuais contendo leituras e conhecimentos de catecismo. Os resultados eram registrados de acordo com as habilidades apresentadas, “como ‘começando a ler’, ‘lendo um pouco’ e assim por diante” (2006, p. 39). Esse “jogo de promoções” (GONDRA, 2009, p. 178) no qual a comparação torna-se o cerne que irá diferenciar, hierarquizar, excluir ou, sintetizando, normalizar, participa da cerimônia de vigilância que pretende “qualificar”, “classificar” e “punir” (FOUCAULT, 2008). Atribuir uma nota ou conceito ao exame torna a todos visíveis, fazendo emergir as individualidades, transformando cada aluno em um caso “descritível” e “analisável”³⁶⁵ por meio do intenso registro e da “acumulação documental”³⁶⁶ a fim de captá-lo e fixá-lo.

A maioria das provas seguia uma espécie de cabeçalho. Primeiro, o nome da escola, o local e a data. Em seguida, o nome da disciplina e o número do ponto sorteado e, por último, as questões a serem desenvolvidas. A maior parte das provas era marcada em azul com o carimbo³⁶⁷ da cadeira de Pedagogia. Lopes (2008) pontuou que utensílios como carimbos, por exemplo, poderiam dar um caráter mais pessoal à correção. As “marcas de correção” (LOPES, 2008, p. 192) produzidas pelos professores da banca se vinculavam às relações de poder, porque sinalizavam o que estava incorreto, mas também a “hierarquia das relações entre

³⁶⁵ Ibidem, p. 178.

³⁶⁶ Ibidem.

³⁶⁷ Disponível no anexo GG, p. 246.

quem ensina e quem aprende”³⁶⁸. Marcas de correção têm por fim manifestar-se de modo a serem reconhecidas por todos envolvidos com os exames - alunos, professores e diretor. Representam a presença do outro, de um saber discursivo que contribuiu para a história escolar, mas que não deixou de se aproximar do controle, das relações de força e poder e produzir certo tipo de saber.

A correção, como já assinalado no exame de admissão, era feita com giz de cera azul ou vermelho, sendo observado também, em algumas provas, o uso das duas cores juntas. Determinadas provas como a de Izaura de Araújo (1900), por exemplo, há um duplo grifo vermelho e azul em uma mesma palavra errada, como nas de admissão³⁶⁹.

A banca corrigia os erros gramaticais, fossem excessos ou faltas de letras, palavras escritas erroneamente ou letras trocadas, grifando-as ou indicando as letras corretas. Erros de pontuação, como faltas de acentos e vírgulas, eram sinalizados pelos professores e quando havia excedente de vírgulas marcava-se com um “X”. Outro recurso utilizado pela banca era o ponto de interrogação em provável pensamento incompleto dos alunos ou mesmo, pensamento controverso. Houve também destaque em um parágrafo de uma das provas, feito com uma linha vertical ao seu lado direito e um sinal de adição (+)³⁷⁰. Isso poderia ser considerado como uma boa composição, conforme vimos na prova de Therezinha Cappellani das Dores Rocha, concluinte de 1902. Na prova de Camila Leonidia Netto, colega de Therezinha, a banca utilizou-se de setas que poderia indicar a inversão da frase³⁷¹. Mais um recurso observado foi o uso de uma espécie de linha em forma de ondas, na vertical³⁷², indicando uma possível resposta errada, como na prova de Evangelina Álvares, concluinte de 1908. Podemos perceber que os registros feitos pela banca sugeriam que a correção deveria se direcionar para o acerto, controlando o erro e exibindo sua própria escrita.

Encontramos em um parágrafo da prova de Amélia Altair Antunes, concluinte de 1906, um risco na vertical com o recado “não é do ponto”³⁷³. Interessante

³⁶⁸ LOPES, 2008, p. 192.

³⁶⁹ Disponível no anexo HH, p. 247.

³⁷⁰ Disponível no anexo II, p. 248.

³⁷¹ Disponível no anexo JJ, p. 249.

³⁷² Disponível no anexo KK, p. 250.

³⁷³ Disponível no anexo LL, p. 251.

observar a astúcia da normalista, que, nesse caso, parece não ter recorrido à fraude, mas escreveu um parágrafo sobre outro assunto, diferente daquele pedido na questão proposta, para não deixar a resposta em branco.

Outro “recado” da banca foi observado na prova de Phanor de Sampaio Galvão, colega de Evangelina Álvares, ao lado da frase “O povo mais civilizado é o mais moralizado e vice-versa”, porém, infelizmente, não foi possível entender o que estava escrito³⁷⁴. Na prova de Oscar de Campos Pereira França, concluinte de 1909, dois parágrafos considerados incorretos pela banca apresentaram ao seu lado a palavra “não”³⁷⁵. São eles:

Distinguimos entre o método o chamado analítico e o sintético, o analítico proporcionado pelo grande educador ateniense Sócrates que também era filósofo notável, e o sintético seguido pelo grande pedagogo suíço, natural de Cantão de Yverdon, Pestalozzi.

[...]

Devo dizer que o primeiro que empregou o método analítico foi o grande Fenélon no seu livro denominado Telêmaco.

Pode-se dizer que a química é um estudo pelo método analítico, porque todo ele está baseado em análises. O nome de química é recente, pois que em tempos muito remotos chamava-se Alquimia.

Na “ânsia” por um alto grau na prova, os alunos poderiam recorrer, mais uma vez, à criatividade e incidir no “erro” de escreverem por demais, produzindo “joias de inumerosa silva” ou “primores”, como destacou Nogueira (1938, p. 232-233). Esse autor, em seu livro sobre a Escola Normal de Niterói, fez alusão às “joias” que as provas escolares traziam, entre as quais destacamos três exemplos. Sobre Corografia do Brasil: “Pará, capital de Belém, às margens do rio Oiapoque. Possui mangueiras, o teatro da Paz, e a célebre igreja onde nasceu Nosso Senhor Jesus Cristo, não bem na igreja, mas na Torre de Belém”³⁷⁶. Sobre História Universal: “Jesus Cristo nasceu no ano 4004, na Judeia. Criou o mundo em seis dias, foi perseguido pelos protestantes, travando-se por isso uma grande luta, na qual morreram S. Pedro e S. Paulo”³⁷⁷. E sobre Pedagogia: “O raciocínio na sua forma mais elementar compreende três proposições da qual a última se chama confusão” e “A educação intelectual se aprende na aula de matemática e a moral na aula de música educando-se a voz”³⁷⁸.

³⁷⁴ Disponível no anexo MM, p. 252.

³⁷⁵ Disponível no anexo NN, p. 253.

³⁷⁶ Ibidem.

³⁷⁷ Ibidem.

³⁷⁸ Ibidem.

Apesar de parecer burlesco, Nogueira afirmou que não fantasiou o repertório de “primores” selecionados. Ele também não se isentou de criticar o alto número de reprovações da escola normal e, talvez, as “joias” encontradas em seu livro estivessem ali para exemplificar como os exames ocorriam naquele momento, visto que ele próprio participara de bancas examinadoras em 1919³⁷⁹. Nesta dissertação, os “primores” foram trazidos para perceber os artifícios utilizados pelos alunos, a fim de complementarem suas respostas, e como foi feito o julgamento das mesmas. Se tratarmos as provas como arquivos pessoais, também podemos pensar que a escrita dos alunos “é muitas vezes a única ocasião de um indivíduo se fazer ver tal como ele se vê e tal como ele desejaria ser visto” (ARTIÉRES, 1998, p. 31).

No caso do aluno Oscar França, escrever que “a química é um estudo analítico por se basear em análises”, pode ser considerado um apelo à falta da lembrança do ponto estudado ou também, o próprio fato de não haver estudado a matéria. Outros exemplos são das concluintes de 1906, Amélia Altair Antunes e Laurentina Figueiredo. Na prova da primeira, encontramos uma sequência de “joias” sobre “Os grandes educadores”, questão inicial a ser desenvolvida. Sobre Froebel, ela escreveu que

Goeruel, francês, foi o inventor dos jardins de infância [e] Atendendo ao princípio que as crianças são extremamente belicosas e curiosas, ele organizou os jardins de infância, não em estabelecimentos propriamente ditos, mas em largos espaços plantados e arborizados, não com esmero porém com muita variedade (Grifos da banca).

Na primeira frase, a banca indicava que o educador era Froebel e que sua nacionalidade era alemã; na prova, “Goeruel” estava grifado em vermelho e “francês” em azul. Na segunda frase, provavelmente, a banca não entendeu o que Amélia quis dizer com “belicosas”, e, por esse motivo parece ter sido grifada. Também sobre os educadores, a aluna continuou “Temos ainda Lancaster e Bell. Um pedagogo notável é João Jacques Rousseau. São notáveis ainda Lutero e Calvino, etc.”, não obstante o fim da frase estar marcado com um ponto de interrogação da banca³⁸⁰, o nome de Rousseau ficou esquecido, sem correção.

A segunda aluna, Laurentina Figueiredo, produziu uma composição confusa e com informações errôneas ao discorrer sobre Sócrates, dizendo que,

³⁷⁹ Ver Nogueira, 1938, p. 231. De acordo com o autor, “Reprovações de estudantes imprevistos sempre fora regra na E. N. Jamais se vira, porém, tamanho pompeamento de ignorância.”

³⁸⁰ Disponível no anexo OO, p. 254.

Denominamos grandes educadores os homens que mais se fizeram destacar no ensino. Citamos como principais: Sócrates, o mais antigo, que viveu 400 anos antes de Cristo, era um filantropo grego, que discordava das ideias que imperavam na antiga Grécia pregava a sã doutrina à mocidade do seu tempo aproveitando para este fim todas as ocasiões (Dois primeiros grifos da aluna, o último da banca).

Definir o filósofo como filantropo, termo que recebeu marcação em vermelho feita pela banca examinadora, era recorrer a uma palavra que, se a aluna tivesse “sorte”, poderia passar despercebida pelos julgadores, mas não foi o que aconteceu. A outra “joia” que Laurentina escreveu foi que “Sócrates escreveu diversas obras didáticas como o romance ‘Canto do Cisne’, que é o seu testamento pedagógico, ‘Leonardo e Gertrudes’, a ‘Noite de um Solitário’”. Nesse parágrafo, a banca consertou as vírgulas, mas não deu importância à sinalização do erro. Sócrates não escreveu obras didáticas e nem romances. O “Canto do Cisne” e “Leonardo e Gertrudes” foram obras de Pestalozzi; a aluna também errou ao escrever sobre a obra “Noite de um Solitário”, que, se atribuída a Pestalozzi seria “Serões de um Solitário”.

Ao longo dos anos, as bancas que julgaram os alunos “aprovados com distinção”, aqueles que obtiveram as notas “ótimas”, com graus nove ou dez, não mantiveram uma regularidade nas correções. Pela Lei de 1895, os erros de ortografia e sintaxe portuguesa sempre seriam computados na prova escrita de qualquer disciplina³⁸¹. No entanto, observamos provas como a de Maria Salles Ferreira Ruas, concluinte de 1905, e de Odette de Vasconcellos Coutinho, concluinte de 1906, com o julgamento “ótima, dez”, que traziam sinais de correção de erros³⁸², ou seja, os desacertos não foram computados pelas bancas, apesar da lei determinar o desconto na pontuação. Ainda que esse seja um ponto ínfimo, diante do universo escolar, podemos considerar que os professores também atuavam de forma autônoma, nem sempre seguindo a legislação ou se apropriando dela do modo como fosse mais conveniente a cada situação. Talvez o exame dos procedimentos diários, como saber se portar, cumprir horários, ter uma vida íntegra diante dos membros da escola e da sociedade, servisse para ajustar o foco de julgamento dos alunos pelas lentes da banca. Pensamos dessa forma também por analisar as provas de Armando Gonçalves e Beatriz Muniz, ambos concluintes de 1901, que construíram textos semelhantes sobre “educação intelectual” e “escola

³⁸¹ Posteriormente, as outras legislações não trataram dos erros ortográficos.

