

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE PRIMEIRAS LETRAS NA ZONA RURAL. BRASIL, FINAL DO SÉCULO XIX

Flávia Obino Corrêa Werle

Resumo

Gênese da formação de professores de primeiras letras, problematizando a predominância de um perfil para a zona urbana frente ao requerido para zonas rurais, identificando uma dimensão não pronunciada na política educacional de estímulo a escolas urbanistas e esquecimento das voltadas para a ruralização das populações. Inicia discutindo, estratégias de formação, de orientação empirista e pragmática, que conduziram à instauração de adjuntos que se profissionalizavam ajudando docentes com experiência em escolas de primeiras letras urbanas tornando-se portanto capazes para atuar nestas escolas, mesmo que assumissem posteriormente escolas de entrâncias mais afastadas. Analisa a composição curricular do curso de formação de professores de diferentes províncias destacando que, apenas em alguns casos, eram incluídos temas relacionados ao trabalho do homem do campo, os quais eram transformados em conhecimento escolar numa restrita função metodológica, mas com nítida prevalência de estudos propedêuticos, no quadro geral de um currículo de matérias científicas e de cunho acadêmico. Levanta a hipótese de que agricultura e agrimensura, figuravam como conhecimentos anexados, subordinados, a título de exemplos concretos, especialmente de disciplinas como Ciências Naturais, Mineralogia, Geometria Plana, Geologia, pelo incipiente processo de disciplinarização dos currículos e pelo empirismo que privilegiava práticas dos mundos letrado e urbano e não as do mundo rural. Conclui que a cultura urbana e erudita, homogeneizava e dominava como universal o currículo de escolas primárias no período. São utilizadas fontes documentais primárias e secundárias. **Palavras-chave:** Políticas educacionais das zonas rurais; currículo específico e formação profissional para docentes de escolas rurais.

TEACHER EDUCATION IN ELEMENTARY WRITING IN THE RURAL AREA OF BRAZIL: LATE XIX CENTURY

Abstract

The genesis of teacher education of first letters, rendering problematic the predominance of a profile for the urban zone in face of the one required for rural zones, identifying a non-pronounced

dimension in educational policies of stimulation of urbanist schools and the forgetting of those turned to the ruralization of the populations. It starts discussing strategies of formation, of empirist and pragmatic orientation, which lead to the instauration of adjuncts who were professionalized as teachers with experience in urban schools of first letters, who became able, therefore, to actuate in those schools, even if they later on would assume schools of more remote entrances. It analyzes the curricular composition of the course for teacher education of different provinces, stressing that, only in few cases, there were included issues related to the labor of the field workers, which were transformed into school knowledges in a restrict methodological function, but with clear prevalence of propedeutical studies, in the general frame of a curriculum of scientific matters and of academic shape. It rises the hypothesis that *agriculture and geodesy* were considered annexed, subordinated knowledges, as concrete examples, especially of subject matters such as Natural Sciences, Mineralogy, Geometry, by the incipient process of disciplinarizing of the curricula and by the empirism which privileged practices of the literate and urban worlds, not the one of the rural world. It concludes saying that the urban and erudite culture, homogenized and dominated, as universal, the curriculum of the primary schools in the period. We used primary and secondary documental sources.

Keywords: teacher education; elementary writing teaching; history of education

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA ENSEÑANZA DE PRIMERAS LETRAS EN LA ZONA RURAL. BRASIL, FINAL DEL SIGLO XIX

Resumen

Génesis de la formación de maestros de primeras letras problematizando la predominancia de un perfil para la zona urbana al contrario de lo requerido para zonas rurales, identificando una dimensión no-pronunciada en la política educativa de estímulo a escuelas urbanistas y olvido de las tornadas hacia la ruralización de las poblaciones. Inicia discutiendo estrategias de formación, de orientación empirista y pragmática, que llevaron a la instauration de adjuntos que se profesionalizaban, ayudando a docentes con experiencia en escuelas de primeras letras urbanas, haciéndose, por lo tanto, capaces de actuar en esas escuelas, aunque asumiesen posteriormente escuelas de entrancias más alejadas. Analiza la composición curricular del curso de formación de maestros de diversas provincias, destacando que, solamente en algunos casos, eran incluidos temas relacionados al trabajo del hombre del campo, que eran transformados en conocimiento escolar en una restricta

función metodológica, pero con nítida prevalencia de estudios propedéuticos, en el cuadro general de un currículum de asignaturas científicas y de cuño académico. Llevanta la hipótesis que *agricultura y agrimensura* figuraban como conocimientos anexados, subordinados, a título de ejemplos concretos, especialmente de asignaturas como Ciencias Naturales, Mineralogía, Geometría Plana, Geología, por el incipiente proceso de disciplinarización de los currícula y por el empirismo que privilegiaba prácticas de los mundos letrado y urbano, y no las del mundo rural. Concluye que la cultura urbana y erudita homogeneizaba y dominaba, como universal, al currículum de escuelas primarias en el período. Son utilizados fuentes documentales primarias y secundarias.

Palabras clave: Políticas educacionales de las zonas rurales; Currículo específico y formación profesional para docentes de escuelas rurales.

FORMATION DE PROFESSEURS POUR L'ENSEIGNEMENT DES PREMIÈRES LETTRES À LA CAMPAGNE. BRÉSIL, FIN DU XIX^{ème} SIÈCLE

Résumé

Ce travail a pour but d'analyser la genèse de la formation de professeurs de premières lettres, en mettant en cause la prédominance d'un profil professionnel pour la zone urbaine en face de celui requis pour les zones rurales, et en identifiant une dimension non-prononcée dans la politique éducationnelle de stimulation des écoles urbaines et d'oubli de celles situées à la campagne. D'abord on discute des stratégies de formation, d'orientation empirique et pragmatique qui ont conduit à la création du métier d'adjoint, professionnel qui aidait le professeur expérimenté dans des écoles urbaines de premières lettres et qui devenait donc capable d'y travailler, bien qu'il soit engagé plus tard dans des écoles éloignées des villes. Ensuite on analyse le cursus du cours de formation de professeurs de provinces différentes, en observant que l'inclusion de thèmes concernant le travail du paysan était quelque chose de rare. Quand ce thème faisait partie du cursus il s'agissait d'une connaissance strictement méthodologique, la prépondérance des études propédeutiques dans le contexte d'un cursus de disciplines scientifiques à caractère académique étant évidente. L'on formule l'hypothèse que l'agriculture et l'arpentage figuraient comme des connaissances attachées, subordonnées à des disciplines telles que Les Sciences Naturelles, la Minéralogie, la Géométrie Plane, la Géologie, par un procès nouveau de pluridisciplinarité et par l'empirisme, qui privilégiait les pratiques du monde lettré et urbain et méprisait celles du monde rural. Enfin l'on conclut que la culture urbaine et érudite dominait et rendait homogène le cursus des écoles

primaires dans cette période. L'on utilise des sources documentaires primaires et secondaires.

Mots-clés: Les politiques d'éducation dans les zones rurales; programme spécifique et la formation des enseignants dans les écoles rurales.

