



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

ADRIANA MADJA DOS SANTOS FEITOSA

**ESCOLA PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DO CEARÁ:
organização e formação docente**

FORTALEZA - CEARÁ

2008

ADRIANA MADJA DOS SANTOS FEITOSA

ESCOLA PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DO CEARÁ:
organização e formação docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sofia Lerche Vieira

FORTALEZA - CEARÁ

2008

F311e

Feitosa, Adriana Madja dos Santos

Escola primária na província do Ceará: organização e formação docente/ Adriana Madja dos Santos Feitosa.– Fortaleza, 2008.

197p. ; il.

Orientadora: Profa. Dra. Sofia Lerche Vieira.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

1. Escola primária – história - Ceará. 2. Currículo. 3. Formação docente – I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

CDD: 370.92

ADRIANA MADJA DOS SANTOS FEITOSA

ESCOLA PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DO CEARÁ:
organização e formação docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sofia Lerche Vieira
Orientadora - UECE

Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias

Examinadora interna – UECE

Prof. Dr. Idevaldo da Silva Bodião

Examinador externo – UFC

Para
Guilherme e Morais Junior, meus amores;
e
José Maria e Ivoneide,
meus pais,
pelo amor e confiança
essenciais
à trajetória.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Sofia Lerche Vieira, orientadora desta pesquisa, que desde minha graduação em Pedagogia, vem participando, com sensibilidade e rigor, de minha trajetória intelectual e profissional.

Aos professores do Mestrado Acadêmico em Educação da UECE, Marcília Barreto, Germano Magalhães, Isabel Sabino, Glaúcia Albuquerque, Ana Ignez Belém, João Bastista, José Álbio Moreira e Eloísa Vidal, pelas intervenções (re) construções teóricas e metodológicas.

À Dianaídes Fernandes pelo coleguismo no convívio no Curso.

Aos pesquisadores André Frota de Oliveira e José Joaquim Neto Cisne e Paulo Roberto Oliveira Marques, pelas contribuições lúcidas e competentes.

Às amigas Margarete Sampaio, Zilmar Queiroz e Luisa Xavier, pelas contribuições e apoio.

Aos sempre professores e amigos, Idevaldo da Silva Bodião, Maria de Lourdes Brandão e Rui Martinho.

Aos familiares, principalmente, irmãos, Fabiana, Alessandro, Leiliana e sobrinha, Natália, à minha sogra, Aneci, e cunhadas Íris Jeannita e Marilângela pelo incentivo e confiança.

A Araci Cavalcante e Morais Junior, que contribuíram efetivamente com este trabalho.

Ao Instituto Histórico e ao Arquivo Público e ao Núcleo de Estudos, Documentação e Difusão em Educação (NEED), que disponibilizaram os acervos, destacando-se o empenho de funcionários, como Cinthia Maria Marcos Ramos e Júnior Beviláqua (Instituto Histórico) e às bolsistas Maria do Socorro Bezerra e Monalisa Tatiana de Almeida Barros (NEED), que facilitaram as buscas e organização dos documentos históricos.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e à Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), instituições que contribuíram concretamente com recursos e tempo, essenciais a este trabalho.

RESUMO

Este é um estudo sobre currículo primário e formação docente. A investigação procura compreender a organização do ensino e a preparação docente no período, correspondente à segunda fase do Estado imperial brasileiro. A questão norteadora busca compreender as formas de organização do ensino primário, no Ceará dos anos oitocentos, e seus vínculos com os processos formativos dos professores. O trabalho recorre ao suporte teórico e metodológico da História Nova e do currículo fundamentado na abordagem crítica como referência à análise de documentos. Nesta pesquisa, foram selecionadas as seguintes fontes primárias: leis educacionais, relatórios provinciais, ofícios de professores, artigos jornalísticos, junto aos acervos do Arquivo Público do Estado Ceará, Biblioteca Menezes Pimentel e Instituto Histórico do Ceará e Núcleo de Estudos, Documentação e Difusão em Educação da Universidade Estadual do Ceará. De modo geral, é possível afirmar que, na segunda metade do século XIX, são observadas poucas inovações nos programas escolares primários cearenses em relação às escolas de primeiras letras. A análise dos documentos indica que nas aulas primárias elementares predominam os conhecimentos de leitura, escrita, aritmética e religião. É possível identificar estudos mais avançados de Gramática e das matérias de Geografia e História Sagrada, na Aula Secundária de Fortaleza e em algumas aulas da capital e do interior da província. Na organização do ensino primário, são aplicados os Métodos Mútuo e o Simultâneo, que privilegiam a organização dos alunos em classes por nível de conhecimentos. É legítimo afirmar, a partir do exame dos documentos escolares, que os vínculos entre o ensino e modelo prático de preparação do professor estão nos conhecimentos exigidos e nos espaços escolares primários para a habilitação dos professores primários do período.

PALAVRAS-CHAVE: História da escola primária cearense; currículo; formação docente.

ABSTRACT

This is a study about primary school curriculum and the professional development of teachers. The investigation sought to understand the organization of teaching and the preparation of teaching staff, which corresponds to the second phase of the Brazilian Imperial State. The guiding question was to understand the organizational forms of primary education in Ceará in the 1880's and their links to the processes of the professional development of teachers. The paper refers to the theoretical and methodological support of the New History and to a curriculum based on the critical approach as a reference to the analysis of documents. In this study, the following primary sources were selected: educational laws, provincial reports, teacher records, news articles, together with the holdings of the Public Archive of the State of Ceará, the Menezes Pimental Library and Historical Institute of Ceará and the Center of Studies, Documentation and Diffusion in Education of the State University of Ceará. In general, it is possible to affirm that in the second half of the XIX century, few innovations are observed in primary school programs in Ceará, related to the schools of early learning. The analysis of the documents indicates that in primary school classes, knowledge about reading, writing, math and religion is predominant. It is possible to identify more advanced studies on grammar and the subjects of geography and sacred history in the "Aula Secundária de Fortaleza" (a model program) and in some classes in the capital city as well as in the countryside of the province. In the organization of primary education, the Mutual and Simultaneous methods are applied, which allow for the organization of students in classes by level of knowledge. One can affirm, from the examination of the school documents that the links between teaching and the practical model of teacher preparation are in the knowledge of the required subjects and in the context of the primary school where teachers of the period were trained.

KEY WORDS: History of the Primary School in Ceará; curriculum; professional development of teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS

arithm	Aritmética
Art.	Artigo
conhecim.^{tos}	Conhecimentos
d'	De
Di^{to}	Dito
Dom.^{es}	Domingues
E. R.M.^{ce}	Espera Receberá Mercê
Ex.^{mo} S.^r	Excelentíssimo Senhor
Ex^{mo}	Excelentíssimo
Fr.^{co}	Francisco
Geram.^e	Geralmente
J.^{or}	Junior
m.^{ma}	Mesma
m'or	Maior
N.^o	Número
n'	No
naq.^l	Naquele
p.^a	Para
p.^r	Por
Presentam.^e	Presentemente
q.	Que
q^{tro}	Quatro
Reg.^e	Regularidade
Regulam.^{to}	Regulamento
Sern.^a	Senhora
Snr'	Senhor
supp.^e	Suplicante
V. M.^a	Senhora
V. S.^a	Vossa Senhoria
V.Ex^a	Vossa Excelência
V.Exc.	Vossa Excelência

LISTA DE SIGLAS

APEC	Arquivo Público do Estado do Ceará
BMP	Biblioteca Menezes Pimentel
GPPEM	Grupo de Pesquisa Política Educacional Docência e Memória
IHC	Instituto Histórico do Ceará
NEED	Núcleo de Estudos, Documentação e Difusão em Educação da Universidade Estadual do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Aspectos constituintes da concepção do currículo como práxis de Sacristán (1998; 2000).	37
Figura 2	Características da Estrutura Curricular elaboradas por Sacristán (1998, 2000)	51
Figura 3	Fases da estrutura curricular - Elaborado a partir de Sacristán (2000).	52

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Prova de Escrita – Aluna: Guilhermina de Araújo-1868	103
Imagem 2	Prova de Escrita – Aluna: Maria Dulcinéia Carvalho-1868	104
Imagem 3	Retrato do professor primário Joaquim Guilhermino da Costa Cysne - 1881-1882	112
Imagem 4	Compêndio Elementar de Geografia Geral e Especial do Brasil – 1869	123
Imagem 5	Prédio público da Escola de Ensino Mútuo de Fortaleza	145
Imagem 6	Termo de Exame da Professora D. Angelina Correia Lima-1874	154

LISTA DE QUADROS

Quadro I	Legislação educacional nacional (1824-1874)	45
Quadro II	Legislação educacional local (1849-1874)	45
Quadro III	Documentos	46
Quadro IV	Ofícios dos professores por localidade	47
Quadro V	Ofícios dos professores por sexo	48
Quadro VI	Material de ensino	48
Quadro VII	Provas escritas	49
Quadro VIII	Jornais	49
Quadro IX	Aspectos da avaliação dos alunos primários	67
Quadro X	Programa do exame de capacidade profissional	70
Quadro XI	Gratificação anual dos professores adjuntos	71
Quadro XII	Dados dos exames anuais – 1874-1884	79
Quadro XIII	Livros-textos de escolas públicas primárias -1865	98
Quadro XIV	Programas de provas de Leitura, Escrita e Gramática	105
Quadro XV	Matérias das Ciências Exatas nas leis educacionais	116
Quadro XVI	Programa teórico-prático para as provas de Aritmética	117
Quadro XVII	Classificação das escolas primárias por categoria/gênero	129
Quadro XVIII	Programa curricular das escolas elementares femininas e masculinas	131
Quadro XIX	Inventário da escola de segundo Grau primária - 1870	137
Quadro XX	Grau de instrução do aluno José Bastos Lima	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 OS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	21
1.1 A História Nova: abordagem teórico-metodológica para investigação.....	22
1.2 Currículo: um campo de análise da instrução primária e da formação docente.....	28
1.2.1 Orientação teórico-crítica.....	31
1.2.2 Currículo: concepções e práticas.....	35
1.2.3 Organização curricular e formação docente: construções histórico-sociais.....	38
1.3 Procedimentos Metodológicos	44
1.3.1 A estrutura curricular e os documentos para reconstrução do ensino e da formação docente.....	52
2 CONTEXTOS E TEXTOS LEGAIS DA ESCOLA PRIMÁRIA NO CEARÁ PROVINCIAL	55
2.1 Província cearense no Estado imperial brasileiro: estrutura socioeconômica.....	56
2.2 Província cearense no Estado imperial brasileiro: estrutura político-administrativa.....	58
2.3 Os textos legais para organização curricular e formação docente	62
2.3.1 Reformas da instrução primária da segunda metade do século XIX.....	63
3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DOS DOCUMENTOS.....	83
3.1 Currículo primário do século XIX: formação moral, civil e intelectual.....	85
3.2 Programas curriculares primários por meio de materiais e exames	94
3.2.1 O ensino da Leitura, da Escrita e da Gramática e os exames de ensino.....	102
3.2.2 Moral, civilidade e religião: filhas da boa ordem.....	110
3.2.3 As Ciências Exatas: conhecimentos teóricos e práticos.....	116
3.2.4 A Geografia e a História do Brasil pelos materiais de ensino.....	121

3.2.5 A Prática de ensino: componente do programa curricular primário.....	124
3.3 Escola provincial cearense: programas e práticas diferenciados.....	128
3.4 Organização dos conhecimentos: tempos e métodos escolares.....	141
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
 REFERÊNCIAS	172
 ANEXOS	180

INTRODUÇÃO

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar: está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

SACRISTÁN

Este estudo aborda o currículo primário e da formação docente na província cearense da segunda metade do século XIX. O seu conteúdo é constituído da análise de documentos de naturezas distintas (leis, relatórios provinciais, ofícios de professores primários, inventários, compêndios, provas de alunos e professores) que aproximam o ensino realizado nas aulas primárias públicas. O interesse que move essa investigação é contribuir para uma melhor compreensão do ensino primário, suas formas de organização e preparação do professor, partindo do pressuposto de que esse conhecimento é relevante para a história da escola pública cearense.

O empenho pela compreensão da escola primária cearense, com destaque para a posição central do campo curricular na análise do ensino e na formação docente, no contexto do Ceará do século XIX, justifica-se pelos motivos que se seguem.

No contexto nacional, há estudos baseados em relatórios e regulamentos que revelam a escola de províncias sobre a compreensão dos métodos de ensino, da organização dos programas escolares e dos procedimentos didáticos da instrução pública, na Parahyba do Norte (CURY, 2006). Há, também, estudos sobre a Instrução Pública e formação de professores, de 1825 a 1852, (VILLELA, 2003), assim como a análise sobre a instrução

elementar no século XIX da província de Minas Gerais (FARIAS FILHO, 2003). Vale mencionar, ainda, a contribuição de Saviani (2006) sobre o debate pedagógico da escola do século XIX na província paulista.

São escassas, todavia, as pesquisas acerca da escola cearense, sua organização curricular e formação docente no século XIX. Aqui, vale citar a análise de Olinda (2004) sobre as práticas pedagógicas vivenciadas entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX, objetivando traçar o perfil do professor primário tradicionalista; Moraes (2006) sobre as políticas de formação do professor no Ceará (1822-1922); e o estudo de Vieira (2002), que oferece leitura integral da educação cearense, em obra sobre história.

No Brasil, os estudos de currículo analisam a história da disciplina escolar em face da cultura escolar (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2003). Destaca-se, no âmbito da análise histórica, a produção de Souza (2000), sobre o currículo primário, métodos e programas, a partir da reforma da instrução pública de 1883. Também os estudos de Carneiro (1998), sobre história das Ciências como disciplina, no Ceará, são referências para a compreensão das práticas curriculares¹.

A análise do contexto educacional da segunda metade do século XIX deve-se às diversas elaborações legais e práticas, que apontam para a organização de ensino com características próprias na província², explicitada, sobretudo, nas prescrições legais. Reconhece-se, também, nesse contexto as estruturas iniciais de um sistema de ensino nacional e local³. Assim, o período é rico em propostas e experiências educacionais, nacionais e locais (FARIA FILHO, 2003; OLINDA, 2004).

Os contextos e textos historicamente distintos de minhas experiências profissionais e acadêmicas apontam o papel central do currículo para a organização do ambiente escolar, pois nele, firmam-se as regularizações dos conteúdos, tempos, espaços. As estruturas curriculares modelam, também, as práticas de ensino, regras e valores pedagógicos e, conseqüentemente,

¹É oportuno registrar as dificuldades de acesso à bibliografia na área, principalmente os escassos estudos de história curricular, no que diz respeito à organização e gestão do currículo da escola brasileira. O material encontrado, em sua maioria, centra-se nas disciplinas escolares, decorrentes dos estudos e análise de Goodson (1995), que marca o estudo da história das disciplinas, na perspectiva da construção social das profissões como definidora da importância e poder dados a certas disciplinas do currículo.

²O Ato Adicional de 1834 estabelece a autonomia relativa das províncias, cria as assembléias legislativas e extingue o Conselho de Estado. Na educação, o caráter descentralizador se traduz no artigo 10 (§2º), que define a competência legislativa das províncias (de criação e manutenção) da instrução pública primária e secundária.

³Entende-se que há um sistema de ensino em formação já século XIX, principalmente na sua segunda metade, expressando a necessidade de organização da escola de massa e a idéia de organização central para o ensino (SAVIANI, 2001).

as orientações dos modelos formativos do professor. (SACRISTÁN, 1995, 1998, 2000; GÓMEZ, 1997 e LIMA, 2004).

O esforço de construção e delimitação do objeto, nas perspectivas profissionais e sociais, ajudou-me na definição da questão norteadora deste estudo: **quais as formas de organização do ensino primário no Ceará dos anos oitocentos e seus vínculos com os processos formativos dos professores?** Essa questão principal interliga-se às seguintes indagações: Quais são os conteúdos e formas de organização do tempo de aprendizagem, métodos, materiais pedagógicos e exames que caracterizam o ensino da escola primária cearense oitocentista? Quais são as propostas e ações do Estado Imperial relativas à formação dos professores da escola primária? Qual a relação entre a organização do ensino da escola primária oitocentista, na Província do Ceará, e a formação de professores?

Decorrente dessas questões, emerge o objetivo geral:

- ✓ Compreender as formas de organização do ensino que caracteriza a escola primária cearense oitocentista, da segunda fase do Estado imperial brasileiro, seus vínculos e significados em relação à formação dos docentes.

Como desdobramento, são apresentados as seguintes objetivos específicos:

- ✓ Examinar o contexto político-administrativo (central e local) da organização do ensino primário e da formação docente da segunda metade do século XIX;
- ✓ Caracterizar a escola primária cearense oitocentista considerando os conteúdos primários, e formas de organização do ensino, como tempo de aprendizagem, métodos de ensino, materiais pedagógicos e exames;
- ✓ Reconhecer as propostas e ações do Estado imperial relativas à habilitação dos professores primários.

À vista disso, este estudo tem como tema a organização curricular e a formação docente do Ceará provincial. O exame da escola cearense oitocentista fundamenta-se, teórica e metodologicamente, no campo da História e no âmbito do Currículo para a compreensão da temática proposta.

A opção pelo campo histórico é determinada pelo interesse do estudo no passado da escola cearense. Da ciência histórica, escolhem-se os fundamentos da História Nova e seus respectivos conceitos de tempo e documentos históricos que introduziram inovações teóricas e metodológicas na área⁴.

A área curricular constitui a segunda opção teórica desta investigação, pois considera-se os projetos curriculares como testemunhos visíveis e públicos das políticas educativas de determinado momento histórico (SACRISTÁN, 1998, 2000; GOODSON, 1995). Seus conhecimentos são propícios à apreciação de contradições entre as intenções prescritas nos documentos reguladores da política educacional e as práticas que se manifestam na realidade escolar (Prescrição/Projeto Educativo e Prática/Ensino).

No exame da organização curricular, a pesquisa orienta-se por fundamentos teóricos da orientação crítica de Sacristán (1998; 2000); Silva (2005); Lobo (2005); Apple (2006); Goodson (1995) e Carneiro (1998). Estes autores situam a área curricular na perspectiva de análise dos processos, superando os estudos tradicionais que examinam esse conhecimento como produto final e neutro.

A formação inicial dos docentes integra-se à investigação da organização do ensino, pois entende-se que o projeto educativo curricular impulsiona modelos formativos e proporciona, pela prática, a reelaboração de experiências profissionais e individuais de professores e professoras. A ligação entre formação inicial e currículo firma-se, igualmente, porque, na organização do ensino, é o professor o principal sujeito de aplicação das intenções propostas no currículo.

Nesse sentido, os estudos curriculares favorecem a compreensão da formação docente na província do Ceará, pois direcionam algumas práticas para o desenvolvimento profissional do professor. Nele, encontram-se os pressupostos, valores pedagógicos, filosóficos e psicológicos que delineiam a função de socialização da escola, as formas de organização do ensino e a prática docente proposta pelos sistemas educacionais das províncias.

Paradoxalmente à amplitude desse campo, o que se observa, na prática escolar do século XIX e na contemporaneidade, é uma visão restrita de currículo, sobretudo como lista de conteúdos para composição do programa de ensino. Constata-se, então, que o currículo

⁴Neste estudo, a História é a ciência que estuda o homem e suas mudanças. Colaboraram para definição as leituras da Nova História (LE GOFF, 1992; 2005; REIS, 2000).

encontra-se à margem das discussões centrais da escola e, conseqüentemente, dos processos formativos docentes e suas práticas⁵. Fazem-se necessários, portanto, estudos que valorizem e apresentem novas perspectivas para esse campo no ambiente educativo e, em especial, da história da escola primária cearense.

Pode-se dizer, como síntese, que o currículo não só manifesta as intenções; nele é (re) conhecido o cotidiano do ensino. Por isso, as estruturas curriculares são construções que possibilitam a compreensão possível de momentos da evolução da instituição escolar e da profissionalização docente.

Os contextos da segunda metade do século XIX são compreendidos a partir dos estudos de Carvalho (1996), sobre a homogeneidade de ações da elite política; de Faoro (1989), acerca do Estado patrimonial brasileiro; de Girão (1953), Sousa (1994) e Vieira (2002), que examinam a realidade local da província cearense. Essas referências foram básicas para o entendimento das estruturas socioeconômicas e políticas do Estado imperial brasileiro e do contexto da província cearense e suas influências sobre a organização político-administrativa da escola primária do período.

Para a reconstrução da organização do ensino e dos processos formativos dos professores primários, da segunda metade do século XIX, os documentos escritos foram eleitos como fontes, pois os seus conteúdos indicam vestígios das práticas sociais e culturais dessa escola.

Considerando os limites para a reconstrução das práticas curriculares no século XIX, sobretudo, aquelas relativas ao cotidiano da sala de aula, a pesquisa selecionou documentos que representavam fases distintas de uma estrutura curricular, que tem início com a elaboração do projeto educativo até sua aplicação no cotidiano escolar. Desta forma, a diversidade documental, é um recurso metodológico usado pela pesquisadora, para legitimar suas análises sobre a realidade escolar da época, à medida que não se pode reconstituí-la na sua totalidade.

Nesse estudo, foram escolhidas, então, leis educacionais, regulamentos da instrução pública, regimentos de escolas públicas, relatórios provinciais, narrativas literárias, registros jornalísticos, ofícios de professores, inventários escolares, livros-textos, provas de alunos e

⁵ Acredita-se que essa visão secundária dos processos curriculares é oriunda do modelo de escola tecnicista que, fundamentado no modelo de trabalho taylorista, retira do espaço escolar e do professor a sua função de elaborador das práticas escolares.

exames de professores como fontes primeiras para revelar essas práticas (intenções e ações) para a escola primária. As fontes documentais foram coletadas nos seguintes acervos: Biblioteca Pública Menezes Pimentel (BMP), Arquivo Público do Estado do Ceará (APEC), Instituto Histórico do Ceará (IHC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE)-Grupo de Pesquisa Política Educacional Docência e Memória (GPPEM).

É a partir desses parâmetros que essa discussão sobre as formas de organização do ensino e da formação docente no Ceará provincial é entendida, muito mais como prática e formas de ensinar da época do que como intenção política. Essa compreensão, no entanto, não exclui o valor da análise dos documentos legais, pois na estruturação de um currículo representa a fase inicial para a organização das práticas de ensino.

1 OS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Assim como o fato não é dado, o passado também não é dado: o passado e o fato histórico dados não engendram o historiador e a história, mas é o historiador em seu presente que reabre o passado e constrói os dados necessários, a partir dos documentos, à prova de suas necessidades que responderiam aos problemas postos, ligados à sua experiência do presente.

FEBVRE

Na introdução registrou-se que o estudo fundamenta-se no campo curricular com o foco sobre a organização do ensino e a formação docente, destacando-se seu caráter histórico. Este capítulo, por sua vez, tem como objetivo explicitar aspectos relacionados aos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o trabalho.

Na pesquisa acadêmica, a definição do referencial não é tarefa das mais simples, posto que exige do pesquisador conhecimento dos limites e possibilidades do caminho escolhido, assim como clareza das críticas que podem advir desta escolha. Desse modo, das leituras de Le Goff (1992; 2005), Reis (2000), Vieira, Peixoto e Khoury (1991) faz-se a opção pela Escola dos Annales, haja vista sua posição de temporalidade que amplia o campo de conhecimento histórico e das fontes documentais. Os Annales revisam a história pela concepção do tempo, fundamentados, sobretudo, nas estruturas das ciências sociais (mentalidades e socioeconomia).

A discussão sobre o campo do currículo fundamenta-se na abordagem crítica de Apple (2006), Silva (2005), Forquin (1993) e Goodson (1995), que reconhecem o currículo, sobretudo, como construção social e histórica. A partir das discussões críticas é possível

conceber o currículo como um processo constituído por direcionamentos políticos e administrativos. Essa concepção rompe com as visões do currículo como produto final e neutro das orientações tradicionais.

Recorreu-se à visão de *currículo como prática*, desenvolvido por Sacristán (1998, 2000), para entendimento do ensino e da organização. Essa perspectiva permite compreender o contexto de realização da prática curricular, que se constitui da elaboração e organização do projeto educativo até sua realização final na sala de aula.

O currículo imprime conhecimentos e comportamentos na prática profissional e na formação do professor. Como já referido, a compreensão dos vínculos entre a organização curricular e os processos formativos docentes se dá a partir dos estudos de Sacristán (1995). Também são utilizadas as contribuições de Gomez (1995; 1998), Schön (1997), Nóvoa (1995, 1997 e 1998), Nunes (2001) e Lima (2004).

À luz das referências da História Nova e da abordagem crítica de currículo são definidos os procedimentos metodológicos e os agrupamentos teóricos para o exame da temática. Entende-se que essas referências teóricas são apropriadas ao desdobramento de discussões mais ricas acerca da realidade escolar, do ensino e da formação docente.

1.1 A História Nova: abordagem teórico-metodológica para investigação

Para pesquisadores de História da Educação são freqüentes as incertezas quanto ao conhecimento do campo. Por isso, cumpre-se, inicialmente, neste estudo, dirimir as dúvidas mediante questões que guiam a reflexão do quadro teórico-metodológico, assim, formuladas: *Quais são os objetos e objetivos do investigador da História? É possível analisar o passado com o olhar do presente? Qual a estrutura temporal que será dada ao estudo? Quais os procedimentos metodológicos usados na investigação do campo histórico?*

Entende-se que, dada a amplidão e diversidade de concepções e metodologias no campo da História, é salutar a delimitação dos percursos escolhidos para o estudo. Logo, elucidar inquietações constitui passo importante para a explicitação do campo de referência escolhido e dos meios investigativos necessários à pesquisa.

Os conhecimentos e as noções de história são longínquos e diversos⁶. A acepção originária, *de ciência nova das ações humanas no tempo*, remonta à Grécia antiga, concorrendo para um dos mais duradouros conhecimentos da humanidade.

Via de regra, ao falar de história, a primeira noção que advém é de experiência escolar, disciplina, matéria, conhecimentos selecionados com o objetivo de tornar inteligível a história da humanidade (Disciplina História Geral e do Brasil). Há, também, as noções de campo de conhecimento das Ciências Sociais e da cultura⁷, lições do passado e experiências humanas. História pode ser, ainda, compreendida como narrativa literária.

Após o reconhecimento dos diferentes significados do vocábulo, é sensato apontar, para efeito de delimitação do percurso teórico-metodológico, a acepção de história adotada neste estudo.

Entende-se por *História*, a ciência que estuda o homem e suas mudanças, validada nos pressupostos da História Nova⁸ que compreende o conhecimento histórico:

[...] incluindo quantidade, o conceito, análise, a problematização, pois não trata mais de um mundo histórico volátil, sustentado e suspenso por um final especulativamente antecipado, mas um mundo histórico estruturado, durável, lento. (REIS, 2000, p. 21).

Essa concepção de história rompe com a concepção tradicional, marcada pela determinação de fatos autênticos e ênfase no documento escrito oficial, como prova histórica. Segundo Reis (ibid., p. 27), a História Nova não é mais representada no sentido histórico do progresso, “não realiza valores transcendentais. Ela não possui sentido/direção final antecipável. O desdobramento do tempo não é uniforme, linear, homogêneo”.

A História Nova propõe ruptura com as concepções tradicionais, predominantes no século XIX, que vê a história linear, universal e personalista e fundamentada em provas documentais que apregoam a evolução da história progressiva. Os teóricos contrapõem-se,

⁶O significado, na sua origem etimológica, grega, *Historie*, de *Histor* (testemunha e sentido de quem vê e também de quem sabe) e *Historiein* (procurar saber, informar-se) revela o sentido de procura e investigação. O termo exprime, também, três diferentes conceitos: o da procura das ações realizadas pelo homem, o objeto da procura e o que os homens realizaram e o de narração (LE GOFF, 1992).

⁷Em Teorias da História, Gardiner (1968) apresenta uma antologia de obras que refletem os caminhos da história do século XVII, até hoje. August Comte, Marx, Croce, etc têm, em suas obras, elementos conceituais e metodológicos de interpretação do conhecimento da História. Também, em texto sintético de Jacques Le Goff, no livro História e Memória (1992), no capítulo História, são apresentadas as primeiras concepções de história, registradas desde a Grécia Antiga.

⁸A História Nova é o campo da história que surge na França, em 1929, a partir de *Annales*, fundada por Lucien Lebrve e Marc Bloch. (LE GOFF, 1992, 2005); (REIS, 2000)

veementes, a essas concepções, e reinventam a história, integrada às Ciências Sociais como a Sociologia, a Geografia e a Economia.

O conhecimento histórico, na visão dos Annales, não é definitivo e total, sustentado por provas documentais irrefutáveis e neutras e sim “construído pouco a pouco, através de revisões incessantes do trabalho histórico, com laboriosas verificações sucessivas e acumulação de verdades parciais.” (LE GOFF, 1992, p. 33).

A renovação da História, inspirada nas Ciências Sociais, defende que o conhecimento deve ser científico, por isso a busca de objetividade⁹ do campo. A evolução do conhecimento atrela a produção de saber à delimitação de problemas e aos procedimentos adequados que dão conta do objeto a ser investigado.

Ao se aproximar das Ciências Sociais, os Annales se apropriam dos pressupostos cientificistas do século XX, aceitando que não há neutralidade dos objetos construídos pelos historiadores, pois o conhecimento provém das ações do homem, definidas em diferentes correlações de forças. Considera-se que existe poder vencedor que impõe ideologias e história ao vencido, portanto o investigador deve atentar às condições históricas, para torná-las mais inteligíveis e verídicas quanto possível. A História, enquanto ciência, deve manter-se objetiva e imparcial¹⁰.

Outro aspecto determinante da revisão do campo histórico é a relação entre passado e presente, construída, essencialmente, pelo problema a ser investigado. Entende-se que razões presentes motivam o pesquisador à composição do seu problema. Nas proposições dos teóricos da História Nova, os problemas decorrem das preocupações dos estudiosos de história e não, propriamente, dos fatos ou documentos históricos:

O fato histórico não está presente “bruto” na documentação. O historiador não é um colecionador e empilhador de fatos. Ele é um construtor, recortador, leitor e intérprete de processos históricos. O fato histórico não é dado, assim como o passado não é dado. (REIS, 2000, p. 25).

⁹A questão da objetividade, nas Ciências Sociais, é objeto de análise de Max Weber que adverte ao pesquisador que “toda a tentativa de compreender a realidade (História), sem hipóteses subjetivas só conseguiria chegar a um caos de juízos existenciais sobre inúmeros acontecimentos isolados.” (WEBER apud, LE GOFF, 1992, p. 31).

¹⁰Para a discussão, é pertinente esclarecer, inicialmente, que os conceitos objetividade e imparcialidade não são similares. A objetividade demanda a busca da validade e verdade dos fatos construídos, enquanto a imparcialidade relaciona-se ao juízo de valor.