³⁸² Disponível no anexo PP, p. 255, QQ, p. 256, RR, p. 257, B, p. 208 e C, p. 209.

primária e seu objetivo”, porém tiveram correções bem diversas. A prova de Armando, com repetições de ideias que não foram marcadas pela banca, foi julgada como “boa, grau seis”³⁸³, enquanto Beatriz, recebeu a nota “sofrível, grau quatro”³⁸⁴, por uma prova com poucas correções e com uma composição parecida com a de seu colega.

Em alguns casos, encontramos provas sem correção alguma, como a de Judith Halfeld, concluinte de 1903, e a de Emerita Rodrigues, concluinte de 1908, ambas com as notas “ótima, dez”³⁸⁵, tanto na escrita, quanto na oral e “aprovadas com distinção”. As alunas foram sucintas ao escrever e não se utilizaram de muitos exemplos. Pelas fontes analisadas, o que determinava a “aprovação com distinção” não era o fato de escrever muito ou pouco, mas em se manter os pensamentos encadeados, inclusive fazendo conexões com as duas questões propostas para a prova.

A grafia dos alunos seguia um mesmo molde, visto que a Escola Normal oferecia aulas de Caligrafia. Nos Decretos nº 1.241, de 13 de março de 1912, e nº 1.420 de 13 de abril de 1915, que reformaram o ensino normal e secundário, a disciplina passou a integrar a cadeira de Desenho. Mas, em 1919 e 1925, não vimos mais a Caligrafia no programa da formação de professores. Seguir um mesmo molde não significava que as letras eram desenhadas igualmente por todos os alunos, algumas eram maiores, outras menores, mas todas seguiam o princípio da inclinação para a direita.

Segundo Vidal (2007), no final do século XIX e início do XX foram produzidos estudos pela pedagogia, que focavam o corpo do aluno enquanto escrevia, frutos das prescrições higiênicas da época. Havia discussões sobre a escrita inclinada que, supostamente, prejudicava a saúde dos alunos da escola primária que, então, passaram a utilizar-se da escrita vertical (VIDAL e GVIRTZ, 1998). A partir do final dos anos 1920, a perspectiva mudou dando prioridade a “moldar a natureza da criança, buscando eficiência”³⁸⁶. A “caligrafia muscular” passou a ser vista como um controle individual do tempo e defendida, posteriormente, por Lourenço Filho e

³⁸³ Disponível no anexo UU, p. 260, VV, p. 261, WW, p. 262 e XX, p. 263.

³⁸⁴ Disponível no anexo YY, p. 264, ZZ, p. 265, AAA, p. 266, BBB, p. 267, CCC, p. 268, DDD, p. 269, EEE, p. 270 e FFF, p. 271.

³⁸⁵ Disponível no anexo GGG, p. 272, HHH, p. 273, III, p. 274, JJJ, p. 275, KKK, p. 276 e LLL, p. 277.

³⁸⁶ *Ibidem*, p. 20.

Ormindia Marques, em virtude da “velocidade do traço, legibilidade e adequação às condições reais de trabalho escolar” (VIDAL, 2007, p. 502). Contudo, percebemos que os alunos da Escola Normal de Niterói, pelo menos em seus exames finais, não deixaram de se utilizar da escrita inclinada.

Se compararmos a escrita de um aluno que prestou o exame de admissão e o exame final de Pedagogia, perceberemos várias diferenças. Por exemplo, o normalista Agenor de Sampaio Galvão, que fez o exame de admissão em 1906³⁸⁷ e a prova final de Pedagogia em 1909³⁸⁸. A escrita no primeiro, apesar da leve inclinação das letras, não se compara à do segundo, com as letras maiores e mais desenhadas, o que nos leva a pensar que a disciplina passava também pelo “gesto eficiente” (FOUCAULT, 2008), que era o próprio “controle da atividade”³⁸⁹.

O tempo dos exames, às vezes, não parecia ser suficiente para responder o ponto retirado à sorte. Raros não foram os “etc.” no fim de frases como se o aluno quisesse ou tivesse que escrever mais e fosse tolhido, ou mesmo que não lembrasse mais o que registrar. Mas, o normalista, o futuro professor primário fluminense, também seria disciplinado a lidar com os horários estabelecidos. Mesmo que cada um possuísse especificidades, o tempo seria igual para todos a fim de haver um controle minucioso do poder, ao se executar as atividades propostas. Assim como o tempo, a caligrafia tinha o objetivo de realizar um governo de todo o corpo, afinal, uma “boa letra” suporia uma ginástica como a apresentada por Jean Baptiste de La Salle no *Conduite dès écoles chrétiennes*, datado de 1898, com prescrições para a postura, articulando o corpo ao objeto. O controle via caligrafia era mais um dispositivo disciplinar na formação de professores. Aliás, manter os corpos sob vigilância constante seria oportunizar o próprio Panóptico de Bentham³⁹⁰, como organizador de “unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente”³⁹¹.

Os exames de Pedagogia averiguariam os conhecimentos reservados à

³⁸⁷ Disponível no anexo CC, p. 238.

³⁸⁸ Disponível no anexo MMM, p. 278.

³⁸⁹ Ibidem.

³⁹⁰ O Panóptico de Bentham é uma composição arquitetural, onde na periferia há “uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado” (FOUCAULT, 2008, p. 165-166).

³⁹¹ Ibidem, p. 166.

formação docente, como os métodos que deveriam ser empregados na escola primária, as qualidades do “bom” professor e tudo o mais que englobasse a educação em geral. Contudo nos pontos sorteados constariam apenas alguns assuntos estudados, como veremos a seguir.

4.2.2 O questionário pedagógico: pontos das perguntas sorteadas

Não obstante os sorteios, alguns pontos dos exames de Pedagogia se repetiram ao longo de quinze anos de provas arquivadas. Os assuntos passavam pelas qualidades do professor, pela escola primária, por métodos de ensino e educação em geral. As proposições de duas questões, a serem desenvolvidas livremente, decorriam do conhecimento que os alunos adquiriram e pela lembrança do que haviam aprendido na sala de aula.

As fontes indicaram que os pontos sorteados não se relacionavam com possíveis assuntos de compêndios adotados na Escola Normal de Niterói, especificamente, o de Silva Pontes³⁹² e o de Jules Paroz³⁹³, os quais tivemos acesso. Por exemplo, em 1897, 1900 e em 1905, os pontos sorteados para a prova de Pedagogia foram os de número 1, porém, os assuntos divergiam daqueles encontrados nos compêndios pesquisados. Como, ao final de cada disciplina, os alunos se submetiam aos exames, não importando quantos anos ela durasse, supomos que os pontos para os exames finais eram organizados por temáticas.

QUADRO 13 **Questões dos exames da Escola Normal (1897-1911)**

Ano	Número do ponto	Questão da 1ª parte	Questão da 2ª parte
1897	1	“Como deve ser entendida a instrução primária? Como está organizado o ensino no Estado do Rio de Janeiro e qual o respectivo programa?”	“O ensino da língua vernácula: a gramática na escola.”

³⁹² Imagem da primeira página do livro disponível no anexo NNN, p. 279.

³⁹³ Imagem da primeira página do livro disponível no anexo OOO, p. 280.

Ano	Número do ponto	Questão da 1ª parte	Questão da 2ª parte
1898	3	“Quais os predicados que deve possuir o educador como requisitos essenciais?”	“Métodos de Girard e Gaultier: confronto entre os dois.”
1899	6	“Educação moral e intelectual”	“Modo misto de ensino”
1900	1	“Educação. Divisão e necessidade da educação.”	“A educação física: meios de torná-la eficaz, em geral e na escola.”
1901	6	“Educação intelectual.”	“A escola primária. Fim da escola primária.”
1902	7	“Disciplina escolar: Quais os meios de consegui-la?”	“Modo mútuo de ensino. Como se poderá aplicá-lo? Quem o inventou? Que vantagem oferece e quando?”
1903	9	“Aptidão pedagógica: o professor.”	“Educação: definição, utilidade e divisão.”
1904	7	“O mestre: predicados essenciais.”	“Modo misto de ensino”
1905	1	“A educação em geral. Pedagogia. Divisão da educação.”	“A educação nacional: como deve ser entendida e ministrada.”
1906	10	“Os grandes educadores.”	“Modo misto de ensino.”
1907	7	“Educação cívica.”	“Os grandes educadores; distinção entre eles.”
1908	3	“Educação moral.”	“Forma interrompida.”
1909	9	“A escola: a escola primária.”	“Método analítico.”
1910	4	“Educação intelectual.”	“Método mútuo de ensino.”
1911	9	“O educador predicados e requisitos.”	“Método sintético.”

Fonte: Exames finais de Pedagogia dos alunos da Escola Normal de Niterói, dos anos de 1897 a 1911.

Na prova de Ermezinda Jardim, de 1898, encontramos uma menção ao livro *História Universal da Pedagogia* de Jules Paroz, do qual os alunos retiraram seus conhecimentos sobre a metodologia de Girard³⁹⁴. Segundo Bastos (2006), o manual de Paroz³⁹⁵ foi um dos adotados no Brasil da segunda metade do século XIX até 1950. Os manuais tinham por função inserirem os alunos das escolas normais na “ciência pedagógica”, “isto é, (in)formar e inculcar os valores de um sistema público de educação” (BASTOS, 2006, p. 335) difundindo técnicas e práticas profissionais prescritivas³⁹⁶.

Identificamos, de igual modo, que a questão que tratava dos “grandes educadores” - 1906 e 1907 - manejava conhecimentos retirados do mesmo livro, pois as provas apresentavam os nomes de Sócrates, Xenofonte, Platão e Aristóteles na seção sobre a Grécia, na parte relativa à educação dos povos. O fato demonstra que o professor de Pedagogia parecia não se apoiar somente no livro, já que os alunos discorreram sobre a morte de Sócrates, por exemplo, informação que não vimos em Paroz.

As alunas que se submeteram às provas de 1906 e 1907 abordaram Lutero, Calvino e Zwinglio, mas a obra de Paroz fazia menção somente ao primeiro na seção da “educação moderna, corrente protestante”; a Jean Baptista de La Salle, na corrente católica; e Jean Jacques Rousseau na corrente “*essentiellement philosophique*” (PAROZ, 1869, p. 245). Da Pedagogia inglesa, as alunas mencionaram Bell e Lancaster; da francesa, Jacotot; e, da alemã, Froebel. Pestalozzi figurou nas provas desses dois anos como o introdutor do método intuitivo e educador dos “tempos atuais”.

Outros livros utilizados pelos normalistas de Niterói foram o *Manual de Pedagogia de E. Marling* de Leone Luchi (NOGUEIRA, 1938, p. 185) e *Pedagogia e*

³⁹⁴ Girard, padre pela Ordem dos Franciscanos nasceu em Friburgo no ano de 1765 e morreu em 1850. Foi professor de filosofia em Lucerna de 1825 a 1835. Autor dos livros *Ensino Regular da Língua Materna* (1844) e *Curso Educativo* (1844-1846), o padre defendia a obrigatoriedade escolar e a educação pela linguagem utilizando as lições de coisas (LARROYO, 1974).

³⁹⁵ Há uma versão do livro de Paroz na internet, de 1869 - 2ª edição, com base na [University of Michigan Library Repository](http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=ucm.532330358x;page=root;view=image;size=100;seq=7). Disponível em <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=ucm.532330358x;page=root;view=image;size=100;seq=7>. Acesso em 20 de dezembro de 2010.

³⁹⁶ A parte que falava da metodologia de Girard ficava na “Quatrième Époque - Temps Actuels”, na seção da “Pédagogie Allemande”.

*Metodologia*³⁹⁷, do próprio professor da cadeira, Joaquim Leitão³⁹⁸. Nogueira (1938) citou G. Compayré, ao abordar a educação geral, mas não sabemos identificar a que obra se referiu, tendo em vista que vários livros do autor francês, além do *Tratado*³⁹⁹ de *Pedagogia*, tiveram grande circulação no Brasil (CARVALHO, 2006).