Este texto tem seu foco na gênese de iniciativas de formação do professor relacionadas à zona rural do período imperial. Discute a formação do professor no período imperial focalizando os adjuntos, o papel formativo da prática, a diferenciação entre cadeira, matéria e disciplina, para, posteriormente, focalizar a composição curricular de escolas de formação docente no período imperial. Enfatiza a orientação de cunho pragmático e reprodutivista de iniciativas de países mais adiantados, que instaurou a modalidade de professores adjuntos os quais se profissionalizavam ajudando docentes com experiência em escolas de primeiras letras urbanas tornando-se portanto capazes para atuar nestas escolas, mesmo que assumissem posteriormente as de entrâncias mais afastadas. Analisa formações curriculares de diferentes províncias destacando que, apenas em alguns casos, temas necessários ao homem do campo eram transformados em conhecimento escolar - agrimensura e agricultura – levantando a hipótese de que tal ocorria, pelo incipiente processo de disciplinarização dos currículos destes cursos e pelo empirismo que privilegiava práticas do mundo letrado e não as do mundo rural. Conclui que tais elementos eram trabalhados nas escolas de formação de professores de forma diferenciada pois figuravam como exemplos aplicáveis de outros estudos, o que configura a segunda fase da transposição didática.

Prática em escolas urbanas e formação na Escola Normal

Discutimos em trabalho anterior (Werle, 2003), que a prática era a base epistemológica da formação do professor, desde a implantação da Escola Normal no Rio Grande do Sul e que a disciplinarização do campo do conhecimento Pedagogia, iniciou nos anos 30, fortalecendo-se com a Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946. No presente texto, retomamos a formação de professores analisando o "sistema de adjuntos" que reafirma a

prática em escola de primeiras letras como local privilegiado de imersão no pedagógico, necessariamente formadora¹ do professor que nela aprende seu ofício, destacando que a mesma era de cunho universal, comprometida com o meio urbano. O sistema de professores adjuntos antecedeu e, em alguns casos, foi concomitante à formação específica em aula, cadeira, curso ou Escola Normal. Demonstra-se, com base na obra de Primitivo Moacyr² e consulta a relatórios de presidente de província, que o sistema de professores adjuntos fomentava uma pedagogia ajustada às zonas urbanas, pois a prática era o eixo da formação docente e a mesma se desenvolvia em escolas de cidades, Escolas Tipo ou Escolas anexas (Werle, 2003), e não em escolas de distritos rurais.

Utiliza-se neste texto a idéia de pedagogia, como prática profissional construída pessoal e dinamicamente em cada contexto,

¹ A vivência escolar é, no dizer de Tardiff uma imersão "necessariamente formadora", "pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno"... "os professores já sabem, de muitas maneiras o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior" (TARDIFF, 2002, p. 20).

² As resenhas dos relatórios de presidentes de província, escritas por Primitivo Moacyr e publicadas pela Companhia Editora Nacional, acerca da instrução pública no período do Império são o material de base desta parte do texto. Nelas, ora Moacyr é quem fala, assumindo a autoria do texto, ora, pela transcrição literal, são os presidentes de província, os diretores de instrução pública e outros atores políticos locais da época que falam. Moacyr apresenta um material de caráter descritivo, estando as informações identificadas e separadas ano a ano, embora, em alguns trechos se verifique o movimento de análise e comparação entre as informações de diferentes anos de uma mesma província. O autor, na feitura de suas obras (três volumes), resenha, transcreve trechos, utilizando também a sinalização "letra em itálico" para destacar idéias. Os sinais textuais usuais hoje, expressos nas normas da ABNT, não estão presentes e consistentemente empregados nas publicações. Portanto, trabalha-se com material que chamaríamos, de segunda ordem, se comparado com a íntegra dos originais dos relatórios de presidente de província ou com a legislação e os regulamentos de instrução os quais afiguram, num outro nível, o movimento político administrativo referente à educação e aos quais chamamos de material empírico de primeira ordem.

muito diretamente relacionada à socialização de referência, especialmente a experiências pré-profissionais do docente.

A pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade (TARDIFF, 2002, p.149).

Para Maurice Tardiff, a pedagogia, como conjunto de recursos empregados pelo professor para atingir os objetivos educativos, é uma tecnologia imaterial ou intangível e interativa que se

concretiza através da reflexão e da ação no processo de ensino-aprendizagem, corresponde a uma atividade construtiva e interpretativa ao mesmo tempo: os professores precisam interpretar os objetivos, dar-lhes sentido em função das situações concretas de trabalho e, ao mesmo tempo, conceber e construir as situações que possibilitem a sua realização (TARDIFF, 2002, p.128).

O conceito de pedagogia nas dimensões de interação e prática profissional inspira a análise das situações históricas discutidas neste texto. Argumenta-se que a proposta de Escola Normal Rural dos anos trinta, rearticula o valor da pedagogia destacando-lhe a dimensão de prática profissional interativa pela acentuação da capacidade de liderança e intervenção do professor nas comunidades rurais, afirmando também que esta foi uma tentativa de institucionalização de um saber docente voltado para o ambiente rural e da profissionalização de um tipo específico de professor – o professor primário rural. Era um momento em que a

política educacional buscava provocar uma inflexão ou nuance ruralizadora na carreira docente³.

Professores Adjuntos: o *habitus* pela prática da docência em escolas urbanas de primeiras letras

Várias províncias, fundamentando a opção em experiências internacionais, institucionalizaram uma figura chamada de professor adjunto, ou de aluno-mestre, ou de monitor, ou classe de aspirantes, ou também sub-mestres. O processo iniciava pela identificação dos melhores alunos das escolas primárias que estivessem concluindo seu curso de primeiras letras, e sua manutenção como associados ou ajudantes do professor de classe para, pela prática e pelo exemplo⁴, fossem se formando e, com isto, posteriormente, assumissem, com independência, a docência. Em geral, era um processo que se desenvolvia ao longo de alguns anos, incluindo também a submissão a exames de verificação de conhecimentos e uma remuneração que ia sendo, progressivamente, aumentada conforme sua aprovação nos exames.

³ Destaco a compreensão de carreira como o percurso dos indivíduos na realidade organizacional e social de uma dada ocupação através do qual o mesmo vai se integrando na ocupação e se apropriando das formas de nela proceder, falar, valorizar. Os indivíduos se adaptam às rotinas e regras, num processo de socialização, de marcação e de incorporação de procedimentos usuais entre equipes de trabalho na ocupação (TARDIFF, 2002, p. 70). Ao longo da carreira há uma seqüência de fases de integração na ocupação e na subcultura que a caracteriza (TARDIFF, 2002, p. 79) que a constitui como uma realidade social e coletiva fazendo com que o indivíduo desenvolva um sentimento de pertença ao grupo ocupacional.

⁴ Maués (2003) afirma que um aspecto característico da formação de professores no panorama atual de reformas internacionais é a ênfase no saber prático o que se expressa pela importância da inserção no meio profissional e no acompanhamento, por um profissional experiente, no momento de assumir tarefas específicas da função docente. Há muita semelhança entre esta concepção e as que, no período imperial, propunham a formação do professor.

Em 1850, no Ceará, por exemplo, identifica-se qual o perfil – faixa etária, comportamento e aproveitamento excelentes e qualidades para o magistério - e aonde seriam buscados os candidatos a adjuntos - em escolas públicas e particulares -, dando preferência a alunos pobres⁵ e a filhos de professores, sendo a escolha final decisão do presidente da província.

Na província de Amazonas, em 1858 e seguintes, há também registros semelhantes com base em dois argumentos: as precárias condições humanas e materiais para instalar uma Escola Normal e as experiências internacionais que justificavam as vantagens da formação do professor pelo "sistema de alunos-mestres" escolhidos entre os mais inteligentes e assíduos das classes primárias (Moacyr, 1939, v.1, p. 32 e 34).