Por isso os objetos da história não são os fatos dados¹¹ e, sim, os construídos pela pesquisa. São os sujeitos com os problemas que fazem aparecer a imagem nova do passado. “A pesquisa-história conduzida por problemas é uma reconstrução temporal, que polemiza com o passado-presente, mas não chega a reconstituí-los tal como se passaram” (ibid., p. 27).

Outra marca da revolução dos estudos da Nova História é a representação dada ao tempo (REIS, 2000). A concepção do tempo é de grande importância para a história. O tempo é a base da História. Desde os gregos até a história renovada, o olhar do historiador é estruturado pela representação de tempo¹². “A história é a ciência do tempo. Está estritamente ligada às diferentes concepções de tempo numa sociedade e são um elemento essencial da aparelhagem mental dos seus historiadores.” (LE GOFF, 1992, p. 52).

Os teóricos dos Annales, fundamentados na revisão teórica de Fernand Braudel¹³ acerca da temporalidade histórica, concebem o tempo na perspectiva da longa duração, ou seja, como “permanência, continuidade, inércia, repetição constante do mesmo, tendência à rotina e ao repouso do cotidiano.” (REIS, 2000, p. 19).

Ao considerar o tempo de longa duração, se apropriam também da idéia de estrutura das Ciências Sociais, permitindo, assim, que se faça uma análise da história não mais como eventos que se sucedem, mas a partir de temáticas simultâneas. Esses estudiosos entendem o sentido da história como evolução, na perspectiva de progresso construído, simultâneo, móvel e singular, não linear¹⁴. Nessa revisão do tempo proposto, “a história desacelera-se, estrutura-se, torna-se reversível, simultânea: sucessão sem mudança, repetição.” (ibid., p. 22).

As novas proposições de tempo e do objeto de estudo histórico nos Annales exigem, também, a ampliação do conceito de documentação¹⁵, agora, “relativa ao campo econômico-social-mental; é massiva, serial, revelando o duradouro, a longa duração.” (ibid., p. 23).

¹¹Para a história positivista, basta os testemunhos (vivos e escritos) para o fato ser configurado. Ao investigador, cabe a função de explicitar ou narrar os fenômenos. Nessa perspectiva histórica, o conceito do objeto histórico não se limita ao fato.

¹²A história, campo da ciência, apresenta diferentes formas de análise do tempo (linear, cíclico, teológico, e de multiplicidade de tempos).

¹³Braudel concebe o tempo como plural, poliestruturado, problemático e jamais unívoco-unitário. Aponta três tempos da história: os de curta duração, os de permanências relativas, os de longa (ou longuíssima) duração que colhe as permanências profundas, as estruturas quase invariantes (LE GOFF, 1992, 2005; CAMBI, 1999; REIS, 2000).

¹⁴A perspectiva de longa duração enfatiza o caráter conservador que deve ter a história quando enfatiza a simultaneidade, a reversibilidade, a interdependência dos eventos (REIS, 2000).

¹⁵O termo documento vem do latim *documentum*, que significa ensinar, e evolui para o significado de prova, sentido usado, amplamente, na história fundamentada nos métodos da erudição, base do positivismo.

A ampliação do conceito permite que sejam revistas as posições da história tradicional quanto ao papel central dos documentos escritos, na construção do conhecimento da ciência social¹⁶. A história não é somente reconstruída com esses documentos, mas com todos os vestígios da passagem do homem. “A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem.” (LE GOFF, 1992, p. 540).

A compreensão de que os documentos são produções históricas dependentes e determinadas pelas condições econômicas, sociais, culturais, espirituais e, sobretudo, de poder, propõe novas atitudes do investigador frente ao objeto histórico e às fontes de documentação. Os documentos, produtos da realidade múltipla e complexa, precisam ser desvelados ou, como diz Le Goff (1992, p. 545), desmontados, demolidos, desestruturados para análise de produção de documentos/monumentos.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabrica segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

A posição crítica em relação aos documentos é indispensável no estudo da história. Essa atitude possibilita a construção de uma história imparcial, primaz para a história científica. O pesquisador deve analisar o documento fazendo o exercício de extrapolação da técnica pela técnica, ou seja, o exercício de análise crítica da história que desmistifique o seu significado aparente, já que o mesmo não é inócuo.

A noção de *documento* dos Annales conduz à análise investigativa para outra periodização que “tende a promover uma nova unidade de informação: em lugar do fato que conduz ao acontecimento e a uma história linear a uma memória progressiva, ela privilegia o dado, que leva à série e a uma história descontínua.” (ibid., p. 541). Os dados e as informações devem ser organizados pelo problema, objetivos e procedimentos traçados pelo investigador que os organiza, em séries ou temáticas.

O conhecimento histórico dos Annales sofre críticas dos historiadores tradicionais que não concordam, principalmente, com o seu caráter conservador de inspiração da ciência sociológica estruturalista de Émile Durkheim. Segundo esses críticos, a renovação do

¹⁶No modelo tradicional histórico, os documentos são neutros e provas do passado, não sendo possível estudar a história sem documentos (textos) que comprovem os fatos e os acontecimentos.

conhecimento histórico conduz a outra ciência social que não a História. É que a essência do conhecimento narrativo das ações realizadas pelo homem, originária da civilização grega e da história filosófica, sofre modificações profundas do objeto e, conseqüentemente, de seu campo.

Para além das críticas, a revisão proposta pelos teóricos da Nova História fomenta novas possibilidades para a História contemporânea que, através da revisão do conceito de temporalidade, renova também seus conhecimentos e procedimentos.

As discussões dos Annales impulsionam para o campo educacional, a adoção de novas perspectivas para a investigação histórica. Seus estudos sugerem que o investigador esteja atento aos seguintes posicionamentos teórico-metodológicos:

- ✓ Na construção do objeto histórico, deve-se considerar a relação entre o passado e o presente, ou vice-versa, já que o pesquisador encontra, no presente, muitas explicações do passado. O presente também é história, pois o investigador encontra no passado elementos concretos de sua experiência;
- ✓ O tempo de longa duração permite análises históricas das estruturas sociais permanentes e duráveis, como as estruturas socioeconômicas e das mentes. Todavia, o investigador histórico não deve desconsiderar outras estruturas temporais como a história política¹⁷ classificada como de média duração. Ao historiador cabe, então, procurar, durante a investigação constatar, reconstituir e articular esses distintos tempos (REIS, 2000);
- ✓ A ampliação da noção de documento possibilita ao pesquisador a busca de novos materiais da memória coletiva. Os documentos devem ser interpretados na amplitude histórica e no bojo das causas humanas. São válidos quando adequados ao objeto de estudo da pesquisa;
- ✓ A subjetividade natural das ciências sociais impõe aos investigadores a necessidade de aperfeiçoamento dos instrumentos e procedimentos de pesquisa, a fim de tornar a investigação imparcial e verdadeira. Isso implica que, no momento da definição dos percursos de pesquisa, fiquem evidentes os passos tomados, justificando-os,

¹⁷Há entre investigadores da *Nova História*, posição para o regresso à história política. Segundo os pesquisadores, a nova política deve ser enriquecida com a antropologia histórica, que ao invés de estudar reis, príncipes, presidentes, estuda o grupo político, a classe de funcionários.

sobretudo, pelo campo teórico que fundamenta o estudo. Assim, as medidas podem amenizar o caráter subjetivo da história.

É essencial, na composição do percurso teórico-metodológico, a exposição dos procedimentos de pesquisa adotados pelo investigador. Nesse momento, mapeiam-se os documentos selecionados, justificando as decisões tomadas no processo de seleção e organização de fontes e temáticas para análise da organização do ensino e a formação docente.

1.2 **Currículo:** um campo de análise da instrução primária e da formação docente

Não é simples compreender o sentido de currículo, uma vez que o termo apresenta distintos significados, em diferentes contextos socioculturais. A diversidade de terminologias oferece um leque de possibilidades à compreensão de seus(s) conceito(s) ¹⁸.

O currículo se refere aos planos de estudo ou programas curriculares do curso, nas etimologias francesa, espanhola e portuguesa. Todavia, *curriculum* tem significado mais amplo na língua inglesa, por referir-se a “um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal.” (FORQUIN, 1993, p. 22).

As diversas concepções de currículo são resultantes de distintas abordagens e contextos. Por isso, o termo pode referir-se a inúmeras práticas e significados do ambiente escolar e do trabalho docente ao mesmo tempo em que não o isenta de outros entendimentos, em outros contextos. São, portanto, as relações escolares e sociais de diferentes épocas que produzem uma cultura com práticas e terminologias próprias, a escolar. Exemplo dessa cultura que se legitima no ambiente da escola são os termos *classe* e *curriculum* que resultam da função emergente que assume o currículo, de padronização e organização do controle social (HAMILTON, 2002). Essas terminologias entram no vocabulário educacional no

¹⁸Um mesmo significante com múltiplos significados (SACRISTÁN, 2000).

decorrer dos séculos XVI e XVII, em colégios¹⁹ e universidades, integram-se à escola de massa e à escola elementar no século XIX.

O currículo se refere também ao conhecimento científico-teórico, fomentado pelo discurso moderno, principalmente da primeira metade do século XX. Seu conteúdo está associado ao desenvolvimento econômico e à necessidade de escolarização das massas (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2005). São os estudos teóricos construídos pelos pesquisadores e estudiosos do campo curricular para a área educacional.

A compreensão científica do currículo é uma construção recente na história da educação. Sua origem se dá na sociedade norte-americana, com a publicação de *The Curriculum*, de Bobbitt (1918). O marco expressa as idéias da dualidade entre teoria e prática no plano administrativo e pedagógico na organização do ensino, nos moldes da gestão científica de Taylor.

No Brasil, a teorização sobre currículo tem origem nos anos 1920. Nesse período²⁰, ocorrem mudanças no campo social, econômico e cultural, impulsionadas pelo acelerado movimento de urbanização e industrialização; pelas idéias modernistas no campo das artes, e pelo movimento de reformas desencadeado pelos pioneiros da educação.

Considerando as marcas da cultura escolar, é possível afirmar que no ambiente de ensino, bem anterior à produção científico-teórica recente, já apresenta características dos conhecimentos da área curricular. Silva (2005, p. 21) reflete sobre a questão e conclui que: “As professoras e professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como currículo.”

Em decorrência dessas diversas influências sociais e culturais que o termo currículo recebe na história é organizada uma síntese das diferentes teorias curriculares, levando em conta a sua origem e evolução. A opção pela análise evolutiva não impõe linearidade de discussão, pois entende que as orientações se entrecruzam e se relacionam em diferentes tempos e modelos escolares. É o caso de legados da orientação humanista ainda considerada ponto de referência de práticas escolares contemporâneas.

¹⁹Goodson (1995) faz uma análise sobre a origem das classes. Segundo o seu estudo, é no programa de 1509, de Montaigne, em Paris, que se encontra pela primeira vez uma divisão clara e precisa de alunos em classe (p.31).

²⁰Veja sobre este período, seus contextos e especialmente sobre o escolanovismo, em Nagle (2001).

Pode-se dizer, que o currículo não se elabora e nem se realiza em realidade abstrata, à margem do sistema educativo. Os conceitos e teorias curriculares são construções históricas, no espaço e tempo escolares. Assim, as orientações teóricas são determinadas, ou seja, recebem as influências de saberes e práticas pedagógicas e de conhecimentos sociais e culturais inerentes a época.

É nessa direção que devemos entender, por exemplo, a *orientação humanista* que, durante milênios, foi ponto de referência de debates e elaborações em matéria educativa (CAMBI, 1999). Suas orientações fixam concepções e modelos centrais para a compreensão da história da cultura escolar atual. Mudando a forma natural originária do humanismo clássico, agrega-se à formação cristã e à filosofia medieval. Na modernidade evolui, ao agregar-se ao pensamento humanista/renascentista, chega aos nossos dias associado ao pensamento científico característico da modernidade. Suas características mantêm os princípios de valorização dos conhecimentos universais produzidos pela humanidade ocidental, o dualismo entre o trabalho intelectual e o manual e o modelo de escola da elite.

À medida que o processo de industrialização se consolida, próximo aos 1900, emerge a escola para proporcionar às massas populares os meios de produção necessários ao desenvolvimento de Estados-Nações²¹. Nesse contexto histórico, são elaboradas as concepções e práticas da *orientação tecnicista*, conforme a hierarquização de tarefas de produção taylorista. Seu conteúdo estabelece no ambiente escolar, práticas e terminologias especializadas, separando momentos de teoria, restritos a técnicos e profissionais qualificados, enquanto prática, ensino e avaliação interna são ações de profissionais da escola. Essa orientação institui na organização do ensino, os graus, os padrões de currículo, os objetivos de ensino e aprendizagem, para maior racionalização e controle da escola (SACRISTÁN, 1998; 2000).

Emerge também, nesse contexto das primeiras décadas do século XX, a filosofia pragmática do norte-americano John Dewey que sistematiza, com outros teóricos²² modernos da educação e da psicologia, a orientação da *pedagogia ativa*. Essa teoria propõe um fazer pedagógico diferenciado de orientações humanistas e tecnicistas, ao criticar o ensino formalista, disciplinar, abstrato, sem base na ação. Os teóricos dessa orientação propõem

²¹Petit (1994) afirma que "próximo a 1900, quase todos os países atingidos pela industrialização haviam adotado a escola gratuita e obrigatória.

²²Teóricos, como Ovide Decroly e Edouard Claparède, Maria Montessori, Celestin Freinet e William. H. Kilpatrick, consolidam o modelo da Escola Ativa (CAMBI, 1999).

como meio concreto contra a sociedade industrial e tecnológica a democratização de saberes e conhecimentos produzidos que motivará a participação dos cidadãos na vida social e política.

As orientações curriculares humanistas, tecnicistas e da pedagogia ativa são contestadas nos movimentos de reconceptualização do currículo e da Nova Sociologia da Educação (SILVA, 2005; FORQUIN, 1993). Do ponto de vista teórico, reorganiza-se o campo curricular em dois grupos: o das orientações tradicionais (Humanista, Tecnicista e Pedagogia Ativa) e o crítico. Esse movimento reformula a concepção do currículo, ampliando o seu campo nos estudos educacionais. De acordo com o debate crítico, o que é entendido por currículo nas perspectivas tradicionais era precisamente o que precisava ser questionado e criticado (SILVA, 2005).

1.2.1 Orientação teórico-crítica

Os movimentos de renovação do campo curricular, presentes na Inglaterra e nos Estados Unidos, nos anos 1970 e 1980 do século XX, inscrevem-se no contexto internacional de crise cultural e de turbulências políticas²³ (FORQUIN, 1993; SILVA, 2005). No âmbito educacional, esses movimentos se opõem, sobretudo, ao predomínio da sociologia positivista na produção do conhecimento.

O positivismo é predominante até os anos 1960, no campo educacional e, por sua vez, na área curricular. Todavia, nos anos 1970, tem início o movimento crítico na literatura sociológica, impulsionado pelos estudos de teóricos como Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Baudelot e Establet, Basil Bernstein, Michael Young e Michel Apple que renovam a forma de produção do conhecimento na ciência educacional (SILVA, 2005).

Nos Estados Unidos, “a renovação da teorização sobre o currículo parece ter sido exclusividade do chamado movimento de reconceptualização” (SILVA, 2005, p. 29) que revê o pensamento iniciado com a Nova Sociologia e sua crítica ao currículo tradicional. Seus pressupostos nascem do movimento de crítica à sociologia do currículo tradicional, na

²³Os movimentos de independência das ex-colônias africanas e asiáticas; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; os movimentos feministas; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (SILVA, 2005).

Inglaterra, a partir da publicação do livro *Knowledge and control*, em 1971, organizado por Michael Young. Sua contribuição está centrada nas questões “dos determinantes e dos fatores (culturais, sociais, políticos) dos processos de seleção, de estruturação e de transmissão dos saberes escolares.” (FORQUIN, 1993. p. 25).

Nos movimentos de renovação do currículo, a instituição escolar e os conteúdos não são entes abstratos e, sim, constituídos historicamente em contextos diversos marcados pelas relações de poder e de conflitos sociais. A escola é determinada, reproduz estruturas e relações sociais, econômicas e culturais, ao mesmo tempo em que estabelece novas relações e estruturas institucionais, em síntese, “Apple vê o currículo em termos estruturais e relacionais.” (SILVA, 2005, p. 46).

O principal expoente da renovação teórica norte-americana é Michael Apple²⁴. O autor trata do papel ideológico do currículo buscando, assim, desvendar os vínculos entre educação e estrutura econômica, assim como as conexões entre conhecimento e poder. Seus estudos fundamentam-se em análises estruturais das formas e processos de controle de Bernstein e na relação entre estruturas sociais e os saberes escolares defendidos por Michael Young. As análises dos teóricos contribuem para a compreensão do vínculo entre controle/poder/educação. Sustentam, assim, a tese de que “a estruturação do conhecimento e do símbolo está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural de uma sociedade.” (APPLE, 2006, p. 36).

Bernstein, um dos autores da Nova Sociologia, apresenta a análise dos “códigos do saber escolar”. Sua teoria sociológica do currículo é centrada nas formas de organização, de apresentação, de delimitação de saberes transmitidos na escola que podem ser reconhecidos pelos “códigos” que controlam as relações escolares. Os códigos podem ser identificados no currículo, na pedagogia e na avaliação, tidos como os três sistemas de mensagens do conhecimento educacional formal (FORQUIN, 1993; SILVA, 2005).

Os estudos de Bernstein explicam as estruturas de controle e poder dos modelos curriculares. Distinguem dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo: o “código serial/coleção” e o “integrado”.

²⁴Sua obra introdutória é o Livro *Ideologia e Currículo*, publicado em 1979. Seus estudos estão apoiados no neomarxismo da Escola de Frankfurt que desenvolve uma crítica vigorosa frente à razão/iluminista que fundamenta as abordagens humanistas e tecnicistas que dão uma falsa neutralidade aos estudos curriculares e aos conteúdos produzidos neste campo.

O currículo organizado segundo o código “serial/coleção” é mais rígido e hierárquico. Exemplo desse modelo é o ensino nas séries finais do ensino fundamental e médio. Nessa forma de organização os conhecimentos são classificados em disciplinas e distribuídos em níveis iniciais, passando pelos intermediários até os conhecimentos mais especializados.

A outra forma de organização do currículo apresentada por Bernstein é o “código integrado”. Por ser mais flexível, horizontal e interdisciplinar, esse código é aplicado, sobretudo, no ensino infantil em que os conhecimentos são classificados em áreas e não por disciplinas especializadas.

Os currículos (“serial/coleção” e “integrado”) refletem estruturas e relações distintas entre professor-aluno. Assim, quanto mais rígidos e enquadrados os formatos de organização, menores são as possibilidades de alunos e professores construir novos saberes e estabelecerem relações mais autônomas em suas práticas. Bernstein compreende que a mudança da organização do código “serial/coleção” para o “integrado” determina alterações profundas na cultura escolar.

Assim, a opção por uma das alternativas de currículo, citadas anteriormente, determina distintas organizações em ritmo, tempo e espaço de transmissão do ensino e da avaliação escolar. Sacristán (2000, p. 76) comenta os códigos curriculares na organização do ensino e na formação docente:

Agrupar objetivos e conteúdos sob um esquema de organização ou outro tem conseqüências muito decisivas para a elaboração de materiais, que são os que desenvolverão realmente os conteúdos curriculares para a formação, a seleção e organização do professorado, para que o professor sinta de forma distinta o conceito de especialidade a que ele se dedica, para a própria concepção do que é competência profissional nos professores.

Michel Young segue a linha analítica de Bernstein, em que os currículos são meios de veiculação de ideologias e interesses sociais dos grupos dominantes. Seus estudos têm, como principal foco, identificar os princípios que governam a organização do currículo. Defende que quanto mais hierárquico e especializado, melhor desempenho terá na transmissão dos interesses materiais e simbólicos dos grupos socialmente dominantes. Seus estudos apresentam o conceito *de saberes dotados de status mais elevado* (código escrito e a avaliação formal), característicos da cultura acadêmica dominante, que diferencia funções e papéis sociais (FORQUIN, 1993).

Outra tese importante da visão crítica de Michael Apple é o vínculo entre cultura e educação, inspirado, em especial, na teoria social de Raymond Williams²⁵, acerca dos fatores culturais e sociais da educação. As análises constituem-se em um divisor de águas para os estudos de cultura²⁶, sociedade e educação, ao reconhecer que aspectos culturais do passado (tradição cultural) sobrevivem no presente, mediante a função seletiva de interpretação e reelaboração das experiências humanas.

Considerando o conceito de hegemonia²⁷, Raymond Williams concebe a tradição seletiva como um processo “pela qual, de toda uma área possível do passado e do presente, somente determinados significados e práticas são escolhidos para ênfase, enquanto outros significados e práticas são negados e excluídos.” (Williams apud, Apple, 2006, p.39). Conforme os estudos do autor, a seleção é determinada e representada em termos da cultura efetivamente dominante.

Na compreensão de Apple sobre tradição seletiva, “as escolas são instituições que incorporam tradições coletivas e intenções humanas que, por sua vez, são os produtos de ideologias sociais e econômicas identificáveis.” (ibid., 2006, p.84). Os programas e as matérias são escolhidos conforme os valores sociais e os poderes de determinado grupo social ou grupos para transmissão às novas gerações. Enquanto tal, a escola seleciona, interpreta e reelabora culturas.

Em face dessas concepções, a orientação crítica propõe, para os estudos curriculares, uma perspectiva que reflita sobre as relações de poder e controle das estruturas (materiais e ideológicas), para seleção ou não de diferentes conhecimentos e formatos. Por isso, na análise das práticas curriculares, deve-se dar atenção aos significados da configuração e às relações que estão embutidas na aceitação ou não de determinado lugar ou organização de conhecimentos.

As posições críticas renovam os estudos contemporâneos da área ao se contraporem às teorias tradicionais (humanistas e tecnicistas) que tratam os conteúdos e a organização

²⁵ Raymond Williams é considerado fundador das pesquisas pluridisciplinares que se constituem a partir de 1960, na Grã-Bretanha, sob o nome de *cultural studies*. Suas obras, *Culture and society* (1958) e *The long revolution* (1961), trouxeram contribuições valiosas ao desenvolvimento da reflexão sobre os fatores culturais e sociais da educação (FORQUIN, 1993).

²⁶ Sua acepção de cultura se contrapõe à visão ideal da cultura “como um conjunto do patrimônio intelectual e artístico legado pelas gerações anteriores e podendo constituir objeto de um inventário e de uma investigação” (FORQUIN, 1993, p.34).

²⁷ “A hegemonia refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos”. (APPLE, 2006, p.39).

curricular de forma racional e neutra, frente às questões econômicas sociais e culturais. Muda-se, assim, o foco da análise curricular de *qual conhecimento deve ser ensinado* para a *quem o conhecimento ou saber é considerado importante ou válido para ser selecionado no currículo* (APPLE, 2006).

As bases teóricas das concepções críticas da Nova Sociologia e do movimento de reconceptualização marxista, nos Estados Unidos, são inspiradoras para a literatura recente no campo educacional. Há leituras pós-modernas de Currículo que valorizam as dimensões culturais e dão novas interpretações à Teoria crítica. Uma dessas orientações é a Pós- Crítica que entende a realidade curricular fundamentada nos discursos pós-estruturalistas (SILVA, 2005).

1.2.2 Currículo: concepções e práticas

Neste estudo são identificadas, na bibliografia analisada, duas concepções de currículo: a primeira como *projeto educativo*, e a segunda, como *prática* curricular no cotidiano escolar.

O *currículo como projeto* diz respeito a textos formais: regulamentos ou diretrizes oficiais que servem de parâmetro de organização do ensino. Neles, são identificados conteúdos e meios de ordenamento do ensino, a forma de classificação dos níveis de aprendizagem dos alunos, orientação sobre os métodos e materiais de ensino, cujos formatos são definidos, sobretudo em relação à abordagem teórica e política que fundamenta sua elaboração.

Em estudos do campo curricular identificam-se as concepções de *currículo manifesto* (SACRISTÁN, 2000) e *prescrito/escrito* (APPLE, 2006; GOODSON, 1995), que se referem, especificamente, à fase de elaboração e sistematização oficial do projeto curricular, o produto final.

O projeto educativo é “um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo.” (SACRISTÁN, 2000, p.109). Nele, são estabelecidas as coordenadas e determinações próprias

da administração e do contexto político, econômico e social. Pelas prescrições e regulamentações são delineadas, inicialmente, as práticas que devem ser ou não aplicadas nas escolas.

Em decorrência dessas características, o *currículo como projeto* é entendido como instrumento legítimo de análise de uma política curricular e deve ser referência para a compreensão do modelo escolar e das práticas docentes. Goodson (1995, p.21) assim defende a função decisiva da organização curricular em estudos sobre a história da escolarização: “O currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito à modificação; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”.

É pertinente considerar que nem tudo que esteja no âmbito das intenções políticas se materializa na prática do ensino. Por isso, é imprescindível a ampliação da concepção e das fases do campo curricular²⁸ que ultrapasse a visão de currículo como produto escrito, alcançando, assim, os momentos de operacionalização em situação de aula.

A segunda concepção identificada diz respeito ao *currículo como prática*. Nessa perspectiva, é possível avaliar a efetividade ou não das propostas formalmente elaboradas no projeto curricular. É o que de fato acontece na escola, em que são identificados valores, rituais e vivências desenvolvidos pelo professor e realizados pelos alunos, em especial, em situação de aula (SACRISTÁN, 2000; FORQUIN, 1993; MCLAREN, 1991).

As concepções de *currículo ativo* (GOODSON, 1995) e *prático* (SACRISTÁN, 2000) discutem o que de fato acontece na rotina escolar. Ao se referir às ações propriamente ditas, Michel Young, citando Goodson (1995), aponta o *currículo como fato* ou *como prática* relacionando-o, assim, com o que está sendo desenvolvido em aula. Identifica-se, nessa categoria, o *currículo oculto*, que diz respeito às práticas socializadas (saberes, competências, representações, papéis, valores, rituais), que jamais encontram-se manifestas e prescritas em programas oficiais ou explícitos (FORQUIN, 1993).

O *currículo como prática* (SACRISTÁN, 1998, 2000) está fundamentado em estudos críticos da Nova Sociologia da Educação (NSE), que apontam o conhecimento curricular

²⁸Sacristán, (1998; 2000) aponta cinco fases que compõem o processo de realização do currículo: o prescrito, currículo apresentado aos professores; o currículo moldado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado. Essa questão é retomada mais adiante (ver item: 1.3.1 – A estrutura curricular e os documentos de reconstrução do ensino e da formação docente).

como construção social e cultural. Sua função expressa um projeto cultural e social, por meio de conteúdos, formatos e práticas, criados em torno de si. Sacristán (1998, p.137) explicita o significado de currículo destacando que: “O fato de que seja caracterizado como práxis significa que em sua configuração intervêm idéias e práticas, que adquirem sentido num contexto real, com determinadas condições, que todo ele é uma construção social.”

A dinamicidade da instituição escolar e dos saberes e práticas por ela veiculados indica, sobretudo, que o conhecimento curricular se constrói em contexto histórico marcado por interesses e forças, por isso, não cabe a assepsia científica para análise de seu campo, pois “o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro.” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Outra característica de *currículo como prática* é a possibilidade de diálogo entre o teórico (intenções) e a prática (ações), favorecendo a leitura total dos processos curriculares. Desta forma, pretende-se romper com a visão parcial em fases isoladas do processo curricular, que resulta, muitas vezes, em conhecimentos parciais do processo curricular. Pelo enfoque processual e prático o currículo “é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam”. (ibid., p. 101).

O quadro, a seguir, apresenta os aspectos constituintes de currículo, conforme as discussões levantadas sobre o *currículo como prática*:

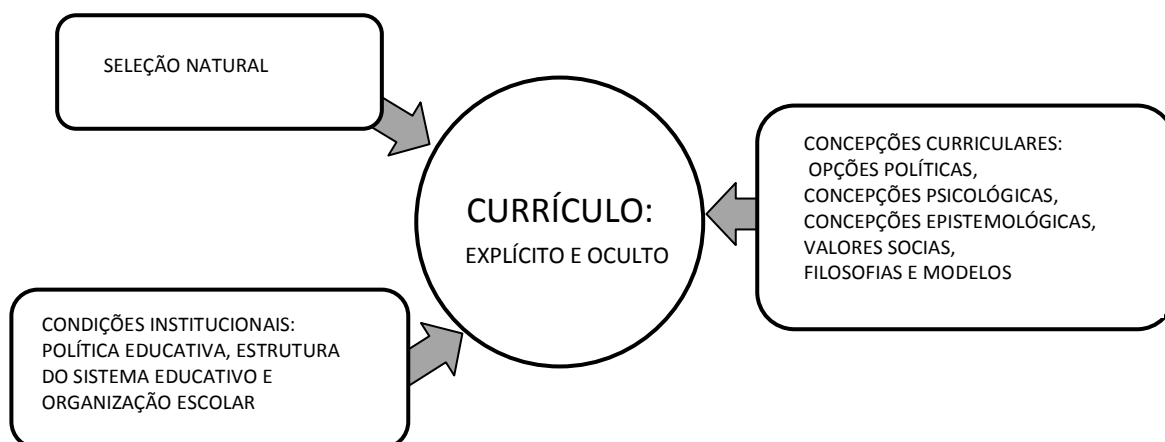


FIGURA 1: Aspectos constituintes do *currículo como prática*, de Sacristán (1998; 2000).

O currículo é determinado pelas condições institucionais e, em especial, pelas situações de aula. Sua prática está associada às idéias pedagógicas, filosóficas e psicológicas e às opções políticas. Além disso, sua aplicação, teórica e prática norteia o desenvolvimento de modelos escolares e formativos docentes.

A essas concepções curriculares é importante acrescentar o entendimento de *currículo pré-ativo*, que corresponde às formas prévias de reprodução (legados) que se constituem e se reproduzem nas práticas da organização escolar (GOODSON, 1995). São os parâmetros anteriores que permanecem vinculados à prática docente e delimitam o debate contemporâneo.

À vista do que foi apresentado nesse capítulo, a compreensão do currículo como prática é fundamental à análise do ensino e da formação docente. É que suas discussões permitem o diálogo entre as intenções propostas inicialmente nos projetos curriculares e o que, de fato, ocorre no ambiente escolar.

Na compreensão da organização curricular, não se pode negligenciar o papel do professor, principal agente de ativação dos pressupostos do projeto educativo. Sua função é efetivar, pelas práticas, apoiado em meios didático-pedagógicos, materiais e físicos, o projeto curricular. (SACRISTÁN, 2000). Assim, a função dos professores é decisiva no desenvolvimento do projeto educativo curricular. De forma recíproca, o currículo assume papel central no norteamo das opções pedagógicas e sociais do comportamento profissional docente.