Arina Halfeld, concluinte de 1898 mencionou, em sua segunda questão, o ex-aluno e professor da Escola Normal de Niterói, Felisberto de Carvalho⁴⁰⁰, autor do *Tratado de Metodologia*⁴⁰¹. A citação poderia significar o uso da obra nas aulas de Pedagogia. Pela descrição de Arina, o livro de Felisberto de Carvalho também citava Girard e Pestalozzi, assim como o livro de Paroz. De acordo com Villela, o *Tratado de Metodologia* tencionava orientar professores no uso de métodos e materiais modernos de ensino. O professor não reproduziria somente o conhecimento veiculado, como também se assumiria como autor, tendo “compromisso com o discurso científico, datado e referenciado” (2004, p. 13).

Na questão sobre organização do ensino no Estado do Rio de Janeiro, de 1897, as concluintes se remeteram à lei de 1893. Estudar a própria legislação era necessário para conhecer as normas da futura profissão e, por isso, os alunos tinham acesso à lei estadual encadernada que fora deixada à disposição na biblioteca da escola (NOGUEIRA, 1938).

Entre 1897 e 1911, outros assuntos foram levantados merecendo uma análise mais aprofundada, entre os quais destacamos os que apareceram com maior

³⁹⁷ Primeira edição data de 1896 (NOGUEIRA, 1938, p. 176).

³⁹⁸ NOGUEIRA, 1938, p. 176.

³⁹⁹ De acordo com Carvalho (2006), um “tratado” possui característica didática, no qual apresenta, de forma resumida, teorias sobre um campo de saber expondo-as com argumentos e exemplos.

⁴⁰⁰ Filho do professor primário Honorário Inácio de Carvalho e de Adelaide Herculina da Cruz Pereira de Carvalho, Felisberto nasceu no dia 9 de agosto de 1850 na Rua São Lourenço em Niterói. Quis seguir carreira médica, porém seus pais o convenceram a cursar a Escola Normal de Niterói. Aos 13 anos de idade, Felisberto mantinha um curso noturno em sua casa, na Ponta d’Areia, onde lecionava a crianças e adultos. Foi nomeado, primeiramente, para reger uma escola pública da Rua São Lourenço, depois para ser professor de Matemática e de Pedagogia da Escola Normal, instituto no qual também seria diretor interino. Trabalhou no Colégio Pedro II como professor de Português e foi secretário e diretor do *Pedagogium*. D. Pedro II o nomeou para reger uma escola masculina na Quinta Imperial da Boa vista, juntamente com sua esposa, Gertrudes Mourão Pereira de Carvalho, que regeu uma escola feminina na mesma localidade. Felisberto de Carvalho teve sob sua autoria várias publicações como *Primeiro Livro de Leitura*, *Segundo Livro de Leitura* e *Terceiro Livro de Leitura*, para o curso médio das escolas primárias; *Quarto Livro de Leitura* e *Quinto Livro de Leitura*, para o curso superior das escolas primárias; *Noções de História Natural e Higiene*; *Dicionário Gramatical* (duas edições); *Elementos de Gramática da Língua Portuguesa*; *Exercícios de Aritmética e Geometria*; *Aritmética das Escolas Primárias* (quatro edições esgotadas); *Exercícios de Estilo e Redação*; *Exercícios de Língua Portuguesa* (quatro edições); *Seleção dos Autores Modernos*; *Tratado de Metodologia* (quatro edições). Quase todos os livros foram editados pela Francisco Alves. Fora dessa editora publicou *Árvore Gramatical*, *Corografia do Brasil*, *Instrução Moral e Cívica* e *Monografia sobre Instrução Pública no Brasil*, esse último expôs em Chicago e lhe rendeu diplomas e medalhas de mérito. Ainda atuou como jornalista e músico. Felisberto de Carvalho faleceu em 18 de outubro de 1898 no Rio de Janeiro (PIMENTEL, 1974).

⁴⁰¹ Segundo Villela (2004), sua 1ª edição corresponde a de 1888, com a tiragem de 2000 exemplares.

recorrência nos sorteios, a saber, predicados essenciais para ser um bom mestre; a escola primária; e a educação em geral. A escrita dos alunos também nos permitiu acompanhar as discussões pedagógicas e o modo pelo qual estavam construindo ou concebendo determinada representação de professor e de escola.

4.2.2.1 Predicados essenciais para ser um bom mestre

O professor primário é o pedestal em que repousa todo o futuro, todo progresso social; é o ponto de partida do desenvolvimento moral de um povo, dele é que se origina todo progresso social (Guineza Faria, concluinte 1911)

As respostas das provas de 1898 e de 1911 traziam representações sobre as qualidades do educador, que deveriam ser físicas, morais, intelectuais, estéticas e tecnológicas. Para possuí-las, teria que haver muito estudo e “inclinação para o magistério”, “vocação”. As qualidades físicas passavam pelo “*corpore sano*”, para que o educador pudesse ser assíduo, ter voz clara e agradável, além de facilidade de falar e os sentidos normais. As qualidades intelectuais teriam sua “origem” na “*mens sana*”, cultivadas pelo “dom natural” ou conquistadas pelo estudo.

As qualidades morais passavam por princípios cristãos como “fazei a outrem o que quereríeis que se vos fizessem” e “não façais a outrem o que não quereríeis que se vos fizessem”. Eram elas: gravidade; prudência; discrição; bondade; paciência; polidez; modéstia; exatidão; zelo; procedimento irrepreensível; hábitos de moderação e circunspeção; tendência para o retiro; “energia que se não confunda com o capricho”; amor à justiça; caráter igual e íntegro; “tolerância que não toque as raias do desleixo”; compreensão dos deveres; retidão; procedimento exemplar; “amor à infância”; e preparo intelectual, pois a vocação, como dom natural, deveria ser aperfeiçoada por meio do conhecimento. A extensa lista aponta o refinamento moral pelo qual o normalista deveria passar para lapidar seu “dom natural”.

O conhecimento estético e técnico seria essencial para que o educador ensinasse a arte e as ciências com mais facilidade aos alunos, ou seja, ele deveria possuir “elementariedade”. Os predicados dos professores já eram bastante conhecidos pelos normalistas, pois estavam dispostos no capítulo II do *Compêndio de Pedagogia* de Silva Pontes, que se somaria aos outros livros citados formando a “galeria” das obras de Pedagogia utilizadas na Escola Normal de Niterói.

Os alunos haviam aprendido que o magistério era sacerdócio, exercido com aptidões e filantropia, todavia, igualmente deixava claro que o professor precisava se sustentar, para tanto deveria exercer sua profissão e receber um salário pelo serviço. Mas o professor teria que dedicar-se completamente ao ensino e à “educação em geral”, pois

Educar é proporcionar a outrem todos os elementos possíveis de felicidade, e na transmissão do conhecimento, de ideias e de fatos sociais, o educador tem de lutar sempre com os prejuízos que decorrem daquela mesma ignorância ou treva que procura espancar (Ricarda Maigre Restier Gonçalves, 1898).

Em 1904 e 1911, a ideia de “missão” docente permaneceu na escrita dos exames. Nesse sentido, cabe destacar que, as figuras de linguagem utilizadas sempre aproximavam o magistério ao sacerdócio,

[...] o mestre é o grande apóstolo pregando a sã doutrina do bem e do verdadeiro, que se imola à sociedade donde unicamente recebe a ingratidão (Luiz Antonio da Costa Junior, 1904).

O trabalho do professor não pode ser recompensado nem pelo governo nem pela sociedade; está destinado a ver a sua existência a se esgotar em um trabalho monótono, encontrando muitas vezes a ingratidão e a injustiça da ignorância (Marieta Ferreira Nunes, 1904).

O professor seria “o apóstolo” e, de igual modo, responsável pela vida e destino de seus alunos: teria que instruí-los e educá-los. Estes dois verbetes, com significados diferentes, se encontravam no *Compêndio de Pedagogia* de Silva Pontes. O texto iniciava da seguinte forma:

Há entre a educação e a instrução uma distinção essencial, que entretanto não destrói a união destes dois inseparáveis elementos do mesmo sistema [...] A instrução dá conhecimentos e talentos, a educação fortifica as faculdades, pelas quais esses talentos e conhecimentos são adquiridos e postos em prática: a instrução ensina, a educação dá aptidão para fazer bom uso do que se tem aprendido: a instrução habilita para tal ou tal carreira da vida, em tal ou tal circunstância; a educação dá regras gerais e aplicáveis a todas as circunstâncias e a todas as carreiras, a que o homem se possa destinar, sem todavia olvidar seu verdadeiro destino futuro além da vida terrena. A educação é, finalmente, que regula o procedimento moral do homem, para corresponder ao alto destino da natureza humana (1872, p. 4-5).

Ao professor não caberia “apenas” transmitir conhecimentos e sim abranger o aluno em todos os âmbitos da vida em sociedade. Por isso mesmo, ele deveria evitar falar de seitas, partidos e doutrinas religiosas ou mesmo faltar ao trabalho, pois qualquer uma dessas ações concorreria para o atraso intelectual dos alunos.

A questão da prática concomitante ao estudo passou a ser vista com maior intensidade com a República. O conhecimento da Pedagogia seria obtido nas escolas normais, mas, naquele momento, não bastaria um diploma, e sim a ciência pedagógica atrelada à vocação, pois, nesse sentido, “O professor nasce. As Escolas

Normais apenas o aperfeiçoam” (Marieta Ferreira Nunes, 1904).

4.2.2.2 A escola primária

A instrução primária pode e deve ser entendida atualmente como um conjunto de conhecimentos gerais, complexos e variados sob tudo quanto diz respeito ao preparo intelectual do homem (Dorila de Carvalho, concluinte 1897).

Às concluintes de 1897 foi solicitado escrever sobre a Lei nº 41, de 28 de janeiro de 1893, que reorganizou o ensino no Estado do Rio de Janeiro. A determinação em lei sobre a obrigação de seguir o programa poderia sugerir a necessidade por parte do governo em regular algo corriqueiro nas escolas, mas ao mesmo tempo indesejado, ou seja, a falta de rigor no seguimento do programa. Uma preocupação fundamental aos interesses do Estado, visto que se pressupunha que o conteúdo programático, estabelecido oficialmente, seria a garantia da formação do modelo de cidadão almejado. Tendo em vista essa preocupação, é interessante ressaltar a defesa que uma aluna faz acerca da presença da história pátria como parte do programa da escola primária “porque com a exposição metódica e a apreciação dos fatos pode-se conseguir quase um curso de instrução moral e cívica, o que concorre poderosamente para o desenvolvimento da educação do futuro cidadão” (Corina Halfeld, 1897). Tal disciplina deveria preparar o aluno para a vida prática e para o entendimento dos direitos e deveres do cidadão.

Os concluintes de 1901 e 1909 identificaram na Revolução Francesa, a “origem da forma escolar moderna”. Os projetos republicanos evocavam as concepções iluministas do movimento revolucionário francês e uma forte característica daquele período era renovar a instrução popular, uniformizando o ensino e adotando métodos diferenciados (RAZZINI, 2008).

Em 1909, Agenor de Sampaio Galvão, fez menção às escolas primárias e secundárias dos “Estados Unidos da América do Norte”, uma mostra de que o pensamento norte-americano vinha se veiculando aqui no Brasil muito antes de 1920, década que evidenciou o movimento escolanovista (GONDRA, 2002).

Para Corina Halfeld, concluinte de 1897, o objetivo do ensino primário era “apresentar ao aluno a noção fundamental e empírica da dinâmica e estrutura do mundo e como deve necessariamente ser dada à grande massa da população e a

todas as camadas da sociedade sem distinção alguma”. Sua colega, Albertina de Campos, abordou que a instrução primária abrangia noções gerais dos ramos dos conhecimentos humanos sob o ponto de vista científico, literário, artístico e prático, preservando o ensino no Estado e cultivando costumes em sociedade para “despertar e aperfeiçoar nos indivíduos os sentimentos de vida honesta e regrada”. Para viver em sociedade e ser útil a ela, o indivíduo deveria ser educado, bem instruído intelectual e moralmente.