No ano de 1859, os registros que Primitivo Moacyr faz da província das Amazonas configuram todo o processo de formação, até o reconhecimento definitivo da capacidade profissional da "classe de alunos-mestres", os quais, posteriormente,

⁵ O material consultado indica que a busca de candidatas para o magistério estava ligada, em muitas províncias, a classes pobres e a "educandas". A palavra educandas indica meninas desvalidas, órfãs criadas em asilos e é comumente empregada nos registros de todas as províncias. Por exemplo, em 1885, na província do Espírito Santo, foi permitido que as educandas que, estivessem "prontas nas matérias de instrução primária do 1º. Grau, tivessem vocação para o magistério" assistissem às lições da Escola Normal (Moacyr, 1940, v.3, p. 61). Na província de Grão-Para, no ano de 1851, as "educandas" seriam preferidas, se candidatas a cadeiras de ensino primário para o sexo feminino, possuindo a idade de 21 anos e a capacidade necessária" (Moacyr, 1939, v.1, p. 83). Também no ano de 1873, nesta mesma província lê-se: "Alem disto a Escola Normal faculta o ensino das educandas do Colégio Amparo com louvável fim de preparar boas professoras naquelas jovens desvalidas, educandas a custa da província"(idem, p. 143). Em São Paulo, em 1875 passa a funcionar uma seção feminina anexa ao Seminário da Glória, com matrícula inicial de 14 educandas (Campos, 1990, p. 7). Kulesza (1998) refere a escolarização de órfãs em instituições de formação de professores como uma "modalidade de constituição das Escolas Normais" (p. 68 – 69).

em 1872 foram designados de "classe de aspirantes ao magistério primário" (Moacyr, 1939, v.1, p.55).

A classe de alunos-mestres será formada [dentre]... os de escolas de 2o. grau, mais inteligentes e assíduos, maiores de 12 anos de idade, que tiverem sido aprovados com distinção nos exames anuais, tido bom procedimento e mostrado propensão para o magistério. O seu número não excederá de 6. Haverá também no colégio N.S. dos Remédios uma classe de monitores, cujo número não excedera a 4. Logo que os alunos completarem o aprendizado e declararem que querem continuar como monitores o respectivo professor apresentará ao Diretor da Instrução para o propor com a sua informação, ao governo. Resolvida a sua aceitação, vencerão logo a gratificação de 60\$000 anuais até completarem 15 anos de idade e daí em diante 120\$000. No fim de cada ano de exercício até o terceiro ano serão examinados perante o diretor do ensino e mais dois examinadores nomeados pelo governo. Se não forem aprovados serão eliminados da classe de adjuntos. O exame do 3º. ano versará em geral sobre as *matérias de ensino e especialmente os métodos, sistema prático de dirigir a escola*. Ao aluno aprovado dar-se-á um título de capacidade profissional. Os alunos-mestres depois do tirocínio de habilitação continuarão adidos de escola pública. (...) O monitores com idade de 18 anos completos poderão entrar em concurso e obter a nomeação efetiva (Moacyr, 1939, v.1, p. 38. Grifo nosso)

É nítida a orientação propedêutica e metodológica impressa à formação do adjunto destacada inclusive por Moacyr no trecho que colocamos em itálico, por outro lado, era uma alternativa econômica pois reduzia custos com a instrução pública.

Na Província de Mato Grosso, ano de 1877, fica claro que os adjuntos deveriam não só auxiliar os professores mas os substituir, e por envolver jovens, era necessário cautela na implantação deste mecanismo. O argumento é que muitos pais cedo retiravam seus filhos da escola, antes mesmo de terem completado sua formação e, especialmente,

... porque não parece conveniente confiar uma escola a um individuo que não seja sui júris e a idade de 14 anos é insuficiente para a responsabilidade legal a que o mesmo Regulamento sujeita os professores adjuntos. Sem uma disposição legislativa, como a que requisito, de obrigar-se o aluno a frequentar a escola até o final de sua provecção, exibida em exames anuais, e sem alteração de idade requisitada para a nomeação do professor adjunto, a realização da referida medida é desvantajosa e imprudentissima. (...) Mas que a um jovem de 14 anos, fora do gozo de direitos civis, não sujeito a contratos, ainda mesmo inominados, precisando de quem mais o guie e dirija, se confie, como substituto, na ausência do professor, a direção do ensino e educação de outros jovens, coisa é esta que me parece muito inconveniente. Além disso, as nomeações de tais adjuntos feitas pelo governo, equivalem a contratos inominados, contratos que pela falta de nome, não perdem a sua essência, o consenso de dois, para o mesmo fim, consenso que não se pode verificar da parte de menores porque, quer o direito natural, quer o pátrio, os considera inábeis para isso, e irrita ou anula os atos por eles consumados. (Moacyr, 1939, v.2, p. 477 - 478)

Portanto, explicita-se no trecho anterior a precariedade do "sistema de adjuntos" não tanto como processo formativo, mas especialmente como estratégia de provimento de professores para a instrução pública.

Era fundamentalmente o comportamento e o domínio de conteúdos propedêuticos, que deveriam orientar a seleção e permanência do professor em classes de primeiras letras. Por sua pouca abrangência, o sistema de adjuntos sofria críticas, sendo quase desacreditado, mesmo que fosse estratégia de formação experimentada em países mais adiantados, pouco dispendiosa, pois o adjunto era minimamente remunerado e, além de atender alunos, completasse seu processo de formação. Na província do Ceará, no ano de 1864, registra-se sob forma de queixa de descontinuidade política, o valor que era atribuído a este sistema de formação de professores: "... ensaiou-se a criação de professores adjuntos de um

modo imperfeito. É alguma coisa do sistema austríaco; mas para que aquele sistema fosse completo, seria mister fazer dos professores adjuntos viveiro donde fossem exclusivamente tirados os professores efetivos" (Moacyr, 1939, v.1, p. 334). Portanto, não eram todos os professores que passavam pelo sistema de adjuntos, o que restringia seu possível impacto positivo e qualificador; na província de São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1864, por exemplo, estavam em exercício apenas três professores adjuntos (Moacyr, 1949, v.3, p. 464).

Como processo formativo o sistema de adjuntos encontra bases e justificações em reflexões atuais de Maurice Tardiff que destaca a importância das experiências pré-profissionais dos docentes na medida em que a socialização escolar dos aspirantes ao magistério impregna seus comportamentos e representações acerca de como ser professor, e do ato de ensinar.

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária, sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que são mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (TARDIFF, 2002, p. 69).

Ademais, de nosso ponto de vista, por não abranger todos os professores, o sistema de adjuntos poderia ser designado de "clínico" (no sentido de singular, individualizado, para indivíduos e não para grupos) e restrito frente às necessidades das províncias de formar quadros docentes. Por outro lado, como tais adjuntos auxiliavam professores experientes e ensaiavam a docência em

escolas das cidades, nada em sua formação conduzia para além do mundo urbano, para a realidade do meio rural. Se a prática e o exemplo configuram a formação profissional e se elas ocorriam em escolas urbanas, a formação de professores se dava por intermédio de práticas características de escolas de primeiras letras das cidades e, fundamentalmente, nos próprios centros urbanos.