1.2.3 Organização curricular e formação docente: construções histórico-sociais

O currículo “é a expressão da função social da instituição escolar e isso tem suas conseqüências, tanto no comportamento de alunos como para o professor.” (SACRISTÁN, 2000, p. 173). Definindo práticas, o currículo encontra-se diretamente integrado à vida profissional do professor por diversos fatores tais como salário, cultura, ambiente escolar, demanda do mercado de trabalho, carreira e formação (IMBERNÓN, 2000).

Essa característica da profissão docente aponta a formação como objeto construído, por isso constitui “um processo complexo, não podendo ser enfocado de modo isolado, fragmentado e desvinculado de seu cotidiano socioeconômico, político e histórico.” (LIMA, 2004, p. 17). Os modelos formativos são expressões da evolução da sociedade, da escola e da prática profissional do professor²⁹.

A diversidade de práticas culturais, pedagógicas e institucionais vivenciadas em ambientes escolares aponta que as análises de formação docente não podem ser compreendidas por esquemas simples e nem definidas em acepções únicas (SACRISTÁN, 1995; 1998; LIMA, 2004). A diversidade de conhecimentos escolares exige atenção ao modelo de formação do professor, pois o mesmo representa e reflete as teorias e práticas pedagógicas do contexto educacional.

No exame da profissionalização docente, Nóvoa (1995; 1997; 1998) sistematiza, em quatro etapas, sua evolução, e aponta a crescente especialização de processos impostos, sobretudo, pelos Estados Modernos como marca da profissão.

A primeira etapa do processo histórico de profissionalização consiste na efetivação do exercício integral da profissão docente, pelo menos, como ocupação principal. À proporção que o trabalho docente se especializa, saberes e fazeres se tornam cada vez mais especializados, ou seja, constituem-se como conjunto de normas e de valores próprios da prática. A especialização é decorrente da crescente fragmentação de conteúdos e estruturas organizativas curriculares que introduzem novos métodos, materiais escolares e técnicas pedagógicas. Assim, a atividade, na gênese, secundária³⁰, torna-se principal e necessária, demandando, cada vez mais, dedicação ao exercício do magistério.

A segunda etapa da evolução da profissão docente decorre do estabelecimento legal e normativo para o exercício da atividade docente. Nóvoa (1995, p. 23) afirma que “a profissionalização do professorado acompanha-se de uma política de normalização e de controle estatal.” Sua análise aponta para o fato de que as primeiras medidas dos Estados-Nações, no século XVII, consistem na definição de regras uniformes de seleção e de nomeação de professores.

²⁹Sacristán (1995, p. 65) entende por prática profissional o “que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamento, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

³⁰Segundo Nóvoa (1995), a atividade docente no Estado Português, em sua gênese, é exercida pelo clérigo como atividade secundária.

A partir do final do século XVII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condição (habilitações, idade, comportamento moral, etc.) (ibid.,1995, p. 17).

Os exames tornam-se suportes legais do exercício da atividade docente, definindo competências, conhecimentos e saberes, para desempenho e recrutamento de professores que contribuem na delimitação do campo profissional de ensino e na atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção na área. “A licença funciona como uma espécie de aval do Estado ao grupo docente, que adquire, por esta via, uma legitimação oficial de sua atividade.” (NÓVOA, 1995, p. 17).

As normas do Estado para o exercício docente são importantes na defesa da condição profissional do ensino. Contudo, a interferência estatal funciona paradoxalmente como mecanismo de controle do corpo docente. Além disso, exclui os professores da gestão da própria profissão. (NÓVOA, 1995, 1997, 1998)

A terceira etapa de profissionalização consiste na criação de instituições específicas de formação de professores. As escolas de formação são criadas, sobretudo, no século XIX, para suprir as novas demandas socioprofissionais. O ambiente escolar moderno leva professores e professoras à aquisição de conhecimentos cada vez mais especializados (NÓVOA, 1995; SCHÖN, 1997; CAMBI, 1999).

Os espaços formativos das escolas normais definem novas exigências de ingresso na profissão, configurando-se, assim, em etapa inicial de formação. Seus currículos devem sistematizar e organizar, em programas e cursos, conhecimentos necessários ao ingresso do professor em seu campo de atuação. A importância profissional das escolas normais é destacada por Nóvoa (1995, p. 18) ao considerar este que: “Mais que formas profissionais (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (no âmbito coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional.”

As escolas normais, em diferentes espaços sociais, representam um passo fundamental para a história da profissionalização docente primária, pois se delineiam, pelos programas e funções docentes, os conhecimentos necessários ao exercício profissional. Assim, a origem da instituição formativa, no final do século XIX, representa “uma verdadeira mutação

sociológica do corpo docente: o velho mestre-escola é definitivamente substituído pelo novo professor de instrução primária.” (ibid., p. 18).

Na evolução do modelo formativo, as concepções introduzidas pela racionalidade técnica³¹, em programas curriculares modernos, exigem mais mudanças na prática de ensino e, conseqüentemente, na preparação dos professores.

Os programas são organizados racionalmente, sendo fragmentados de progressões mais elementares para os níveis mais avançados de conhecimentos. A hierarquização de saberes engendra mudanças nas estruturas do sistema de ensino, em primeiro lugar, no uso de conhecimentos como parâmetro para a classificação dos alunos na organização do ensino. Um exemplo a ser observado são as divisões em classes, níveis, e, posteriormente, em turmas seriadas de ensino. Também, aos programas escolares, em especial, no final do século XIX, são agregados novos saberes das ciências empíricas como a Física, a Biologia, a Geografia. Finalmente, tem-se a classificação de conhecimentos em agrupamentos de uma só categoria de modo a facilitar o processo de ensino, originando, assim, as disciplinas escolares.

Amplia-se o papel social da escola que, mediante códigos, unifica valores e condutas, atingindo, gradativamente, maior número de cidadãos. O Estado precisa ser cada vez mais eficiente, pois isso constrói a lógica reguladora em torno do saber escolar. Schön (1997, p. 87) assim comenta a evolução da organização das estruturas didáticas da escola nesse período.

A escola divide o tempo em unidades didáticas e divide o espaço em salas de aula separadas que representam níveis, tal como os horários letivos representam período de tempo nos quais se dá cumprimento aos planos de aula. Do mesmo modo, a progressão nos diferentes níveis representa uma passagem de níveis mais simples do saber escolar para outros mais complexos. Os testes são feitos para medir este progresso e os professores também são medidos pelos resultados dos seus alunos, e promovidos, pelo menos em parte, de acordo com esta prática. O sistema burocrático e regulador da escola é construído em torno do saber escolar.

Exige-se, dos professores, o domínio dos conhecimentos escolares, em níveis e disciplinas. O exercício profissional é controlado pelos sistemas educativos que, por meio de exames, aferem os níveis de conhecimentos de alunos e de ensino do professor.

³¹Suas concepções influenciaram a forma de organização curricular, ainda que de forma tímida, na segunda metade do século XIX e, principalmente, na primeira metade do século XX.

As inovações engendradas pela racionalidade da ciência moderna também impõem, para a formação docente, a ruptura da perspectiva de formação, fundamentada na prática, para o especialista (acadêmico ou técnico), característico da modernidade.

A *perspectiva prática* supõe a valorização do modo prático, ensinado pelo mestre experiente a futuros alunos–mestres. Consta, basicamente, de ensino por imitação da ação observada e orientada pelo tutor, em ambiente (cenário) que permite fazer experiências de conhecimentos adquiridos. Gómez (1998, p. 363) concebe essa abordagem como:

[...] uma atividade artesanal. O conhecimento sobre a mesma foi se acumulando lentamente ao longo dos séculos por um processo de tentativa e erro, originando uma sabedoria profissional que se transmite de geração em geração, mediante o contato direto e prolongado com a prática especializada do professor/a experiente. O conhecimento profissional é tácito, escassamente verbalizado e menos ainda teoricamente organizado; está presente no bom desempenho do docente experiente [...]

Com a modernização da organização da escola, a prática docente torna-se complexa. Mais competência e conhecimentos especializados são exigidos dos professores. Observa-se a desvalorização gradativa da dimensão prática dos processos formativos, somente retomada em discussões teóricas contemporâneas sobre formação docente que tentam romper com o modelo imposto pela racionalidade técnica.

À medida que a escola e o currículo se especializam, configuram-se novos modelos formativos, ainda voltados à transmissão de conhecimentos, agora munidos com técnicas e meios mais sofisticados para viabilização da escola de massa, sob o controle do Estado.

Em programas formativos modernos, valorizam-se conhecimentos teóricos, apresentados como base de análise da prática de programas, no final dos cursos de formação. A *perspectiva teórica* tem orientado a formação dos professores, “considerando que a posse de múltiplos saberes, separados e longe da prática, tornariam os professores capazes de executar segundo as orientações das ciências.” (SACRISTÁN, 1995, p. 84).

No campo formativo, os modelos teóricos (acadêmicos e técnicos) são mais presentes na atualidade que os práticos. Nóvoa (1995 p. 26), nos estudos de profissionalização e formação, aponta as orientações como indicadoras de práticas formativas de docentes: “Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos,

centrados nas instituições e em conhecimentos fundamentais e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos aplicados.”

A última etapa da evolução da profissão é identificada por Nóvoa (1995; 1997) nos processos coletivos de professores que institucionalizam as associações profissionais, locais de desempenho do seu papel, no desenvolvimento do corpo coletivo e na defesa do estatuto profissional.

A prática docente se amolda, então, às mudanças reguladas e controladas pelo Estado, pois a profissão docente é construída, em sua origem, pelos Estados-Nações que definem, pelos regulamentos, as competências e saberes para o exercício da profissão.

O vínculo direto da formação docente com os sistemas de regras estabelecidos pela sociedade e a escola revela que, diferentemente de outras profissões, os professores não têm o monopólio das práticas escolares. Os elementos da ação docente resultam, em sua maioria, de regras e regulamentos estabelecidos em políticas educativas e no projeto educativo escolar. A marca implica, em termos gerais, que “a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa devida à existência de influências mais gerais (políticas, econômicas, culturais).” (SACRISTÁN, 1995, p.68).

Na mesma linha analítica, Gómez (1997) afirma que a concepção de formação está condicionada diretamente à forma de entender o currículo, a instrução escolar, o ensino e a profissionalização docente.

Ao mesmo tempo, os professores não apenas reproduzem regras externas, mas reelaboram, pela própria experiência, a prática profissional. Essas situações não se constituem somente por imposição de políticas educativas ou do projeto curricular escolar, mas são redefinidas e reelaboradas pelos professores que selecionam previamente experiências mais bem adequadas à prática e à cultura escolar. Ademais, concebe-se o professor como agente que “está imerso em um contexto social, cultural, político e econômico mais amplo, entrecortado de reação de poder de gênero, classe e raça/etnia que potenciam ou limitam seu desenvolvimento profissional.” (NUNES, 2001, p.24).

A formação, neste estudo, se situa no contexto da atividade docente, pois são os regulamentos e normas do projeto educativo e curricular que estabelecem modelos de práticas e ações que orientam a formação inicial ou continuada do professor. Além da organização

institucional interna, que normatiza a escola e seu currículo, deve-se observar as dinâmicas externas da profissão, como *status*, salário e condições de trabalho, aspectos relevantes para a investigação das práticas de ensino.

1.3 Procedimentos metodológicos

A opção pela História Nova e o seu olhar renovador do objeto e do documento histórico permitiu à pesquisadora, diante do problema, organizar, pelo campo curricular, os procedimentos metodológicos que orientaram a coleta, a seleção dos documentos e a construção de séries e temáticas de análise.

Ao considerar os pressupostos teóricos e práticos, a pesquisa está centrada na leitura e análise de fontes documentais correspondentes ao interstício de trinta e oito anos (1844 a 1882), selecionadas junto aos seguintes acervos: Biblioteca Menezes Pimentel (BMP), Instituto Histórico do Ceará (IHC), Arquivo Público do Estado do Ceará (APEC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE)-Grupo de Pesquisa Política Educacional Docência e Memória (GPPEM).

Foram examinados fontes e documentos, segundo diferentes graus de aproximação do ensino e da formação, considerando, sobretudo, as possibilidades dos conteúdos, nas características do ensino e da formação docente na província cearense do período delimitado. Levou-se em conta, também, as condições de acessibilidade e manipulação dos documentos, pois, para fins de preservação dos acervos, nem sempre os locais pesquisados permitiram o manuseio de documentos considerados raros.

São apresentadas, neste tópico, as fontes documentais selecionadas para a compreensão do ensino e da formação docente da escola primária, bem como a justificativa para a seleção das mesmas.

Os primeiros documentos são relativos à prescrição da política educacional (legislativa e administrativa), compreendendo, assim, que “as leis, ao lado dos planos, programas e projetos, configuram-se como um dos instrumentos do Poder Público para acionar as alternativas buscadas para a educação em diferentes momentos históricos.” (INEP, 2006, p.7).

Recorre-se, desse modo, às seguintes leis nacionais da instrução pública primária, conforme quadro a seguir:

Quadro I
Legislação educacional nacional (1824-1874)

NACIONAL	ACERVO/FONTE
Constituição de 1824 Lei de 15 de outubro de 1827 Ato adicional de 1834	GPPEM CASTELO (1970)
Reforma do ministro imperial Couto Ferraz (1854) Decreto 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854	GPPEM
Reforma do conselheiro imperial João Alfredo (1871-1875) Projetos e emendas que reorganizam o ensino primário e secundário no Município da Corte.	ALMEIDA (1989) PRIMITIVO MOACYR (1937)

Para a análise das políticas educacionais correspondentes à organização do ensino e da formação docente, na província cearense, foram selecionadas as seguintes leis da instrução pública primária:

Quadro II
Legislação educacional local (1849-1874)

LOCAL	ACERVO/FONTE
Lei nº 507, de 24 de dezembro de 1849 Instruções de 10 de julho de 1853	APEC CASTELO (1970)
O Regulamento da Instrução Pública de 02 de janeiro de 1855 Instruções para verificação de capacidade para o magistério, de 21 de Maio de 1855. Regimento interno provisório de 20 de Março de 1856. Instruções para professores, de 08 de abril de 1856. Regulamento Geral das Escolas Primárias, de 11 de Abril de 1856. Resolução de 23 de dezembro de 1870.	GPPEM IHC
Regulamento da Instrução Pública de 19 de dezembro de 1873. Instruções para exames de capacidade profissional de 1874. Regimento Interno das escolas públicas primárias, de 04 de março de 1874.	IHC

Os documentos de controle das ações administrativas do ensino selecionados foram relatórios provinciais³², elaborados pelos diretores da Instrução Pública; ofícios dos professores públicos primários para os diretores da Instrução Pública. Constan, ainda, os mapas de registro anual dos alunos, os exames gerais e os termos de exame dos alunos, conforme se vê no quadro a seguir

Quadro III
Documentos

TIPO	PERÍODO	ACERVO	TOTAL
Relatórios do diretor da província para os presidentes da província	1849-1874	APEC BMP	09
Ofícios dos professores para o diretor da instrução pública	1844-1882	APEC	54
Inventários e orçamentos de utensílios e móveis das aulas públicas	1848-1880	APEC	09
Mapas de registro anual dos alunos	1870	APEC	01
Exames gerais dos alunos	1868	APEC	02
Termos de exames dos alunos	1848-1880	APEC	06
TOTAL			81

Dentre os documentos selecionados, os ofícios de professores primários aos diretores da Instrução Pública são de grande valor para a compreensão do ensino do período. Os conteúdos permitem o estudo de algumas práticas docentes da organização da escola primária, aproximando, assim, as supostas atividades dos professores das intenções políticas e administrativas manifestas nas leis educacionais provinciais.

Por ocasião da coleta de dados, entre maio e agosto de 2007, o acesso à documentação do acervo do grupo da Instrução Pública do Arquivo Público do Estado do Ceará³³ foi limitado. Isto porque estava sendo feita a organização e catalogação de documentos da

³²Os relatórios eram elaborados pelos administradores locais, para prestação de contas das atividades desenvolvidas nas províncias. Eram mecanismos de controle do governo central que, através desses registros, mantinham o controle das províncias e dos seus administradores.

³³O acervo da diretoria da Instrução Pública consta dos ofícios dos diretores para os presidentes, dos inspetores das aulas para a diretoria da Instrução Pública, e dos professores primários das cidades e localidades da província que tinham escolas para os diretores da Instrução Pública e presidentes provinciais. Há documentos referentes ao assentamento dos membros do Conselho da Instrução Pública, dados de matrícula e ofícios do Diretor do Liceu para os presidentes e os exames da capacidade e dos exames de alunos do Liceu, dados da fundação e do regimento da escola Normal de 1884 e muitos outros documentos a serem ainda identificados e organizados.

Diretoria da Instrução Pública, por estagiárias do Curso de História da Universidade Federal do Ceará. Assim, foram coletados somente os ofícios expedidos pelos professores primários das cidades de Fortaleza, Crato, Barbalha e São Benedito.

Do acervo do APEC foram coletados trezentos e seis (306) ofícios de professores primários para os diretores da Instrução Pública, expedidos entre os anos de 1844 a 1882. Recorreu-se, também, ao acervo particular de José Joaquim Neto Cisne, trineto do professor Joaquim Guilhermino da Costa Cysne, da aula pública primária do sexo masculino da povoação de Sant' Anna, contendo cinquenta e um (51) ofícios, do período de 1856 a 1872. Esses ofícios representam um total de trezentos e cinquenta e sete (357) documentos.

Pelo considerável quantitativo de correspondências, fez-se uma segunda seleção, com escolha dos ofícios, cujos conteúdos apresentam, objetivamente, as características da estrutura curricular do período estudado. Nesse segundo momento, foram examinados os ofícios de escolas do interior e da capital, chegando a um quantitativo de cinquenta e quatro (54) textos³⁴.

Quadro IV
Ofícios dos professores por localidade

CADEIRA DO ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO	LOCALIDADE
	CAPITAL/INTERIOR
Fortaleza	28
Barbalha	12
Crato	06
São Benedito	02
Povoação de Sant'anna	06
TOTAL	54

Com o objetivo de obter-se uma visão geral do ensino, optou-se pela escolha equitativa de ofícios dos contextos das escolas de Fortaleza e do interior da província. Valorizou-se, além do mais, na seleção de documentos, as práticas da organização do ensino das escolas primárias, femininas e masculinas.

³⁴Os ofícios selecionados foram catalogados e seus conteúdos transcritos, *ipsis litteris*, para a leitura e análise dos documentos.

Quadro V
Ofícios dos professores por sexo

CADEIRA DO ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO	SEXO		TOTAL
	FEMININO	MASCULINO	
Fortaleza	11	17	28
Barbalha	01	11	12
Crato	06	-	06
São Benedito	-	02	02
Povoação de Sant'anna	-	06	06
TOTAL	18	36	54

O material pedagógico dos professores foram os documentos mais concretos de caracterização de ensino do período. Por isso, a importância do reconhecimento de objetos e móveis das escolas primárias, por meio de inventários e orçamentos de professores à diretoria da Instrução Pública³⁵. Outro dado relevante, é a descoberta de dois compêndios³⁶ usados pelos professores do ensino primário, dos quais trechos foram transcritos e catalogados. Neles, podem ser identificados os conteúdos dos programas curriculares e a organização didática do período.

Quadro VI
Material de ensino

TIPO		PERÍODO	ACERVO	TOTAL
Compêndio	Cathecismo de Agricultura, de Antonio de Castro Lopes	1869	IHC	01
	Geografia Geral e Especial do Brasil, de Thomaz Pompeu de Souza Brasil	1869	IHC	01
Inventários e orçamentos de utensílios e móveis das aulas públicas		1848-1880	APEC	09
TOTAL				11

³⁵Os Regulamentos de 1855 (§6 do art. 66) e 1873 (§6 do art. 24) estabelecem como responsabilidade da inspetoria distrital e dos professores o levantamento dos utensílios e móveis da escola. O professor, ao assumir a escola, ou no princípio de cada ano, deve, na presença dos respectivos inspetores, fazer inventário do que possuir e receber na cadeira pública.

³⁶Livros-textos para o uso em sala de aula pelos alunos primários.

Foram também selecionados exemplares de provas escritas dos exames de capacidade profissional dos aspirantes ao magistério primário e dos professores adjuntos³⁷. Seus textos são apropriados à compreensão dos conhecimentos exigidos para a habilitação e preparação do profissional do magistério cearense, no período compreendido pela pesquisa.

Quadro VII
Provas escritas

TIPO	PERÍODO	ACERVO	TOTAL
Exames de capacidade para habilitação do professor	1864-1882	APEC	38
Exames dos Professores Adjuntos	1874-1875	APEC	08
TOTAL			46

A pesquisa hemerográfica foi realizada nos acervos da Biblioteca Menezes Pimentel (BMP) e do Instituto Histórico do Ceará (IHC), concentrada no período entre 1849 e 1881. A necessidade do exame dos textos jornalísticos provém da perspectiva de agregar valores sociais, políticos e culturais da sociedade civil sobre os serviços oferecidos pela instituição escolar no período. O jornal é uma fonte adicional à compreensão da organização do ensino.

O estudo examina matérias de um jornal católico de circulação nacional, *O Brazil Catholico*, publicado na Corte, na segunda metade do século XIX; e um jornal local, *O Cearense*, que representava os ideários do partido liberal cearense, publicado no período entre 1846/1892.

Quadro VIII
Jornais

TÍTULO	ANO	NACIONAL/ LOCAL	ACERVO	QUANT.
O Brazil Catholico	1881	Nacional	IHC	01
O Cearense	1849-1865	Local	BMP	12
TOTAL				13

Os poucos registros revelam que a instrução primária não constituía temática principal da sociedade cearense. Os assuntos escolares de fontes jornalísticas surgem, sobretudo, em

³⁷Em 1854, a Reforma do ministro imperial Couto Ferraz cria o cargo de professor adjunto para formação na prática do professor primário. Os adjuntos são preparados para o magistério primário durante três anos em aulas públicas que têm mais de 100 alunos, exercendo a função de ajudantes.

momentos que antecedem ou se seguem às reformas de ensino, muitas vezes Relatórios de diretores da Instrução Pública ou comunicados de exames públicos.

As obras educacionais, do contexto dos anos mil e oitocentos, analisadas foram: *A Sciencia da Civilisação – Curso Elementar Completo de Educação Superior Religiosa Individual e Social* (1877) de D. João Maria Pereira D’ Amaral e Pimentel e *A Instrução Pública no Brasil* (1867) de José Liberato Barroso, em que se veiculam pensamentos políticos, administrativos e pedagógicos da escola e sua organização.

A caracterização da sociedade cearense é feita a partir das obras: *A Fome*, de Rodolfo Teófilo (1890), que retrata a seca de 1878-79 e *Dom Lino - Prelado do Nordeste*, de Joaquim Moreira de Sousa (1960). Procurou-se, nessas obras, regatar contextos da província cearense e da escola primária à época.

As obras históricas da educação nacional, *A Instrução e o Império* e *A Instrução e as Províncias*, de Primitivo Moacyr (1937; 1939); *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*, de José Ricardo Pires de Almeida (1989); e as obras históricas do sistema educacional cearense, *O Ceará no Centenário da Independência do Brasil* (1926), de Thomaz Pompeu de Sousa Brasil; *História do Ensino no Ceará*, de Plácido Aderaldo Castelo (1970), foram tidas, também, como fontes do estudo e referências para a compreensão da história da escola.

Os conteúdos de leis e instruções do ensino público, de ofícios de professores primários, relatórios provinciais e de artigos jornalísticos selecionados foram organizados em relatórios por unidades de análises ou agrupamento por meio de recurso tecnológico/NUDIST³⁸.

Nessa análise, os agrupamentos foram definidos pelas características/propriedades da estrutura curricular a partir das idéias de Sacristán (1998, 2000) sobre currículo como configurador de práticas e contextos, representada na figura a seguir.

³⁸Trata-se de um programa de computador que configura-se como ferramenta de auxílio para a análise qualitativa de dados. Através dele, é possível proceder a um conjunto de manipulação dos dados, com o fim de extrair significado relevante em relação a um problema de pesquisa.

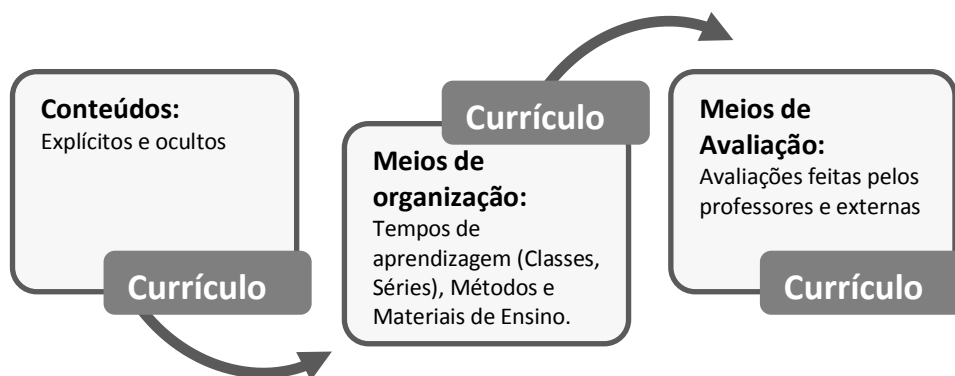


Figura 2 - Características da Estrutura Curricular elaboradas por Sacristán (1998, 2000).

São consideradas, na organização curricular, as seguintes características:

- ✓ Conteúdos - estão explícitos, nos programas curriculares, ocultos, nas práticas cotidianas de ensino e em rituais escolares e códigos escolares (atividades e material diário da organização curricular) e na prática do ensino. Considera-se, também, como os conteúdos são tratados e selecionados e sua função social e cultural.
- ✓ Meios de organização dos conhecimentos - representam formatos da organização técnico-pedagógica, definidos em políticas curriculares elaboradas pelos agentes do sistema de ensino. Constituem modelos de divisão de classes e níveis de aprendizagem dos alunos, métodos e materiais pedagógicos usados no processo ensino-aprendizagem.
- ✓ Meios de avaliação - são mecanismos usados pelo sistema escolar para legitimar o progresso dos alunos pelo currículo seqüenciado e comprovar a realização dos objetivos do ensino.

Esses documentos foram catalogados, digitalizados e transcritos integralmente, na escrita do período, mantendo, sua historicidade. A organização demandou tempo considerável da pesquisa, no entanto, foi imprescindível para realização de outras fases de estudo. Além disso, entende-se que o material histórico catalogado pode introduzir pesquisadores(as) educacionais nas temáticas da escola do século XIX.

1.3.1 A estrutura curricular e os documentos de reconstrução do ensino e da formação docente.

O campo curricular é elemento privilegiado para apreciação das contradições entre o currículo prescrito e as práticas vivenciadas em sala de aula. Sacristán (1998, p. 137) propõe que “para conhecer o currículo é preciso ir muito além das declarações, da retórica dos documentos, ou seja, ficar muito mais próximo da realidade.”

Na análise de projetos curriculares, tentou-se ultrapassar a perspectiva do produto final escrito na lei, agregando ao estudo outras fontes de compreensão da escola primária imperial, no reconhecimento das contradições entre as intenções das diretrizes político-administrativas educacionais e as práticas do ambiente escolar.

A leitura e interpretação dos documentos de caracterização da instrução primária fundamentam-se no *currículo como prática*, na perspectiva delineada por Sacristán (1998, 2000), que expressa distintamente cinco fases³⁹ de desenvolvimento da estrutura curricular.

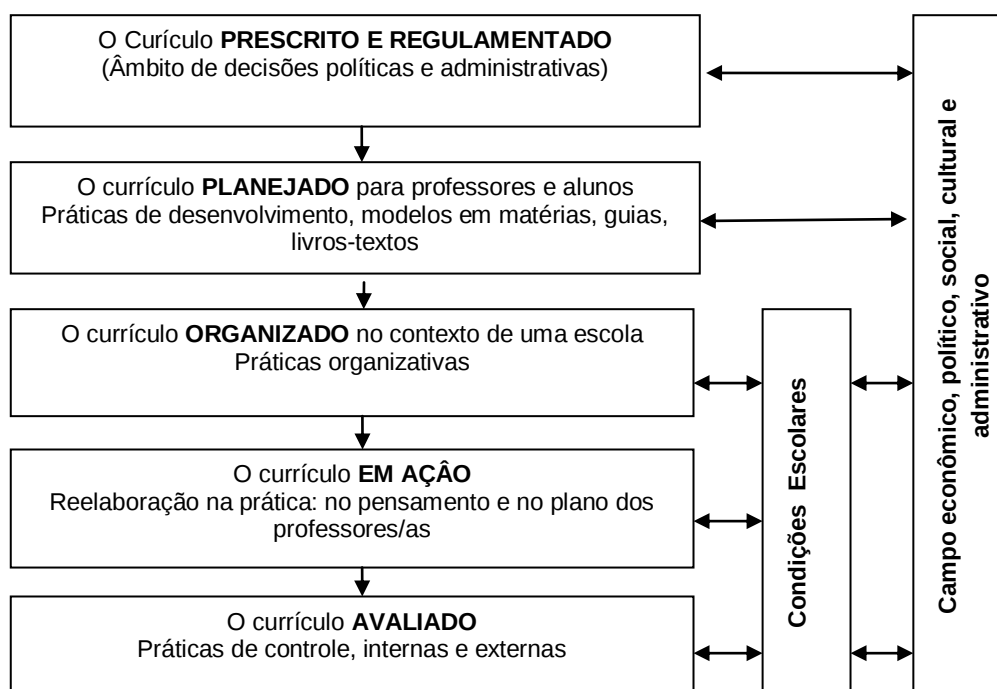


Figura. 3. Fases da estrutura curricular - Elaborado a partir de Sacristán (2000).

³⁹Terminologia empregada por Sacristán (1998; 2000) para se referir às cinco etapas da estrutura curricular.

A estrutura curricular apresenta práticas específicas que, embora em contextos distintos, devem manter relação constante entre si. Um exemplo disso, são as práticas de decisões políticas e administrativas centrais pertencentes à fase inicial da estrutura curricular. As práticas devem ajustar-se às condições escolares, caso contrário não ultrapassarão o plano das idéias.

A seleção de documentos históricos deve aproximar a realidade, com o intuito de proporcionar olhares distintos acerca do desenvolvimento da estrutura curricular. Nesse sentido, buscou-se reconstruir os conhecimentos acerca das **formas de organização escolar de ensino primário no Ceará dos anos oitocentos e seus possíveis vínculos com processos formativos de professores**, por meio de documentos relativos às distintas fases da realidade da escola.