A instrução primária proporcionaria um conjunto de conhecimentos gerais, complexos e variados sobre tudo o que se relacionasse ao preparo intelectual do homem. Se o aluno, da escola primária, obtivesse tais conhecimentos estaria apto a distinguir “o bom do mau, o útil do inútil” e ainda “saber fazer seleções, e buscar perfeitamente na bíblica panóplia as armas que o hão de levar à conquista do saber” (Albertina de Campos, 1897). Ao mestre-escola estaria reservado “preparar o terreno para que no futuro se torne fecunda toda a boa semente que lhe for lançada”⁴⁰².

4.2.2.3 Sobre a educação em geral

Quem não tem educação sofre física e moralmente
(Dalila Dias Lopes, concludente 1900).

Procurando observar qual conceito de educação circulou nas provas analisadas, percebemos que havia uma diversificação. A definição era inicialmente cunhada pelo emprego de substantivos como maneira, operação, desenvolvimento e processo:

Educação é a maneira de preparar o homem para viver em sociedade, do melhor modo possível de acordo com o meio e a época de sua existência (Izaura de Araújo, concludente 1900).

Educação é a operação que tem por fim uma consciente e previdente adaptação do aluno, conforme as suas aptidões, ao meio em que ele tem que viver, isto é, em relação às condições físicas, morais, intelectuais, tecnológicas e estéticas de uma dada civilização (Maria Halfeld, concludente 1900).

Educação é o desenvolvimento de todas as faculdades e aptidões do indivíduo, tornando-o capaz de viver entre os seus semelhantes (Avalcina Sodré, concludente 1903).

Educação é o processo por meio do qual preparamos o educando de modo que ele

⁴⁰² Ibidem.

possa exercer com vantagem os seus direitos e os seus deveres na sociedade (Adélia Cristina dos Santos, conluente 1905).

Entretanto, em todas as respostas o fim seria preparar o indivíduo para viver em sociedade. Mais uma vez, as alunas falariam sobre a diferença entre educação e instrução. A educação englobaria a cultura, os costumes e a moral, e a instrução tornaria o homem rico de conhecimentos artísticos, literários e científicos.

A educação, para Leontina Imbuzeiro da Costa, conluente de 1905, estava dividida em moral, intelectual e física. Anteriormente, em 1900, Izaura de Araújo dissertou que a educação moral seria responsável por regular os costumes e subordinar as paixões e poderia ser dividida em três ramos: estética (noção do que é belo), cívica (abrangeria o conhecimento consciente dos direitos e deveres do cidadão) e nacional (amor à pátria). Uma pessoa sem educação estaria nas trevas prejudicando a si e a sociedade, portanto, o progresso do país dependeria do preparo da mocidade. A educação moral aumentaria o altruísmo e diminuiria o egoísmo.

A educação intelectual não deveria ser feita empiricamente, ela administraria as faculdades físicas para fazê-las “poderosas alavancas” na aquisição do conhecimento e deveria ser ministrada à criança com sete anos de idade (Izaura de Araújo, 1900).

A educação física desenvolveria os órgãos do corpo, para que funcionasse bem, e se dividia em: higiênica, na qual tomava precauções e dava conselhos; ginástica, que “robustece o corpo, desenvolve e dá direção às forças por meio de exercícios corporais” (Avalcina Sodré, 1903); e a medicina. Nas escolas, a educação física se exporia pela ginástica calistênica⁴⁰³, por meio de exercícios livres e ao ar livre, bem como pelo desenvolvimento dos sentidos.

Essa divisão da educação se diferencia um pouco das provas de 1905. Por exemplo, segundo Leontina Imbuzeiro da Costa, a educação era a “ciência da Pedagogia” e estaria dividida em quatro partes baseadas em E. Marling: governo do corpo; disciplina; instrução; ciência escolar. Interessante notar que dois dos quatro itens da ciência pedagógica denotam preocupação com controle, afinal governar e

⁴⁰³ De acordo com PEREIRA e MOULIN, a Educação Física brasileira teve grande influência da ginástica calistênica, criada em 1829 na França por Phoktior Heinrich Clías. Considerada como marco da ginástica moderna, “apresenta-se com uma divisão de oito grupos de exercícios localizados associando a música ao ritmo aos exercícios que são feitos à mão livre usando pequenos acessórios para fins corretivos, fisiológicos e pedagógicos” (2006, p. 23).

disciplinar compõem um conjunto de procedimentos aplicáveis aos sujeitos escolares com intuito não de punir, mas de corrigir desvios e preveni-los (FOUCAULT, 2008).

Identificamos pelas respostas dadas às questões sobre “educação”, propostas em 1900, 1903 e 1905, conforme apresentado no quadro XIII, que se pareciam com as dadas às questões sobre “educação moral e intelectual” colocadas em 1899, 1901, 1908 e 1910⁴⁰⁴, mas havendo nessas últimas pequenas inserções sobre métodos.

O método era visto como a condição essencial para transmissão do conhecimento. Deveria ser racional, nos dizeres de uma aluna, pois “o método não é o livro, mas o livro deve conter o método” (Alice Nair de Souza, 1899). O professor precisaria favorecer a aptidão do aluno e direcioná-la, tendo em vista métodos diferentes para crianças diferentes, como dizia Locke: “Não há talvez no mundo duas crianças, que possam ser educadas por métodos absolutamente iguais” (Maria Araújo, 1910).

As provas dos anos 1898, 1899, 1902, 1904, 1906, 1908, 1909, 1910 e 1911 apresentavam questões sobre métodos de ensino de Girard⁴⁰⁵, Gaultier⁴⁰⁶, analítico⁴⁰⁷, sintético⁴⁰⁸, forma interrompida⁴⁰⁹, misto e mútuo.

Os modos de ensino individual, simultâneo⁴¹⁰, mútuo e misto, eram as

⁴⁰⁴ Nessas provas há citações sobre Condorcet, Locke, Hebert Spencer e Lakanal.

⁴⁰⁵ Seu método tinha como ponto de partida “o instinto maternal, obra da natureza”, para isso uma mãe deveria mostrar um objeto ao seu filho e nomeá-lo, como no ensino intuitivo. Em seguida, a mãe partiria para a instrução, pois criaria seu filho “para o bem e para Deus” (Arina Halfeld, 1898).

⁴⁰⁶ Gaultier dedicou-se à educação da infância, imaginando reduzir os estudos elementares em jogos, colocando tudo em ação, provocando situações por meio de interrogações e, de acordo com a resposta, recompensar com medalhas. Deixou um curso completo de estudos divididos em *Lições de geografia por meio de jogos; Exposição do curso completo de jogos instrutivos; Jogo racional e moral para os meninos*. Para Gaultier, o prazer da criança estaria em “acertar”, “o grande segredo para fixar a atenção das crianças, está em aguçá-lhes a curiosidade e satisfazer-lhes o amor da atividade”, sem sobrecarregar-lhes. O lema de Gaultier era “instruir, deleitando”, por isso utilizava-se de uma “caixinha tipográfica ou da leitura, tendo os seus 25 compartimentos com as respectivas letras, os quadros sinóticos, os quadros cronológicos, os cartões de história, as cartas geográficas, tudo deve tornar o estudo atraente e profícuo” (Arina Halfeld, 1898).

⁴⁰⁷ Analítico: parte do geral para o particular (Agenor de Sampaio Galvão, 1909).

⁴⁰⁸ “Método sintético estuda os valores das letras, sílabas, depois agrupadas em palavras - é a composição.” Utilizavam o método sintético: Pestalozzi, Girard, Gaultier, Froebel e outros (Emília Cruz, 1911).

⁴⁰⁹ Forma interrompida: “está sujeita a subdivisões; o professor dando a lição atende a graduação da classe, e, pois, escolhe sua maneira de expor, isto é, de ensinar. Quando há necessidade de esclarecer um ponto previamente o professor interrogará, e essa interrogação pode ser modificada; daí as variantes da forma em: inventiva, socrático-eurística, examinatória, etimológica, gramatical, analógica, analítica, antitética, silogística. Há ainda a forma catequética” (Emérita Rodrigues, 1908).

⁴¹⁰ No método simultâneo, o professor atenderia a classe em geral, com organização do horário e distribuição do trabalho pelos alunos, para que todos ficassem ocupados. Segundo Razzini (2008), na Primeira República, o método simultâneo foi o mais veiculado nas zonas urbanas após a criação dos grupos escolares.

maneiras de se organizar a escola e dependiam do número de professores, de alunos e do programa. No individual, o professor ensinava a cada aluno separadamente e deveria ser utilizado mais em escolas com poucos alunos. O método mútuo era aquele em que o professor regia a escola e lecionava a apenas uma classe e tinha o auxílio de monitores, adjuntos ou decuriões. E, por fim, o misto, o qual era utilizado dois ou três métodos diferentes. Esse era considerado o mais conveniente a escolas cujo programa fosse extenso e houvesse um só professor. É importante assinalar que, segundo Vidal (2005), a temática do ensino misto era matéria ensinada nas escolas normais e requerida nos exames, também na segunda metade do século XIX.

O modo mútuo seria empregado na escola primária toda vez que o número de alunos fosse grande, tendo a participação de monitores - alunos mais adiantados nomeados pelo professor para auxiliarem as classes “atrasadas” - enquanto o professor “inspecionava” toda a classe e se ocupava dos alunos mais “adiantados”. Para Camila Leonidia Netto, 1902, tal método foi inventado pelo abade Girard, quando refugiados franceses instalados na Inglaterra entregaram seus filhos àquele educador, que lecionava Gramática, Aritmética, Latim, entre outras matérias. Quando o número de alunos cresceu, Girard chamou alunos “mais adiantados” para assumir as classes “mais atrasadas”. A desvantagem do método era que nem todos os alunos poderiam ter contato com o mestre. Therezinha Capellani das Dores Rocha, colega de Camila, pensava que o modo mútuo não era o melhor, pois ele não foi “aceito na Alemanha e na Inglaterra em que ele foi modificado com a substituição dos monitores por professores adjuntos. Na França este modo foi modificado e hoje se aproxima do simultâneo”.

Para as normalistas, concluintes de 1910, o método mútuo sempre foi utilizado no ensino secundário e nos liceus, e sua introdução na instrução primária deveu-se a La Salle. Esse educador tornava as lições mais simples para os alunos pela linguagem dos monitores; fortalecia o conhecimento dos monitores; empregava bem o tempo; induzia à ordem e levava os alunos à obediência.

No *Tratado de Metodologia*, de Felisberto de Carvalho havia definições sobre o método mútuo, individual e misto, que em muito se assemelhavam às respostas dos alunos (1909, p. 58 *apud* Razzini, 2008, p. 98).

Nas respostas dadas pelos normalistas vimos a recorrência de ideias concernentes ao trabalho docente como sacerdócio, a ênfase na educação moral, intelectual e física que prepararia o futuro cidadão e os métodos ensinados pelo lente de Pedagogia. Contudo cabe questionar se após os exames, estariam os normalistas aptos a exercerem a docência?

4.4 “As anormalidades da Normal”

A notícia de capa de *O Fluminense*, de 19 de janeiro de 1920, tinha um título curioso: “As anormalidades da Normal”. Embora parecesse um tanto sensacionalista, a frase foi dita por uma mulher anônima, em denúncia relacionada à instituição de Niterói. Dizendo ter sido testemunha de um “caso vergonhoso” ocorrido na banca da prova oral de História Natural, a voz feminina, pelo telefone, contou que duas normalistas haviam sorteado o mesmo ponto. Pelas leis analisadas, os pontos das provas orais tinham que ser diferentes para cada aluno. Todavia, essa não era a questão. Ocorreu que uma das alunas levou o ponto “empalmado”. O jornalista que recebeu o telefonema perguntou qual tinha sido a atitude dos examinadores, ao que a denunciante respondeu: “-Simplesmente esta: um deles mandou, falando baixinho, que a moça inutilizasse o ponto e tirasse outro...”

Um dos funcionários do jornal foi averiguar o fato sucedido. Quando lá chegou, os alunos ainda se submetiam ao exame de História Natural. A primeira pessoa interpelada confirmou as palavras da informante. Era um professor que, de acordo com *O Fluminense*, estava atônito com o ocorrido:

-É inaudito!! Disse-nos o velho mestre. O fato é verdadeiro. Eu vi, meu amigo, a menina, uma moça morena, simpática, muito nervosa, tartamudear o número que lhe tinha saído por sorte - o mesmo que pouco antes havia saído a uma sua colega - e o examinador, sem pestanejar, como se fizesse a coisa mais natural deste mundo, mandou que a menina rasgasse aquele ponto e tirasse outro!