Tanto como o sistema de professores adjuntos, os espaços de prática dos cursos normais - a Escola Anexa ou Aula Prática de Pedagogia - configuravam a especificidade da formação do professor. Esta situação de prevalência da Escola Prática na formação do professor evidencia-se na província de Goiás, 1886: "Quanto à Escola Normal, ela não passa de ser o antigo Liceu, com um diretor especial... com duas escolas práticas (que nenhuma diferença têm das outras escolas) e com uma cadeira de pedagogia indispensável a tais instituições" (Moacyr, 1940, v.3, p. 563). Acrescente-se ainda que os currículos das primeiras escolas normais eram na maior parte os mesmos dos lecionados nos Liceus, com forte conotação de estudos de educação geral.

Em 1874, na Província do Ceará, há um registro que sintetiza temas anteriormente discutidos: as condições de admissibilidade ao magistério, as que dispensavam o exame de comprovação da capacidade profissional, a exigência de atestado de experiência prática em escola pública da capital, o conteúdo dos concursos para o magistério e aqueles que seriam priorizados para ocupar as cadeiras de instrução pública vagas. O trecho também situa os adjuntos como concorrentes a concurso e a ênfase na prática em escola, inclusive a exigência ampliada de prática para homens os quais poderiam, mais facilmente que mulheres, assumir o magistério em escolas de 2º grau.

Nas escolas primarias da capital que tiverem mais de 100 alunos matriculados e freqüência de 80 poderá haver um adjunto nomeado pelo governo, proposto pelo diretor geral. O adjunto deverá ser maior de 12 anos de idade, ter bom comportamento, aprovação distinta nos exames gerais das escolas públicas. Os filhos dos professores terão

preferência e os alunos pobres. No fim de cada ano, contado desta nomeação, serão os adjuntos submetidos a novos e mais rigorosos exames perante o diretor geral e dois examinadores, e os que forem reprovados poderão repetir o ano. No fim do terceiro ano serão submetidos a exames perante o diretor geral e dois examinadores, de nomeação do presidente da província, e serão argüidos nas matérias próprias das escolas de 1º. grau. Os que forem aprovados e continuarem a praticar até a idade legal, terão um titulo de capacidade profissional. (...) As condições de admissão ao magistério são: maioridade, moralidade e capacidade profissional. São dispensados desta ultima: os indivíduos que tiverem grau acadêmico, clérigos, os diplomados em academias estrangeiras, ou bacharéis do Colégio Pedro II, os adjuntos aprovados no 3º. ano de exercício. *Ninguém será admitido a exame de capacidade profissional sem exhibir um atestado de ter estudado com aproveitamento, pelo menos de dois meses, o modo prático do ensino primário em uma das escolas do 1º. grau da capital;* sendo homem deverá praticar mais um mês na escola de 2º. grau. Ninguém poderá ser provido sem concurso especial. O exame versará não só sobre as matérias do ensino primário, como também sobre o sistema prático e método do mesmo ensino. (Moacyr, 1939, v.1, p. 350-351. Grifo nosso)

Destacamos o trecho que indica não apenas a importância da prática para a capacidade profissional do professor mas o local em que a mesma se realizava: "escolas de 1º. grau da capital". A valorização da prática era tão forte que nesta mesma província que estamos exemplificando, Ceará, a candidatura por concursos, progressivamente, passou a requerer um período de exercícios práticos em escolas de primeiras letras do aspirante a professor, onde, desde 1855, ninguém seria "admitido a exame sem ter estudado, por espaço de um mês, o modo prático do ensino em algumas das escolas da capital" (Moacyr, 1939, v.1, p. 327). Em certas províncias, pela falta de recursos para a implantação de uma Escola Normal bastava uma breve formação prática – três meses de estágio na escola primária modelo (Moacyr, 1939, v.1, p. 203).

O mecanismo de formar professores tendo-os inicialmente como adjuntos, recorrente, no período imperial, em todas as províncias brasileiras, conduz e fortalece os espaços de prática⁶ como os privilegiados na formação do professor. Ademais, o trecho reafirma a preferência de seleção a filhos de professores e alunos pobres o que exemplifica o conceito designado por Tardiff de "efeito de socialização por antecipação" o qual é produzido na medida em que parentes próximos ligados ao magistério configuram uma história de familiaridade com a carreira no que influi a tradição oral, provocando a *aprendizagem do ofício antes de iniciá-lo* (TARDIFF, 2002, p. 76, 79).

Portanto, toda a formação do professor era eminentemente pragmática na dimensão da carreira docente, focada na ação didática e no manejo de aulas enquanto que as demais disciplinas da Escola Normal eram, predominantemente, propedêuticas. A carga de formação prática do professor não incluía atividades agrícolas, práticas de campo e lavoura nem formação junto a professores que atuassem em escolas de zona rural, ou prática nestas escolas. As cidades eram o local privilegiado de formação dos professores, nelas se situavam as escolas primárias modelo onde era realizada a prática dos adjuntos e dos alunos que estavam estudando para professor.

No ano de 1886, nos registros referentes à Província da Paraíba, Moacyr registra como funcionava a formação pela prática, na qual fica clara a separação entre o ensino para o magistério e o ensino para uma profissão agrícola. Ambos eram considerados profissionalizantes mas tinham foco diferenciado.

⁶ Pimenta (1995, p. 59) já argumentava que, no século XX, anos 30 e 40, a prática no ensino normal visava a reprodução/imitação de modelos e a observação de experiências modelares, bem sucedidas, tendo por base o pressuposto de que o ensino primário "não apresentava modificações internas significativas nos dois tipos de escola: a urbana e a rural". Nos anos 70, a prática restringiu-se à instrumentalização realizada em algumas disciplinas (Pimenta, 1995, p. 60), ou seja, acompanhamos a emergência de uma Didática voltada para o treino de habilidades de ensinar, de cunho instrumental.

O ensino normal porém, tem intuítos próprios, como os tem o ensino agrícola, o mecânico, ou qualquer outro que prepare para uma profissão. É então a prática da profissão que determina a natureza do ensino e sua orientação (Moacyr, 1939, v.1, p. 478).

Currículos de formação de professores

Nesta parte do texto toma-se como exemplo algumas províncias, discutindo inicialmente a diferenciação entre "matéria", "disciplina" e "cadeira", todas expressões utilizadas para referir elementos curriculares no final do século XIX. A seguir descreve-se quais eram os conteúdos relativos ao mundo rural, que figuravam nos currículos dos cursos de formação de professores e com que outros componentes curriculares disputavam o espaço curricular para, posteriormente, proceder a uma análise interpretativa destes dados.

Cadeira, matéria e disciplina: diferenciações necessárias à discussão do currículo de formação de professores

No período Imperial "cadeira" era um termo fundamental articulado às práticas escolares. Configura o regime de contrato dos professores, o conjunto de temas para os quais tinham conhecimento e aos quais lhes eram atribuídas responsabilidades de ensino, portanto o seu trabalho como docente. Embora no material analisado os três termos "cadeira, disciplina, matéria" tenham sido empregados nem sempre de forma consistente, é possível identificar a significação prática da expressão "cadeira de instrução pública".