Para a escolha das fontes foi considerado, principalmente, o limite evidente de caracterização do currículo como prática no século XIX. Nessas circunstâncias, durante o percurso metodológico, procurou-se por documentos que revelariam o currículo pela ordem decrescente de aproximação, conforme a referência apresentada no *Esquema explicativo das fases do projeto curricular*:

- ✓ Leis de orientações curriculares do Estado Imperial e da província cearense;
- ✓ Relatórios de diretores da instrução pública que caracterizam o ensino primário e os processos formativos dos seus professores;
- ✓ Ofícios de professores primários que caracterizam conteúdos e meios de organização do ensino (tempo de aprendizagem, métodos e materiais pedagógicos), contendo detalhes do currículo em ação;
- ✓ Artigos jornalísticos com posicionamentos de cidadãos cearenses, sobre a escola primária pública e suas práticas.
- ✓ Livros-textos, com conteúdos do processo ensino-aprendizagem.
- ✓ Exames de capacidade de professores primários, que revelam vínculos ou não entre o processo formativo e o currículo, de modo especial em relação aos conhecimentos exigidos no seu processo de habilitação;

- ✓ Exames realizados pelos professores para aferir o processo de ensino pelo sistema escolar.

À luz das concepções e práticas do campo da História Nova e do Currículo, enquanto construção social e cultural, cumpre, agora, compreender a organização do ensino na escola provincial primária cearense, na perspectiva dos vínculos e significados em relação à formação dos docentes. Para facilitar esta compreensão, o estudo focalizará aspectos relativos aos contextos e textos político-administrativos (central e local) da instrução primária, na segunda metade do século XIX.

2 CONTEXTOS E TEXTOS LEGAIS DA ESCOLA PRIMÁRIA NO CEARÁ PROVINCIAL

Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas.

SAVIANI

Este capítulo discute momentos da tessitura do ensino primário no Estado imperial brasileiro⁴⁰ e no Ceará provincial. Toma, por base, as concepções da História Nova e seu olhar renovador do objeto e dos documentos históricos, assentando-se na compreensão do currículo como processo e sua possibilidade de diálogo entre a teoria e prática.

Para o conhecimento do contexto brasileiro, na segunda metade do século XIX, optou-se pelos estudos de Faoro (1989) e Carvalho (1996). Na constituição da história local desse período, são considerados os estudos de Girão (1953) e Sousa (1994). De igual modo, as contribuições de Primitivo Moacyr (1937), Almeida (1989), Saviani (2001), Faria Filho (2003) e Fávero (2005) são escolhidas como referências ao conhecimento de políticas educacionais nacionais. As análises de Castelo (1970); Vieira (2002), Olinda (2004) e Documentos (2006), por sua vez, contribuem para o entendimento da política local.

Conforme observado no capítulo anterior, para a reconstrução dos contextos educacionais, são examinados os seguintes documentos históricos: relatórios provinciais, o livro *Instrução Pública no Brasil*, do conselheiro José Liberato Barroso (1867), representando o ideário dos administradores e políticos públicos do Estado brasileiro desse interstício; e, as leis educacionais, fontes históricas imprescindíveis de reconstrução histórica das práticas escolares.

⁴⁰Período que compreende as seguintes fases: o Primeiro Reinado (1822-1831), as Regências (1831-1840) e o Segundo Reinado (1840-1889).

Assim, por meio do exame contextualizado dos documentos históricos, explicitam-se os contextos e as práticas políticas e administrativas (nacionais e locais) da escola pública primária. Examina-se, inicialmente, o cenário do Ceará provincial, apresentando, de forma sintética, os elementos estruturais do Estado imperial e suas implicações na conjuntura local e, conseqüentemente, na organização do ensino e da escola. No segundo momento, deste capítulo, são analisadas as bases legais da educação nacional e local e suas diretrizes referentes às formas de organização do ensino e aos modelos formativos dos professores primários da segunda metade do século XIX.

2.1 A província cearense no Estado imperial brasileiro: estrutura socioeconômica.

O Estado imperial brasileiro baseia-se no modelo agrário-exportador (café) no sistema escravagista, gerando uma sociedade patriarcal, escravocrata e ruralista, detentora do poder político e econômico. Segundo Lima (1994), o café, a partir da segunda metade do século XIX, constitui, ao lado do comércio interprovincial de escravos⁴¹, o principal produto da economia do País.

O café, por tratar-se de produto agrícola que exige condições naturais próprias de cultivo, não é cultivado em todo o território brasileiro. A produção ocupa províncias cujas condições de clima e solo favorecem o cultivo, como as de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. No Ceará, cultiva-se o café em regiões serranas, com a temperatura e a pluviosidade propícias, como as das serras de Baturité, Aratanha, Maranguape, Uruburetama, Serra Grande e Araripe⁴².

A província cearense excluída do ciclo do café está classificada como província de relevância intermediária e de setor econômico periférico. Sua produção baseia-se na agricultura e no comércio interno de carne, couro e cultura de algodão que é, a partir da segunda metade do século XIX, fator de desenvolvimento econômico, ao conquistar o mercado externo, principalmente, o norte-americano.

⁴¹O tráfico internacional de escravos foi proibido pela Lei Eusébio de Queiroz em 1855, restando apenas o tráfico interno.

⁴²Registra-se que, mesmo sendo produzido em pequena escala, devido à escassez de terra para a cafeicultura, o café se destaca na economia provincial do período (LIMA, 1994, p.100).

A produção pecuarista, predominante nos séculos XVII e XVIII, representa o sustento da população sertaneja que economicamente “exporta seu gado abatido transformando em carne seca salgada e em couro, abastecendo o mercado interno da carne e do couro” (GIRÃO, V., 1994, p. 65). Essa estabilidade econômica é alterada pelas crises climáticas constantes que causam grandes prejuízos a esse setor. A condição climática, assim, reestrutura a produção econômica que passa da indústria da carne⁴³ para a agricultura e indústria de transformação de exportação do algodão⁴⁴.

No Ceará provincial, a estrutura econômica e social não se constitui na mesma ordem de províncias que têm, no café, o centro da produção econômica. Em torno do ciclo cafeeiro, são definidas posições sociais próprias da sociedade rural escravista, composta por proprietários de grandes latifúndios, políticos, altos funcionários públicos, eclesiástico, militares de alta patente e intelectuais, exceto o restante da população livre, constituída de pequenos funcionários públicos, comerciantes, militares.

As posições sociais, na organização escravista, são hierárquicas, sem mobilidade e representatividade política. Sua organização básica fundamenta-se na manutenção da representação desigual entre grupos, e no uso do Estado como provedor do *status* de grupos, como políticos e proprietários rurais e comerciantes do café. Na ordem social escravista, o Estado representa, na figura do Monarca, os interesses do mercado comercial e da classe dominante-dirigente.

Diferente do modelo escravista, a sociedade rural agropastoril segue o modelo de parceria e não de escravidão (ARAÚJO, 1994; BORZACCHIELLO, 1994). Para exemplificar a posição social, no contexto sertanejo, tome-se o vaqueiro que, pela produção pecuarista, a remuneração é “feita com a instituição da quarta, que consistia no pagamento de uma cria de gado dentre quatro que nascessem. Essa forma permitia que o vaqueiro se tornasse parceiro nos resultados da produção.” (ARAÚJO, 1994, p. 109).

Além de definir estruturas econômicas diferenciadas, as condições geográficas, em especial, as de períodos de estiagem, influenciam, sobremaneira, no modelo de ocupação territorial. A ocupação do espaço cearense caracteriza-se, na segunda metade do século XIX,

⁴³Já no século XVIII, as chamadas Oficinas, Charqueadas ou Feitorias, instaladas nos estuários dos rios Jaguaribe, Acaraú e Coreaú, de beneficiamento da carne bovina, possibilitam o surgimento de núcleos urbanos. A indústria da carne promoveu o progresso de vilas da província como Sobral, Aracati, Granja e Acaraú.

⁴⁴As condições climáticas do sertão favoráveis ao cultivo do algodão redefinem um novo ciclo social e econômico para o Ceará que substitui, paulatinamente, o setor pecuário e da sua indústria de transformação.

pelo movimento migratório do sertão para o litoral, que tem como causas principais: fuga da população sertaneja para o litoral por causa de secas rigorosas⁴⁵ e a instalação de fábricas de beneficiamento de algodão e do porto de Fortaleza⁴⁶.

As indústrias de transformação de produtos agrícolas (algodão), e o porto promovem a capital da província a centro coletor de produtos agrários do interior, determinando mudanças significativas no modelo econômico e na estrutura social cearense (BORZACCHIELLO, 1994).

A riqueza oriunda da exportação do algodão, no entanto, não dá à população melhores condições de vida. Os municípios, localidades e vilas, que convivem com o flagelo da seca, sofrem com os problemas de abastecimento d'água e epidemias, como a varíola, que causa milhares de mortes⁴⁷. A província é pobre, os poucos bens gerados são propriedades de um seleto grupo que domina política e economicamente.

O Ceará do século XIX diferencia-se na organização do modo de produção e na estrutura da sociedade rural do modelo agrário-exportador e escravista do Estado imperial. Há peculiaridades da sociedade, da geografia e da economia que configuram um cenário próprio com conseqüências para o modelo escolar. Assim, a influência das estruturas não é tão direta, pois elementos da conjuntura imperial nacional não se concretizam, de fato, na realidade provincial.

2.2 A província cearense no Estado imperial brasileiro: estrutura político-administrativa

A organização jurídico-política do Brasil independente está configurada na constituição de 1824, que institui a forma de governo monárquico-hereditária, constitucional e

⁴⁵Esse movimento migratório é notório a partir da seca de 1845, no entanto, é na estiagem dos anos de 1877 a 1879 que ocorre um dos maiores êxodos do século XIX. Essa seca traz para Fortaleza, cerca de 250.000 sertanejos fugindo dos lugares das províncias e de suas circunvizinhas que não ofereciam condições mínimas de sobrevivência (GIRÃO, 1953).

⁴⁶A partir do emprego dos navios a vapor, após 1860, o porto do Aracati torna-se inviável à navegação. Fortaleza, assim, assume o papel de pólo de beneficiamento dos produtos agrários das cidades do interior, principalmente do algodão e de exportação através do seu porto.

⁴⁷Segundo Girão (1953), esse vírus chega a infectar 80.000 pessoas em um único dia no ano de 1878, levando a óbito mil e nove (1009) vítimas diárias, somente em Fortaleza.

representativo (ARAÚJO, 1994)⁴⁸, e pelo Ato Adicional de 1834, que descentraliza para as Assembléias Provinciais a responsabilidade de organização legal da economia, política municipal e ramos públicos, como da instrução primária e secundária⁴⁹. Os preceitos legais asseguram, no período imperial, as bases fundamentais de ações políticas e de administração pública e a efetivação e a manutenção do modelo econômico e social vigente.

A estrutura jurídica, política e administrativa imperial compõe-se dos poderes: Judiciário - representado por juízes e jurados; Executivo - exercido pelo imperador que também detém o quarto poder, o Moderador, e os ministros de Estado e o Legislativo – composto de Assembléias Províncias, Câmara de Deputados e Senado que, por meio de eleições indiretas⁵⁰, escolhem os representantes provinciais para provimento de cargos, de acordo com o sistema eleitoral.

A população das localidades, reunida em assembléia, designava os compromissários, aos quais competia nomear os eleitores de paróquia. Os eleitores de paróquia, reunidos na sede da comarca, escolhiam os eleitores de comarca, que, na capital da província, elegiam os deputados (FAORO, 1989, p. 366).

A representação política pelo voto indireto, vinculado à renda de eleitores (voto censitário), não passa, no regime imperial, de relações de trocas de serviços e favores entre eleitores e candidatos. Além do favorecimento pessoal para fins eleitorais, causador de vícios ainda hoje praticados no sistema político-partidário-brasileiro, o modelo eleitoral de caráter excludente e elitista representou, tacitamente, a dominação das elites centrais e locais (política e econômica), sobre o restante da população livre. No Estado imperial “desde a reação centralizadora de 1837 até o último ato de 1889, o sistema representativo será a imensa cadeia do cabresto e do comando da vontade do eleitor.” (ibid., 1989, p. 375).

Na organização político-partidária, há dois partidos: o Conservador, que defende leis de centralização da Carta Constitucional de 1824, e o Liberal, partidário da descentralização

⁴⁸Essa estrutura política consegue alcançar o êxito esperado, somente após 20 anos, desde a Independência onde encontra as condições estruturais (políticas, econômicas e sociais) propícias à ordem e ao progresso da nova nação.

⁴⁹Outro fundamento legal do Estado Imperial é a Lei da Interpretação de 1840 que retoma no Estado monárquico o modelo centralizador para viabilização da estrutura socioeconômica escravista.

⁵⁰Esse sistema transplantado do modelo eleitoral português e espanhol tem vigência até a República, com algumas modificações na forma de administração do pleito (instruções eleitorais de 1842): diminuição da circunscrição eleitoral de deputado, desligamento da junta de qualificação e mesas das assembléias paroquiais de obediência ao governo (Lei de 19 de setembro de 1855). (FAORO, 1989)

do modelo jurídico e político do Ato Adicional de 1834. Concorrentes nessas questões⁵¹, os partidários representam a população nos três poderes (Judiciário, Legislativo e Executivo) do Estado nacional.

No Ceará, a organização política é mantida com os liberais, chamados de *chimangos*; e os conservadores, denominados de *caranguejos*. Os objetivos dos partidos, mais que ideológicos, primam por assegurar a hegemonia de oligarquias rurais, pela demarcação de domínios territoriais e, conseqüentemente, políticos, dos redutos eleitorais⁵². “De modo que estar num ou noutro partido, numa ou noutra facção, era expediente para atingir objetivos pessoais, vitórias eleitorais, empregos para parentes e afilhados, etc” (ARAÚJO, 1994, p. 119). Ratificando esse posicionamento, Vieira (2002, p. 79) afirma que o Ceará “atravessa o Segundo Reinado sob a hegemonia das oligarquias rurais tradicionais, que se organizam politicamente entre liberais e conservadores.”

Peça fundamental da política administrativa imperial são os presidentes de províncias, representantes da estrutura do poder executivo local, que ajustam interesses locais aos da Corte. “Agente de confiança do chefe do Ministério movimenta a máquina na província, organiza as molas da qualificação e da eleição, comanda os bonecos eleitorais, inclusive os potentados rurais.” (FAORO, p. 377).

Em estudo sobre a elite política imperial Carvalho (1996, p. 109) ressalta a figura dos presidentes e suas funções políticas e administrativas:

Era um cargo importante uma vez que dele dependia a vitória do governo nas eleições. Mas mesmo em períodos não eleitorais o presidente conserva atribuições importantes, uma vez que controlava nomeações estratégicas como a dos promotores, delegados e subdelegados de polícia e oficiais inferiores da Guarda Nacional.

O cargo de presidente provincial é tão estratégico na estrutura organizacional da administração imperial que o governo central organiza um modelo administrativo de treinamentos, fundamentado no princípio de circulação interna de informações⁵³. Assim, esse

⁵¹ Os partidos políticos do império surgem nos anos 30 e início dos anos 40 do século XIX. (ARAÚJO, 1994).

⁵² As lutas partidárias entre esse dois grupos são acirradas na província, resultantes em especial dos ranços oriundos da Confederação do Equador. Exemplificando as cismas políticas do período verifica-se, na administração de José Martiniano de Alencar, conflitos armados entre conservadores na Vila de Sobral e o presidente partidário dos liberais (GIRÃO, 1953).

⁵³ Pelo projeto de circulação geográfica de cargos de 1860, é determinado como requisito para administração das mais importantes províncias (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Pará) haver

agente público exerce um papel significativo na unificação ideológica e administrativa do modelo hegemônico imperial.

O modelo administrativo de circulação geográfica, no Ceará, traz, como consequência, grande mobilidade do cargo⁵⁴. No quadro de dirigentes, entre 1836 e 1889, constata-se quarenta e dois presidentes, em administrações que não ultrapassavam dois anos, chegando alguns a permanecer no cargo por poucos meses (GIRÃO, 1953). A grande mobilidade “prejudicava o lado administrativo, mas, sem dúvida, contribuía para fornecer experiência de conhecer melhor o país e desenvolver perspectivas menos provincianas.” (CARVALHO, 1996, p. 110).

Tem-se, então, o recurso de formação em serviço para unificação geográfica pelas ações administrativas. O treinamento determina relação tácita, direta, na formação do Estado brasileiro, pois a “homogeneidade de cunho ideológico e de treinamento reduzia os conflitos intra-elite e fornecia a concepção e a capacidade de implementar um determinado modelo de dominação política”. (ibid., 1996, p. 18).

A homogeneidade das ações da elite política é consequentemente da formação jurídica, do modelo de treinamento do funcionalismo público e do isolamento ideológico, em relação a doutrinas revolucionárias, engendra ações comuns às estruturas políticas e administrativas. Assim, no Brasil, “essa elite se reproduziu em condições muito semelhantes após a Independência, ao concentrar a formação de seus membros em duas escolas de direito, ao fazê-los passar pela magistratura, ao circulá-los por vários cargos e por várias províncias.” (ibid., 1996, p. 34).

No Ceará, além do modelo de formação/treinamento da elite política para minimizar conflitos sociais, segundo Montenegro (1992), observa-se o papel dos intelectuais tradicionais que ajustam as doutrinas revolucionárias (positivista/liberal) aos moldes menos radicais. Desta forma, os preceitos modernos mais radicais não atingem as instituições e normatizações legais da província.

primeiro passado pelas de menor peso. Esse projeto é um passo importante de unificação do espaço geográfico brasileiro (CARVALHO, 1996).

⁵⁴ A grande mobilidade de cargos também é justificada na função que cumpre de premiação dos amigos, pois os ministros, responsáveis diretos pela indicação dos presidentes, usam deste recurso para a manutenção dos seus domínios partidários e políticos (CARVALHO, 1996).

Feita esta exposição inicial das estruturas e dos contextos do Estado imperial e da província do Ceará, situa-se a temática da instrução pública, considerando esse macro-contexto e as influências no modelo de escola pública primária cearense.

2.3 Os textos legais para a organização curricular e formação docente

As leis e regulamentos da instrução pública são fontes imprescindíveis de reconstrução do modelo escolar primário provincial, uma vez que ordenam as relações sociais e o ensino do referido período histórico (FARIA FILHO, 1999).

O estudo mais acurado da organização do ensino revela um surpreendente e extenso arcabouço de resoluções, leis e regulamentos que regem a Instrução Primária na segunda metade do século XIX. No entanto, a abrangência legal não significa que as intenções tenham se concretizado no ambiente escolar.

Os projetos oficiais da escola imperial não ultrapassam, muitas vezes, os discursos e os feitos são limitados. Vieira (2002, p. 24) corrobora com essa posição ao dizer que “às escolas de primeiras letras, no passado, nunca se imprimiu um caráter prioritário, senão pela declaração de intenções que, no mais das vezes, não ultrapassava o papel.”

Em exame mais apurado das legislações nacional e local, é possível perceber que as leis cearenses não são anacrônicas, pelo contrário, as intenções estão muitas vezes à frente de orientações do município neutro (corte). Os intelectuais cearenses, provavelmente, são os principais responsáveis pela atitude inovadora, buscando, nas literaturas educacionais nacional e internacional, modelos de escola primária em formação. Cita-se, em especial, o padre Thomaz Pompeu de Sousa Brasil, primeiro diretor do Liceu e da Instrução Pública⁵⁵, que teve importante papel na organização do sistema de ensino no Ceará.

⁵⁵Segundo Girão (1953, p.159), esse ilustre cearense “de invulgar erudição, bacharel em direito, professor, jornalista, parlamentar, chefe da política liberal que dirigia, através do jornal “Cearense”, alteou-se no nível geral dos homens da cultura da época e o seu nome se impôs como orientação firme em todos os setores da vida da província. Thomaz Pompeu de Sousa Brasil, conforme os documentos examinados, foi diretor da Instrução Pública nos anos de 1848, 1849, 1851, 1852, 1853, 1854, 1855 e 1856.

Exemplo de vanguardismo educacional da província cearense é a Lei Nº 507, de 27 de dezembro de 1849, que apresenta aspectos inovadores na adoção do método simultâneo⁵⁶ e na organização do tempo de aprendizagem de alunos da instrução primária em categoria⁵⁷. Essas inovações somente seriam apresentadas seis anos depois, na Reforma da província do Rio de Janeiro, elaborada pelo Ministro Couto Ferraz.

É importante ressaltar que a delimitação de exame das leis educacionais da segunda metade do século XIX deve-se, principalmente, às intenções político-administrativas, a favor do sistema único de ensino imperial, mediante questões técnico-pedagógicas. Assim, compreende-se, com SAVIANI (2001), que a idéia de sistema de ensino no Brasil começa a se delinear, inicialmente, a partir do Regulamento de 1855, decorrente da reforma Couto Ferraz, quando se encontram presentes as propriedades⁵⁸ de um sistema de ensino em formação.

2.3.1 Reformas da instrução primária da segunda metade do século XIX

A Lei Nº 507, de 27 de dezembro de 1849, é a primeira diretriz para exame das reformas primárias realizadas na segunda metade do século XIX. Sancionada pelo presidente da província, Fausto Augusto de Aguiar, as bases apresentam evidências de período de transição entre as novas propostas da década de cinquenta e as antigas orientações, em especial, da Lei de 1827⁵⁹.

A lei inova ao estabelecer que as escolas devem seguir o método simultâneo de escrita e leitura e de organização do ensino. Propõe novo tempo de organização da aprendizagem, segmentando os conteúdos primários em duas categorias, segundo o grau de adiantamento dos alunos. Classifica-se, então, a instrução primária em *escolas de 1ª categoria*, para o ensino

⁵⁶ Método aplicado a partir da segunda metade do século XIX no Ceará, que caracteriza-se pela organização dos alunos em classes homogêneas, considerando o nível de conhecimento do aluno.

⁵⁷ Organização do período que classifica o ensino primário em duas categorias ou níveis: o elementar e o ensino mais adiantado.

⁵⁸ As propriedades da natureza de um sistema de ensino são: o padrão, oficial ou privado; o grau de ensino: primário, médio, superior; a natureza do ensino, comum ou especial; o tipo de preparação, geral, semi-especializado ou especializado e os ramos de ensino, comercial, industrial, agrícola, etc.

⁵⁹ As orientações educacionais da Lei de 1827 são seguidas pelas províncias nas orientações no magistério primário e da seleção de conteúdos a serem ministrados pelos professores na escola primária, até a Reforma de 1855.

mais elementar da leitura, escrita, contagem e da doutrina cristã; e *escolas de 2ª categoria*, para o ensino de gramática da língua nacional, elementos de geografia e sistema decimal de pesos e medidas.

A Lei de 1849 estabelece ações administrativas e pedagógicas que visam, essencialmente, à uniformização do ensino. Nessa perspectiva, é criado o cargo de inspetor geral, vinculado à diretoria do Liceu, para o exercício de gerência da instrução pública e são estabelecidos procedimentos de adoção de livros-textos.

À medida que aumenta a demanda escolar⁶⁰, o Estado procura estabelecer mecanismos de controle do ensino cada vez mais aprimorados nas prescrições. Por isso, diferentemente das reformas da primeira fase do governo imperial, as mudanças educacionais da segunda metade dos anos mil e oitocentos são constituídas por um conjunto de Regulamentos de Instruções Primárias, Regimento Interno das Escolas Públicas e Instruções e Resoluções.

Nas leis educacionais, indicam-se direcionamentos minuciosos de atividades e conteúdos da rotina escolar⁶¹. Espera-se pela organização de aspectos técnico-pedagógicos que a escola exerça a função de transmissora de cultura comum, essencial para a nação em formação e para a hegemonia da elite sociopolítica e econômica do Brasil imperial.

Exemplo do controle administrativo realizado pela Diretoria de Instrução Pública provincial são as diretrizes estabelecidas nas Instruções de 10 de Julho de 1853⁶², elaboradas na administração de Tomaz Pompeu de Sousa Brasil⁶³. Em seus capítulos há orientações específicas para a seleção de conhecimentos; sugestões para aplicação de métodos e divisão dos alunos em classes e indicações de compêndios e livros de leitura para o ensino. Suas diretrizes sugerem até os tipos de mobília e estabelecimentos para o ensino primário.

No âmbito nacional, a partir dos anos 50, do século XIX, administradores públicos e políticos, além de decidirem sobre programas curriculares, propõem, para o controle de questões educacionais, modelos mais elaborados para a gestão do sistema educacional. Essa

⁶⁰Os dados dos relatórios dos presidentes apresentados à Assembléia Legislativa até 1854 revelam que, entre os anos de 1845 a 1854, o número de matrículas sobe de 1.332 para 2.433. Isso corresponde a um crescimento de 82,6% para o intervalo de 10 anos. Segundo Thomaz Pompeu de Souza Brasil, esse número está longe do atendimento ideal, que seria por volta de 100 mil crianças e jovens no ano de 1855, considerando a população livre de 300 mil almas. (Relatórios do Diretor da Instrução Pública-1863-1874, APEC)

⁶¹No exame das prescrições de 1855-6 e 1873-74 nota-se que as mesmas determinam até os livros que devem ser adotados, chegando à normatização de atitudes e comportamentos dos alunos e professores nas aulas públicas.

⁶²Ver a análise das Instruções de 10 de julho de 1853 em Castelo (1970, p.98) e Primitivo Moacyr (1939, p.321).

⁶³Essas diretrizes têm como base a Lei N.º 607, de 15 de Novembro de 1852.

característica pode ser percebida nas diretrizes educacionais das reformas de 1855 e 1873 na província cearense.

O Regulamento da Instrução Primária e Secundária, de 17 de fevereiro de 1854, do ministro do Império, o conselheiro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, configurou o modelo organizativo do sistema escolar nas províncias brasileiras.

A esse respeito, Almeida (1989, p.143) diz o seguinte:

Entre nós, pode-se dizer com segurança; as leis a este respeito, depois de 1854, estão à frente dos costumes. Os quadros reguladores são o que menos faltam à instrução. A lei desejada pelo imperador, elaborada pelo Visconde de Bom Retiro, teve a felicidade de se tornar uma lei orgânica, que o tempo consagrou e a experiência não modificou, a não ser em aspectos acessório: nas proporções em que foram calculadas antecipam as necessidades ao invés de ficarem aquém delas. Trata-se, pois, hoje, de como se desenvolver no meio das populações, no espírito coletivo das assembléias provinciais, o gosto pelos serviços para os quais esta lei foi dada.

Feita a devida restrição ao discurso enaltecido do autor, a Lei representou relevante papel na uniformização da organização do ensino primário nas províncias, revelado pela Resolução de N° de 665, de 04 de outubro de 1854, que no Art. 1º, estabelece que a reforma da instrução primária da província cearense deve seguir o Regulamento expedido pelo município neutro do Rio de Janeiro.

As intenções principais do Regulamento de Instrução Primária e Secundária de 1854, Reforma Couto Ferraz, dizem respeito às seguintes questões:

- ✓ possibilidade de assegurar uma melhor organização do ensino com a divisão da escola primária de primeiro e segundo graus;
- ✓ definição de novas exigências de ingresso na profissão, por meio de provas de capacidade profissional;
- ✓ formação inicial pelo modelo prático do professor adjunto;
- ✓ ruptura oficial da organização do ensino pelo Método Mútuo, vigente na legislação do país, desde 1827.

Com orientação de Tomaz Pompeu de Souza Brasil, a diretoria da Instrução Pública reforma a instrução pública cearense, pelo Regulamento do Município do Rio de Janeiro, de

1854⁶⁴. Todavia, essa regulamentação somente é aprovada em caráter definitivo na presidência de Francisco Xavier Paes Barreto⁶⁵, em 22 de outubro de 1855.

O Regulamento da Instrução Pública prescreve no Capítulo I, Art. 13, a forma de organização do ensino primário em dois graus: o primeiro grau ou instrução elementar; e o segundo grau, a instrução média. Nessa normatização é estabelecido que as escolas apliquem o ensino pelo Método Simultâneo, salvo quando o número de alunos for muito reduzido ou por circunstâncias especiais quando o diretor optar pela adoção de outro método.

O Regulamento de 1855 seleciona conteúdos de cada grau da instrução primária. Compreendem os conteúdos do primeiro grau: instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais de gramática nacional, princípios de aritmética com a prática das quatro operações em números inteiros, quebrados, decimais e complexos, até proporções e o sistema usual de pesos e medidas da província e Império.

As matérias do ensino primário do segundo grau compreendem os conteúdos precedentes do ensino elementar que constam de: Gramática Nacional, elementos de Geometria Plana, noções de Geografia e História, principalmente do Brasil; leitura explicativa dos *Evangelhos* e noções da História Sagrada. Também é sugerido o ensino da Música e do Desenho Linear.

Os conteúdos do ensino primário para as escolas femininas de segundo grau são os mesmos das de sexo masculino, com exceção de conhecimentos de números complexos e quebrados ordinários, substituídos pelo ensino de agulhas e outras prendas domésticas.

O tempo de aprendizagem da escola primária é organizado em classes, conforme o nível dos alunos e das alunas, com a distribuição dos trabalhos diários em turnos: matutino (8h às 11h e 30min.) e vespertino (15h às 17h e 30min.).

Em 1856, o Regimento Interno Provisório determina que os alunos das aulas primárias sejam organizados em até oito classes. A mais adiantada corresponde à 8ª classe e a mais atrasada à 1ª classe. Como critério de divisão de classes, tem-se o nível de ensino de conteúdos e matérias. À medida que os alunos passam de uma classe inferior a outra de nível

⁶⁴ Conforme estabelece, a Lei provincial de Nº 42, de 02 de Janeiro de 1855.

⁶⁵ Segundo Girão (1953) Francisco Xavier Paes Barreto foi presidente da província cearense de 13 outubro de 1855 a 26 de março de 1857.

mais avançado, são determinadas novas matérias. O ensino da classe mais adiantada está sob a responsabilidade do professor e as outras, de adjuntos ou decuriões⁶⁶.

Cabe ao professor apreciar os avanços da instrução registrando, mensalmente, o adiantamento de cada aluno no livro de matrícula, na organização dos trabalhos escolares. O registro consta de notas convencionadas para aferição da índole, inteligência/habilidade e comportamento.

Quadro IX
Aspectos da avaliação dos alunos primários

ASPECTO AVALIATIVO	VALOR
Índole	Boa – Má
Inteligência	Pouca - Regular - Muita
Comportamento	Bom - Mau

Fonte: Instruções para a Escola Primária de um e outro sexos, de 08 de abril de 1856.

Além da avaliação de processo, as instruções propõem que o professor indique os alunos prontos para os exames gerais de matérias primárias, sempre no final de novembro ou início de dezembro de cada ano. Conforme o Art. 65 do Regulamento de 1855, “versarão os exames sobre as matérias que constituem a instrução primaria, e poderão ser feitos tanto por palavras, como por escripta, dando aos alumnos assumptos fáceis para composição”.