- !!!

-É a falência completa da honestidade nos exames meu amigo! Depois disso, nada mais me resta a ver.

O jornal cobrou às autoridades uma correção ao responsável ou que, pelo menos, tivessem conhecimento do que vinha ocorrendo “no principal departamento da instrução pública do Estado” (*O FLUMINENSE*, 19/01/1920).

O tom acusatório e indignante não se referia apenas a esse episódio. Dois dias antes, na prova oral da mesma disciplina, outra aluna retirou o ponto e se pôs a

falar sobre ele quando comunicou um mal-estar repentino pedindo para se retirar, não sendo reprovada como garantia a legislação.

O que estaria acontecendo na Escola Normal de Niterói para que a banca examinadora de História Natural, por exemplo, não agisse de acordo com a legislação? Seria negligência dos professores? Certo “apadrinhamento” para com alguns alunos? Não é possível afirmar nenhuma das questões, mas nos importa problematizar o modo como se dava o cerimonial dos exames e se ele era afeito a todas as legislações que tentaram constituí-lo.

Comparando as estatísticas referentes aos resultados de dois anos seguidos de exames na Escola Normal, observamos mais algumas importantes questões. Em 1920, de acordo com Nogueira (1938), de 491 discentes, 356 foram julgados aptos à prestação de provas e, deste número, 187 não foram aprovados. Os diplomados reduziram a 55, numa turma de 119. Em 1921, de 477, foram chamados⁴¹¹ a exame 264, tendo 105 reprovações. Em uma turma de 126 alunos, o número de diplomados reduziu-se a 44. Nota-se uma acentuada diminuição de diplomados, o que se tornava um grave problema na composição dos quadros docentes das escolas primárias.

A Escola Normal ainda seria alvo de outras críticas de *O Fluminense*. Em 4 de janeiro de 1921, a notícia intitulada “Um fato doloroso” apresentava a história vivida por uma examinanda, que havendo sido “premida pela mesa examinadora” e estando “fraca por falta de aulas”⁴¹² teve uma síncope e, segundo o jornal, corria risco de morrer. O exame de Química deixou Celina Chaves nervosa, ao ponto de precisar ser levada por uma ambulância para casa, não voltando ao estado normal. *O Fluminense* instigava: “Essa menina, vencendo as mais sérias e prementes dificuldades, com a maior pobreza vinha conquistando um diploma, que pouca valia tem mas que lhe daria e à sua mãe um triste pãozinho.”

O acontecimento se somou a uma carta endereçada ao Presidente de Estado, Morais Veiga, com denúncias sobre as faltas constantes do corpo docente da Escola, a má organização, o péssimo regulamento e o programa anti-pedagógico. Os professores eram acusados de não ensinarem nada durante o ano e de, no dia do exame oral, exigirem que o aluno fizesse uma preleção de 15 minutos sobre o ponto sorteado.

⁴¹¹ *O Fluminense*, de 1918 a 1921 divulgou as listas dos alunos requisitados para comparecer aos exames.

⁴¹² Grifo do jornal.

Essas declarações mostravam que a Escola Normal ficava pressionada por dois posicionamentos latentes, o primeiro, tratava a instituição como a solução para conter a ignorância do povo, e a segunda, abordava o depreciado valor - inclusive econômico - que o diploma, aquela certificação concedida após tantos exames, tinha mediante a sociedade. As críticas à Escola Normal sempre foram presentes em sua história, bem como seu enaltecimento, ainda mais quando se tratava de disputar o espaço da formação escolarizada.

Outro ponto era que não havia surpresas quanto à remuneração de um professor, com formação pela Escola Normal ou pela prática, contudo sua “missão”, seu “apostolado” continuamente, o antecederia, e mesmo com os poucos salários pagos havia um incentivo ao efetivo exercício do “sacerdócio professoral”.

Por fim podemos mencionar a organização da Escola Normal de Niterói. Com tantas leis e regulamentos estabelecidos na Primeira República, o que evidenciaria uma desorganização da instituição? Seriam as faltas frequentes dos professores? Seriam as normas descumpridas? Seria um problema da direção? Ou o programa considerado antipedagógico? No caso desse último, os exames seriam o alvo? Podemos supor que sim, pela aglutinação dos episódios que ocorreram na escola. Àquele momento, o modo de se julgar os normalistas de Niterói já não correspondia com a pedagogia em circulação, e, quem sabe, a própria instituição não estaria sendo alvo dos movimentos sociais ocorridos nas décadas de 1910 e 1920 que defendiam a educação popular como elemento de construção para “uma unidade fundamental para a nação”? (PAULILO, 2003). Segundo Vidal, no fim do XIX já se podia ver muitas “novidades escolanovistas” inseridas nas escolas e “reproduzidas como prescrição, nos textos dos relatórios de inspetores e nos preceitos legais” (2000, p. 497), e, talvez por isso, nas severas críticas à Escola Normal estivessem imbuídos julgamentos sobre a “velha” pedagogia que atrapalhava o progresso da nação⁴¹³, e o desejo de que a formação de professores contribuísse ainda mais para a instrução pública. Para Paulilo

Foi em nome dessa pluralidade de dimensões envolvida na problemática educacional que foram instituídos sucessivamente um repertório atualizado de referências teóricas da pedagogia para o ensino nas Escolas Normais e de práticas escolares para uso no sistema de ensino público [...] (2003, s/p)

As reclamações e denúncias indicam que o modo como eram feitos os

⁴¹³ Ibidem.

exames na Escola Normal de Niterói, não condizia com o crescente movimento de renovação pedagógica; também sugerem que toda a cerimônia realizada não bastava mais para julgar o conhecimento que os normalistas haviam adquirido, ou até mesmo os saberes exigidos poderiam estar sendo colocados em xeque, ao findar da década de 1910.

Foi por meio do procedimento de exame, usado para tornar manifesto e classificar cada aluno, que emergiram diversas críticas que permitiram outra visibilidade, agora, da escola normal na sociedade. Visibilidade que deu relevo a uma imagem negativa de uma instituição que teve sua importância diminuída pela imprensa e seus procedimentos questionados pelos sujeitos que, de alguma forma, a ela estavam ligados. Assim, poderíamos interrogar: o exame dos alunos levou ao exame do funcionamento da própria escola?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1925, quando Horácio de Campos foi nomeado Diretor de Instrução Pública, ficou em seu lugar o professor Armando Gonçalves⁴¹⁴, primeiro diretor da Escola Normal de Niterói formado pela própria instituição e oitavo a assumir o posto desde 1835. Armando Gonçalves, compôs o hino da escola, tendo a ajuda de Lima Coutinho que colaborou com a música. Seu último refrão encorajava:

Seja um grande, um herói, a criança/Pelo exemplo do Bem, vencedor,/Tenha a Pátria na Escola a Esperança/Seja a nossa divisa: -A Instrução,/Combatentes da Paz, vencedores./Seja a nossa divisa: -A Instrução,/E façamos fiéis lutadores,- Nobres filhos da Grande Nação!⁴¹⁵

O que é um hino senão um canto composto especialmente para enaltecer uma instituição? A responsabilidade de compor uma canção a altura dos anseios criados em torno de uma escola é algo desafiador e nada mais adequado que um diretor “cria da casa” para cumprir a tarefa. Produzir um hino para uma escola normal ainda remete a mais aspectos, pois é um cântico para uma instituição que forma profissionais para preencher quadros da escola. Um desafio duplo, pois deve dar conta de recobrir, do ponto de vista do discurso, dois espaços diferentes, mas mutuamente dependentes. O discurso de um hino pretende assinalar o papel da instituição, exaltando qualidades, incentivando o orgulho e ostentando conquistas, o que no âmbito escolar remete ao êxito na formação e no exercício profissional dentro dos parâmetros idealizados. Nesse trecho podemos ver a ênfase no lema da instrução como uma esperança da pátria, bem como o destaque dado a certos termos pelas iniciais em letras maiúsculas, o que sugere serem palavras-chave do discurso de um progresso vitorioso. O hino também faz uso de metáfora de guerra, prática também observada no hino do Colégio Pedro II, datado de 1937. Gondra e Schueler assinalam que, no caso do Colégio, “descrever o estudo como forma de combate às trevas, parece ser um bom indicador da memória que se procurou construir da instituição” (2008, p.126).

⁴¹⁴ Formado pela Escola Normal em 1901, trabalhou no Colégio Abílio ministrando aulas de Português e Desenho. Foi secretário da escola de 1912 a 1919. Pelo que se pode entender das palavras de Lacerda Nogueira, Armando Gonçalves ficou à frente da escola por 10 anos, até que em 1935 a Diretora de Instrução Pública, Ilka Ruas, colocou seu cargo em disponibilidade. Catedrática da Escola Normal, tal diretora “se teria prevalecido de influência ocasional para revelar velho recalque” (1938, p. 241). Armando Gonçalves foi colaborador dos jornais *A Capital* (1904), *Athena Fluminense* (1913) e *O Estado* (1919); trabalhou também no semanário literário *O Bandolim* (1905), no *Boletim Parochial* (1915) e no periódico *Himalaya* (1947) (WERHS, 2002). Encontramos no corredor do Liceu Nilo Peçanha uma fotografia sua na época em que foi Diretor da Escola Normal de Niterói, disponível no anexo PPP, p. 281.

⁴¹⁵ A letra na íntegra está no anexo F, p. 212.

Podemos observar que a letra resumia as representações sobre a instrução na Primeira República e trazia as figuras do herói, do vencedor, dos combatentes, fiéis lutadores e nobres filhos, cuja simbologia remetia ao “espírito” necessário à edificação de uma nova época. Nesse sentido, no novo regime político houve intenções de se construir uma plataforma para a instrução pública que soerguesse o Estado do Rio de Janeiro, inclusive financeiramente.

Com a proclamação da República, o Estado perdeu sua hegemonia econômica, principalmente para o Oeste paulista. O uso da mão de obra escrava até a Lei Áurea contribuiu também para este fato. Longe de ter sido uma surpresa, o novo regime vinha sendo gestado desde 1870, com a criação do Partido Republicano que, dentre outros assuntos, reclamava a falta de liberdade no ensino.

No bojo desse processo se encontrava a cidade de Niterói, primeiramente como capital da Província e depois do Estado. A capital funcionando como “vitrine e espelho” para outras cidades coloca-se como lugar de organização das ações político-administrativas e, por isso mesmo, torna-se espaço de disputas. Desse modo, Niterói foi despojada de seu título em detrimento também da Revolta da Armada, que ocorreu de setembro de 1893 a março de 1894. Enquanto o país vivenciava um momento no qual a urbanização estava crescendo intensamente, a estrutura de Niterói estava arrasada, somente voltando a ser capital do Estado em 1903. Sua reestruturação se deu no início do século XX, com a instalação da rede de esgoto na cidade, inauguração dos bondes elétricos e a construção da Praça da República, que abrigou a Assembléia Legislativa, o Palácio da Justiça, a Secretaria de Segurança e a Escola Normal. Essa proximidade na alocação física de quatro importantes instituições que dividiam uma área em comum, instigantemente nos apresenta o cenário de uma República, simbolizada por uma praça, envolta por leis, polícia e instrução. Três elementos por meio dos quais governantes realizam intervenções para fazer valer seus interesses.

Não por acaso, a instituição de formação de professores obteve seu primeiro prédio próprio estadual, localizada no lugar que recebeu o nome do novo regime político. A escola normal seria o espaço legitimado para formar “bons” professores que pudessem executar a tarefa de difusão da instrução pública. Nas mensagens dos presidentes, vimos a recorrência do apelo para que o povo fluminense alcançasse um plano civilizatório por meio da escola primária, considerada como elemento de transformação e desenvolvimento da sociedade. O agente responsável

seria o professor, considerado um “missionário”, ideia presente nas representações da época e nos discursos dos próprios normalistas, como destacado no estudo.