É exemplificativo do sentido de cadeira e matéria o seguinte trecho referente à província de São Paulo⁷, no ano de 1874:

⁷ Campos (1990, p. 7) também registra a "associação de disciplinas díspares numa mesma cadeira, como Francês e Metodologia/Pedagogia, Lógica e História". Ver

As matérias do curso [Normal] são: língua nacional, língua francesa, caligrafia, doutrina cristã, aritmética e sistema métrico, metódica e pedagogia com exercícios práticos nas escolas públicas da capital (1ª. cadeira); elementos de cosmografia e geografia especialmente do Brasil, noções de história sagrada e universal, especialmente do Brasil, (2ª. cadeira). (...) Para cada cadeira um professor, nomeado pelo governo, mediante concurso. (Moacyr, 1939, v.2, p. 368).

Pode-se interpretar que matéria tem o sentido de matéria prima do processo educativo⁸ e que "cadeira" é a articulação peculiar que as mesmas recebem na organização do currículo, o que está diretamente associado ao provimento ou disponibilidade de professor. Tanto é que os professores, em São Paulo, eram "providos em cadeiras" (Moacyr, 1939, v.2, p. 360) e não em matérias ou disciplinas. Um outro trecho do relatório de 1876, nessa província, indica a amplitude envolvida na noção de "cadeira" e a indefinição entre cadeira e estudos ofertados em um ano letivo de escolarização: "A experiência já demonstrou a impossibilidade de serem convenientemente explicadas, em uma cadeira, todas as matérias do 1º. ano. Deve haver duas cadeiras em cada um dos anos" (Moacyr, 1939, v.2, p. 374).

Da mesma forma o trecho que segue, referente à situação da província de Alagoas, no ano de 1873, indica que um professor lecionava o que hoje chamaríamos de diferentes conteúdos ou disciplinas, mas que constituíam, na época, uma "cadeira": "A Escola Normal continua a funcionar anexa às aulas do Liceu, a cargo de diversos professores deste estabelecimento, à exceção do doutor Joaquim José de Araújo que é professor exclusivo desta

também, para outras províncias e disciplinas, Cardoso (2002), Vago (2002), Werle (2003).

⁸ Utilizo-me de ferramentas conceituais, especificamente o conceito de matéria, que foram disseminadas por documentos do Conselho Federal de Educação referentes ao núcleo comum do currículo, instituído pela Lei 5692/71.

Escola e ensina caligrafia, desenho linear, métodos de ensino e catecismo" (Moacyr, 1940, v. 1, p. 601). Igualmente na província de Amazonas, no ano de 1871, há registros que evidenciam a associação entre conteúdos com que as matérias do Liceu eram oferecidas e tratadas dentre as quais havia a "cadeira de Pedagogia": "Estas matérias serão dadas deste modo anexas: a de língua inglesa à francesa; a de contabilidade e escrituração mercantil à de matemáticas elementares; a de história universal à de geografia; a de pedagogia à de gramática filosófica; ficando a de retórica ligada à de filosofia" (Moacyr, 1939, v.1, p. 49). Neste exemplo fica claro que uma "cadeira" anexava diferentes conteúdos ou matérias.

Esta concepção de "cadeira" perdurou por grande parte do século XIX, pois se os exemplos anteriores datam da década de 1870, em outras províncias, desde o início da década de 30 tal designação é empregada evidenciando o grande escopo de uma "cadeira" e a vinculação de apenas um professor para cada "cadeira" (Moacyr, 1939, v.1, p. 68).

Pode-se inferir que a estruturação das matérias, também decorrente do nível de especialização e diferenciação do sistema educativo da época, implicava no mínimo em duas dimensões, uma quantitativa e outra qualitativa o que influenciava a configuração das "cadeiras". Isso pode ser depreendido do seguinte trecho de 1881, referente à província de São Paulo: "Quanto às disciplinas se deve alterar o quantitativo e qualificativo das matérias nas cadeiras primárias estabelecendo-se o 1º. e 2º. graus. Este sistema deve influir no acesso do professor e na disseminação do ensino." (Moacyr, 1939, vol.2, p. 392). Este exemplo sugere as implicações para a organização das matérias em cadeiras, decorrentes da reorganização da instrução pública - pela instituição da hierarquia entre o 1º. e o 2º. graus a qual configura um certo grau de especialização da ação educativa desta instância do Estado. A partir desse exemplo pode-se levantar a hipótese de que a criação de graus

de ensino - movimento de especialização⁹ do ensino -, era proposta como uma meta-estrutura articuladora das dimensões quantitativa e qualitativa das matérias e das cadeiras a qual minimizava a necessidade de detalhamento do conteúdo de cada cadeira, nos documentos de política educacional como os relatórios de presidente de província, possibilitando a sua designação mais sucinta. Hoje, por exemplo, a inclusão de língua portuguesa no currículo do ensino médio, em suas três séries, envolve a compreensão já incorporada no senso comum de que, embora sob a mesma designação, os conteúdos são diferentes, articulados e progressivamente mais complexos e conforme o nível de conhecimento e situação dos alunos. No período em estudo, entretanto, esta compreensão não parece estar presente.

Nem sempre a proximidade do campo do conhecimento conduzia à organização das cadeiras. Em São Paulo, por exemplo, em 1876: "Estas matérias serão lecionadas por quatro professores em quatro cadeiras pelas quais serão distribuídos pelo modo seguinte: a) língua nacional e aritmética (1ª. cadeira); b) francês, metódica e pedagogia teórica e prática (2ª. cadeira); c) cosmografia e geografia (3ª. cadeira); d) historia sagrada e universal e noções gerais de lógica (4ª. cadeira)" (Moacyr, 1939, v.2, p. 377). Já no ano de 1880, a 5ª. cadeira do Curso Normal incluía francês e noções de física e química (Moacyr, 1939, v.2, p. 388)

⁹ Estudo de Archer (1979) explicita que os sistemas educativos estatais atendem a quatro características: unificação, sistematização, diferenciação, especialização (Archer, 1979, p. 174 - 182) as quais foram propostas pela autora a partir da análise da elaboração estrutural dos sistemas educativos da França, Rússia, Dinamarca e Inglaterra. A especialização implica na diversificação de insumos, processos e produtos podendo resultar do poder relativo das demandas. A especialização favorece o desenvolvimento de novos tipos de instituições ou novas atividades, antes não abrangidas pelo sistema educacional ou o delineamento de novos papéis ou de formas de recrutamento e treinamento, novas formas de selecionar a clientela, variações curriculares ou o desenvolvimento de facilidades e serviços de apoio.

Em alguns casos, com referência ao magistério de primeiras letras, "cadeira" e "escola" eram empregadas como palavras sinônimas, tal como se evidencia neste trecho referente ao ano de 1876, na Província de São Paulo: "O governo removerá os professores de escolas suprimidas para as cadeiras atualmente vagas e para as que se vagarem ou forem criadas" (Moacyr, 1939, v.2, p. 378). Por vezes, a Escola Anexa à Escola Normal era designada de "cadeira anexa", reforçando o sentido de englobamento de conteúdos de diferentes matérias que ela comportava e que está sendo aqui discutido e, por outro lado, indicando a indiferenciação entre a Escola Normal e seu local de prática.

Da mesma forma os concursos eram realizados para as cadeiras e não para matérias ou disciplinas¹⁰.

Estas considerações acerca do significado de cadeira são relevantes pois alertam para a forma que os conteúdos de ensino relacionados ao mundo rural se apresentavam nos currículos de formação de professores.

Nos cursos de formação de professores no final do século XIX, alguns conteúdos relativos às lides rurais eram transpostos na forma de conhecimento escolar e incluídos em cursos de formação de professores em geral, articulados com outras temáticas de ensino. Como cada província instituía descentralizadamente a formação de professores há uma grande diversidade na organização curricular, na configuração das cadeiras e de designação dos mesmos.