O zelo pela higiene dos alunos, para conservação da saúde do corpo e da mente, é outra função sugerida nas diretrizes educacionais para a prática do professor primário do período. O papel de guardião da saúde dos alunos é expresso no Art.20:

Sendo o asseio, quer na pessoa, quer nos vestidos, uma boa regra de higiene, que tem por fim conservar a saúde do corpo, e que influe também sobre a moral, deve o professor, que é também director, de seus discípulos, vigiar que estes se apresentem diariamente limpos, tanto no corpo, como nos vestidos, entendendo-se a este respeito com os pais, ou encarregados dos mesmos.

A disciplina dos alunos e a rotina estão determinadas no Regulamento Geral das Escolas Primárias, de 14 de Abril de 1856. À chegada à escola, os alunos devem saudar o professor e pôr o chapéu no cabide e, silenciosamente dirigirem-se a seus lugares. Quem falta

⁶⁶Essa terminologia é característica da organização do Sistema Mútuo ou Lancasteriano. Sua função consiste em controlar os alunos das classes menos adiantadas, auxiliando o trabalho do professor.

às aulas deve trazer a comunicação com a justificativa da família. Se não o fizer, deverá ser punido pelos professores. Não é permitido o uso de livro não adotado pelo conselho diretor⁶⁷, falar ou sair sem licença do professor.

O regulamento prescreve o tratamento de professores e professoras, em aulas, com os discentes. Os vínculos interpessoais devem ser suprimidos e os docentes devem manter tratamento formal e impessoal com alunos e alunas:

Art. 89. O professor nunca tratará seus discípulos por tu; nem com eles se familiará, quanto os trate com amor.

Art. 90. O professor deve abster-se o mais possível de falar quando der ordens a seus alunos, devendo substituir a palavra por sinais, com a prática nas escolas do ensino mútuo (CEARÁ, 1856).

Muitas intenções de regulamentação da organização do ensino não ultrapassam o discurso oficial. A demora na realização de propostas é evidente, em descompasso com o discurso e as práticas do ensino. É o caso do ensino primário de segundo grau sugerido na lei, que somente começa a funcionar em abril de 1869, 14 (catorze) anos após o início de sua vigência.

Transcorridos quatro meses da publicação do Regulamento de 1855, a diretoria da Instrução Pública divulga, pela Portaria, de 21 de maio do ano corrente, direcionamentos administrativos para Verificação de Capacidade para o Magistério e Provimento das Cadeiras Públicas da Instrução Primária.

É interessante ressaltar que a Lei provincial, de dezembro de 1849, já propõe o exame de habilitação como requisito de admissão ao cargo de professor. Contudo, somente na Reforma de 1855, são explicitadas as estratégias de operacionalização do modelo de habilitação profissional. Comentando a proposta, o presidente da província, Fausto de Aguiar, em relatório de 1850, transcrito da publicação de Primitivo Moacyr (1939, p.318), tem a seguinte posição sobre as provas dos exames de capacidade profissional:

Há nela uma lacuna, quando se limita a exigir, nos exames de admissão dos candidatos, somente provas de capacidade intelectual, nada estatuinto sobre a aptidão para o ensino. Si em geral é certo, que para se ensinar com fruto não basta que se possuam os conhecimento necessário, mas é também e, sobretudo indispensável que se tenha o talento de os transmitir convenientemente, sobre a importância desta habilitação, quando se trata de

⁶⁷No Regulamento de 1855, o Conselho Diretor é um componente da organização administrativa do Sistema Educacional da província cearense. É composto pelo diretor geral, pelo professor mais antigo do Liceu, e de mais 02 do mesmo Liceu e um primário, designado pelo presidente, no principio de cada ano; e de mais 02(dois) membros também anualmente nomeados pelo presidente, totalizando 07(sete) membros.

cultivar e dirigir a inteligência e a alma na idade em que apenas começam a desenvolver-se.

Estão, nas Instruções para o Exame de Capacidade, os passos dos candidatos que desejam o título de magistério de ensino primário. A pessoa, para habilitar-se ao magistério, deve ser cidadão brasileiro e comprovar inicialmente a maioridade legal⁶⁸, apresentar folha corrida dos lugares em que residiu, pelo menos, no intervalo de 03 anos, atestado de conduta moral do pároco e certificado dos estudos práticos, por três meses, em escolas da capital da província, do ensino primário de primeiro Grau (instrução elementar) e/ou de segundo Grau (instrução média) pelo professor titular. Os candidatos devem provar a capacidade profissional, mediante exames orais e escritos. Desta forma, adquirem a habilitação para o exercício profissional, nos setores público e particular.

O aspirante ao título solicita, primeiramente, em requerimento ao diretor da Instrução Pública, o exame de capacidade encaminhado ao presidente da província que, em seguida, nomeia a comissão julgadora das habilitações para o ensino, ou capacidade profissional do candidato.

Os exames de capacidade acontecem em sala do Liceu, presididos pelo diretor da Instrução Pública, que depois concede aos concorrentes os títulos de magistério de ensino primário de primeiro ou de segundo graus. As provas são anunciadas 15 (quinze) dias antes do pleito, garantindo a publicidade e confiabilidade de diferentes setores da sociedade.

Podem ser examinados um ou mais pretendentes ao mesmo tempo, e cada examinador, pode argüir, pelo menos por meia hora, cada candidato, conforme orientações da Portaria. Se muitos, são divididos em turmas de três a cinco para o exame oral; para a prova escrita, o assunto é comum para os pretendentes.

Cumprida à diretoria da Instrução Pública providenciar materiais pedagógicos, como exemplares de obras, papel, tinta, penas, lousa, esfera, cartas geográficas, compêndios e a taboa envernizada de uso nas escolas primárias para os candidatos durante a realização das provas.

⁶⁸ Maioridade legal com certidão de idade de 21 anos para os homens; e para as mulheres; é exigida a certidão de idade de 25 anos. Exigem-se para as mulheres as certidões de casamento e/ou certidões públicas na forma de sentença de divórcio, caso vivam separadas do marido.

O tempo de cada exame é de 1 hora e meia para o oral e mais 01(uma) hora para a prova escrita, constando de relatório, ofício, ou de algum tema de História ou Religião. Os temas das provas escritas são sorteados antes, entre os pontos de programa formulado no princípio de cada ano, pelo Conselho Diretor compreendendo todas as matérias de ensino.

Os candidatos respondem questões do programa de matérias da instrução primária (elementar e média) e do sistema prático e sobre os métodos do ensino. Para as candidatas, são elaboradas questões que versam sobre bordados e prendas domésticas.

QUADRO X
Programa do exame de capacidade profissional

MAGISTÉRIO PRIMÁRIO	PROGRAMA
Primeiro Grau (Instrução Elementar)	Instrução Moral e Religiosa; Catecismo e História Sagrada (Antigo Testamento e Novo Testamento); Leitura (Impressos e Manuscritos); Escrita em Letras e Ordinais Maiúsculas (Bastardo; Bastardinho e Cursiva); Elementos da Gramática Portuguesa (Gramática e Ortografia) e (Análise gramatical de frases ditadas e teoria e prática); Elementos de Cálculo; numeração, adição, subtração, multiplicação, divisão e proporções, aplicação de números inteiros, quebrados, complexos e decimais (teoria e prática); Sistema usual de pesos e medidas da província e do Império. Conhecimentos dos deveres, ou da legislação que rege a instrução pública na província.
Segundo Grau (Instrução Média)	Tudo que fica compreendido no programa para a instrução elementar acrescidos das seguintes matérias: Proporções nas regras de três, de juros, de desconto, etc.. Elementos de geometria com a aplicação aos misteres ordinários das artes, como ângulos perpendiculares, paralelos, superfície dos triângulos, dos quadriláteros, círculos, polígonos, volume dos corpos mais simples; Elementos geografia e de história do Brasil, noções sobre a esfera.

Fonte: Portaria para a Verificação de Capacidade para o Magistério de 21 de maio de 1855.

O traço marcante da reforma educacional dos anos 50 do século XIX é a preparação de novos professores pelo modelo do professor adjunto. Assim, o Regulamento provincial de 1855, no artigo 52, seguindo esse modelo formativo, sugerido pelo Regulamento do Município Neutro de 1854, institui a classe dos adjuntos.

Haverá uma classe de professores adjuntos, cujo numero será marcado pelo presidente, ouvido o director geral, os quaes serão addidos ás escolas do segundo gráo e do primeiro que tiverem matriculados de cem alumnos para cima, sob proposta do director geral.

É possível notar, com essa normatização, que o modelo formativo de professores, sugerido na Lei Nº 91 de 5 de outubro de 1837 pelo presidente José Martiniano de Alencar⁶⁹, em escolas normais, é substituído pelo formato baseado na prática e na experiência. Os professores adjuntos são preparados, na prática, durante três anos na escola de um professor experiente. Aprendem desde conhecimentos necessários (saberes elementares dos programas de instrução primária e pedagógicos) ao exercício do magistério primário. Saviani (2006, p.22) destaca “que esse entendimento de um ensino estreitamente ligado à prática pode ser reconhecido como uma idéia-força da Reforma Couto Ferraz.”

Os adjuntos são alunos aprovados em exames gerais e escolhidos pelos professores, em consonância com o diretor da Instrução Pública e o presidente da província. Utilizam-se, na seleção dos adjuntos, os seguintes critérios: alunos com mais de doze anos de idade e, de preferência, entre os mais pobres ou filhos de professores.

Os professores adjuntos recebem gratificação⁷⁰ proporcional aos anos de exercício, conforme quadro a seguir.

QUADRO XI
Gratificação anual dos professores adjuntos

ANO	VALOR
Primeiro	60Rs\$000
Segundo	90Rs\$000
Terceiro	120Rs\$000

Fonte: Regulamento da Instrução Pública de 1855

Os professores adjuntos são lotados em escolas primárias como ajudantes, para aperfeiçoamento em matérias e prática do ensino primário durante três anos. A cada ano letivo, os aspirantes fazem exames para o acompanhamento e avaliação da formação. Os resultados determinam ou não a continuidade do exercício da função e, conseqüentemente, da

⁶⁹ Nesse governo foi criada uma escola Normal temporária no Ceará, onde seria preparado o professor primário, seguindo o Método Lancaster. Seu espaço seria o mesmo da escola de Ensino Mútuo.

⁷⁰ A gratificação dada aos professores adjuntos era feita em Reis, moeda que circulou no período imperial brasileiro.

preparação profissional. São julgados em matérias de ensino primário, métodos de ensino e direção de escola, ao fim do terceiro ano de prática. Aprovados, recebem o título de capacidade profissional e continuam lotados em escolas públicas.

As funções dos adjuntos são, basicamente, de auxílio e substituição de professores titulares, cujas competências constam do artigo 56 do Regulamento Geral das Escolas Públicas Primárias:

1. Substituir ao professor nas suas ausências momentaneas.
2. Ajudar a aparar as pennas, e preparar a escola, distribuindo as cousas por seus lugares competentes.
3. Conceder licença aos alumnos para sahirem.
4. Vigiar e inspeccionar as classes regidas pelos monitores ou decuriões.
5. Reger especialmente uma classe que for designada pelo professor, que será alterada todas as semanas.
6. Fazer chamada geral dos alumnos ao abrir e ao fechar a aula, tomando o ponto.

A preparação profissional pela prática de ensino não é uma proposta bem aceita entre os administradores durante os dezessete anos de vigência da Reforma de 1855-56. Exemplo dessa não-aceitação é o Relatório provincial de 1864, da administração do presidente Lafayette Rodrigues Pereira⁷¹, extraído de Primitivo Moacyr, (1939, p.334), em que o mesmo afirma que o Regulamento de 02 de janeiro de 1855 não adotou nem o uso das Escolas Normais e nem a formação do professor pela prática.

Não temos escolas normais, nem uma condição para o provimento que o aspirante tenha adquirido pratica do ensino, como ajudante ou professor adjunto. Apenas um dispositivo regulamentar exige a freqüência de alguma das escolas desta capital durante um mês, para que o candidato posa ser admitido a concurso. Em outro ensaiou-se a criação de professores adjuntos de um modo imperfeito.

A crítica ao modelo formativo do professor adjunto é feita, também, pelo diretor da Instrução Pública, Hyppolito Gomes Brasil⁷², em Relatório de 02 de junho de 1866:

Esta classe de professores, em quanto for mesquinamente retribuída como he actualmente, não poderá progredir, nem tão pouco corresponder á expectativa do legislador.

⁷¹O presidente Lafayette Rodrigues Pereira administrou a província cearense no período de 04 de abril de 1864 a 10 de junho de 1865.

⁷²Segundo os documentos selecionados, Hyppolito Gomes Brasil foi diretor da Instrução Pública da Província Cearense nos anos de 1865-1867.

Com uma gratificação inferior a 300 \$R he raro começo que na idade de 16 a 18 anos que continuar até chegar aos 21, idade exigida por lei para o provimento effectivo. He, sem duvida, esta a razão principal do pequeno numero que se nota de professores adjuntos de serem poucos destes que completando o triennio de habilitação e obtendo o titulo de capacidade profissional, perseverão até obter o de professor effectivo.

Dentro dos onze annos decorridos á ccontar da criação d'esta classe de Professores em 1855 até o corrente anno, somente 2 resistirão – Luis Feliz de Sales e Francisco d' Oliveira Conde, os quaes são hoje professores effectivos, o 1º da Povoação de Monte Mar e o 2º da Villa de Maranguape. Emygdio Delfino de Moreira nomeado, na mesma conformidade, professor effectivo para a povoação de Soares, já havia deixado há 5 annos o exercício de Adjunto.

Essas críticas sugerem que o modelo de preparação do professor baseado na prática não é unânime entre os administradores. Há quem diga, nesse momento histórico, que o espaço da escola normal é o ideal para a habilitação de novos professores. Identificam-se, assim, nas intenções políticas e pedagógicas do período, dois modelos que se intercalam, conforme orientações de governos províncias.

A criação da Escola Modelo, nesse interstício, é uma tentativa administrativa de restabelecimento do modelo acadêmico da escola normal de 1837 que funcionaria na aula de segundo Grau, primária, pela Resolução de 05 de dezembro de 1864. Essa instituição nasceria da elevação de uma escola primária da capital para segundo Grau, onde se preparariam novos mestres em práticas de ensino durante pelo menos 6 (seis) meses. O programa dessa escola seria composto de matérias específicas de segundo Grau, prática do ensino primário ou de pedagogia, desenvolvido por um professor titular.

As tentativas de instalação de um espaço para preparação de professores nesse período são descritas em Relatórios do diretor da Instrução Pública, Hyppolito Gomes Brasil (1865-1866). Crítico do modelo prático do professor adjunto, prescrito no Regulamento de 1855, o administrador defende que os professores primários devem ser preparados em espaços pedagógicos de Escolas Normais apropriados à aprendizagem dos conhecimentos para o exercício satisfatório dos deveres profissionais.

Assim afirma trecho do Relatório, de 19 de junho de 1865:

Professores não se improvisão, alem do comportamento das matérias exigidas para o ensino, he mister que tenham dedicação e habito. Com essas poucas habilitações, entregues á si, sem inspecção, não he de estranhar que não saibão satisfazer completamente seus deveres.

O esforço da administração de Hyppolito Gomes Brasil, para instalação de escola de professores, pode ser identificado em Relatório de 31 de dezembro de 1865. Nele, têm-se a situação de construção do edifício e a preocupação pedagógica do diretor da Instrução na preparação do professor para a regência da escola.

Ainda não está concluído o edifício em que deve funcionar essa escola, nem nomeado o professor que a deve reger, achando-se porem o edificio já bem adiantado e com toda a probabilidade de ficar prompto até março próximo futuro, muito occorrerá tratar-se logo do provimento d'esta importante cadeira. Minha opinião, como já tive occasião de pessoalmente apresental-a a V. Ex.^a, he que para reger esta escola mande um professor desses preparados nas escolas normais do Rio de Janeiro ou da Bahia, ou que se designe em dos nossos professores, que mais se distinga pela sua intelligência e vocação, para ir praticar quatro ou seis meses em uma das referidas escolas, e depois desse tirocinio ser então provido. Continuando e que muito aproveitará, eu assisto nisso: V. Ex.^a entretanto tome-a na consideração que lhe merecer.

Hyppolito Gomes Brasil, em Relatório de 02 de Junho de 1866, continua informando ao presidente da província os preparativos para a instalação da escola de professores:

Esta escola creada pelo art. 6 da Lei Nº 1138 de 5 de Desembro de 1864, ainda não poudé ser inaugurada.

Nem Edeficio, onde elle deve funcionar está concluído, nem ainda nomeado o professor que deverá reger. Acha-a porém em boa via de execução e disfeitos as coisas para poder se ella inaugurada ainda este anno.

O Edificio que he uma casa com accomodação appropriados á seo fim, a um exterior elegante, murada, tendo na frente em gradil de ferro; o edificio, digo, está muito adiantado, e segundo promette o engenheiro encarregado desta obra, deve estar prompto por todo o mês de Julho.

O individuo que diz ser nomeado professor d'esta escola o Senr' José Barcellos, moço intelligente, talentoso, acha-se na Bahia, onde por ordem d'essa presidência, foi alli praticar três meses na escola normal, afim de completar todas as habilitações que são exigidas, reunidos as literárias que já tem, as pedagogicas, de que se não pode precindir.

Já tendo, segundo communicou-me, dado começo ao seo tirocinio no principio do mês de abril, deu terminado até o fim do mês de junho corrente, podendo achar-a aqui de volta por todo o mês de julho próximo futuro.

A leitura indica desvelo do gestor educacional, na organização do espaço para preparação de futuros professores. Observa-se, ainda, a indicação de José Barcellos⁷³, professor da escola, para assumir a função do professor titular.

Transcorridos 40 anos da proposta de criação da escola, na administração do presidente José Martiniano de Alencar, as intenções e ações administrativas do presidente

⁷³José de Barcellos foi o primeiro diretor e professor da Prática de Ensino da Escola Normal do Ceará.

Lafayette Rodrigues Pereira e de Hypollito Gomes Brasil, em favor do espaço de preparação, não podem ser vistas como mais um arranjo da organização de ensino para a habilitação do professor cearense. A iniciativa administrativa configurou-se como uma ação efetiva de implantação do modelo formativo acadêmico no Ceará.

A proposta é deixada de lado na gestão do diretor da Instrução Pública, José Lourenço de Castro Silva⁷⁴, que indica, nesse trecho do Relatório de 30 de julho de 1869, a nova finalidade determinada para esse espaço.

Baldarão-se todas as esperanças de sua criação depois de imensos gastos. Se magestoso edifício depois de concluído, foi destinado para a Biblioteca, mallogrando-se a tão esperançosa escola normal! A criação desta dama por certo, feliz-resultado tendo um ensino regular e methodico. Devia-se esperar mais d'aquelles que tendo este ensino se habituarão desde logo ao professorado, aprendendo a saber dirigir – seos futuros discípulos.

Frustradas definitivamente as esperanças da escola de preparação dos professores primários, os aspirantes à profissão devem seguir as orientações do Ato de 20 de março de 1864, obrigados a comprovarem tirocínio em aula de segundo Grau, conforme relatório do diretor Domingo José Nogueira Jaquaribe:

Por ato de V. Ex.^a de 20 deste mês, tendo sido de entre as Cadeiras desta Capital, elevado o 2º Grau a que é regida pelo Professor Joaquim Alves de Carvalho, para servir de aula publica, digo pratica as aspirantes ao magistério e antes deste tudo V. Ex.^a decidida por acto de 24 do mês passado – que as Cadeiras do sexo masculino só fossem postas em Concurso depois da designação daquella aula pratica a fim de os aspirantes praticarem pelo menos seis mezes, na forma da Resolução Provincial N.º 1.138, de 5 de dezembro de 1864, Art. 6 §1, é em consonancia d'essas decisões de V. Ex.^a que tenho deixado de pôr em concurso as Cadeira Vagas do Sexo masculino qual só poderá ter lugar 6 meses depois daquella designação, como já fiz publico por editais e pela imprensa.

A instituição de um espaço obrigatório para a prática de ensino na aula primária de segundo Grau, do professor Joaquim Alves de Carvalho, em 1869, representou a reafirmação do modelo formativo baseado na prática como proposta de formação do professor cearense.

Após dezessete anos da Reforma Couto Ferraz, são redefinidos novos direcionamentos educacionais, para orientação da instrução pública do Município Neutro e das províncias do Estado Imperial, no ministério de João Alfredo Correa de Oliveira, em 1872.

⁷⁴Os Relatórios provinciais e os ofícios dos professores reconhecem o diretor José Lourenço de Castro Silva como diretor geral da Instrução Pública do Ceará nos seguintes anos: 1867, 1870, 1871, 1872.

Na visão do diretor da Instrução pública, Justino Domingues da Silva⁷⁵, em Relatório de 28 de maio de 1873, essa diretriz “assenta-se em bases estreitas e acanhadas não podendo, assim satisfazer as necessidades urgentes para edificação da instrução primária no Brasil”. A avaliação negativa da nova legislação é reafirmada em Relatório ao presidente da província, de 20 de junho de 1874:

Não estou ainda habilitado a conhecer do proficiado e vantagem d’essa reforma em rasão do pouco tempo de sua existência, em pouco por menos quais ella não trará melhor facetas a instrucção do que as anteriormente obtidos sob a segurança do antigo regulamento de 2 de Janeiro de 1855.

Na província cearense, a Reforma Educacional de 1872 não mudou o modelo da organização de ensino e formação docente do projeto educativo de 1854-55. Suas principais intenções para a escola primária do período estão presentes nas seguintes propostas:

- ✓ Confirmação da divisão da instrução primária, em elementar e primária de 2º Grau e do Método Simultâneo;
- ✓ Criação de escolas mistas e permissão para que, nas escolas do sexo feminino, se admitam crianças entre 7 a 10 anos do sexo masculino;
- ✓ Determinação de que as escolas primárias de segundo Grau sejam responsáveis pela formação de professores primários elementares;
- ✓ O aperfeiçoamento do sistema de direção, inspeção e fiscalização do ensino.

Embora, nesse período, as regulamentações do Rio de Janeiro sejam modelo para outras províncias, é possível perceber, pelo exame das legislações cearenses, prescrições próprias que representam as características de seu contexto educacional. Nesse sentido, no intervalo entre a Reforma de 1854 e a de 1872, na província do Ceará, identificam-se 02 (duas) resoluções administrativas que inovam a organização do tempo escolar e do espaço pedagógico do ensino primário e, até mesmo, estão à frente do modelo nacional.

A primeira refere-se ao horário diário das escolas primárias que, pela Resolução de Nº 1042, de 09 de dezembro de 1862, passam a funcionar em jornada única, com início das

⁷⁵Justino Domingues da Silva, conforme os documentos examinados, foi diretor da Instrução Pública nos anos de 1873-1877.

atividades às 10 horas da manhã e término às 14 horas da tarde, alterando-se, assim, o horário dos trabalhos diários, em dois turnos, conforme a Reforma Educacional de 1855.

A segunda Resolução, de Nº 1.381, cria a primeira escola do sexo masculino regida por professora, em 1870. A inovação é adotada na capital da província, tendo em vista vantagens das práticas de ensino empregadas por professoras, para meninos entre 07 a 10 anos de idade. O artigo 6º prevê que, se no fim de 05 (cinco) anos, o ensino da professora não for mais proveitoso do que o dos professores primários, a cadeira será extinta.

De modo geral, nota-se o peso do modelo educacional de 1872 no Regulamento de 19 de dezembro de 1873, sobre a organização da instrução primária cearense, em escolas masculinas de primeiro e segundo Graus, e de escolas públicas femininas de primeiro Grau⁷⁶. Os conteúdos do ensino devem ser selecionados conforme a divisão de graus da instrução primária. O professor da escola primária de segundo Grau do sexo masculino da capital ensina os seguintes conteúdos: Aritmética teórica; Gramática Nacional; Geometria Plana; Sistema Métrico; Elementos de Geografia e História, principalmente do Brasil; noções de História Sagrada e Prática de Pedagogia.

Nas escolas de primeiro Grau de instrução primária devem ser ensinados os seguintes conteúdos: Leitura e Escrita, Instrução Moral e Religiosa, noções essenciais de Gramática Nacional, princípios de Aritmética com a prática das quatro operações em números inteiros, quebrados, decimais e complexos até proporções; Sistema de Pesos Medidas do Império e Prática do Ensino Primário.

A Lei de 1873 recomenda, conforme art. 36, programas distintos para a instrução do grau elementar e médio primário. Também orienta a matrícula de alunos nas aulas de segundo Grau, mediante comprovação de exames nas matérias de primeiro Grau ou que tenham dez anos completos. Pode-se dizer que as especificidades do ensino em graus representaram uma característica da estrutura didática de ensino dos anos 1870 do século XIX.

De acordo com esse Regulamento, os conhecimentos ensinados às alunas nas escolas primárias de primeiro Grau devem ser, excetuando-se os conteúdos de bordado, marca e

⁷⁶No Ceará, a partir de 1853, a diretoria da Instrução pública classificou as escolas primárias em 4 (quatro) categorias: as de primeira e de segunda categoria na capital, as de terceira em outras cidades; as quartas das vilas e cabeças de comarca. Essa medida atingiu diretamente o salário dos professores primários que eram pagos conforme essa classificação geopolítica.

labirinto e demais prendas domésticas, os mesmos das aulas de instrução elementar masculinas.

Os trabalhos escolares continuam em única sessão diária, de 10 horas da manhã às 14 horas da tarde, organizados, em geral, pelo Método Simultâneo, podendo o Diretor Geral, ouvido o Conselho Diretor, determinar que se adote outro qualquer, julgado conveniente.

As intenções legais de 1873 reafirmam a sistemática de habilitação já em vigor, mediante exames de capacidade e formação inicial pela prática. Assim, ficam adiadas as pretensões de criação da escola normal cearense para década de 1880 do século XIX, embora, haja mudança resultante da organização do ensino em graus. As aulas primárias de primeiro Grau são responsáveis pela prática de ensino, enquanto os pretendentes ao cargo de professor para a instrução média primária devem praticar o ensino em escola de segundo Grau, conforme as instruções para exames de capacidade profissional de 1874.

Ao mesmo tempo, a distinção da habilitação de instrução primária elementar e média para os professores primários dá início, no século de XIX, aos estudos diferenciados para os professores de escola elementar e dos que ministram conhecimentos mais avançados ou finais da instrução primária.

Destacam-se os exames de capacidade como protagonistas na habilitação dos futuros professores primários. As provas de comprovação de conhecimentos para o exercício do magistério, estabelecidas pela Reforma de 1855, perduram até 1884, quando se iniciam os estudos da Escola Normal de Fortaleza, conforme registros do Livro de Exames (1874-1884).

Os exames de capacidade definem competências, conhecimentos para o desempenho profissional e recrutamento de novos professores, contribuindo, desta forma, para a delimitação do campo profissional e a atribuição ao professor do direito exclusivo de intervenção na área (NÓVOA, 1995).

Os dados do “Livro de Exames de Capacidade Profissional entre 1874 a 1884”, da Diretora da Instrução Pública, confirmam essa posição. Nesse período, são examinados cento e quarenta e cinco candidatos (as), com cento e trinta e quatro aprovações. É provável

perceber pelos dados que os exames continuam mesmo após a regulamentação de 1881, que estabelece a habilitação profissional em Escola Normal⁷⁷.

Durante a segunda metade do século XIX, no Ceará, os exames de capacidade representam a principal política de habilitação do professor primário à época. O gráfico traz o quantitativo de exames anuais, evidenciando um esforço de profissionalização da docência primária no Ceará.

Quadro XII
Dados dos exames anuais – 1874-1884

ANO	Nº de CANDIDATO	SEXO		RESULTADO	
		FEMININO	MASCULINO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO
1874	19	10	9	13	6
1875	21	8	13	20	1
1876	15	7	8	15	-
1877	20	8	12	20	-
1878	1	1	0	1	-
1879	5	5	0	5	-
1880	20	16	4	19	1
1881	9	6	3	9	-
1882	22	11	11	20	2
1883	5	2	3	4	1
1884	8	4	4	8	-
TOTAL	145	78	67	134	11

Fonte: Livro de exame de Capacidade Profissional entre 1874 a 1884”-APEC

Verifica-se um quantitativo médio de treze professores habilitados na modalidade formativa, em dez anos dos exames de capacidade, conforme o que consta no Livro de Registro da diretoria da Instrução Pública. Salvo nos anos 1878-1879, período da grande seca que afetou todos os setores públicos, em que foram habilitados apenas seis professores. O quantitativo de onze habilitações nos anos de 1881, 1883 e 1884, confirma essa política para o magistério. Os dados indicam, que mesmo com a regulamentação de habilitação pela Escola Normal, no ano de 1882, vinte e dois candidatos(as) ao magistério primário fazem exame de capacidade.

⁷⁷A Escola Normal de Fortaleza é criada em 1878 (Lei de nº 1790, de 28 de dezembro). O Regulamento Orgânico de 1881 confirmaria esse espaço como responsável pela formação do magistério.

Observa-se, no período de 1874 a 1877, um equilíbrio entre mulheres e homens que aspiram à habilitação de professor primário. Entretanto, o quadro modifica-se a partir dos anos de 1878 e 1879, quando há mais candidatas para a escola primária. De modo geral, o dado indica tendência inicial de aumento da presença feminina, nos anos oitenta do século XIX, na organização do ensino primário cearense.

A habilitação por exames é criticada pelo diretor Justino Domingues da Silva, em Relatório de 20 de junho em 1874:

[...] a prova a não habilitação exibida em um exame de capacidade profissional, é posteriormente um concurso, pressupõe no candidato aprovado o necessário conhecimento das matérias, que entram no programa do ensino, isto porem uma regra geral. Isso já disse em meu anterior relatório; e a proteção ao que se cercam ao candidato para conseguirem em resultado razoável em seu exame.

Em sua crítica, acerca dos exames de capacidade, o referido diretor indica que há por parte da banca examinadora proteção a alguns candidatos no momento de verificação para a habilitação. Nessas circunstâncias, é possível, observando os dados do Quadro XII, página 80, justificar o quantitativo menor de reprovações, treze no total geral de dez anos.

O modelo aplicado para a formação do professor cearense é o prático, até o ano de 1884, ainda que o Regulamento de 1881 estabeleça a Escola Normal como responsável pela titulação da capacidade profissional. A habilitação por meio de exames ocorre até então, pois os trabalhos escolares da Escola Normal somente têm início em 1883.

Nos anos de 1881 a 1884, observa-se a coexistência dos enfoques prático e acadêmico⁷⁸ pelos documentos da Escola Normal e dos registros de exames. Esse período representa o tempo de passagem entre os dois modelos que somente se completa nos anos de 1885 e 1886, em que se formam as primeiras professoras na Escola Normal de Fortaleza.

O convívio de dois modelos do sistema educacional da província não é harmônico, pelo contrário, gera discussões e conflitos entre os futuros professores e gestores educacionais, sobre qual seria mais adequado para avaliar a capacidade profissional dos futuros professores.