Não obstante os jogos políticos dos presidentes do Estado do Rio de Janeiro, a Escola Normal, em particular, fez parte dos discursos desses governantes, muitas vezes sendo criticada, mas sempre considerada a solução primordial para educar a infância fluminense. Por isso mesmo havia discussões entre presidentes e diretores, tanto da escola normal, quanto de instrução pública, sobre a prática, em virtude do curso normal ser considerado muito teórico. A questão do debate entre teoria e prática e as diferentes ênfases que são atribuídas a cada um desses aspectos, vão se modificando ao longo do tempo. Em determinada época havia uma hegemonia da formação pela prática, depois a de uma formação de caráter mais científico, fornecida pelo modelo escolar. Na medida em que a escola normal vai se consolidando, o debate em torno da prática adquire novas nuances. Nesse momento, qual o sentido da prática que estava sendo reivindicada pelos presidentes e diretores?

Outro assunto recorrente nas mensagens era a metodologia que deveria ser utilizada na escola primária. Na primeira República, o método intuitivo foi veiculado com maior intensidade, ainda mais quando se visava o ensino com caráter científico. Nesse sentido, os programas do ensino primário contribuíram para modificar algumas estruturas do curso normal, tendo as disciplinas escolares como sua base. Divididas em instrutivas, educativas e pedagógicas, tais disciplinas marcavam a intenção de se constituir um curso que preparasse melhor o normalista para exercer sua futura profissão. Com isso, percebemos que as instrutivas e pedagógicas permaneciam nos programas a cada lei sancionada e as de caráter educativo apresentavam oscilação. Fato que nos leva a pensar sobre quais saberes eram considerados imprescindíveis para a prática docente. As disciplinas instrutivas que mantiveram, principalmente, a Língua Portuguesa e a Matemática, acopladas à Pedagogia, proporcionariam uma instrução basilar. Essa última disciplina tinha o objetivo de ensinar os conhecimentos concernentes à profissão docente como, por exemplo, as metodologias que poderiam ser utilizadas. Contudo, não podemos deixar de considerar que, recebendo diferentes nomenclaturas ao longo do tempo, a Instrução Moral e Cívica foi uma disciplina importante na constituição do que deveria ser um cidadão republicano.

Juntamente com as disciplinas, as leis propuseram normas para frequentar a

escola normal, que diziam respeito à assiduidade, aos horários e ao “corpo são” a ser comprovado com atestados médicos. Havia um corpo idealizado ao qual seria permitido ingressar na instituição, pois de outra forma, não seria aceito já que não estaria dotado de todos os atributos necessários à condição de futuro professor.

Conforme foi abordado, entrar na Escola Normal de Niterói exigia, de igual modo, ser aprovado no exame de admissão. Considerando que o exame é um dispositivo de poder, o qual estabelece a verdade, tanto os candidatos à instituição, quanto seus alunos estariam submetidos à seleção que constituía “aptos” e “inaptos”. Tal dispositivo recebeu críticas pelo diretor da escola e o de instrução pública, que teciam comparações com os processos de seleção europeus. Não obstante a isso, as provas admissionais mantiveram a Língua Portuguesa e a Matemática como exigências para o aluno que vinha do ensino primário e, posteriormente, do complementar. No exame admissional não percebemos, claramente, como se davam as correções da banca examinadora que se utilizou das cores vermelha e azul para marcar os erros.

Acessar a Escola Normal de Niterói, simplesmente, não garantia a certificação do aluno. Para que isso ocorresse, ele teria que passar por uma série de sabatinas e provas, até chegar aos exames finais das disciplinas. Cunhado por diversas regras, tais dispositivos abrangiam apenas uma parte da matéria aprendida pelos normalistas, sorteadas em pontos feitos para cada cerimonial. Os temas se repetiram ao longo de 14 anos, e envolviam questões ligadas ao proceder do professor, à escola primária e aos métodos de ensino. Assim como nos exames de admissão, nos pareceu não ter havido códigos que convergissem a uma única forma de correção, ou seja, os critérios da banca não eram padronizados. Algumas provas apresentavam erros de ortografia e receberam a nota 10, outras com poucos erros receberam a nota 5. A correção abarcava mais do que o normalista mostrava com seu registro, era uma correção que, munida de uma lente ampliada, observava a resposta, mas também o sujeito que a emitia, acompanhado do histórico do seu proceder diário.

Os exames fizeram emergir várias críticas com relação à instituição, no fim da década de 1910, momento no qual o próprio período republicano passava por uma avaliação. Cabe refletir sobre os limites, falhas e ações excludentes do dispositivo do exame, percebendo que ele não abrange a totalidade do conhecimento aprendido.

A política de formação de professores, conforme se pôde perceber ao longo do estudo, esteve atrelada ao papel atribuído à instrução naquele momento. Medidas tomadas em torno de normas, programas e exames carregavam consigo o resultado de um debate e do jogo das forças envolvidas em torno da definição de um modelo de cidadão republicano, mas também de um modelo de professor. A Escola Normal de Niterói, considerada uma das instituições que deveria representar o símbolo da modernidade, teve essa ideia vinculada ao seu hino e junto ao lema da instrução, por meio da qual os “heróis” professores, armados de penas e livros, formariam os “Nobres filhos da Grande Nação”, dignos do adjetivo e de um país republicano.

REFERÊNCIAS

- ACCÁCIO, Liéte Oliveira. A Escola Normal que virou Instituto de Educação: a história da formação do professor primário no Rio de Janeiro. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à Republica*. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 217-231.
- ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. *Uma vida no magistério: fios e meadas da história de uma professora paulista*. 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de São Paulo. São Paulo, 2009.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à Republica*. Campinas, SP: Alínea, 2008. v. 1.
- ARAUJO, José Carlos Souza. A Gênese da Escola Normal de Uberlândia, MG: o contexto estadual e a independência cultural em 1926. ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à Republica*. Campinas, SP: Alínea, 2008.
- _____. *O trabalho pedagógico e didático e o protagonismo do professor no Brasil dos anos de 1920*. 2009. (Apresentação de Trabalho/Seminário).
- _____. Republicanismo e escola primária nas Mensagens dos Presidentes de Estado de Minas Gerais (1891-1930). 2010. Mimeo.
- ARAÚJO, Marta Maria; AQUINO, Luciene Chaves; LIMA, Thaís Christina Mendes de. Considerações sobre a escola normal e a formação do professor primário no Rio Grande do Norte (1839-1838). In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à Republica*. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 191-202.
- ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Revista de Estudos Históricos*, 1998. p. 9- 34.
- AURAS, Gladys Mary Teive. Reforma dos mestres pela reforma do método: a presença do método de ensino intuitivo e do ideário republicano na reforma curricular da Escola Normal Catarinense (1911-1935). In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu. Timbauba: Espaço Livre, 2007.
- AZEVEDO, Marlice Nazareth S. Niterói Urbano: a construção do espaço da cidade. In: MARTINS, Ismênia L. KNAUSS, Paulo (Org.). *Cidade Múltipla: temas de história de Niterói*. Niterói: Niterói Livros, 1997.

AZEVEDO, Marlice Nazareth S. Niterói urbano: A construção do espaço da cidade. In: KNAUSS, Paulo (Coord.). *Sorriso da cidade: imagens urbanas e história política de Niterói*. Niterói: Fundação de Artes de Niterói, 2003.

BARIANI, Edison. O Estado demiurgo: Alberto Torres e a construção nacional. *Revista de Ciência Política*. n. 36, jul. / ago. 2007. Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/36/bariani_36.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2010.

BARROS, José D'Assunção. *Cidade e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BARTHES, Roland. Semiologia e urbanismo. In: BARTHES, Roland. *A aventura semiológica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Uma biografia dos manuais de História da educação adotados no Brasil (1860-1950). In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Uberlândia. *Percursos e desafios da Pesquisa e do ensino em História da Educação*. Uberlândia: UFU, 2006.

BENCOSTA, Marcus Levy Albino; et al. *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

BORGES, Angélica. *Ordem no ensino: a inspeção de professores primários na Capital do Império Brasileiro (1854-1865)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

BOYNARD, Maria Amélia de Almeida Pinto. *A escola modelo anexa a Escola Normal de Campos: A experiência da "Seis de Março"*. (1916-1932). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. *Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BRZEZINSKI, I. . Escola Normal de Goiás: nascimento, apogeu, ocase, (re)nascimento. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008. v. 1, p. 279-298.

CÂMARA, José Gomes Bezerra. Meses de Terror (1894-1895). *Revista Brasileira do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, n. 382, jan./mar. 1994, p. 102-114. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/rihgb/rihgb1994numero0382.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2010.

CAMPOS, Maristela Chicharo de. *O Governo da Cidade: Elites Locais e Urbanização em Niterói (1835-1890)*. 2004. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando A História da Educação e A História da Disciplina e da Higienização das Pessoas. In: FREITAS, M.C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, Cyntia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (Org.). *Práticas educativas, culturas escolares profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. A caixa de utensílios e o Tratado: modelos pedagógicos, Manuais de Pedagogia e práticas de leitura de professores. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia. *A educação e seus sujeitos na história*. Goiânia: UCG/ Vieira, v. 1, 2006. p. 81-82.

CASSAB, Mariana. A produção em história das disciplinas escolares pela escrita de pesquisadores brasileiros. *Revista Brasileira de História da Educação*, SBHE, Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. v.1 - artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: *Estudos Avançados*. São Paulo, n. 11, jan./abr, 1991.

_____. A história hoje: dúvidas, desafios e propostas. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1994.

CORBIN, Alain. Bastidores. In: *História da vida privada: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. v. 4.

DAROS, M. D. ; DANIEL, L. S. . O Curso Normal em Santa Catarina. O processo de construção de um projeto de formação de professores coadunado com idéias de nacionalização e "cientifização" do ensino. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 249-262.

DIAS, Marcia Hilsdorf. Escola Normal de São Paulo do Império: entre a metáfora das luzes e a história republicana. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, 2000, p. 19-34.

FARIA FILHO, L. M.; RESENDE, F. M. História da política educacional em Minas Gerais no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, 2001, n. 2, p. 79-116.

_____; VIDAL, Diana G.; GONÇALVES, I. A.; PAULILO, A. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, 2004, v. 30, n. 1, p. 139-160.

FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento. *Historiografia e identidade fluminense. A escrita da história e os usos do passado no Estado do Rio de Janeiro entre as décadas de 1930 e 1950*. 2009. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). *A República Na Velha Província*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1989.

_____. Niterói Poder: A cidade como centro político. In: MARTINS, Ismênia de Lima; KNAUSS, Paulo. (Org.). *Cidade Múltipla: temas de história de Niterói*. Niterói: Niterói Livros, 1997, v. 1, p. 73-100.

FONSECA, Simões da. *Diccionario Encyclopédico Illustrado da Lingua Portuguesa*. Imp. Chantenay, Paris, 1927.

FOUCAULT, Michel. Retornar à história. In: *Ditos e escritos II*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972. p. 282-295.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. *Segurança, Território e População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Américo; CASTRO, Celso. As bases republicanas dos Estados Unidos do Brasil. In: GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; CPDOC, 2002. p. 30-53.

_____. A fabricação do prefeito da capital: estudo sobre a construção da imagem pública de Pereira Passos. *Revista Rio de Janeiro*, n. 10, maio/ago. 2003.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; NASCIMENTO; Jorge Carvalho do. As Escolas Normais da Província: a organização do ensino normal em Sergipe durante o século XIX. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

GASPAR da SILVA, Vera Lucia. O Bom Professor: Do Comportamento Exigido. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2004, Curitiba. *A Educação Escolar em Perspectiva Histórica*. Curitiba, PR: Champagnat, 2004. s/p.

GASPARELLO, A. M.; VILLELA, Heloisa de O. S. Circulação e mediação dos saberes na construção histórica de uma nova pedagogia. In: VII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008, Porto. *Cultura escolar, migrações e cidadania*. Porto, 2008. Disponível em: <http://web.letras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_final.aspx>. Acesso em 19 ago. 2010.