Conteúdos referentes às lides rurais: transposição em cursos de formação de professores

Na Província de Alagoas, o Curso Normal, em 1876 era proposto em dois anos sendo que no segundo ano, ao lado de geografia, noções de história pátria, doutrina cristã e história

¹⁰ Um exemplo é o que foi registrado no ano de 1879, na Província de São Paulo (Moacyr, 1939, v.2, p. 388).

sagrada, pedagogia, legislação, administração do ensino e noções de filosofia, haveria *Desenho linear, geometria plana e agrimensura*.

Na Província de Grão Pará, no ano de 1871, a Escola Normal teria um curso de três anos, organizado com um currículo composto dentre outros estudos de *Noções de Física, Química e Agricultura* as quais seriam ministradas ao lado de gramática da língua nacional, instrução moral e religiosa, aritmética, pedagogia e legislação do ensino, dentre outras. Nas várias reformulações curriculares sofridas pela Escola Normal nesta província, não se encontra formalmente registrado nenhum outro conteúdo explícito e diretamente relacionado ao mundo rural.

Na Província do Maranhão, em 1874, o Curso Normal da Sociedade 11 de Agosto, desenvolvido em dois anos, ministraria, no primeiro ano, uma cadeira de *Aritmética teórica aplicada aos problemas usuais da vida; geometria prática aplicada à agrimensura, nivelamento e levantamento de plantas*. Ao lado desta cadeira haveria outras de elementos de física e cosmografia, doutrina cristã e pedagogia, gramática e língua portuguesa.

Na Província de Pernambuco mantém-se, mesmo nas diversas reformas curriculares havidas no Curso Normal, estudos relacionados às atividades rurais. Assim, pelo currículo de 1864 o Curso Normal teria dois anos, sendo que, no segundo ano, seria ministrada *Geometria plana e agrimensura*, ao lado de desenho linear, métodos de ensino primário, leitura dos evangelhos, geografia e história. No ano de 1875 o curso foi ampliado para três anos, sendo que, no segundo ano, seriam ministradas apenas duas cadeiras, uma que incluía estudos de gramática filosófica, análise lógica, história sagrada e caligrafia, constando da outra cadeira *Noções gerais de física e química; noções de agricultura teórica e prática; agrimensura; desenho linear*. Já nas reformas de 1880 passaram para o terceiro ano os estudos relacionados ao mundo agrícola, sendo que, na segunda cadeira, seria ministrada *Caligrafia e desenho linear aplicado à agricultura* e, na terceira cadeira, *Noções gerais de geologia, mineralogia e agricultura*. No ano de 1887, o currículo do Curso Normal é expandido para quatro anos e os

estudos de agricultura restritos a uma cadeira do segundo ano: *Ciências naturais (geologia e mineralogia) com espécimens a vista, princípios de agricultura* (4a. cadeira).

Na Província do Piauí apenas o currículo do ano de 1865 explicita que haveria estudos de *Princípios rudimentares de agrimensura, nivelamento*.

No Espírito Santo, na reforma de 1873, que cria a Escola Normal, é estabelecida uma cadeira na qual, dentre outros estudos o mundo rural figurava na forma de Agrimensura vinculada à Geometria Plana, no segundo e último ano do curso, designada de *Pedagogia, conhecimento da legislação e administração do ensino, desenho linear, geometria plana e agrimensura, noções de filosofia compreendendo as idéias fundamentais da moral e do direito natural*.

Em 1871, na Província de Minas Gerais, o Curso Normal teria dois ou três anos, incluindo Leitura de prosa e verso, Sistema métrico decimal, Religião, Gramática nacional com exercícios de redação, Desenho linear, Aritmética, Pedagogia principalmente a parte relativa aos métodos, Noções gerais de física e química mais aplicáveis aos usos da vida, *Conhecimentos elementares de agricultura*, Historia do Brasil, Legislação a respeito do ensino. Ainda em Minas Gerais, a reforma de 1883 indicava que as disciplinas de formação de professores fossem distribuídas em oito cadeiras, quais sejam, Língua nacional e literatura, Aritmética e escrituração mercantil, Pedagogia, historia sagrada e instrução moral, religiosa e cívica, Geometria e desenho linear e de imitação, Geografia geral; cosmografia, geografia e historia do Brasil, Francês, *Noções de ciências naturais química agrícola* e Música.

Na Província do Paraná, em 1870 os estudos de formação de professores incluíam *Geometria aplicada à agrimensura*, o nivelamento e o desenho linear, além de Noções de ciências físicas e naturais aplicadas ao uso da vida, História e geografia, Aritmética com aplicação às operações práticas e sistema métrico, dentre outros. Quando articulados constituíam a terceira cadeira Aritmética, Geometria e Noções de ciências físicas e naturais.

Nesta mesma província, a reforma do ano de 1882, reorganizou a formação de professores em dois anos sendo que agricultura constituía o quadro de estudos do segundo ano, assim articulada: *Estudo complementar da historia de mineralogia, de geologia e de fisiologia, de higiene e de agricultura.*

Na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul¹¹, no ano de 1881, na Escola Normal os estudos relacionados ao mundo rural estavam incluídos em *Cosmografia (elementos de Ciências Naturais e Noções de Agricultura)*. No ano de 1889 a organização do currículo da Escola Normal incluía *Ciências Naturais (Cosmografia, Física, Química, Geografia, Mineralogia, Botânica, Zoologia e Agricultura)*. O Decreto 874, de 1906, que criava o Curso Complementar indicava *Elementos de Ciências Físicas e de História Natural aplicáveis às Industrias, à Agricultura e à Higiene*, ao lado de Português (redação e composição), Francês (regras essenciais de gramática, estudadas praticamente, tradução, versão e exercícios de conversação), Alemão (regras essenciais de gramática, estudadas praticamente, tradução, versão e exercícios de conversação), Geografia Geral, Corografia do Brasil e Cosmografia, História Universal especialmente do Brasil, Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Trigonometria Retilínea e Noções de Mecânica), Noções de Direito Pátrio, Desenho Geométrico, de Ornato, de Paisagem e Topográfico, Música por Audição e Pedagogia. Na reforma de 1927, o currículo do Curso Complementar articulou, dentre vários componentes curriculares *Ciências Naturais com aplicação à Agricultura e Pecuária*, haveria ainda, dentre outras, disciplinas como Escrituração mercantil, Higiene em suas relações com a escola. Este era entretanto um curso com o objetivo de desenvolver o ensino primário e preparar candidatos ao magistério público, sem uma referência específica de preparo para escolas rurais. Na reforma de 1929 o Curso Complementar teria 3 anos e o Curso

¹¹ As informações referentes ao RGS decorrem da análise dos dados constantes dos quadros anexos ao artigo Werle, 2003.

Normal 2 anos, em ambos a referência a Agricultura e Pecuária é omitida permanecendo apenas a indicação de higiene, no Complementar como Ciências (Física, Química, História Natural, Noções de Higiene) e no Normal como Higiene Geral, Higiene Escolar e Puericultura.