⁷⁸O enfoque da escola Normal é representante da perspectiva acadêmica que prioriza, no processo formativo, os conhecimentos teóricos e didáticos no processo de preparação profissional.

O conflito é exposto em ofício de José de Barcellos, diretor da Escola Normal, em 05 de agosto de 1885, em que questiona a aplicação dos exames de capacidade como modelo de habilitação, ao presidente da província Sinval Odorico de Moura⁷⁹, acerca das funções da Escola Normal:

Como director desta Escola, corre me o rigoroso dever de representar perante V. Ex.^a contra um acto de máxima gravidade.
 Diz o Art. 170 do Regulamento Orgânico que só poderá propor-se ao magistério público quem, entre outros requisitos provar:
 Capacidade profissional (§ 5)
 Ora, a capacidade profissional como se prova? Dil-o o art. 171 § 5:
 Com o diploma conferido pela Escola Normal.
 Em nossa atual legislação escolar não há uma palavra sequer, nada, absolutamente nada que altere ou revogue determinação tão expressa.
 Entretanto, uma senhora requer à Inspectoria Geral da Instrução Publica para fazer exame de capacidade afim de se inscrever no concurso da cadeira de Boa Viagem; - apetição é deferida, marca-se para o exame o dia de hoje, nomea-sea respectiva comissão!
 E a escola normal? É a pergunta que naturalmente se faz.

Nesse sentido, a efetivação do espaço formativo da Escola Normal cearense como suporte profissional de docência é uma conquista de profissionais da escola, como José de Barcellos, que não mediram esforços para sua concretização no âmbito político e prático.

As discussões apresentadas nesse capítulo sobre os contextos e textos da segunda metade do século XIX sugerem, em síntese, o seguinte sobre a organização do ensino e formação docente:

- ✓ As leis e os regulamentos educacionais nacionais e provinciais apresentam práticas ordenadoras iniciais de formação do sistema de ensino local e nacional;
- ✓ As intenções do sistema provincial cearense não são destoantes dos modelos do Município Neutro, mesmo que o sistema de ensino, em formação, não se constitua nacionalmente;
- ✓ As diretrizes educacionais cearenses apresentam prescrições próprias considerando as características da província, alunos e dos professores. Destaca-se o vanguardismo das regulamentações. Exemplo é a Lei, de 27 de dezembro de 1849, que propõe a organização da escola em categorias seis anos antes da reforma Couto Ferraz de 1855;

⁷⁹Presidiu a província cearense entre 19 de fevereiro de a 01 de outubro de 1885 (GIRÃO, 1953).

- ✓ Os escassos recursos financeiros da província impedem a realização de intenções administrativas nacionais e locais⁸⁰. Exemplo, nesse sentido, é a Escola Normal. Tida como importante nos discursos liberal e conservador para o ensino primário sua criação e efetivação é dificultada;
- ✓ O modelo prático é protagonista da formação docente do período. Nesse modelo, o professor pode habilitar-se pelo exame de capacidade e pelo modelo de formação de professores adjuntos. Essas duas formas de habilitação foram importantes suportes de profissionalização docente do professor primário cearense;
- ✓ A Escola Normal e o seu modelo formativo instituem-se pouco a pouco no sistema provincial. A efetivação dessa formação com característica acadêmica é o resultado das novas orientações pedagógicas que organizam o ensino primário da segunda metade do século XIX e do empenho político e administrativo de profissionais da escola.

Que intenções propostas transformam-se em realidade na escola cearense? Os dados examinados, em especial, as correspondências oficiais de professores primários do interior e da capital da Província e relatórios de diretores da província, revelam uma realidade distante dos propósitos de políticas educacionais. Nesse sentido, o **Capítulo 3** *Organização Curricular e Formação Docente à Luz dos Documentos*, busca aproximar as intenções educacionais e o cotidiano de ensino para fins de desvelar um pouco a história do currículo e da formação docente no Ceará.

⁸⁰Em estudo sobre o financiamento da educação pública cearense, Bezerra (2006, p. 85) afirma que “houve descompasso entre estimativas e despesas realizadas, assim como entre estas e os resultados”. Assim, o financiamento é uma temática que ficará ainda por muito tempo ausente nas políticas educacionais brasileiras.

3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DOS DOCUMENTOS

Os Professores circunscriptos ao programma das mencionadas cadeiras limitão-se a ensinar leitura, escripta, a prática das quatro operações da arithmética, um pouco de doutrina Christã, e grammatica elementar da língua nacional.

Desta não são todos os alumnos que se aproveitão, porque em geral satisfomando-se com o ler, escrever e contar, dispensão o ensino da grammatica dispidindo-se das escolas antes mesmo de se poderem nelle iniciar.

BRASIL

A epígrafe acima, extraída do Relatório de 19 de junho de 1865, do diretor da Instrução Pública, Hyppolito Gomes Brasil, revela os problemas do currículo praticado na escola primária cearense do século XIX. Aqui, é possível perceber o descompasso entre o que é intencionado para a escola primária do período e, de fato, realizado.

Considerando o anunciado no capítulo referente aos contextos e os textos legais da instrução primária, pretende-se, agora, reconhecer o currículo em registros de professores, de diretores da instrução pública, em artigos jornalísticos e nos livros *A Sciencia da Civilização* (1877), *Catechismo de Agricultura: para uso das escolas de Instrucção Primaria do Brazil* (1869) e *Geografia Geral e Especial do Brazil* (1869), buscando assim maiores aproximações do currículo em ação, aplicado nas aulas primárias no período.

Para isso, elegem-se os seguintes documentos pela ordem decrescente de aproximação:

Os relatórios da Instrução Pública para exame, selecionados entre os anos de 1849 e 1873, são dos diretores Thomaz Pompeu de Sousa Brasil, Hyppolito Gomes Brasil, José Lourenço de Castro Silva, Domingues José Nogueira Jaguaribe e Justino Domingues da Silva. São documentos fundamentais para estudar a situação escolar e tendências educacionais. Reconhece-se pela leitura, sobretudo a posição de administradores sobre os fins educacionais do período, dados de matrícula e número de escolas e cadeiras criadas, lotação de cadeiras públicas, situação do professorado, progressos e dificuldades de efetivação das reformas educacionais do interstício.

Os ofícios de professores são também importantes para a compreensão da organização curricular e do ensino. Selecionados entre aqueles elaborados no período de 1844-1882, os dados dos documentos oferecem a visão dos professores sobre as condições materiais e físicas das aulas primárias e também sobre aspectos pedagógicos das Reformas de 1855 e 1873.

Os ofícios foram selecionados segundo o valor e o significado da temática curricular. Escolheu-se os que trazem conteúdos ensinados nas aulas pelos professores e meios de organização do ensino como material didático, métodos e tempos de aprendizagem.

Os artigos jornalísticos são também achados importantes de reconstrução de momentos da escola provincial cearense. A linguagem crítica e sugestiva do jornal proporciona, sobretudo, o exame de posicionamentos dos cidadãos cearenses, sobre a escola e suas práticas.

Dos artigos jornalísticos, citam-se, em especial, 03(três), do ano de 1864, do jornal *O Cearense*, da secção “Collaboração”. São textos que apresentam pistas valiosas sobre o ensino desenvolvido em aulas primárias cearense após 10 (dez) anos da Reforma de 1855.

O livro *A Sciencia da Civilisação* (1877), da autoria, de D. João Maria Pereira D’Amaral e Pimentel, é um achado fundamental para compreensão do pensamento pedagógico da época. Trata-se de tratado da ciência da educação para os pais e mestres que apresenta referências sobre o desenvolvimento formativo das crianças e jovens. Nesse sentido, entende-se que suas concepções e propostas metodológicas são essenciais para entendimento das práticas educativas do período⁸¹. As discussões apresentadas em orientações formativas desse ensaio pedagógico revelam as finalidades da instrução escolar, possibilitando, assim, aproximações das práticas educativas escolares do século XIX.

⁸¹Esse livro está no acervo da sala Thomaz Pompeu Brasil Soares, do Instituto Histórico do Ceará.

O compêndio *Catechismo de Agricultura: para uso das escolas de Instrução Primária do Brasil* (1869), da autoria de Antonio de Castro Lopes, foi usado pelos professores primários para o ensino da agricultura. Esse livro-texto é citado em inventários dos professores e seus conteúdos também estão presentes nos exames de capacidade de professores primários.

Geografia Geral e Especial do Brasil (1869) é um livro-texto usado pelos alunos do Liceu, da autoria de Tomaz Pompeu de Souza Brasil. Seus textos podem revelar os conhecimentos adotados na escola primária, pois foi referência para a elaboração de um compêndio para uso de alunos no ensino primário.

Compondo o *currículo avaliado*, os exames gerais dos alunos, no final de cada ano, representam o processo final de realização do currículo. Por isso, entende-se que as duas únicas provas primárias encontradas na coleta em campo representam importante achado para o estudo que pretende compreender o ensino praticado na escola cearense do século XIX.

As provas escritas de candidatos em exames de capacidade profissional e de professores adjuntos são analisadas para reconhecimento de vínculos e significados da organização do ensino primário e formação de seus docentes

À luz dos documentos, busca-se a compreensão do ensino e da formação docente no Ceará imperial. Todavia, sabe-se que os textos apresentam apenas vestígios de momentos da escola, pois entende-se que a prática do passado não pode ser recuperada de modo integral (OLINDA, 2004). Assim, quer-se, pelo menos mediante o exercício de aproximação de diferentes fontes, reconstruir alguns momentos da história do currículo e da formação de professores na segunda metade do século XIX.

3.1 Currículo primário do século XIX: formação moral, civil e intelectual.

Antes da exposição das características da organização do ensino e dos processos formativos de professores primários, cumpre reconhecer o papel social e cultural da escola primária, mediante a compreensão de teorias e práticas pedagógicas comuns à época.

A escola permeada de ideário moderno precisa estabelecer novo projeto educativo, cujo fim é a formação do homem como “um indivíduo ativo na sociedade e inserido na comunidade estatal, ligado aos costumes do povo a que pertence e à prosperidade da nação e consciente de seus direitos de seus deveres sociais como sujeito social” (CAMBI, 1999, p. 211).

A cultura moderna introduz novos papéis para as instituições sociais. A família, diferentemente do contexto medieval, torna-se cada vez mais importante, pois cabe a essa instituição a formação inicial dos indivíduos. Outra instituição social central é a escola, que, em conjunto com a família, assume a função dupla de produtora e reprodutora de valores e conhecimentos (APPLE, 2006). Perseguindo o modelo social e cultural do século XIX, as instituições sociais, responsáveis pela formação de jovens, devem, em primeira ordem, introduzir os membros sociais na formação religiosa, moral, intelectual e social.

A instituição escolar assume papel central na ordem social moderna, quando, seleciona conhecimentos (científicos, políticos, morais e religiosos), interpreta e reorganiza pedagogicamente a transmissão do saber sobre as novas gerações. A instrução deve seguir o modelo de escola humanista/literária de formação do homem nobre, ajustando e minimizando pela formação religiosa e moral os conflitos de grupos sociais.

É a partir desse ideário moderno que a escola pública cearense, no contexto da segunda metade do século XIX, é instituída. Sua função consiste na preparação de crianças e jovens, entre 7 a 14 anos⁸², em conhecimentos elementares para ingresso no ensino secundário, visando, sobretudo, o exercício de cargos públicos. O modelo de organização do ensino sinaliza, sobretudo, que “o sistema prepara escolas para gerar letrados e bacharéis, necessários à burocracia, regulando a educação de acordo com suas exigências sociais.” (FAORO, 1989, p. 388).

No âmbito escolar, enfatiza-se também a aprendizagem moral, mediante regras inculcadas à força pela repetição ou pela palmatória. A educação intelectual é transmitida pelo ensino de matérias que, a cada ano são aferidas pelos exames que julgam os níveis do ensino e conhecimentos dos alunos.

⁸²O Regulamento de 1873 define que a instrução primária é obrigatória de sete até quinze anos para o sexo masculino, e de sete até doze anos para as meninas (Art. 27).

As características dessa formação devem-se, em especial, ao modelo curricular dos jesuítas representado pela articulação e coerência dos conteúdos e à disciplina rigorosa do seu projeto educativo. “Toda a organização curricular proposta pelos Jesuítas tem como objetivo a formação da elite para o trabalho intelectual, formando clérigos e profissionalizando amanuenses.” (VIEIRA; MOURA e VERAS, 1993, p. 6).

As finalidades educacionais, enunciadas pelo diretor da Instrução Pública, Hyppolito Gomes Brasil, em Relatório de 19 de junho de 1865, alcançam dois fins: da instrução, dita intelectual; e da educação que trata, especificamente, da formação moral.

Para muitas pessoas as palavras instrucção e educação são como sinonimas, ao passo que entre estas vai todo o espaço que separa a moralidade ao saber, coisas que em verdade deverião andar sempre unidas, mas que infelizmente nem sempre se encontram juntas. A primeira só interessa ao espírito, a segunda ao espírito e ao coração.

Em outra passagem do Relatório de 31 de dezembro de 1865, Hyppolito Gomes Brasil propõe a integração dos ramos para a formação do homem civilizado.

[...] formando a instrucção o espirito e a educação o coração, sendo está que regula a conducta, ensino a vontade a seguir os preceitos da virtude e a se conformar ao dever; ainda distintas são unidas entre si, auxilia-se mutuamente, uma não pode ser completa sem a outra.
[...] He na cultura da intelligência e do coração que consiste a felicidade de um povo.

É possível perceber, pelos trechos em destaque do citado diretor, que a sociedade cearense oitocentista, na sua segunda metade, defende um projeto educativo com fins mais distintos e amplos para a escola. Tal intento consiste na formação das crianças e jovens assentada em bases literárias e científicas, mas sem desconsiderar os princípios morais e o seu papel no aperfeiçoamento do espírito humano.

No Brasil da segunda metade do século XIX, há, nos discursos de intelectuais e administradores da educação, preocupação evidente em agregar valores morais aos novos conhecimentos produzidos pela ciência que, paulatinamente, torna-se mais presente em programas primários. Entende-se que essa posição é proveniente do ideário iluminista

português, em especial, da Reforma de 1772⁸³, que procura ajustar doutrinas revolucionárias (positivista/liberal) ao modelo político e cultural português.

A reforma promovida pelo Marquês de Pombal visa implantar a racionalidade científica na sociedade portuguesa levando-a à modernização, mantendo incólume a cultura religiosa e cristã e o modelo patrimonialista de Estado português. Esse paradoxo obriga o estabelecimento de estratégias políticas e pedagógicas, a moldes menos radicais para Portugal.

No Brasil, as consequências do despotismo esclarecido português são evidentes na expulsão dos padres da Companhia de Jesus e nos primeiros passos para institucionalização da escola estatal brasileira, através do sistema de ensino das Aulas Régias⁸⁴, em 1759. Seu ideário, no entanto, ultrapassa a educação no século XVIII, chegando, ter grande profusão no século XIX. Segundo (BOTO 2004, p. 175), a inspiração desse iluminismo pode ser identificada,

quer pelo tom do discurso político, que pelo teor do pensamento pedagógico expresso em periódicos da época, quer pelo próprio conteúdo dos manuais e compêndios escolares, o rosto do Marquês ilumina a história da educação portuguesa na trajetória do século XIX; sendo também referência necessária para o estudo da educação brasileira relativa aos períodos imediatamente anterior e posterior à nossa Independência.

A inspiração do sistema de ensino das Aulas-Régias, para a organização do ensino no Estado imperial e na província do Ceará, em especial, na utilização do espaço da casa do professor, ou as casas d'aula, para o exercício do magistério primário.

Na organização do ensino cearense, foram reconhecidas iniciativas governamentais para construções de escolas do ensino primário, conforme a Lei de 1855 no art. 19 que estabelece: “serão construídas casas com precisas acomodações, sob um plano geral em todas as cidades para as escolas do segundo grau.” No entanto, as propostas não ultrapassam o âmbito legal, pois somente foi identificada a existência de 01 (um) prédio público a serviço da Instrução Provincial, em Fortaleza⁸⁵. Cabe registrar, na estrutura de ensino público da província primário, o Colégio de Educandos para meninos órfãos (1856) e educandários

⁸³Os princípios políticos e os fundamentos científicos dessa Reforma encontram-se mais detalhados em Bastos (2004).

⁸⁴Essas eram constituídas pelos Estudos Menores (aulas de ler, escrever e contar) e Aulas de Humanidades (cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, filosofia moral e racional).

⁸⁵Esse prédio era a antiga cadeia pública da Prainha, local de funcionamento da Escola de Ensino Mútuo e depois da Terceira Aula Pública de Fortaleza. Nele, também, a partir de 1867, funcionou a única aula primária de segundo Grau da Província.

particulares, como Ateneu Cearense (1863), que oferecia instrução primária. Assim, durante a segunda metade do século XIX, as aulas primárias domiciliares providas pelos cofres públicos e particulares, foram as protagonistas do ensino provincial cearense.

Seguindo as orientações da reforma pombalina, os intelectuais cearenses, fundamentados em doutrinas tradicionais, adaptam as ideologias revolucionárias (positivista/liberal) pelos ensinamentos morais, principalmente, religiosos (MONTENEGRO, 1992). Acreditava-se que, pela formação, podia-se frear atitudes mais progressistas e transformadoras, priorizando, assim, a harmonia e o bom funcionamento da sociedade imperial.

Exemplo de pensamento que expressa o teor da reforma pombalina são os escritos pedagógicos de D. João Maria Pereira D' Amaral e Pimentel, bispo de Angra, que elabora um tratado pedagógico para a formação do clero e de professores. Seu livro *A Sciencia da Civilização*, publicado no ano de 1877, em Portugal, representa bem o ideário desse pensamento. Seus textos elucidam conhecimentos, valores e significados da escola, no século XIX. Enunciam, ainda, concepções, etapas e formas da educação do homem civilizado, consideradas pelas instituições sociais da época para a instrução das crianças e jovens

O discurso pedagógico de Pimentel (1877) aponta a *formação* em três dimensões: espiritual, religiosa e social. Tem-se a formação espiritual como a mais importante, pois se refere aos aspectos intelectuais e morais do indivíduo. Pela *formação religiosa* são repassados os ensinamentos da religião católica, preceitos e rituais. Com a educação *social*, são apresentados os modos e comportamentos civis necessários ao convívio harmonioso entre as classes sociais.

Segundo o referido autor, a instrução primária diz respeito, sobretudo, à fase de preparação para conhecimentos mais avançados. Os programas devem abranger conteúdos básicos de inserção do homem no mundo civilizado: como leitura e escrita da língua materna, aritmética e conhecimentos das ciências da natureza, ditos com aspectos intelectuais da formação.

Confirmando tal concepção, Domingo José Noqueira Jaguaribe⁸⁶, diretor da província, em Relatório de 31 de março de 1869, revela preocupação de inclusão de saberes escolares de

⁸⁶Conforme, os relatórios provinciais e os ofícios de professores primários, Domingo José Nogueira Jaguaribe foi diretor geral da Instrução Pública, nos anos de 1864, 1869, 1870.

leitura, escrita e contagem para os jovens excluídos do ambiente escolar. Segundo o trecho, os conhecimentos escolares são o divisor de águas entre populações civilizadas e bárbaras:

Como o objecto de que me lembro occupado tem ultima relação outro de que penso a tratar, é saber como resolver e consegui que aquella parte da mocidade de um e outro sexo, que deixou a passar a idade escolar, sem buscar a escola para ali receber o baptismo da Civilização, como entendo que se deve denominar a aquisição dos rendimentos de instrucção primária, ler, escrever e contar, visto que sem e elas tem confusa e mal traçada é a linha divisória que separa as populações civilizadas das bárbaras que mal classificadas devem achar-se aquellas, que, querendo esmar-se com o prompenso titulo daquela primeira classificação, reconheceram que em sua maioria não possuem aquelles rudimentares, como infelizmente succede ainda.

É possível perceber, pelo referido trecho, o papel fundamental da escola em introduzir os conhecimentos produzidos pela humanidade/civilização ocidental. Segundo Domingos Jaguaribe, é através do ambiente escolar primário que a população excluída da sociedade tem acesso aos conhecimentos elementares de leitura, escrita e contagem.

A educação moral é outro componente no currículo escolar do século XIX. Seus conhecimentos são extraídos das leis do Estado imperial, de catecismos e livros sagrados da Igreja Católica e auxiliam o homem civilizado na convivência social e na saúde corporal.

A educação moral, baseada nos conhecimentos legais e religiosos, é um recurso de regulação do Estado imperial sobre a vida dos alunos e professores. Em aulas afere-se a índole e a boa conduta no julgamento semestral dos alunos. A moral é pré-requisito para a prova escrita e oral de exames de capacidade profissional para professores. Exige-se que os aspirantes ao magistério comprovem, mediante folhas corridas e atestados de conduta do pároco da localidade, a sua idoneidade moral e boa conduta.

Sobre a ênfase na exigência de comportamento moralmente aceito, na admissão dos futuros professores, Vilella (2003, p. 106) afirma que:

[...] provavelmente relacionava-se à sensação de intranquilidade vivida em tempos tumultuados por movimentos considerados desordeiros. Percebe-se que os subiam ao poder não pretendiam abrir mão da submissão e obediência dos funcionários.

Todavia o modelo de formação moral não é unanimidade na ordem educacional da época. Em artigo do jornal *O Cearense*, seção “Collaboração: A instrucção Publica” (14 de

junho de 1864, p. 01), o redator enfatiza que com a formação intelectual dá-se a verdadeira libertação do homem.

De todas as questões que podem agitar o mundo moral, uma das mais vitais é a instrução publica.

N'ella se resume todo o futuro. D'ella depende a sorte do individuo, da família, da sociedade.

Difundir a luz da instrução em todas as classes é transformal-as, é abrir-lhes novos horizontes.

“Sem a instrução diz V. Hugo, o individuo não pode ser homem. É uma cabeça d'esse rebanho chamado multidão, que se deixa conduzir pelo dono da pastagem, ou ao matadouro. Na creatura humana o que resiste á escravidão não é a materia, é a intelligencia. A liberdade começa onde acaba a ignorância.

Se há, entre administradores da educação, hesitação quanto à função da formação intelectual, encontram-se também defensores dos conhecimentos científicos e literários. Reconhecem-se posições diversas sobre a função da escola desse período, revelando, assim, que a história da escola cearense não tem um único discurso, mas vários.

Pela formação social, são apresentados códigos de urbanidade e civilidade, de aperfeiçoamento de convívio entre grupos sociais distintos. A formação do homem civil é um dos primeiros processos de ajustamento de culturas, consistindo no estabelecimento de códigos social e de linguagem, que orientam as relações entre sexos e superiores, uso do corpo, tipologias de aproximação física ou verbal. Os códigos caracterizam as diferenciações e o convívio por classes e grupos. As regras são introduzidas, principalmente em espaços da aristocracia e burguesia que estabelecem estilos de vida civil ideal.

Cambi (1999, p.310) indica os procedimentos usados pela família e a escola na formação civil:

Sobre boas maneiras escrevem-se livros, estabelecem-se regras e exceções, produzem máximas e provérbios como o modo de memorizar as normas e difundi-la por toda a sociedade, começando pelas crianças, para as quais devem voltar-se nesta campanha de civilidade tanto a família – justamente aquela família nuclear burguesa que agora investe sua própria função social e suas próprias relações afetivas sobre os filhos – como a escola, com o seu sistema de interdições, de castigos e controles.

O princípio social da civilidade é uma característica da cultura moderna. Sua origem está relacionada à necessidade de sedimentação de cultura comum voltada para o estudo do

Homem, do Belo e do Bem, essência da cultura humanista greco-romano. Seus fundamentos visam ao encurtamento de distâncias sociais entre dirigentes e os grupos sociais menos favorecidos (PETITAT, 1994).

Assim, a função de civilidade dá-se pela mobilidade social, atributo de ascensão da burguesia que usa desse princípio social para adquirir *status* similar ao da nobreza⁸⁷ e pela formação de hábitos costumes e conteúdos visando, sobretudo, à homogeneização social da juventude.

Pimentel (1877, p. 268) afirma que “a urbanidade é a parte da educação social que dirige o homem no modo de se portar na presença dos outros”. Os comportamentos sociais, no século XIX são determinados conforme a posição social, ou em grupos: superiores, inferiores, iguais⁸⁸.

A temática do tratamento social é trazida em ofício da professora primária, Francisca Pereira de Albuquerque, em 28 de janeiro de 1856, para o diretor da Instrução Pública, Thomaz Pompeu de Sousa Brasil Soares. A professora sugere a elaboração em regulamentação de códigos de tratamento entre professoras e alunas, pois não há regras claras para essa relação:

Quanto ao tratamento das alumnas entendia q. não estando designado p.^r instrucções regulamentares, podia ser dar a de tu, ou vos, tanto mais quanto uma professora é figura como mãe de suas discipulas, mas julgando também V. S.^a este tratamento impróprio dos nossos hábitos ou costumes sollicitaria de V. S.^a qual o tratamento que V. S.^a quer que se use n’aula de Dona, de a de Sern.^a ou V. M.^{ce} p.^a que se fique adoptando uma regra invariável.

Qual a relação apropriada a ser adotada entre professora e alunas? Os tratamentos são entre pessoas iguais e próximas de mãe para filha, de tratamento de respeito, consideração e subordinação ao mestre, de pessoas tidas como superiores na sociedade?

No Regulamento Geral das Escolas Primárias de 1856, é estabelecido o modo de tratamento entre professores e alunos. O artigo 89 define a seguinte regra comportamental: “O professor nunca tratará seus discípulos por tu; nem com elles se familiará, quanto os trate com amor”.

⁸⁷ Segundo Petitat (1994), essa função não consegue atingir plenamente esse objetivo.

⁸⁸ “Os iguaes dizem-se as pessoas que estão na mesma posição social. Taes são os cônjuges, os irmãos e parentes próximos de igual grau, os estudantes, os militantes da mesma patente” (TEIXEIRA, p. 275)

Tidas como seres inferiores, as mulheres, segundo Pimentel (1877, p. 280), são:

[...] em geral muito inferior ao homem em forças físicas, em faculdades intellectuaes, e em juízo prudencial em particular; mas excede-se muito em viveza de imaginação, em força de paixões e sentimentos. Pelo que carece de ser tratada de modo um pouco differente dos homens; afim de se não aggravarem, mas antes remediarrem seus defeitos.

As mulheres do século XIX devem exercer a função de esposas e mães virtuosas. A posição social da mulher estabelece um modelo de escola diferenciada para o sexo feminino. A distinção pode ser identificada nos conteúdos, no tempo de aprendizagem, chegando até mesmo a influenciar o nível de tratamento que deve ocorrer entre as mestras e discípulas.

Os fins educacionais do período (intelectual, moral e social) podem ser observados no “Quadro de Registro Anual”⁸⁹. Nesse Instrumento de controle de matrícula e nível de aprendizagem dos alunos, são identificadas algumas terminologias pedagógicas, utilizadas na composição de práticas pedagógicas do período.

Esse quadro tem duas partes. A primeira refere-se aos dados de identificação do aluno: nome, filiação, naturalidade e residência e data de nascimento. A segunda parte é reservada às anotações pedagógicas do professor sobre educação e instrução dos alunos. Registram-se os níveis de conhecimento dos alunos, na entrada e no final de cada ano letivo, considerando os seguintes aspectos: o grau de instrução das classes, índole, inteligência, comportamento e faltas dos alunos.

De modo geral, o registro anual dos alunos da escola pública de primeiro Grau do sexo masculino, datado de 16 de Novembro de 1870, do professor João Baptista Hoteleão de Jordão, aproxima as intenções legais e pedagógicas às práticas do registro de ensino das aulas primárias. Nele, são identificados os conhecimentos que os professores primários consideram, ao avaliarem⁹⁰ a instrução de seus alunos. O professor registra o grau de instrução, nível da classe e respectiva matéria, ações morais e comportamentais e o nível de capacidade intelectual dos alunos mediante notas convencionadas.

Nesse sentido, pela leitura desse instrumento, os registros das práticas escolares do professor de São Benedito estão em sintonia com os fins educacionais da segunda metade do século XIX. Seus alunos são verificados nos conhecimentos intelectuais, morais e sociais que

⁸⁹Quadro de controle de ensino, em que o professor registra a matrícula e o adiantamento dos alunos. (Anexo B).

⁹⁰Fala-se em adiantamento do aluno verificado pelos exames parciais e gerais, nas Reformas de 1856 e 1872,

remetem aos princípios formativos apresentados no tratado pedagógico *A Sciencia da Civilização*.

Confirmando essa orientação educacional, no século XIX, no Ceará, Hyppolitho Gomes Brasil, em trecho, em destaque, do relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública, de 31 de dezembro de 1865, diz o seguinte:

A instrução, como disse M. Rendu, deve ser educativa, he só assim ella esclarece as regras do dever, eleva o homem á seus próprios olhos, contribue para remover as grosseiras inclinações, os cegos prejuíros; as paixões exageradas abruptas, conseqüências ordenaria da ignorância

Pode-se dizer que a fundamentação de Pimentel (1877) e os registros dos diretores da instrução pública e dos professores primários abrem novos horizontes de compreensão do papel social e cultural da escola. Esses documentos aproximam a teoria pedagógica das práticas curriculares ao dirimir as dúvidas constantes de quem examina o passado escolar do século XIX, preso à temporalidade presente e, conseqüentemente, ao seu modelo pedagógico.

3.2 Programas curriculares primários por meio de materiais de ensino e exames

Acompanhando inovações da segunda metade do século XIX, as prescrições educacionais indicam novos conteúdos e reorganizam o modelo de ensino das escolas de primeiras letras, da Lei de 1827, que tem a marca de ensino rudimentar como princípio formativo (FARIA FILHO, 2003).

O enriquecimento dos programas primários, com conhecimentos mais avançados, é o anseio de educadores e administradores da educação que criticam, com veemência, as limitações dos conteúdos e o seu papel de inserção social.

Thomaz Pompeu de Sousa Brasil, diretor do Liceu e da Instrução Pública, avaliando os programas curriculares regulamentados pela Lei de 20 de setembro de 1836, no jornal *O Cearense* de (07 de Maio de 1849), revela que antes da segunda metade do século XIX, nas escolas cearenses, ensinavam-se rudimentos de matérias que não favoreciam ocupações profissionais do jovem.

[...] além de mal executado pelos mestres, é certamente muito essencial para dar uma instrução primaria tal que complete os conhecimentos precisos ao trabalhador, e em geral á todo homem, que [doc. ilegível/duas palavras] de ocupar empregos na sociedade, tem todavia necessidade a uma educação sufficiente para profissão, a que houver de entregar-se.