GASTAL, Suzana. Imaginário urbano: Relendo o texto praça. In: FIDALGO, António; SERRA, Paulo (Org.). CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO EM CONGRESSO NA COVILHÃ, 2005, Covilhã, Portugal. *Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico*. Covilhã, 2005.

GOMES, Ângela de Castro. A escola republicana entre luzes e sombras. In: GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; CPDOC, 2002. p. 384-437.

_____; ABREU, Martha. Apresentação. In: *Tempo/ Universidade Federal Fluminense, Departamento de História*. Vol. 13, n. 26, jan./jun. 2009. Rio de Janeiro: Departamento de História da UFF, 2009.

GONDRA, J. G; ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. A escola e a produção de sujeitos higienizados. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. 2, 2002. p. 493-512.

_____. Olhos na América: uma leitura dos relatórios de C. Hippeau. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 1, n. 1, 2002. p. 161-186.

_____; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008. v. 1.

_____. Tomar distância do poder. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. 1, p. 169-186.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOUVÊA, M. F. S. *O Império das Províncias*. Rio de Janeiro, 1822-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

GRAÇA FILHO, Afonso de Alencastro. *História, Região e Globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

HILSDORF, Maria Lucia S. A Escola Normal de São Paulo, entre Nós e o Outro. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

JENKINS, K. *A História repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira da História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, n. 1, 2001. p. 9-43. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE1.pdf>>. Acesso em: maio 2009.

KULESZA, W. A. Formação Histórica da Escola Normal da Paraíba. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 263-278.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. Tenentismo e crise no fim da Primeira República. In: XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTORIA, 2003, João Pessoa. *História, acontecimentos e narrativas*. João Pessoa: UFPB, 2003. v. 1. p. 244-244.

LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1974. Tomo 1.

LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1974. Tomo 2.

LIMEIRA, Aline Morais. *O comércio da instrução no século XIX: Colégios Particulares, Propagandas e Subvenções Públicas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Um viveiro muito especial: Escola Normal e profissão docente no Piauí. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

LOPES, Isa Cristina da Rocha. Cadernos escolares: memória e discurso em marcas de correção. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MACHADO, Roberto. Introdução à microfísica do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MAIA FORTE, José Matoso. *Notas para a História de Niterói*. 2. ed. Niterói: Instituto Niteroiense de Desenvolvimento Cultural da Prefeitura Municipal de Niterói, 1973.

MELLO, Maria Tereza Chaves de. *A República Consentida*. Cultura democrática e científica do final do Império. Rio de Janeiro: FGV; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (EduR), 2007.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. A Escola Normal do Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Unicamp, 1999.

MOTTA, Diomar das Graças; NUNES, Iran de Maria Leitão. Escola Normal: uma instituição tardia no Maranhão. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MOTTA, Marly. *1922: em busca da cabeça do Brasil moderno*. Rio de Janeiro: FGV, CPDOC, 1994.

MOTTA, Marly. *Rio, cidade capital*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. As construtoras da Nação: professoras primárias na Primeira República. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2000, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, UFRJ, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/111_maria_lucia_r.pdf>. Acesso em: 19 maio 2009.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. Formação de Professores no Instituto Ponte Nova. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à Republica*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

NERY, A. C. B. Biblioteca da Escola Normal de Piracicaba: Constituição do acervo e cultura pedagógica (1911-1920). In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008, Aracaju. *O Ensino e a Pesquisa em História da Educação*. Aracaju, 2008. v. 1.

NOFUENTES, Vanessa Carvalho. *Um desafio do tamanho da nação: a campanha da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915-1922)*. 2008. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

NOGUEIRA, Lacerda. *A mais antiga Escola Normal do Brasil (1835-1935)*. Oficinas Graphicas do "Diário Oficial" do Estado do Rio de Janeiro - Niterói, 1938.

NUNES, Zilda Clarice Rosa Martins. História da Educação: espaço do desejo. *Em Aberto - Revista do INEP/MEC*, Brasília, v. 9, n. 47, p. 37-45, 1990.

_____; ALVES, C. M. C.; BARROS, A. M.; VILLELA, H. (Org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992. v. 1.

Ó, Jorge Ramos do. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. *Revista Educação e Realidade*, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. Políticas públicas e reformas curriculares: as escolas primárias no Paraná na Primeira República. *Revista E-Curriculum (PUCSP)*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2005.

PAROZ, Jules. *História Universal da Pedagogia*. Disponível em: <<http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=ucm.532330358x;page=root;view=image;size=100;seq=7>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

PAULILO, André Luiz. Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920. *Rev. Bras. Hist.* v. 23 n. 46, São Paulo, 2003.

PEREIRA, Márcio de Moura; MOULIN, Alexandre Fachetti Vaillant (Org). *Educação Física: Fundamentos para Intervenção do Profissional Provisionado*. Brasília: CREF7, 2006.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emilia Borges. História da cultura escolar através dos exames: o caso dos exames de admissão ao ginásio (1939-1971). *Intermeio (UFMS)*, Campo Grande, v. 8, n. 16, p. 04-15, 2002.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emilia Borges; MENEGAZZO, Maria Adelia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, 2004. p. 25-46.

_____. Entrevendo o currículo: um estudo sobre cadernos escolares de normalistas. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

PIMENTEL, Luís Antonio. *Eles nasceram em Niterói*. Niterói: Instituto Niteroiense de Desenvolvimento Cultural, 1974.

PINTASSILGO, J. História do currículo e das disciplinas escolares: balanço da investigação portuguesa. In: PINTASSILGO, J.; ALVES, L. A.; CORREIA, L. G.; FELGUEIRAS, M. L. (Org.). *A História da Educação em Portugal: balanço e perspectivas*. Porto: Edições ASA, 2007. p.111-146.

PINTO, Inára de Almeida Garcia. “*Certame de atletas vigorosos/as*”: Seleção de professores/as no século XIX(1855-1863). 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

PONTES, Antonio Marciano da Silva. *Compendio de Pedagogia para uso dos alumnos da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro*. Nitheroy: Typografia dos Santos Oliveira, 1872.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAMOS, Cesar Augusto Ornellas. Niterói: Monumentos republicanos nas paisagens de hoje. Niterói: Sociedade de Amigos do Centro de Memória Fluminense, 2005. *Cadernos do Centro de Memória Fluminense*.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Instrumentos de escrita na escola elementar: tecnologias e práticas. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

RÉMOND, René (Org.) *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV. 2003.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. A Escola Normal na Província da Bahia. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria; OLIVEIRA; Regina Tereza Cestari. História da Escola Normal no Estado de Mato Grosso: implantação e consolidação. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000

RONCAYOLO, Marcel. Cidade, Região, Território. In: *Enciclopédia Einaudi*. v. 8. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1986.

ROSA, Walquiria M. Instrução Pública e Profissão docente em Minas Gerais (1825-1852). Séries Estudos - *Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, Campo Grande, v. 14, p. 139-152, 2002.

_____. Instrução Pública e formação de professores em Minas Gerais (1825-1852). *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas-São Paulo. n. 6, p. 87-113, jul, 2003.

SÁ, Nicanor Palhares; SÁ, Elizabeth Figueiredo. Escola Normal de Cuiabá: formar professores para lapidar almas. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

SCHELBAUER, Analete Regina. Fonte para o estudo da História da Educação Brasileira: O Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2000, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2000.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. *Formas e Culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências, e profissionalização docente em escolas públicas primárias*. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2002.

_____. "Escolas de verdade" para a *República do Brasil*: os grupos escolares na capital federal. In: XIII ENCONTRO DE HISTÓRIA, 2008, Seropédica. *Identidades*. Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2008.

_____; SOUTHWELL, Myriam. Formação do Estado Nacional e a constituição de corpos docentes (1820-2000): profissionalização da docência no Brasil e na Argentina em perspectiva comparada. In: VIDAL, Diana G.; ASCOLANI, Adrian. (Org.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina. Ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 115-160.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. In: *Tempo/ Universidade Federal Fluminense, Departamento de História*. v. 13, n. 26, jan./jun. 2009. Rio de Janeiro: Departamento de História da UFF, 2009.

_____. Grandeza da pátria e riqueza do Estado: expansão da escola primária no Estado do Rio de Janeiro (1893-1930). *Revista de Educação Pública*. v. 19, n. 41, set/dez, 2010.

SEVCENKO, Nicolau (Org.). *História da Vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v 3.

SILVA, José Cláudio Sooma. *Teatros da Modernidade: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. A exacerbação do papel do especialista na educação brasileira: um percurso histórico. *Revista Angelus Novus* - n. 1 - ago. 2010.

SILVA, Maria Goretti Lopes Pereira e. A constituição da Escola Normal do Ceará em documentos oficiais e no discurso jornalístico. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 203-215.

SILVA, Vivian Batista da. Leituras para professores: apropriação e construção de saberes nos manuais pedagógicos brasileiros escritos pelos “católicos” (1870-1971). *Cadernos de História da Educação* - n. 2 - jan./dez. 2003.

_____. Os manuais pedagógicos e seus prefácios como fontes para a história da profissão docente e do campo educacional (Brasil e Portugal, 1870-1970). In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008, Aracaju. Aracaju, 2008.

SILY, Paulo Rogério Marques. Coleções didáticas do Museu Nacional do Rio de Janeiro: Produção e circulação na primeira metade do século XX. In: VIII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2010, São Luís. São Luís, 2010.

SIMÕES, Regina Helena Silva; SCHWARTZ, Cleonara Maria; FRANCO, Sebastião Pimentel. A Gênese, a Implantação e a Consolidação da Escola Normal no Espírito Santo. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

SOARES, Emmanuel de Macedo. *História política do Estado do Rio de Janeiro (1889-1975)*. Niterói: Imprensa Oficial, 1987. Biblioteca de Estudos Fluminense. Série Especial I.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. História comparada da escola primária no Brasil (1870 - 1950). In: VIII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2010, São Luís. São Luís: UFMA, 2010. v. 1. p. 34-45.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2003. v. 1.

TANURI, Leonor Maria, História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 14, mai/jun/jul/ago, p. 61-88, (Número Especial – 500 anos de educação escolar), 2000.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense - 1911/1935)*. Florianópolis: Insular, 2008.

UEKANE, Marina Natsume. Escolas Normais, Institutos ou Seminários - Um debate acerca da formação de professores no século XIX. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia. *A educação e seus sujeitos na História*. Goiânia: Universidade de Goiás, 2006. v. 1.

_____. *"Instrutores da Milícia cidadã": A Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854-1889)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

VAGO, T. M. Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). In: NETO, Amarílio Ferreira et al. (Org.). *Pesquisa Histórica na Educação Física*. Aracruz - ES: Facha, 2000, v. 5, p. 73-112.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O discurso pedagógico como forma de transmissão de conhecimento. *Cadernos do CEDES (UNICAMP)*, Campinas, v. 44, p. 73-84, 1998.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. *Caderno CEDES*, v. 20, n. 52, nov. Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000300006&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 out. 2009.

_____. O manual didático Práticas Escolares: Um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, n. 1.

_____; CAMPOS, D. G. S. Concepções pedagógicas e método de ensino: o manual didático Processologia na escola primária. *Paideia* (Ribeirão Preto), v. 17, p. 343-356, 2007.

VALENÇA, Cristina de Almeida. Reformadores da instrução pública sergipana (1910-1913). *Revista HISTEDBR - História, Sociedade e Educação no Brasil*. Campinas: UNICAMP. N. 29, mar. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/29/Art08_29.pdf>. Acesso em: 24 maio 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. In: _____; LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. (Org.). *História e Historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, v. 1.

VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ, S. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina (1880-1940). *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 1998. v. 8, p. 13-30.

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez de (Org.). *A Memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 107-116, 1999.

_____. Escola nova e o processo educativo (1920-1930). In: LOPES, Eliane Teixeira; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. v. 1, p. 497-517. 2ª ed.

_____. *Culturas escolares: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) - Da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: _____. (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. v. 1, p. 7-19.

VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de professores como fontes para a história da escolarização em São Paulo no século XIX: questões teórico-metodológicas. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia. *A educação e seus sujeitos na história*. Goiânia - GO: UCG, 2006. v. 1. p. 61-63.