Os diferentes dados apresentados bem exemplificam a amplitude das cadeiras em currículos de cursos de formação de professores no século XIX nas quais os temas referentes ao mundo rural eram abordados. O exemplo mais marcante é o da província do Espírito Santo que inclui numa única cadeira *Pedagogia, conhecimentos de legislação e administração do ensino, desenho linear, geometria plana e agrimensura, noções de filosofia compreendendo as idéias fundamentais da moral e do direito natural* o que demonstra a dificuldade de encontrar professores na época e a amplitude de conhecimentos que aquele que se habilitava lecionar deveria ter. Por outro lado o exame das composições curriculares também demonstram a variedade de temas articulados. No caso do RGS, por exemplo, em 1881 a Cosmografia englobava ciências naturais e agricultura e, na reforma de 1889, eram as Ciências Naturais o todo maior que articulava não apenas a Cosmografia mas Física, Química, Geografia, Mineralogia, Botânica, Zoologia e Agricultura. E, na reforma de 1906 a Cosmografia era um componente vinculado à Geografia Geral e a designação não era mais Ciências Naturais mas Ciências Físicas que figuravam separadas de História Natural, ambas trabalhadas articuladamente em suas aplicações várias, às Indústrias, à Higiene bem como à Agricultura.

Esta análise preliminar de algumas das propostas curriculares de cursos de formação de professores praticadas nas províncias, e levando em conta as considerações feitas acerca da ampla significação de cadeiras – designação que indicava tanto um tratamento administrativo como uma dimensão pedagógica - e, ao mesmo tempo, a diferenciada menção de temas nos currículos - ora indicados de forma a detalhar tópicos de ensino e ora designando-os de forma mais abrangente –, considerando também que havia

uma diferenciada integração entre estudos incluídos nos currículos (Caligrafia, desenho linear aplicado à agricultura, por exemplo) e que os documentos de base desta análise são variados em sua produção e natureza – tanto relatórios de presidente de província resenhados por Primitivo Moacyr como documentos primários (para o caso do RGS) – pode-se sintetizar num quadro as áreas temáticas às quais os temas relacionados ao mundo rural estavam vinculados.

Quadro demonstrativo da Relação de estudos de cunho geral e conhecimentos nitidamente relacionados ao mundo rural transformados em conhecimento escolarizado, ou seja, em objeto de ensino e de aprendizagem escolar

	ESTUDOS DE CUNHO GERAL	ESPECIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS RELACIONADOS AO MUNDO RURAL
Bloco I	Geometria (aplicada, prática) Geometria Plana Desenho Linear (aplicado) Caligrafia	Agromensura Nivelamento Desenho Linear aplicado à Agricultura Geometria aplicada à Agromensura
Bloco II	Ciências Naturais Cosmografia Geografia Geologia Mineralogia Física Química Fisiologia Higiene Botânica Zoologia	Química Agrícola Agricultura

Os temas relacionados ao mundo rural aparecem nos cursos de formação de professores no século XIX articulados em cadeiras de ensino e vinculados com estudos de cunho geral os quais poderíamos apresentar em dois grandes blocos considerando a proximidade temática de seus conteúdos. No Bloco I situam-se estudos vinculados à compreensão, expressão e domínio do espaço incluindo geometria, desenho e até caligrafia os quais articulavam-se, em alguns períodos, em algumas províncias, a agromensura, nivelamento e agricultura. Ou seja, agromensura e nivelamento

figuram em algumas composições curriculares como estratégias aplicativas para o desenho e a geometria. O exemplo mais claro é *Geometria prática aplicada à agrimensura, nivelamento e levantamento de plantas* (província do Maranhão), o que indica um trabalho de explicitação da geometria e sua concretude em situações de vida prática como o dimensionamento de áreas, estudo planialtimétrico e topográfico de terrenos.

No Bloco II situamos estudos relacionados à fenômenos da natureza tanto os designados genericamente de Ciências Naturais como seus detalhamentos. Eram inúmeras as formas de articular os conteúdos. Muitas vezes os estudos de Física e Química eram designados explicitamente. Em outros casos, a agricultura estava diretamente relacionada à Geologia e Mineralogia. Geografia era também um tema ao qual a agricultura e as ciências naturais e seus desdobramentos poderiam estar vinculados, possivelmente no foco das relações do homem com o meio que o abriga e no modo de exploração racional do ambiente físico.

Importante assinalar que a agricultura não aparece como componente principal mas sempre subsidiário de outros estudos vinculados à natureza. Da mesma forma destaca-se que seriam apenas ministradas "noções" de agricultura, sem aprofundamento ou sem que esta fosse expressa como um tipo específico de conhecimento com características próprias, capazes de o individualizar e desvincular de outros temas de estudo. Do que se pode inferir que não havia ênfase no conhecer, no saber-fazer e no realizar atividades vinculadas à agricultura de forma a formar um professor conhecedor do meio agrícola. Destaca-se que, em apenas um caso, encontrou-se a designação de que o trabalho em *Noções agricultura* teria dimensões teórica e prática, mas mesmo nesse, tais estudos seriam conduzidos em articulação com a Física e a Química que possivelmente presidiam a orientação dos mesmos. Interpreta-se que os estudos de agricultura e agrimensura figuravam nos currículos mais como formas aplicativas, como subsidiárias de outros componentes de maior destaque e presença

mais constante nos currículos sendo os temas relacionados ao mundo rural, apenas trazidos por seu potencial exemplificativo.

A hipótese de posição subalterna de estudos relativos à agricultura em cursos de formação de professores decorre também da forma como eram designadas nas composições curriculares: princípios, princípios rudimentares, conhecimentos elementares ou noções gerais de agricultura.

Outro argumento da subsidiariedade com que estudos relacionados à agricultura eram tratados decorre de que não encontramos indicação de como tais temas relacionados ao mundo agrícola deveriam ser tratados junto a alunos que estivessem em processo inicial de escolarização. Como discutimos anteriormente tais temas não eram objeto da prática em escola anexa à escola normal e nem da formação de adjuntos. Ora, se a prática era um componente forte e essencial da formação do professor no período, muito auxiliando na pertença à carreira docente, então as questões relacionadas ao trato, valorização, desenvolvimento de tarefas e compromissos relacionados ao mundo rural deveriam ser contempladas em tais espaços de prática se o objetivo fosse formar o professor para as zonas rurais.

Argumentamos, portanto, que os temas relacionados à agricultura e agrimensura (não encontramos referência explícita ao trato com animais, a não ser em 1927, no RGS, na proposta de Curso Complementar: *Ciências Naturais com aplicação à Agricultura e Pecuária*) figuravam em currículos de formação de professores não na perspectiva de que havia saberes doutos em agricultura e em agrimensura os quais eram transformados em saberes a ensinar e que esses, por sua vez, ali deveriam estar por compor o perfil de profissional docente intencionado, ou seja, que tais conteúdos precisassem estar relacionados permanentemente com o seu ensino em escolas de primeiras letras. Levantamos a hipótese de que agricultura e agrimensura figuravam no currículo pois Geometria, Desenho Linear, Ciências Naturais, Mineralogia e Geologia, ou outros conteúdos, para serem transpostos do nível de conhecimentos científicos para conhecimentos escolarizados,

precisavam ser contextualizados, organizados com alguma pertinência em relação à realidade concreta e não apenas em forma de conhecimentos abstratos. Por isso a menção a agricultura, agrimensura e elementos do mundo rural. Tais estudos não eram saberes de formação profissional do professor, não entravam nos currículos como saberes técnicos ou como um saber-fazer necessário à renovação de funções vinculadas ao mundo rural nem como um saber a ensinar em escolas de primeiras letras, mas como exemplos concretos e de aplicação de outras disciplinas.