Em Relatório publicado no Jornal *O Cearense* (12 de junho de 1855), três meses depois da aprovação do Regulamento da Instrução Pública, de 02 de janeiro de 1855, o aludido diretor observa o seguinte sobre programa do ensino:

[...] limita a instrução nas cadeiras de 1ª e 2ª Cathegorias (cidades, vilas e comarcas) a ler, escrever, calcular até as quatros espécies de contas, doutrina, elementos de geographia, e de geometria, que se ensinão em parte alguma na província.

O programa primário, além de apresentar conteúdos limitados, é aplicado inadequadamente pelos professores que não possuem conhecimentos suficientes para explicação de conteúdos selecionados. Por isso, utilizam-se da memorização como estratégia de ensino visando amenizar a inaptidão dos professores primários.

No mesmo Relatório, Thomaz Pompeu de Sousa Brasil avalia a prática docente e critica da formação dos professores. Para ele, a má preparação do docente limita, ainda mais, a aprendizagem dos alunos.

[...] apesar da lei recommendar a instrução religiosa esta importante parte da educação e tão mal ensinada em nossas escolas que quase não existe. Limita-se este ensino dos cathecismos de alguns preceitos dogmaticos, que os mestres mandarão decorar, e que nem elles sabem explicar, e nem os discípulos entender.

Embora a crítica incida diretamente sobre o professor e sua prática, cumpre-se considerar as condições físicas e materiais como fatores limitantes à execução do programa curricular do período. Nesse sentido, José Cavalcante, professor da Vila de Barbalha, em 1848, aponta que o progresso da instrução dos alunos e o bom desempenho dos trabalhos em aula dependem diretamente de melhores condições de ensino. O professor, em ofício ao diretor Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, afirma cumprir seu papel, no entanto, reclama da falta de espaços e utensílios escolares.

Eis cópia de trecho do ofício, de 01 de março de 1848:

Contando apenas trez meses no exercício do meo cargo não tenho tempo de apresentar hum adiantamento singular em meos alumnos, e sim posso asseverar, que tenho exactamente cumprido com os deveres de meo Magistério. Quanto aos embaraços que tenho encontrado; por que metade dos alumnos são tão pobre que quase sempre lhes faltão livros, papel, pennas e vistuario decente. Frequentão Aula vinte e cinco alumnos, como mostrado o Mappa que junto remetto, podendo freqüentar mais do duplo se a casa d'Aula tivesse cômodo e os precisos utencilios que demostra o orçamento incluso, alem do vestuario e mais utencilios para o uso dos alumnos pobres.

A discussão revela que os conhecimentos ensinados na escola, na primeira metade do século XIX, além de muito elementares, são desenvolvidos inadequadamente pelos (as) mestres (as), quer pela inaptidão profissional de aplicá-los, quer pela falta de condições escolares de realização dos programas escolares.

A seleção de conhecimentos mais avançados no currículo primário é explicada pelos avanços científicos do período que introduzem novas relações entre o saber escolar e as ciências. Valorizam-se, então, conhecimentos de natureza mais científica, como Geografia que se integram aos conteúdos humanista-literários da gramática e as línguas modernas introduzidas pelo movimento iluminista europeu.

A introdução de conhecimentos mais avançados, na realidade escolar cearense, dá-se inicialmente pela Lei de 27 de dezembro de 1849, que prescreve conhecimentos de Gramática, Geografia, e do Sistema Decimal de Pesos e Medidas. Esses conteúdos integram-se aos literários e à educação moral e religiosa.

Seguindo essa tendência educacional do período, os Regulamentos da Instrução Pública da província cearense de 1855 e 1873 sugerem estudos, por matérias primárias mais avançadas como: Gramática Nacional, Geometria Plana, Geografia, História do Brasil e História Sagrada, Música e Desenho Linear, em escolas primárias de 2º Grau.

Pimentel (1877) explicita os novos objetivos formativos, indicando as disciplinas que devem compor os programas da educação primária. Para ele, as matérias que formam o currículo têm por fim a preparação da inteligência humana para o progresso literário visando, sobretudo, conhecimentos mais avançados.

Dentre os ensinamentos preparatórios de formação intelectual, a linguagem é essencial a toda instrução. Dominar a língua materna consiste em falar, ler e escrever e analisar a gramática em suas regras.

Outra disciplina da formação intelectual é a aritmética pois, segundo Pimentel (1877, p. 74),

[...] o uso da numeração e das diferentes combinações dos números tem grande aplicação às necessidades da vida que o conhecimento d'este ramo de saber humano mais ou menos adiantado é indispensável a toda a pessoa que se pretende alguma educação intelectual.

Faz-se necessário desenvolver a inteligência por meio da aritmética e suas operações e combinações. Também é indispensável compreender bem a geometria, lógica e a ciência que dá regras a esses conhecimentos.

Embora os currículos da segunda metade do século XIX mantenham as idéias de rudimentos da Lei de 1827, ou seja, de formação elementar, os programas “permitem pensar também, naquilo que é princípio básico, o elemento primeiro, e do qual nada mais pode ser subtraído dos processos de instrução.” (FARIA FILHO, 2003, p, 138).

Os projetos educativos desse período têm, como idéia central, o enriquecimento de conhecimentos visando a melhoria da inserção social e cultural da população, trazendo inovações para seleção de conteúdos e organização do ensino. É a partir dessas idéias que, em programas primários da época,

Ao “ler, escrever e contar” agregaram-se outros conhecimentos e valores, que a instituição escolar deveria ensinar às novas gerações, sobretudo às crianças. Conteúdos como “rudimentos de gramática”, de “língua pátria”, de “aritmética” ou “rudimentos de conhecimentos religiosos”, lentamente, aparecerão nas Leis como componentes de uma instrução elementar. (ibid., p. 139).

Se as orientações pedagógicas e legais anunciam novos ares para o currículo no Ceará, quais dessas intenções são aplicadas no ambiente das aulas primárias públicas? É evidente, conforme o que já foi discutido, nesse estudo, a impossibilidade de reconstituição dessa realidade escolar, no entanto, buscou-se pelo menos confirmar algumas tendências presentes nos materiais de ensino do período nas propostas, em especial, verificando os materiais.

Nessas circunstâncias, perseguindo o objetivo de compreensão do *currículo em ação*, optou-se pela análise de materiais pedagógicos solicitados pelos professores, para o ambiente escolar primário, entendendo que utensílios didáticos, como livros-textos, representam meios concretos para averiguações das inovações introduzidas. Deste modo, as solicitações de listas

de utensílios de professores de 39 (trinta e nove) escolas primárias extraídas do Relatório de 19 de junho de 1865, de Hyppolito Gomes Brasil, podem representar a tendência de programas de ensino mais avançados para o ensino primário. Dentro dessa perspectiva os livros-textos⁹¹ e os materiais de ensino denotam ações do currículo escolar da época.

Quadro XIII
Livros-textos de escolas públicas primárias -1865

LISTA	TOTAL
Aritimética	1
Aritimética do Doutor Soares	1
Catecismo/Catecismo da Doutrina Cristã/ Catecismo Histórico Dogmático	20
Cartas de ABC/Abecedário	17
Compêndios para os Primeiros Conhecimentos	3
O livro, D. João de Castro	2
Gramáticas	8
História Sagrada	9
História do Brasil	3
Livro do Povo	1
Metódo Facílmo de A. Montreude	2
Os Lusíadas, de Camões	9
Simão de Nântua	2
Silabário	11
Tabuada	20
Traslado	13

Fonte: Lista dos dados extraídos do Relatório da Instrução Pública, de 19 de junho de 1865.

Foram identificados os seguintes livros-textos segundo seus conteúdos: catecismos para os ensinamentos iniciais da formação religiosa; cartas de ABC e silabários de ensino elementar da leitura, traslados⁹² de ensino da escrita e tabuada para o ensino da aritmética. À luz do relatório é possível afirmar que os professores solicitavam para o uso escolar lápis, penas, giz, réguas e papel para o exercício da escrita e dos cálculos aritméticos.

⁹¹ Os livros-textos, no século XIX, eram denominados de compêndios.

⁹² Cadernos de caligrafia utilizados à época.

O quantitativo geral de 122 (cento e vinte e dois) livros-textos para 39 (trinta e nove) escolas indicam, provavelmente, que esses utensílios escolares são distribuídos somente entre os professores, pois o número de pedidos é insuficiente para o uso dos alunos. Os dados desse relatório podem sugerir, também, que a diretoria da Instrução Pública do Ceará, priorizava a distribuição desses materiais para os professores que em suas aulas, reproduziam os conteúdos das matérias, através de cópias ou ditados.

Reconhece-se que, na sua maioria, os livros-textos da lista representam, sobretudo, o programa curricular de instrução primária elementar. Nesse sentido, nas aulas primárias da província, considerando a lista de solicitações de 1865, é provável que os professores valorizassem estudos do catecismo, a tabuada e os primeiros ensinamentos para aquisição da escrita e da leitura.

A escola primária pouco ensina as matérias avançadas como a Gramática, a História do Brasil e a Aritmética. Ao mesmo tempo, as indicações de gramática, de livros de História Sagrada e clássicos da literatura portuguesa, como *Os Lusíadas*, apontam indícios da existência de estudos que avançam nos conhecimentos propostos, no projeto das escolas primárias elementares, embora a província ainda não dispusesse de escolas primárias de 2.º Grau. Todavia, os estudos secundários na escola primária, considerando o nível de conhecimentos exigidos dos professores primários, expressos nas provas escrita dos exames de capacidade e dos adjuntos, poderiam não ser tão avançados. É provável que, nas aulas primárias, o estudo de clássicos como *Os Lusíadas*, se restringissem às atividades de ditados ou cópias de trechos desse épico da literatura portuguesa.

Nas discussões presentes nos documentos foi-se percebendo inviabilidades de aplicação do programa de matéria proposto, pois em relatórios e ofícios de professores são constantes as reclamações da falta de utensílios e materiais escolares nas aulas primárias públicas. Logo, essa falta de condição sugere que, provavelmente, o professor primário, em 1866, não teria esses utensílios solicitados em 1865, em sua aula.

No Ceará, a aplicação do programa avançado da instrução primária somente se efetivou, em parte, com a elevação da 3ª Cadeira do Ensino Público Primário do Sexo Masculino, do professor Joaquim Alves de Carvalho, para o segundo Grau primário, em 20 de março de 1869, na gestão de Domingo José Nogueira Jaguaribe.

No mês seguinte à criação da escola, o professor Joaquim Alves de Carvalho descreve, em ofício datado de 16 de abril de 1869, a situação do prédio escolar e solicita, ao diretor da Instrução Pública, material pedagógico para o desenvolvimento do programa curricular.

Eis a cópia de trecho inicial do ofício:

Achando me provido na Cadeira de 2º Gráo, ultimamente creada, vou levar ao conhecimento de V. S.^a algumas considerações, afim de que possa oportunamente providenciar a respeito. A Casa em que está colocada a minha aula, não obstante tem espaço sufficiente, não tem as accomodações precisas para a boa ordem e direção dos trabalhos da escola. Tem um Corredor, e um pequeno quadro em frente do portão. Descobertos, que podião ser aproveitados para commodidade d'aula. A mobília precisa de concertos ou reforma. Os bancos de escripta e assento dos alumnos alem de estarem bastantemente estragados [...]

Embora criada por ato presidencial, a escola do segundo Grau primária não é adequadamente preparada para funcionamento. Faltam, sobretudo, condições estruturais (física e material) para que o professor inicie o projeto educativo.

Em trecho destacado do mesmo ofício, encontra-se lista de material solicitado pelo professor para o uso dos alunos:

È uma necessidade que V. S.^a me mande fornecer uma Colecção de pesos e medidas, para que nos exercícios de cálculo e de Sistema Metrico, fique mais fácil aos alumnos a compreensão, vendo, tocando e examinando ditas medidas, bem assim 50 tinteiros, um quadro para s'colle de escrever os nomes dos alumnos, que se distinguissem por seo bom comportamento, uns 50 quadros de História Sagrada, coloridos, uns Attlas, umas pequenas Cartas, America, Asia, Africa, Europa, Mappa – Mundi , um compasso de mão para giz com parafuso de pressão, um esquadro, alguns compendios de geografia, historia da pátria, 1º e 2º livros de leitura e um dictionário portuguez; pois que em fase da módica quantia marcada na respectiva verba do orçamento municipal para fornecimento das mesmas, tonar-se quase improfícuo o supprimento feitos pelas municipalidades.

A partir da solicitação de utensílios do professor Joaquim Alves de Carvalho é possível observar que a aplicação do currículo primário mais avançado, requer materiais de ensino com outros formatos para a aprendizagem dos alunos. Na visão do referido professor, o aluno deveria manusear a coleção de pesos e medidas para melhorar a compreensão dos conteúdos do Sistema de Pesos e Medidas do Império. Os pedidos do professor indicam que os ensinamentos da conduta moral podiam ser ministrados pelo o uso de quadros para registro dos nomes de alunos que se distinguiam na escola. Também é possível inferir pela solicitação

que a educação religiosa deve avançar para estudos da História Sagrada, através do recurso de quadros coloridos que motivariam a aprendizagem desse conteúdo pelos alunos. A Geografia poderia ser ensinada por mapas, cartas cartográficas e por livros-textos. As solicitações sinalizam, também, que o ensino de História poderia ser ministrado pela leitura de compêndios sobre a história pátria. O uso do recurso do compasso de mão e esquadro para o estudo das formas geométricas e de livros de leitura e dicionários para o ensino da Língua Materna é valorizado pelo professor, conforme a referida solicitação.

A implantação da única escola secundária, na capital da província, e as dificuldades financeiras para viabilização desse projeto educativo limitou o ingresso dos jovens às inovações pedagógicas e aos conhecimentos do programa dessa instrução primária. Assim, a tendência de um programa de ensino mais avançado pouco significou em mudanças, na formação da população na província cearense. Isto porque é nos espaços das aulas públicas de instrução elementares que se dá o desenvolvimento do projeto curricular do ensino primário.

Corroborando com essa posição, sobre o projeto educativo primário em dois graus, Villela (2003, p.123) aponta que essa organização primária não produz o efeito esperado de aprimoramento da população, pois:

[...] a maioria das escolas é de primeira classe, com um currículo bem reduzido, o que significa retroceder ao modelo das escolas de primeiras letras. As escolas de segunda classe, em número reduzido, localizadas apenas nas freguesias ou curatos, destinam-se-iam somente aqueles elementos que reunissem condições mais favoráveis para continuar os estudos.

Pode-se dizer que as práticas da instrução primária no Ceará dizem respeito, sobretudo, à aplicação de programas primários elementares, apesar da introdução de novos conhecimentos nas prescrições legais. Este fato pode ser observado pela análise das solicitações dos livros-textos em 1865, representativos, na maioria, de conteúdos de instrução primária de 1.º Grau.

O cotidiano escolar é revelado também em trecho de artigo da seção “Collaboração”: A Instrução Pública do Ceará, do jornal *O Cearense* (de 14 de junho de 1864, p. 01).

[...] O ensino é dos mais elementares e entretanto gasta se sempre de 4 a 5 annos. Depois desse tempo o menino lê mal, escreve mal, conta mal. É só o que aprende, nada mais.
A religião e a moral são julgadas desnecessárias, despresam-na. Esquecer o ensino moral e religioso é deixar se cumprir o mais essencial dos deveres [...]

A ineficiência do ensino primário escolar é avaliada pelo tempo de estudos e nível de aprendizagem. Os aprendizes da escola pública escrevem, lêem e contam mal, desconhecem os preceitos religiosos e morais, e não sabem dos deveres essenciais cobrados pela sociedade.

Ultrapassando a crítica negativa do ensino da época, destacada no texto jornalístico, compreende-se que a inserção de saberes científicos e de conteúdos mais enriquecidos no ensino é um avanço importante das reformas. A agregação paulatina de conhecimentos e valores modifica a organização do ensino e, por conseguinte, da escola cearense.

No entanto, há muito que compreender sobre o programa curricular primário e sua realização na escola cearense. Desta forma, o estudo se detém, agora, a especificar os conhecimentos e práticas das reformas de 1855 e 1873, por meio de exames gerais de alunos e professores primários e dos compêndios usados pelos professores.

3.2.1 O ensino da Leitura, Escrita e Gramática e os exames de ensino

Conforme mencionado, os exames de alunos e professores resultam essenciais à compreensão do que é exigido pelo sistema provincial cearense para o ensino e a aprendizagem dos jovens. Os exames gerais são obrigatórios aos alunos que desejam continuar os estudos acadêmicos e são usados como parâmetro de aferição do trabalho docente. Por isso, representam instrumentos importantes de compreensão da fase final de realização do projeto curricular no ambiente escolar.

Durante toda segunda metade do século XIX, os exames orais e escritos acabam assumindo um papel definidor nas práticas de ensino do período. Os professores buscam responder às obrigações impostas pelo sistema de ensino provincial formando, a cada final de ano, grupos de alunos prontos para o exame das matérias primárias. Assim, faz a professora Generosa Cândida de Albuquerque, da aula pública do sexo feminino, na Cidade do Crato, que, em ofício do dia 09 de dezembro de 1868 à Diretoria da Instrução Pública, registra a satisfação, diante dos resultados de suas alunas:

[...] os exames geraes, em que distinguirão-se as alumnas Maria Dulcinea de Carvalho, Epifhania Joanna de Lima, Guilhermina de Araújo Candeia, as quais maravilhosamente satisfasendo a supradita comissão forão plenamente

aprovadas com louvor, deixando-me assim possuída de grande jubilo sendo datamente preenchidos os meus incessantes desejos nesta laboriosa tarefa do magistério, onde muitas vezes todo zelo, dedicação e cuidados é infrutífero.

A prova da aluna Guilhermina de Araújo Candeia (Imagem 1), da cidade do Crato, representa dado relevante na busca pela reconstrução do passado escolar, pois seus escritos permitem reconhecer o que se ensina de fato na escola do século XIX.



Imagem 1
Prova de Escrita-
Aluna: Guilhermina de Araújo-1868
Fonte: acervo do APEC

Tem-se aqui a cópia do ditado:

Chorte ao sal, de que só se deve usar raras vezes, e com moderação.
Contribue muito para divertir huma compahia, mas para esse fim comporta
que seja natural e purificada a qualquer expressão obscena, e incivil.

As alunas são submetidas o exame escrito, que consiste em saber escrever. Verificam-se a escrita do alfabeto e dez algarismos seguindo o modelo da escrita do Bastardo e Bastardinho⁹³. Julga-se a escrita cursiva por meio de texto ditado pelos examinadores que verificam os conhecimentos gramaticais de pontuação e ortografia.

⁹³Bastarda é uma fonte de letra com características manuscritas. Este tipo de letra é a selecionada no programa escolar para ser ensinada aos alunos. Bastardinho é a forma minúscula da fonte Bastarda.

O exame da aluna Maria Dulcinéa de Carvalho confirma igualmente os conhecimentos de escrita obrigatórios à aprovação de alunos primários. Isso pode ser observado pela imagem da sua prova (Imagem 2).

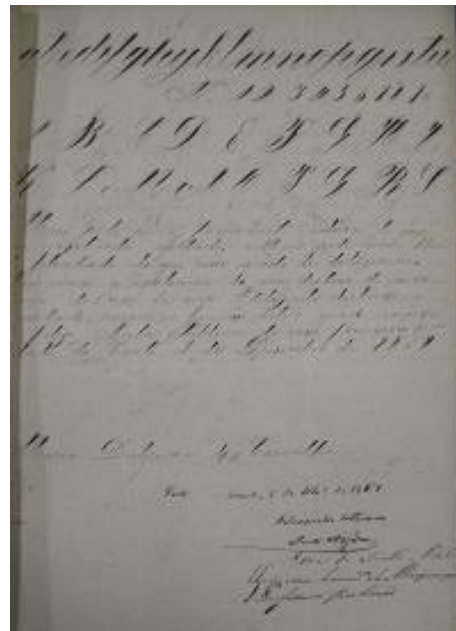


Imagem 2
Prova de Escrita-
Aluna: Maria Dulcinéa Carvalho-1868
Fonte: acervo do APEC

Eis a cópia do ditado:

Mais pode uma favorável ventura do que um vigilante cuidado. Mais pode uma hora de felicidade do que um século de diligencia. Mais vence a violência de um destino do que a necessidade de um discurso. O diligente desterra a necessidade, porque o homem activo quase sempre é feliz.

Pelas provas, é possível observar que, nas escolas primárias, o ensino da escrita poderia ser realizado com atividades escritas do alfabeto, nas formas *Bastarda* e *Bastardinha*, com traslados, material que auxilia o professor na técnica da escrita. Outra atividade do ensino da escrita, praticada pelos professores, é o ditado de texto. A escrita em ditados é realizada pelos alunos iniciantes e pelos mais avançados e constitui uma das principais atividades da escola primária da época, cuja permanência é verificada até hoje no ensino inicial da Língua Portuguesa.

As provas revelam conteúdos do ensino moral às jovens da época. Em especial, os escritos ditados para a aluna Guilhermina tratam de orientações comportamentais, indicando valores morais e sociais a serem alcançados, na formação das meninas, incutidos na leitura dos livros indicados pela escola.

Outros documentos de ensino da Língua Materna são os Exames de Capacidade e as provas anuais realizados pelos professores adjuntos, requisitos obrigatórios para quem almeja exercer a profissão de professor primário.

Os exames de capacidade são obrigatórios para a habilitação dos professores primários cearenses da segunda metade do século XIX. Os professores devem versar sobre os programas da instrução primária e a prática de ensino. Nesse sentido, dominar os conhecimentos de leitura, escrita e gramática é um aspecto avaliado para o ingresso profissional, conforme o programa proposto para o exame de capacidade de 1856:

Quadro XIV
Programas de provas de Leitura, Escrita e Gramática

Leitura	Impressos. Manuscrito		
Escrita	Bastarda. Bastardinho. Cursivo.	Em Letras.	Ordinais. Maiúsculas
Elementos da Gramática Portuguesa	Gramática. Ortografia	Análise gramática/Frases ditadas. Teoria. Prática	

Fonte: Instruções da Diretoria da Instrução Primária para os Exames de Capacidade-1856.

Os programas das provas de capacidade são semelhantes aos do currículo dos alunos primários, pois o modelo formativo do período privilegia os conhecimentos de matérias e as práticas respectivas do curso. Examinando as provas de professores, em especial de adjuntos, notam-se diferenças somente no modo de correção dos futuros professores. A comissão de examinadores anota e comenta os erros dos adjuntos, comprovando que o modelo formativo prático, no Ceará, é supervisionado pelos gestores e acompanhado pelos professores titulares.

O cuidado do professor experiente, em corrigir e comentar as provas dos adjuntos, sugere a necessidade de que o aspirante à profissão possua mais conhecimentos do que seus futuros alunos. Essa correção do professor examinador, no entanto, não é suficiente para a preparação dos professores primários no Estado imperial. É que, considerando a precária formação primária e o nível social do professor adjunto, sua formação profissional deveria focalizar o aprofundamento dos conhecimentos primários, da pedagogia e das práticas do ensino primário.

Outro conteúdo do programa curricular da Língua Materna é a gramática, cujos conhecimentos são para a compreensão de regras de escrita do ensino mais avançado da instrução primária. O conhecimento é ensinado pela memorização de regras e posterior

análise de textos, principalmente clássicos da Língua Portuguesa, como *Os Lusíadas*, de Camões⁹⁴.

Pelo exame de capacidade de José Luiz de Queirós Jucá Junior, datado de 18 de junho de 1874, é possível compreender bem melhor o ensino de gramática em escolas. Na prova, o candidato escreve texto ditado pelo examinador para análise, segundo as regras. O candidato classifica a classe gramatical de cada palavra do texto e depois faz a análise sintática da frase⁹⁵.

Reproduz-se, aqui, o trecho transcrito dessa prova:

Quando alguém tem pão em sua caza, tem também em sua caza amigos.

Analyse grammatical

Quando – Adverbio de tempo

Alguem - pronome pessoal

Tem - é o verbo ter-verbo de acção transitiva

Pão - Subs. Commum

Em - Preposição

Sua - Pronome Possessivo

Caza - Subs. Commum

Ter – é o verbo ter

Também- Advérbio de modo

Em – Preposição

Sua - Pronome pessoal

Caza - Subs. Commum

Amigos- Subs. Commum.

Analyse lógica

Neste período há duas orações, o verbo da 1ª é- tem falla na 3ª pessoa de presente do indicativo, o sujeito desta oração é alguém- o complemento objetivo – é pão- em sua caza complemento circunstancial de lugar onde.

O verbo da 2ª oração é m.^{mo} verbo tem falla na 3ª pessoa do presente do indicativo, o sujeito desta oração estar occulto por Elleipse, mas entende-se- pessoa- amigos é o complementeto objetivo do verbo tem.

A análise gramatical é a atividade que exige dos alunos amplos conhecimentos da Língua Materna, impondo, assim, rigor metodológico para sua realização. Na análise, os alunos inicialmente classificam a classe gramatical para, em seguida, fazer a análise sintática.

⁹⁴ Essa indicação para a análise gramatical é do diretor da Instrução Pública, Pe. Hyppolito Gomes Brasil, em Relatório de 02 de junho de 1866.

⁹⁵ Essa atividade é intitulada como análise lógica da frase.

Embora as regulamentações prescrevam o ensino de elementos iniciais de gramática, as práticas dos exames são muito avançadas. O rigor metodológico, nas análises lógicas dos textos, dos alunos de classes superiores do ensino primário, pouco se assemelha à formação primária da escola pública do século XXI. É notório que não se pode reconstituir a totalidade das práticas da época e nem compará-las com o que se vivencia hoje, pois os tempos e espaços são historicamente distintos. Todavia, os conteúdos da avaliação apontam que, em especial, o ensino de gramática não é tão elementar como reclamam os críticos e estudiosos da escola do período.

Com posição contrária a essa afirmação, o jornal *O Cearense* (de 14 de junho de 1864, p. 01) afirma que:

Depois de 3 annos, ás vezes 4, o menino abre a grammatica. Decora-a um anno inteiro. Não aproveita nada que quando chegar a ultima pagina ainda não distingue um verbo de um adjectivo! Decorou muito, mas não fez nenhum exercicio! Depois de sobrecarregar a memoria de definições sobre definições, muitas das quaes inúteis, ociosas, ei-lo analysando. O que? Não uma obra clássica, mas uma tradução do francez. No meio de um alluvião de locuções afrancezadas aprende elle sua língua!

Segundo o ponto de vista do redator da seção “Collaboração”: *Instrução Pública do Ceará*, o pouco aproveitamento dos alunos no ensino da gramática resulta, em especial, de práticas de ensino que priorizam os estudos orais e a memorização, desconsiderando outras atividades, como a escrita.

Pelo ofício de 25 de junho de 1870, de Rufino José Gouveia, pode-se caracterizar o ensino de escrita e leitura. Em resposta ao Diretor da Instrução Pública, José de Lourenço de Castro Silva, professor da 2ª cadeira do sexo masculino de Fortaleza, apresenta orientações teóricas, métodos e práticas das matérias:

No meo caso isso, ou parte material do ensino pratico primário elementar há certos minuciosidades que não devem ser despresados; ellas formão, ou são, por assim dizer, a condição, ou a disposição da boa leitura e da boa escripta — Eu por tanto sigo, na primeira parte do ensino pratico elementar a opinião do Professor Emilio Achilles Monte Verde, que diz que na soletração das palavras, será conveniente dar-se logo a cada uma das syllabas o mesmo som e valor, que ellas syllabas devem ter, quando as palavras forem pronunciadas por inteiro, por assim ficarem logo os sons da formação das palavras iguais aos sons da pronunciação das mesmas palavras, ou por assim ficarem logo os primeiros sons iguaes aos segundos.— As Contradicções ou incoherencias, forão, e são sempre prejudiciaes a quem aprende. —Na soletração da palavra que tem dithongo, sigo a opinião do Professor José Maria Barher, e a do D^{or}

Abílio Cezar Borges, Director do Ginasio Bahiano, que dizem: que na formação das syllabas para a composição das palavras, não sejam apontadas as vogais q' formão dithongo, por que cada um dithongo quer no singular, quer no plural forma uma e não 2 syllabas. —Na leitura coerente, siga a opinião de A. F. de Castilho que diz: que deve ser feita com pausa e accento — No conhecimento das letras do abecedário, siga a opinião de Castilho que diz: que se dê a cada letra de **a.b.c.** um presença ou semelhança de um objectos que com ella so pareça mais ou menos para ser immediatamente tomada pela sombra ou imagem da letra, e a letra pela sombra ou imagem do objecto.—Este modo d' ensino no conhecimento das letras é de alguma forma vantajosa.— De pouco deveria mortificar a memória do mesmo sem lhe faltar a imaginação; a excitação do sentimento é do gosto forma-lhe o juízo para discenir os objectos; em summa, diz o mesmo actor, que ensinar não é outra coiza mais do que desenvolver em harmonia as faculdades da alma.

À luz de orientações de Emilio Achilles Monte Verde, José Maria Barher, Abílio Cezar Borges A. F. de Castilho, Rufino José Gouveia justificam-se aspectos teóricos e metodológicos do ensino da leitura e da escrita, revelando os fundamentos que considera na organização dos seus trabalhos escolares.

Pode-se dizer, também que as orientações teóricas do professor Rufino são indicativas das práticas de leitura e escrita do cotidiano da sala de aula. O ensino inicial da Língua Materna é praticado pela leitura e escrita do alfabeto. O estudo das letras é feito associando objetos ao som correspondente. Após o ensino das letras, os alunos aprendem a técnica de soletrar sílabas para composição das palavras. Para os alunos mais adiantados, o ensino de leitura é praticado através de atividades de leitura corrente de texto, pausadamente, ressaltando a acentuação de palavras.

Por meio de produções nacionais e internacionais que tratam de temáticas educacionais, o professor situa suas práticas e reflete sobre métodos e procedimentos de atuação profissional. Como a formação docente do período fundamenta-se no cotidiano da escola, a produção de conhecimentos baseia-se, fundamentalmente, em aspectos do fazer docente que, todavia, não são somente repetidos, como afirmam críticos do modelo formativo prático e, sim, refletidos teoricamente para a produção de novas práticas escolares.

Por isso, no final da exposição, o referido professor comenta para o diretor da Instrução, conforme trecho destacado: “Propuz-me a dizer alguma causa sobre o ensino pratico primário elemental, se bem que minha intelligência não me fornecesse os meus para uma boa exposição, todavia leva este pequeno trabalho ao illustrado conhecimento de V.S^a ”.

Infere-se que o professor primário não somente reproduz regras externas, mas reelabora, pela própria experiência, sua prática profissional. As práticas não se constituem por imposição de tratados teóricos ou de políticas educativas, todavia são redefinidas e reelaboradas pelos professores que selecionam previamente as experiências mais bem adequadas à sua prática e cultura escolar.

Dado interessante para o entendimento da história da escola primária e da formação docente do período, é um registro do curso de Caligrafia, de professores da província. O curso inicia no final de agosto de 1860, freqüentado por 19 (dezenove) professores da capital e de vilas e povoados próximos. A formação constou de 15 lições sobre o sistema de caligrafia realizado pelo professor inglês Guilherme Scully.