_____. Mapas de frequência a escolas de primeiras letras: fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 17, p. 41-67, 2008.

_____. Lá vem o bonde das normalistas: Uma incursão pelo cotidiano escolar no Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1930. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 233-244.

_____. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em História da Educação. In: YAZBECK, Dalva Carolina; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. (Org.). *Cultura e História da Educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa*. Juiz de Fora: UFJF, 2009. p. 103-112.

VILLELA, Heloísa. *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1990.

_____. *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*, 2002. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

_____. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *500 Anos de Educação no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-134.

_____. A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

WEHRS, Carlos. *Niterói Cidade Sorriso: A História de um lugar*. Rio de Janeiro: Soc. Gráfica Vida Doméstica, 1984.

_____. *Capítulos de Memória Niteroiense*. RJ, 2002.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Normal no Rio grande do Sul, Século XIX. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Org.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008. v. 1.

FONTES

Arquivos on-line

Mensagens dos Presidentes do Estado do Rio de Janeiro

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1892.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u863/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1894.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u864/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1895.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u865/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1896.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u866/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1897.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u867/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1898.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u868/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1899.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u869/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1900.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u870/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1902.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u871/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1903.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u872/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1904.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u873/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1905.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u874/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1906.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u875/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1907.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u876/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1908.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u877/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1909.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u878/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1910.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u879/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1911.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u880/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1912.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u881/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1913.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u882/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1914.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u883/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1915.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u884/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1916.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u885/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1917.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u886/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1918.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u887/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1919.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u888/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1920.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u889/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1921.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u890/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1922.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u891/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1923.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u892/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

MENSAGEM DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1924.
Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u893/>>. Acesso em: abr./nov. 2009.

Leis

Biblioteca da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis, Resoluções não sancionadas, Decretos, Deliberações e Portarias do Governo. 1893. *Lei nº 41 de 28 de janeiro de 1893*. Organiza o Ensino Público no Estado do Rio de Janeiro.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis, Resoluções não sancionadas, Decretos, Deliberações e Portarias do Governo. 1895. *Decreto nº 236 de 31 de outubro de 1895*. Dá regulamento às escolas normais do Estado.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis, Resoluções não sancionadas, Decretos, Deliberações e Portarias do Governo. 1898. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio, de Rodrigues e Comp. 1899.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis, Resoluções não sancionadas, Decretos, Deliberações e Portarias do Governo. 1899. Rio de Janeiro: Typographia Peixoto, Vianna e C. 1900.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis, Resoluções não sancionadas, Decretos, Deliberações e Portarias do Governo. 1900. Petrópolis: Typographia de Pap. Jeronymo Silva. 1901. *Decreto 588 de 1900*. Reforma a Instrução Pública.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis, Decretos, Resoluções não sancionadas e Portarias. 1902. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio. 1903.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis, Decretos, Deliberações e Portarias. 1905. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio. 1912.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis, Resoluções não sancionadas, Decretos e Portarias. 1906. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio. 1912.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis, Resoluções não sancionadas, Decretos, Deliberações e Portarias. 1907. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio. 1913.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis, Resoluções não sancionadas, Decretos e Portarias. 1908. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio. 1913.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis, Resoluções não sancionadas e Decretos. 1909. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio. 1913.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis, Decretos, Deliberações e Portarias. 1910. Niterói: Casa Jeronymo Silva. 191-.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis, Resoluções não sancionadas, Decretos, Deliberações e Portarias. 1911. Niterói: Casa Jeronymo Silva. 1913.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis, Resoluções não sancionadas, Decretos, Deliberações e Portarias. 1912. Niterói: Casa Jeronymo Silva. 1914. *Decreto nº 1.241 de 13 de março de 1912*. Reforma o ensino normal e secundário.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis. 1915. Niterói: Est. Graphica Serra Nova. 1922. *Lei nº 1.256 de 8 de novembro de 1915*. Reforma o ensino normal e secundário.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis do ano de 1917. Niterói: Est. Graphica Serra Nova. 1922.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis do ano de 1918. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio. 1924.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis do ano de 1920. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas do Jornal do Brasil. 1923.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Coleção de Leis do ano de 1921. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio. 1922.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Indicador de Leis, Decretos, Deliberações e mais actos relativos ao periodo de 1 de Janeiro de 1900 a 31 de Dezembro de 1919. Organizado pelo Bacharel Desiderio Luiz de Oliveira Junior. 1º v. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio, de Rodrigues e C. 1921.

Arquivos do Liceu Nilo Peçanha

Diário

DIÁRIO DE GEOGRAFIA DE 1915, referente ao 1º ano da Escola Normal de Niterói.

Exames de admissão

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1904, A-L. *Exame de admissão de Luiz Antonio da Costa Junior*, ingressante de 1901.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1905, L-O. *Exame de admissão de Maria de Salles Ferreira Ruas*, ingressante de 1902.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Sem pasta. *Exame de*

admissão de Maurícia Pinto de Miranda, ingressante de 1903.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1907, A-E. *Exame de admissão de Ernestina Pereira Guimarães, ingressante de 1904.*

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1908, A-G. *Exame de admissão de Phanor de Sampaio Galvão, ingressante de 1905.*

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1909, A-C. *Exame de admissão de Agenor de Sampaio Galvão, ingressante de 1906.*

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1910, A-G. *Exame de admissão de Elvira de Brito Macedo, ingressante de 1907.*

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1911, A-Z. *Exame de admissão de Guineza Faria, ingressante de 1908.*

Exames de Pedagogia

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1897 A-D. *Exame de Pedagogia de Corina Halfeld, concluinte de 1897.*

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1897 A-D. *Exame de Pedagogia de Albertina Francisca de Campos, concluinte de 1897.*

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1897 A-D. *Exame de Pedagogia de Dorila de Carvalho, concluinte de 1897.*

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1898, sem identificação por letras. *Exame de Pedagogia de Ermezinda Jardim, concluinte de 1898.*

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1898, sem identificação por letras. *Exame de Pedagogia de Ricarda Maigre Restier Gonçalves, concluinte de 1898.*

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1898, sem identificação por letras. *Exame de Pedagogia de Arina Halfeld, concluinte de 1898.*

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1899 A-Z. *Exame de Pedagogia de Alice Nair de Souza, concluinte de 1899.*

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1899 A-Z. *Exame de Pedagogia de Anna Lopes Trovão Costa, concluinte de 1899.*

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1899 A-Z. *Exame de Pedagogia de Noemia da Costa Ramos*, concluinte de 1899.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1900 A-Z. *Exame de Pedagogia de Dalila Dias Lopes*, concluinte de 1900.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1900 A-Z. *Exame de Pedagogia de Maria Halfeld*, concluinte de 1900.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1900 A-Z. *Exame de Pedagogia de Izaura de Araújo*, concluinte de 1900.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1901 A-C. *Exame de Pedagogia de Armando Rodrigues Gonçalves*, concluinte de 1901.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1901 A-C. *Exame de Pedagogia de Beatriz Muniz*, concluinte de 1901.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1901 D-M. *Exame de Pedagogia de Delfina de Oliveira Machado*, concluinte de 1901.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1902 A-C. *Exame de Pedagogia de Camila Leonidia Netto*, concluinte de 1902.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1902 E-M. *Exame de Pedagogia de Eulina Argentina de Oliveira Vianna*, concluinte de 1902.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1902 N-Z. *Exame de Pedagogia de Therezinha Cappellani das Dores Rocha*, concluinte de 1902.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1903 A-E. *Exame de Pedagogia de Avalcina Zelinda Sodré*, concluinte de 1903.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1903 E-L. *Exame de Pedagogia de Judith Halfeld*, concluinte de 1903.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1903 L-O. *Exame de Pedagogia de Maria José de Carvalho*, concluinte de 1903.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1904 A-L. *Exame de Pedagogia de Luiz Antonio da Costa Junior*, concluinte de 1904.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1904 M-Z. *Exame de Pedagogia de Marieta Ferreira Nunes*, concluinte de 1904.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1904 M-Z. *Exame de Pedagogia de Regina Figueiredo*, concluinte de 1904.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1905 A-E. *Exame de Pedagogia de Adélia Cristina dos Santos*, concluinte de 1905.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1905 L-O. *Exame de Pedagogia de Leontina Imbuzeiro da Costa*, concluinte de 1905.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1905 L-O. *Exame de Pedagogia de Maria de Salles Ferreira Ruas*, concluinte de 1905.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1906 A-L. *Exame de Pedagogia de Amélia Altair Antunes*, concluinte de 1906.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1906 A-L. *Exame de Pedagogia de Laurentina de Figueiredo*, concluinte de 1906.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1906 M-Z. *Exame de Pedagogia de Odette de Vasconcellos Coutinho*, concluinte de 1906.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1907 A-E. *Exame de Pedagogia de Angelina Miranda*, concluinte de 1907.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1907 A-E. *Exame de Pedagogia de Corina Vieira da Costa*, concluinte de 1907.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1907 A-E. *Exame de Pedagogia de Ernestina Guimarães*, concluinte de 1907.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1908 A-G. *Exame de Pedagogia de Emérita Rodrigues*, concluinte de 1908.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1908 A-G. *Exame de Pedagogia de Evangelina Álvares*, concluinte de 1908.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1908 L-V. *Exame de Pedagogia de Phanor de Sampaio Galvão*, concluinte de 1908.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1909 A-C. *Exame de Pedagogia de Agenor de Sampaio Galvão*, concluinte de 1909.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1909 A-C. *Exame de Pedagogia de Carolina Briggs*, concluinte de 1909.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1909 H-O. *Exame de Pedagogia de Oscar de Campos Pereira França*, concluinte de 1909.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1910 A-G. *Exame de Pedagogia de Elvira de Brito Macêdo*, concluinte de 1910.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1910 I-M. *Exame de Pedagogia de Maria da Guia Paiva Araújo*, concluinte de 1910.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1910 N-Z. *Exame de Pedagogia de Ruth Carvalho Paes de Andrade*, concluinte de 1910.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1911 A-Z. *Exame de Pedagogia de Emília Cruz*, concluinte de 1911.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1911 A-Z. *Exame de Pedagogia de Guineza Faria*, concluinte de 1911.

ARQUIVO DE ALUNOS DA ESCOLA NORMAL DE NITERÓI. Pasta do ano de 1911 A-Z. *Exame de Pedagogia de Helena Simonin da Motta*, concluinte de 1911.

Arquivos da Biblioteca Nacional

Periódico - O Fluminense

O FLUMINENSE. Niterói. 1894, 1 jan./30 jun. ano XVII .

O FLUMINENSE. Niterói. 1894, 1 jul./31 dez. ano XVII.

O FLUMINENSE. Niterói. 1898, 1 jan./30 jun. ano XXI.

O FLUMINENSE. Niterói. 1898, 1 jul./31 dez. ano XXI.

O FLUMINENSE. Niterói. 1918, 1 jul./31 dez. ano 41.

O FLUMINENSE. Niterói. 1919, 1 jan./30 jun. ano 42.

O FLUMINENSE. Niterói. 1919, 1 jul./31 dez. ano 42.

O FLUMINENSE. Niterói. 1920, 1 jan./30 jun. ano 43.

Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro – APERJ

FUNDO/COLEÇÃO PRESIDENTES DO ESTADO. Diretoria das Escolas Normais e Liceus. Coleção 97. Manuscrito.

FUNDO/COLEÇÃO PRESIDENTES DO ESTADO. Diretoria das Escolas Normais e Liceus. Coleção 97.2. Manuscrito.

FUNDO/COLEÇÃO PRESIDENTES DO ESTADO. Diretoria das Escolas Normais e Liceus. Coleção 97.3. Manuscrito.

RELATÓRIO DO DIRETOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1896. Petrópolis, 31 de julho de 1896. Alberto de Oliveira. Impresso.

RELATÓRIO DO DIRETOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1897. Petrópolis, 31 de julho de 1897. Sebastião Eurico Gonçalves de

Lacerda. Impresso.

RELATÓRIO DO DIRETOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - 1898. Petrópolis, 31 de julho de 1898. Luiz Alves Monteiro. Impresso.