Por outro lado, em nossos estudos acerca da Escola Complementar no Rio Grande do Sul, não encontramos documentos nas escolas e nem relatos de ex-complementaristas que indicassem o estudo sistemático de agricultura, agrimensura nem de pecuária, já que trabalhamos com colégios que se viveram as reformas de 1906, 1927 e 1929. Esta ausência de referências a agricultura, agrimensura reforça o argumento de que estes temas eram exemplificações, estavam em função de componentes mais importantes e valorizados na formação do professor e portanto, em algumas instituições outros exemplos eram utilizados pois a forma como tais conhecimentos eram trabalhados em cada escola e em sala de aula é do campo da segunda fase da transposição didática, a mais sensível a variações pois produzida no momento do fazer docente e não manejável diretamente por instrumentos de política educacional mais ampla (legislação, relatórios de governo,...).

Esclareço que a concepção de transposição didática é aqui utilizada compreendendo que o que se ensina não é uma cópia simplificada do saber científico, mas uma reconstrução que ocorre no interior da escola e do sistema de ensino. De acordo com Jean-Pierre Astolfi (1998) são duas as etapas da transposição didática, a primeira encaminha o saber erudito/literário/científico a um saber a ensinar e a segunda focaliza as rearticulações desse saber a ser ensinado ao saber ensinar em classe. A segunda se efetua sobre a responsabilidade do mestre enquanto a primeira situa-se no âmbito de um conjunto heterogêneo dos conteúdos de ensino e no espaço dos especialistas interessados em problemas pedagógicos, dos

autores de manuais, de inspetores e de associações de especialistas na área de educação.

A segunda fase da transposição didática é o que Tardiff refere como "conhecimento pedagógico do conteúdo", ou o que ocorre na ação do professor com os alunos em sala de aula, ao elaborar estratégias e esquemas cognitivos, em função de condicionantes tais como os programas e o tempo disponível. Para ele o "Conhecimento pedagógico do conteúdo não pode ser separado do conhecimento desse conteúdo" (TARDIFF, 2002, p.120), apesar de que "o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é 'interatuado', transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem." (TARDIFF, 2002, p.120). É nessa segunda fase que a pedagogia como prática profissional se estabelece e desenvolve.

A transposição didática se relaciona à idéia de que nos currículos o saber escolar se encontra despersonalizado, descontextualizado das condições originais da sua produção e linearizado para facilitar o processo de ensino. A modificação periódica dos conteúdos responde a necessidade de renovação, que encontra sua origem nas demandas da comunidade científica (modernizar o ensino aproximando-o do saber científico), nas necessidades sociais (incluir temáticas relevantes para o enfrentamento de problemas novos do cotidiano), bem como, nas relacionadas a legitimar o ensino ministrado nas escolas, valorizando-o e afastando-o do saber partilhado pelas famílias. Entretanto, a introdução do novo não se dá como um simples acréscimo, como se ocorresse em uma tabula rasa, mas há rearticulações com os conteúdos escolares já legitimados. Por outro lado Astolfi (1998) afirma que a transposição didática resulta também na criação original de elementos curriculares os quais não têm, necessariamente, equivalentes no saber científico mas instituem-se para permitirem o atendimento de funções em relação a objetivos socialmente designados para a escola. Astolfi, com base

em Develay, refere o conceito de reconstrução programática que opera a partir de dois processos complementares: a didatização que conduz à criação de novos ensináveis e a axiologização que indica que os conteúdos de ensino traduzem finalidades educativas e sociais.

Utilizei (WERLE, 2003) também a expressão disciplinarização para referir a sistematização da produção do conhecimento ocorrida no campo da educação e os processos daí decorrentes, os quais se manifestam pelo acúmulo de conhecimentos e pela forma de expressão dos mesmos nos currículos de formação de professores. A disciplinarização na medida em que especificações e de diferenciações ocorrem em três níveis: o campo da produção do conhecimento, o da formação e o das normas legais. Poderíamos também identificá-la com a primeira fase da transposição didática em que saberes sistematizados "doutos" são transformados em currículo formal (Perrenoud, 1993). Assim, os estudos relacionados ao mundo agrícola em cursos de formação de professores no período imperial, não se afiguram com uma identidade e especificação que os constitua como disciplinarizados, com unidade temática e metodológica, e com autonomia frente a outros temas do currículo.

Argumenta-se que conteúdos relacionados ao mundo rural, no final do período imperial foram incluídos no currículo dos cursos de formação de professores em algumas das províncias, de maneira desigual e instável, pois lhes sustentava predominantemente a transposição didática em sua segunda fase de "conhecimento pedagógico do conteúdo" ou saber ensinar em classe. Para que estudos como Ciências Naturais, Mineralogia, Desenho, Geometria e outros fossem ensinados – esses já escolhidos na primeira fase da transposição didática, transformados de saberes científicos/doutos em saberes a ensinar -, era necessário orientar os mestres que os ministrariam (especialmente pelo fato da organização do ensino ocorrer em cadeiras, amplos aglomerados de saberes a ensinar assim compostos por motivos administrativos e pedagógicos), para que tivessem pautas de procedimentos

orientadoras de sua ação na segunda fase da transposição didática: o saber ensinar em classe, interagindo com alunos e ensinando em salas de aula.

Desta forma, não ocorria uma reconstrução programática com base em valores relacionados ao mundo rural proclamados e diretamente referidos à ação dos professores de primeiras letras o que possivelmente não interferia no processo de constituição da carreira de forma a encaminhar o professor de primeiras letras para uma identidade com o mundo rural forte o suficiente para provocar uma inflexão na carreira de "professor para escolas urbanas".

Referências

CAMPOS, Maria Christina S. Souza. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.72, p. 5 – 16, fev. 1990.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870 – 1910). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.79, n. 193, p. 63 – 71, set./dez. 1998.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.118, p. 89 – 117, mar. 2003.

MELLO, Guiomar Namó de. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA (RE)VISÃO RADICAL. Documento principal. Versão preliminar.mimeo. out./nov. 1999. 21p mais anexo.

MENNUCCI, Sud. A crise de educação. 2.ed. São Paulo: Ed. Piratininga, 1934.

MOACYR, Primitivo. A instrução e as províncias (subsídios para a historia da Educação no Brasil) 1834 – 1889. v.1. Das Amazonas às Alagoas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MOACYR, Primitivo. A instrução e as províncias (subsídios para a história da Educação no Brasil) 1835 – 1889. v.2. Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MOACYR, Primitivo. A instrução e as províncias (subsídios para a história da Educação no Brasil) 1834 – 1889. v.3. Espírito Santo, Minas-Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiaz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

NUNES, Clarice. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos programáticos. Teias, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, p. 16 - 30, jan./jun.200.

PRADO, Adonia Antunes. Intelectuais e educação no Estado Novo (1937/1945): o debate sobre a formação do professor primário rural. Teias, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, p. 46 – 55, jan./jun.200.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes & formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Modernizando os cursos de formação de professores: disciplinarização da Pedagogia e deslocamento da prática. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 251 – 304.

Flávia Obino Corrêa Werle - doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1993) e pós-doutora pela Universidade do Minho (2003) . Atualmente é professor titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
E-mail: flavia@helios.unisinos.br

Recebido em: 21/09/2007

Aceito em: 20/01/2008