Tem-se a justificativa, em trecho transcrito de Relatório, de 9 de abril de 1861, da obra de Primitivo Moacyr (1939, p. 330):

Dentro os defeitos que tive ocasião de observar nas aulas primarias da capital, quando por mim visitada tornaram-se sensíveis os que se referem aos trabalhos de escrita, executados quase geralmente como muita imperfeição e deformidade até pelos próprios professores.

Essa medida é uma das primeiras ações efetivas para a formação docente e, conseqüente, melhoria do ensino público primário. Pode-se dizer que essa iniciativa formativa ultrapassa o discurso de crítica constante à prática docente do período feita pelos diretores da Instrução Pública. Ao término do curso, os professores são orientados pelo diretor, Carlos Peixoto de Alencar, a desenvolver o novo sistema de escrita no cotidiano escolar.

De modo geral, as discussões apresentadas sobre o ensino da Língua Materna permitem à pesquisadora inferir que uma boa formação da linguagem falada e escrita significa: saber pronunciar e acentuar bem as palavras; escrever as letras com boa forma; aprender as regras da gramática e, em especial da escrita ortográfica; e redigir com facilidade qualquer documento.

Assim, saber a Língua Materna é exigência que a escola deve empenhar-se em desenvolver, pois os conteúdos dessa matéria são de grande utilidade na inserção social e cultural, sobretudo para a formação superior e exercício profissional de cargos públicos.

3.2.2 Moral, civilidade e religião: as filhas da boa ordem

A educação moral e religiosa⁹⁶ ministrada na segunda metade do século XIX no Ceará tem por fim a formação de bons hábitos e costumes. Seus conteúdos fundamentam-se em leis civis e da Igreja Católica Romana, considerados relevantes ao bom convívio social, assim, essenciais à hegemonia social e política do Estado imperial brasileiro.

O currículo primário sugere que os professores devam ensinar, nas escolas de primeiro e segundo Graus da instrução primária, educação moral e religiosa. Ensina-se na educação religiosa, orações, mandamentos da religião católica e histórias sagradas do Novo e Velho Testamentos, por meio de materiais didáticos, como catecismo com orações da Diocese e Resumos da História Sagrada⁹⁷.

É obrigatório ao professor primário conhecer o programa de instrução moral e religiosa, exigência observada em exame da candidata Maria Jerônima de Sousa, em 05 de novembro de 1874, em questão de prova escrita de pedagogia: *Qual é preferível, a educação religiosa, ou a civil?*

Acho preferível a educação e a Religião: a educação por que, o homem sem educação é incapaz do estado social, ignorando os deveres para com Deus, para com seu semelhante, e para consigo. Desconhece a Deus; o bem, e o semelhante; e implacável inimigo de si mesmo.
A religião porque, é a base principal da vida humana; Ella informa hábitos e corrige os vícios. Depois disto, sem a religião, não se poderá ter parte nas recompensas da vida eterna.

Os conhecimentos considerados de ensino moral são, sobretudo, os religiosos, tidos como básicos à disseminação de hábitos e costumes do homem civil. Segundo a candidata, esses conhecimentos têm por finalidade a formação e correção de hábitos.

Devido a sua importância na sociedade oitocentista, a formação religiosa é temática presente em relatórios de diretores da Instrução e em artigos jornalísticos, especificamente entre os anos de 1855 a 1865. Os registros argumentam sobre o fracasso do ensino regulamentado na reforma de 1855.

⁹⁶ Ressalta-se que, na primeira metade do século XIX, as leis educacionais denominam a formação religiosa, “instrução moral cristã”, somente, no Regulamento de 1855 é que no Ceará identifica-se pela primeira vez o uso da terminologia: “ensino religioso”.

⁹⁷ Esses materiais pedagógicos são indicados pelo diretor da Instrução Pública, Pe. Hyppolito Gomes Brasil, em Relatório de 02 de Janeiro de 1866.

A preocupação de que os alunos não estão sendo bem formados é discutida pelo diretor, Pe. Hyppolito Gomes Brasil, em Relatório de 19 de junho e 31 de dezembro de 1865. Em destaque, trecho sobre as atividades realizadas pelos professores no ensino religioso:

[...] cifra-se em fazer os discípulos decorar em dois dias da semana algumas orações da nova Religião. Uma parte por ignorância e alguns por negligencia para aplicação de princípios doutrina da Religião Chrisã, os professores em geral limitar-se a mandar os discípulos dar de cor algumas orações, sem que nessa ocasião se occupam de esclarecer lhes os espíritos desenvolvendo o sentimento de moral e religião indispensáveis á boa educação.

No artigo do jornal *O Cearense* (21 de junho de 1864, p. 01) faz-se associação do fracasso da instrução com o professor que não ensina adequadamente a História Sagrada. No início do texto, o autor afirma que a instrução religiosa, base de ensino tão recomendada pelos legisladores, é, na província do Ceará, uma ficção. E continua com esta opinião sobre o ensino:

Em que recebem-na as crianças? Será n'um cathecismo que os mestres não explicam porque não sabem? Parece que não.
Em todas as escolas protestantes o menino lê o evangelho, possui extractos da bíblia; nas nossas escolas catholicas não se verá isso. Pergunte-se a um menino o que é bíblia, não responderá porque n'ella nunca lhe fallou o mestre.

O mau desempenho dos alunos motiva o diretor da Instrução Pública, Hyppolito Gomes Brasil, ordenar que os professores levem, aos domingos e dias santificados, seus alunos às matrizes e capelas para o catecismo dos padres, devidamente formados para a prática.

O diretor defende, em Relatório de 19 de junho de 1865, que o papel do professor primário é de “iniciar seus alumnos na educação moral e religiosa, ensinando e praticando os preceitos da religião de uma maneira exemplar [...]”.

Consta dos registros de administradores da Instrução Pública que a causa principal do fracasso da formação religiosa está relacionada à má formação dos professores que não ensinam devidamente os seus discípulos seus conteúdos.

Defendendo-se das críticas constantes, os professores apontam, como obstáculo principal ao progresso do ensino religioso, a falta de condições materiais de trabalho, sobretudo, de livros que auxiliem a aplicação de conhecimentos pelo ensino simultâneo.

O professor da escola do sexo masculino, Felismino José Pereira da Vila de Barbalha, em ofício de 09 de novembro de 1858, justifica o não adiantamento dos alunos, na matéria primária, devido à falta absoluta de recursos práticos. Do ponto de vista do professor, sua dedicação ao cargo não é suficiente para que seus alunos aprendam, pois

Não tem se quer somente, só se for providenciado, a falta dos Mystérios do Christianismo, que irá soffrendo esta escola; ella tem soffrido, sofre e tão bem soffrerá tudo o que é preciso para o adiantamento dos meninos, a boa e verdadeira ordem dos trabalhos, como exigem os regulamentos, como avisa e recommenda V. S.^a e segundo o voto que conscienciosamente prestei de promover a educação literária e moral dos seus concidadãos; E em consequência das muitas e nimio graves faltas, humildemente digo à V. S.^a que serão ellas a cauza de por mim não serem á todo o meu pesar, cumpridos os regulamentos, pelos quais devo-me conduzir, e as advertências, que partirem dessa Directoria, e de torna-me ensurdecido aos dictames e reproches da minha consciência.

Em ofício, de 15 de Maio de 1860 da escola masculina do povoamento de Sant' Anna do Acaraú, o professor Joaquim Guilhermino da Costa Cysne (Imagem 3), acusa que recebeu a recomendação da diretoria para o uso do exemplar *Cathecismo Histórico Dogmático Moral e Liturgico da Doutrina Christã*, no entanto, informa que, “meus alumnos não se munirão d’este Cathecismo com aquella brevidade, que deseja, não só pela falta absoluta d’ele aqui á venda, como também pela distancia á essa capital, onde deve haver;”.



Imagem 3
Retrato do Professor Primário
Joaquim Guilhermino da Costa Cysne-
1881-1882
Fonte: acervo particular

No contexto educacional da segunda metade do século XIX, a formação moral corresponde à instrução de hábitos e costumes urbanos, relacionados à higiene e forma de

tratamento civil. Também compõem a educação moral, conhecimentos de leis para a boa conduta social.

Com relação ao material de ensino da educação moral, o professor Joaquim de Carvalho de Carvalho, da cadeira masculina de 2º Grau, em ofício de 12 de outubro de 1874, tem opinião sobre a adoção do livro de Filgueiras Sobrinho: *Curso Elementar de Direito Penal - para uso da instrução primária e do povo*. Sobre a obra literária e uso, em escolas públicas cearenses, o professor, membro do Conselho Diretor da Instrução Pública, diz o seguinte:

1. Dito impresso nada contém opposto á moral e bons costumes, e por isso pode ser lido, como livro doctrinário pelos alumnos
2. Que o mesmo impresso, não contém novidade alguma, sinto dictar resumidamente em um só volume a doutrina contida na Constituição-Código, parte do Cathecismo.
3. Que bem como todos esses outros, que já servem, ou são empregados para leitura pôde servir o actual livrinho do D. ^{or} Filgueiras Sobrinho, nesta hypothese fica declarado meu humilde parecer a respeito.

Segundo o parecer do professor, os ensinamentos da obra não são novidade, pois outros livros já trazem os conteúdos do Código Penal (1832) e a Constituição (1824). Reconhece-se, então, que as bases legais do Estado imperial brasileiro são também os conteúdos de formação dos bons costumes do povo brasileiro e, portanto, compõe o currículo primário da educação moral⁹⁸.

Outro livro utilizado para educação moral é *D. João Castro*. Seus conteúdos valorizam o cotidiano da nobreza e sua cultura, e consideram como parâmetro dos grupos sociais em ascensão como os altos funcionários públicos, comerciantes e fazendeiros e dos pobres.

Pelo trecho em destaque do livro Nº 4, transcrito da prova escrita de capacidade para habilitação de professor primário, Joaquim Floriano Delgado Perdigão, pode-se compreender melhor o padrão social da nobreza:

Logo que o Viso-Rei soube que entrára náu do reino, mandou desembarcar os doentes que lhe em pessoa foi visitar, e prover. È certo que entra as excelências d'esse bom Viso-rei podemos dar o primeiro lugar á caridade, por não costumar ser virtude do soldado e menos de Ministro. Recebêo as vias em que acham as honras e mercêz, que havermos dito, estimando estar para desempenho, aquellas para premio de que os fidalgos a si própria se

⁹⁸ Ressalta-se que a leitura da Carta Constitucional como ensinamento já é obrigatório no artigo 6.º da Lei de 1827.

davão parabéns contentes de que fornece o Viso- Rei outro triênio governado, como quem entendia que tinham melhores soldados[...].

Os subalternos da realeza têm como função principal servir aos nobres. Segundo o trecho em destaque, os ministros e soldados não são pessoas caridosas como os nobres. Os fidalgos são apresentados como um grupo social de alta virtude para a sociedade. Assim, através desses conhecimentos, trabalhados no cotidiano escolar, são mantidos os padrões e o estilo de vida social e cultural dos nobres portugueses no Brasil Imperial. A partir do exame do referido professor é possível perceber que os conhecimentos desse livro introduziam esses hábitos e costumes sociais aos jovens cearenses.

A moralidade, na sociedade do século XIX, é tida como filha da boa ordem. Essa posição confirma o papel ideológico do currículo e seus vínculos entre o conhecimento e o poder (APPLE, 2006). É nessa direção que o diretor do Colégio de Artífices expressa a importância da formação moral e civil de meninos desvalidos, ao presidente da província, Dr. Lafayette Rodrigues Pereira⁹⁹, em Relatório publicado no jornal *O Cearense* de (16 de setembro de 1865) diz o seguinte:

[...] a respeito da moralidade dos meninos, que tenho tomado em muito seria consideração, proporcionando-lhes meus de adquirir uma educação civil e religiosa adequada ao fim a que elles se propõe na sociedade, corrigindo e extirpando os vícios e más costumes, e communicando-lhes os bons, formando assim seus espíritos e hábitos anteriores.

A higiene é outro conteúdo do currículo primário que objetiva a formação moral dos alunos primários. Seus conhecimentos e práticas estão presentes nas instruções do diretor Thomaz Pompeu de Sousa Brasil, de 10 de julho de 1853, em Castelo (1970, p. 102).

O Art. 22, do capítulo IV, das Instruções prescreve que:

Sendo o asseio, quer na pessoa, quer nos vestidos, uma boa regra de higiene, que tem por fim conservar a saúde do corpo; e influindo também sobre a moral e cuidado do asseio do corpo, deve o professor, que igualmente é diretor de seus alunos, vigiar que estes se apresentem diariamente na escola com todo o asseio, quer no corpo, quer na roupa; entendendo a esse respeito com os pais ou encarregados dos meninos.

⁹⁹Segundo Girão (1953), o Dr. Lafayette Rodrigues Pereira foi presidente da província cearense entre 04 de abril de 1864 a 10 de junho de 1865.

A regulamentação impõe ao professor mais uma função: de vigia da higiene dos alunos. Para isso deve orientar os alunos a vir para a escola bem vestidos e asseados para conservação da saúde do corpo.

Na prática escolar, contudo, a determinação é aplicada na medida do possível pelo professor da Primeira Cadeira do Ensino Simultâneo. Segundo Manoel Caetano Spínola, não há como exigir dos alunos asseio, se o ambiente da própria escola não favorece lições de higiene.

Conforme ofício, de 15 de novembro de 1853, ao diretor da Instrução Pública, Tomaz Pompeu de Sousa Brasil, queixa-se o professor das condições da escola:

Permitta a V. S.a que eu aproveite essa occasião para fazer-lhe um Pedido. Assim como a lei quer que os meninos se apresentem na escola limpos e acciados, e assim desempenhar essa disposição bem atendida, porque, sendo o occio regra de hygies, não só contribue para a saúde do corpo, como mesmo dá brio e certo ár de nobres ao menino; assim também entendo que esta escola, que é um edifício publico, deve existir constantemente limpa e acciada para que tudo marche de harmonia; pois quer o acceio da casa também influe na saúde: e por isso rogo a V. S.a digne dar as providencias necessárias afim de que, aproveitando-se as férias, que estão próximos, se fação os reparos, cuja necessidade V. S.^a reconheceu no dito (4) do mês próximo passado.

A não-aplicação, em sala de aula, de ensinamentos da formação moral e religiosa, por falta de professores comprometidos, ou de material, é um risco à sociedade, que precisa inculcar deveres e direitos na instrução.

Trecho do jornal *O Cearense* (de 21 de junho de 1864, p. 01) propõe que, para a instrução moral e religiosa não ser fictícia é necessário primeiramente que:

Compreenda a directoria da instrucção publica a sua alta missão. Trate de fazer da escola o terreno, onde se lança os germes de melhoramento moral, que as segure nas massas a manutenção dos principios que são a necessidade vital da sociedade. Faça a infância compreheender deveres que mais tarde é chamada a cumprir para com seu paiz.

Embora ofícios e relatórios provinciais indiquem a relevância da formação religiosa e moral para os jovens e crianças da sociedade, da segunda metade do século XIX, reconhecem-se muitos obstáculos na sua realização no ambiente escolar. As principais dificuldades estão relacionadas, sobretudo, à falta de formação dos professores e de condições de trabalho.

Assim, mais do que exigir compreensão, por parte da diretoria da Instrução Pública, e elaborar regulamentações para a formação religiosa e moral, é necessário que os administradores ofereçam melhores condições de trabalho e formação de professores para a realização na escola das propostas desse ensino.

3.2.3 As Ciências Exatas: conhecimentos teóricos e práticos

As escolas primárias de 1º e 2º Graus devem ensinar conhecimentos do ramo¹⁰⁰ das ciências exatas, tais como Aritmética, Sistema de Pesos e Medidas e Geometria. As Ciências Exatas são assim chamadas por Pimentel (1877, p.75) “porque teem por fim determinar, e calcular as quantidades d’um modo exactissimo”. Para melhor entendimento do currículo das Ciências Exatas, organizou-se o seguinte quadro:

Quadro XV
Matérias das Ciências Exatas nas leis educacionais

LEIS E REGULAMENTOS	MATÉRIAS DAS CIÊNCIAS EXATAS/CONHECIMENTOS
Lei de 27 de Dezembro de 1849	As quatro operações da aritmética sobre números inteiros, frações ordinárias, decimais e proporções; sistema decimal de pesos e medidas.
Regulamento de 02 de Janeiro de 1855	Princípio de aritmética com a prática das quatro operações em números inteiros, quebrados, decimais e complexos, até proporções, inclusive. Sistema usual de pesos e medidas da província e império
Regulamento de 19 de Dezembro de 1873	Princípios de aritmética com a prática das quatro operações em números inteiros, quebrados, decimais e complexos até proporções, inclusive. Sistema de pesos e medidas do império.

A aritmética é tida como disciplina da formação intelectual, que deve compor a formação de alunos das classes menores e das mais adiantadas. Essa matéria é indispensável a toda pessoa que pretenda a educação intelectual, pois o uso da numeração e as diferentes combinações dos números tem grande aplicação na vida (PIMENTEL, 1877).

A Geometria, diferentemente da disciplina de Aritmética, não é indicada como conhecimento do ensino primário elementar. Esse conteúdo das Ciências exatas, porém, é

¹⁰⁰Teixeira (1877) classifica os ramos das ciências em quatro classes: 1º *Sciencias naturaes*; 2.º *Sciencias positivas*; 3.º *Sciencias exactas* e 4.º e *Bellas-letras e artes*.

presença regular nos programas escolares de instrução primária de segundo Grau, em currículos do período entre 1849-1873.

Conforme dito anteriormente, durante a segunda metade do século XIX a habilitação profissional está vinculada às matérias primárias, o programa de verificação de capacidade profissional exige dos candidatos conhecimentos aritméticos teóricos semelhantes ao dos alunos, todavia acrescidos de práticas de entendimento e resolução de cálculos.

Quadro XVI
Programa teórico-prático para as provas de Aritmética

CONHECIMENTOS			
Elementos de Cálculo	Teoria Prática	Numeração, Adição, subtração, multiplicação, divisão e Proporções	Aplicação a números inteiros, quebrados, complexos e decimais.

Fonte: Instruções da Diretoria da Instrução primária para os Exames de Capacidade- 1856 e 1873

Como os conhecimentos dos professores e aprendizes são os mesmos, conforme registram os quadros XVI e XVII, página 131, a leitura de exames de capacidade e dos professores adjuntos são pistas valorosas para bem melhor caracterizar as práticas da aritmética na escola primária.

É nessa direção que esse estudo examina, agora, as provas de aritmética de candidatos selecionados, como José de Luiz de Queiros Jucá que, para habilitar-se ao magistério, em junho de 1874, responde questões sobre números inteiros, proporções numéricas e cálculos e conteúdos do sistema de pesos e medidas, conforme a transcrição da prova, ANEXO C.

O candidato deve responder às questões combinando variáveis dos conhecimentos de números inteiros e racionais, sendo necessário que seja exímio nos cálculos das quatro operações, pois as respostas devem ser exatas. Para a solução dos problemas, são aferidos conhecimentos de graduações diversas da matéria. Por exemplo, ao aluno cumpre resolver cálculos simples com a adição, ao mesmo tempo, de operações de proporções. Assim, os candidatos devem possuir, obrigatoriamente, conhecimentos elevados em lógica, além da necessidade de perícia em cálculos numéricos para as resoluções. Isso pode ser observado no exame José de Luiz de Queiros Jucá, em que o candidato informa, no final da prova, não poder resolver nenhum dos problemas propostos. É possível inferir que a dificuldade do

candidato pode estar relacionada à compreensão do enunciado das questões-problema e à técnica do cálculo numérico.

A prova, de 28 de agosto de 1874, da concorrente ao título ao magistério, Maria Jerônima de Sousa, exige conhecimentos similares, comparada à anterior. Todavia os conteúdos aferidos são mais acessíveis do que os exigidos do primeiro exame. Veja a prova, (ANEXO D).

Os exames dos professores adjuntos, Francisco Feliz Salamico (ANEXO E), e Joaquim José Freire (ANEXO F) em 30 de maio de 1874, permitem compreender as práticas da aritmética na escola pública primária cearense. As duas provas supervisionadas pelo diretor da Instrução Pública, Justino Domingues da Silva; o professor primário, Pedro Pereira da Silva Guimarães Junior, averigüam os conhecimentos (teóricos e práticos) de aspirantes ao magistério.

Pelos exames do 1º ano dos adjuntos, embora a exatidão dos cálculos seja uma das principais habilidades julgadas do ensino, o professor deve adquirir conhecimentos de técnicas de cálculos e métodos que facilitem a aprendizagem dos alunos. É possível também observar nas provas que, existe a preocupação de que os professores, além de estarem preparados nos conteúdos, devam também saber ensiná-los da melhor forma possível, organizando cálculos escritos através de regras, na resolução do problema.

No final da prova do aspirante Francisco Felix Salamico, o professor Guimarães Júnior apresenta a seguinte avaliação: “Os problemas estão de uma forma tal, que não obstante mostrarem um resultado certo demonstra não ter pericias do modo de praticar, e devia fazel-a como acima menciono”. Considerando a posição do professor, é possível observar no contexto educacional cearense, do século XIX, um início de influência dos estudos da pedagogia e metodologias, à medida que são exigidos os saberes práticos para melhoria desse ramo de ensino.

Também é possível, pelo o ofício do professor da Escola de segundo Grau primária, Joaquim Alves de Carvalho, de 03 de outubro de 1874, a revelação de momentos do ensino de aritmética no cotidiano escolar. À leitura atenciosa de texto, pode-se perceber as inquietações da prática pedagógica, expressas na resposta que dá aos professores primários, Francisco Oliveira Conde e Manoel Jorge Vieira, sobre números e seu valor posicional.

Li a exposição que faz o Senr' professor de Maranguape Fr.^{co} d' Oliveira Conde em duvidas com o seu Colega Manoel Jorge Vieira acerca do modo de conhecer o valor de um n^o qualquers, cumprindo dar meu parecer a respeito, segundo o despacho de V. S.^a exarado na m.^{ma}, digo: que acho razão no que dizem ambos professores, notando que o illustrado Collega Conde, corroborando seus argumentos com a doctrina de E. M. Bezout, não reparasse p.^a um a sua nota, em que explica (tratando do modo de ler os números 23 milhares, 456 bilhões, 789 milhares, 234 milhões, 565 milhares, 456 unidades) da maneira reg.^a. Compre advertir que este modo de ler e dizer os n.^{os} que passam alem das centenas de milhão, não é geral em todas as nações, nem em todos os tratados de Arithmetica; e que pelo contrário está sendo mais usual principalmente em França, o não dar a denominação de milhares senão a segunda classe de três letras, dando a terceira, quarta, quinta dito as de milhão, bilhão, trilhão dito deste modo o numero proposto se lerá 23 quatrilhões, 456 trilhões, 789 bilhões, 234 milhões, 565 mil, 456 unidades. À vista p.^r do que diz nesta nota o m.^{mo} Bezout, aqui o professor Conde se reccorre dar o dizer, que é questão o nome chamar milhar de milhão- bilhão- o milhar de bilhão –trilhão- como seria o mesmo chamar 100 milhésimas uma décima, uma desena só unidades, uma centena, 60 dezenas, ou 100 unidades. O que posto entendo sem fundamento a varia denominação de milhares de milhão, ou bilhão, que em resultão o é do m.^{mo} valor algorithmo

Na discussão do ofício, sobre a forma correta da leitura de valores numéricos, os docentes da época fundamentam o exercício profissional em estudos teóricos. É o caso específico de professores em discussão teórica, sobretudo fundamentada em tratados franceses de Aritmética, sobre conteúdos e procedimentos pedagógicos usados no cotidiano escolar.

Nesse sentido, pela discussão apresentada pelo Professor Joaquim Alves de Carvalho, é possível reconstruir a prática de leitura de números aplicada no cotidiano escolar. O ensino de aritmética é ministrado pela leitura de números e pela escrita numérica, observando-se as ordens e classes do sistema de numeração. Considerando a leitura do referido ofício, é legítimo afirmar que nesse ensino há uma ênfase do saber cumulativo dos conteúdos, característica essencial da orientação humanista do modelo escolar da época.

O ofício revela, igualmente, que, mesmo isolados em escolas, os professores trocam experiências e conhecimentos sobre práticas de ensino que não se limitam à leitura de tratados pedagógicos, mas discutem, entre profissionais, experiências de trabalho.

Observa-se, assim, o espírito de solidariedade e respeito recíproco entre colegas de mesma profissão que procuram dirimir as dúvidas sobre o ensino. A troca de experiência aponta um início da tendência que se consubstanciaria, no final do século, em organização de

associações, etapa importante da construção da identidade profissional docente pois, como nos diz Villela (2003, p. 127),

A emergência desse ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalidade da atividade docente, pois significa uma tomada de consciência dos professores de seus próprios interesses como um grupo profissional e a criação dessas corporações está relacionada à existência prévia de um trabalho coletivo de constituição dos docentes em um corpo solidários e da elaboração de uma mentalidade e de uma ideologia comum.

A forma como os conhecimentos aritméticos são ensinados, no Ceará, são evidenciados, também, no jornal *O Cearense* de (21 de junho de 1864, p. 01)

A arithmetica é ensinada de um modo todo singular. A rotina é ainda a mesma, o menino a prende sem saber o que. O estudo pratico da arithmetica é uma grande necessidade, que todo o mundo reconhece, mas nós só temos seu estudo material. E que tempo perdido!
Em uma das escolas da capital é costume cantarem os meninos a tabuada desde o principio até o fim. E isto todo o dia! O mestre ainda não comprehendeu que o tempo gasto em semelhante algazarra é sem nenhum proveito.

Diz-se que tabuada é o instrumento usado pelos professores para o ensino da aritmética. Os dados do QUADRO XIII, página 98, mostram o uso unânime desse material didático nas aulas das províncias. Assim, firmado em bases mnemônicas, o ensino da aritmética parece um tanto sem significado para a realidade dos alunos pobres, que têm que manipular os números em assuntos cotidianos.

Tal como no ensino de gramática, em que se privilegia a memorização de regras gramaticais para posteriores análises de textos, também no aprendizado da Aritmética os alunos devem saber de memória a tabuada como habilidade fundamental para a introdução de outros conhecimentos, como os das quatro operações com números inteiros.

Segundo sugere o crítico, é necessário o ensino prático, ou seja, a operacionalização de cálculos aritméticos pelos alunos e material didático para o uso de alunos da matéria em substituição ao modelo ineficiente aplicado no ensino.

Sobre o sistema métrico, eis o que diz o artigo do jornal *O Cearense*, (21 de junho de 1864, p. 01),

O systema métrico de pesos e medidas temos a registrar mais desleixo. O systema métrico acha-se definitivamente adoptado no império. Fala-se do

metro em algumas de nossas escolas: será uma novidade. Nem mesmo são arguidos a esse respeito os que se propõem ao professorado.

Pelas provas de aspirantes ao cargo de professor, identificam-se os conteúdos como critério de avaliação. Todavia, verificando as lista de utensílios para as aulas primárias, do ano de 1865, de 39 (trinta em nove) professores, não se encontram registros quaisquer sobre materiais de facilitação de ensino do sistema métrico nas escolas da província.

Considerando o vínculo entre o programa primário das ciências exatas e o dos professores para os exames de capacidade e das provas dos adjuntos, reconhecem-se, na prática escolar, com exceção da geometria, conteúdos prescritos nas leis do período.

Os achados revelam que o ensino da aritmética não se limita às quatro operações fundamentais ou à tabuada, conforme a crítica do jornal *O Cearense*. Pelos exames de professores, é possível observar que os conhecimentos da matéria não são tão elementares, pois é preciso que os candidatos dominem conteúdos mais avançados para resolver as questões de avaliações finais e de concursos. É legítimo afirmar, também, que, no Ceará provincial, o professor primário deve saber mais aritmética do que seus alunos.

3.2.4 A Geografia e a História do Brasil pelos materiais de ensino

Os conteúdos de geografia são introduzidos, no currículo cearense, através da Lei de dezembro de 1849, Art. 11º, que determina que os professores devem versar sobre os elementos de Geografia para alunos primários. Seis anos depois, a Lei de 1855 confirma o ensino, somente para aulas de 2º Grau primárias¹⁰¹.

Examinando ofícios de professores, levantamento de livros-textos solicitados em 1865¹⁰² e inventários feitos pelos professores, identificam-se poucos vestígios de ensino da Geografia e de História. Dos poucos registros, encontra-se a lista de material pedagógico usado pelo professor Joaquim Alves de Carvalho, com alunos da escola de 2º Grau, única na província.

¹⁰¹Essa prescrição curricular é ratificada no projeto educativo escolar na Reforma Educacional de 1873.

¹⁰²Ver os dados do QUADRO XIII, página 98.

Pelo trecho destacado do ofício de 16 de abril de 1869, o professor solicita “[...] uns Atlas, umas pequenas Cartas, América, Asia, Africa, Europa, Mappa – Mundi, alguns compendios de geografia, historia da pátria [...]”.

Indícios de prática escolar de Geografia são identificados em publicações jornalísticas de 1850, 1854 e 1864, do jornal *O Cearense*. O primeiro artigo registra a repercussão da publicação do compêndio elementar do professor de Geografia no Liceu, Thomaz Pompeu de Sousa Brasil, intitulado *Elementos de Geographia: para o uso das escolas primárias*.

Transcrição do artigo extraído desse jornal (de 10 de setembro de 1850, p. 04), sobre o livro-texto:

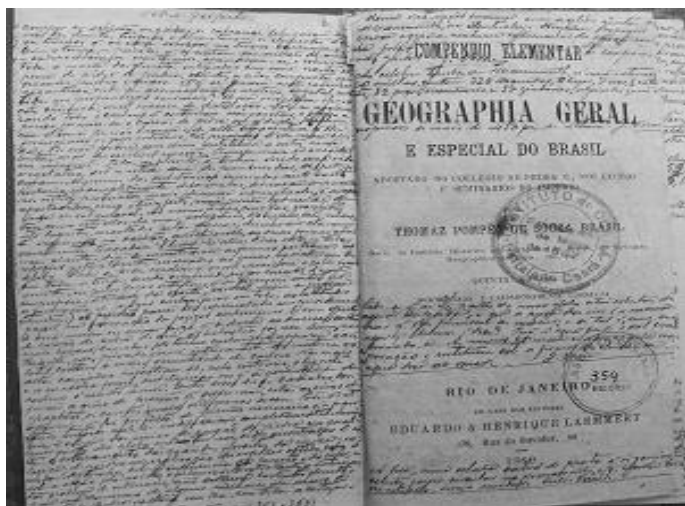
Tendo a lei de 24 de dezembro do anno passado prehenchido uma grande lacuna de nossa instrucção primaria, obrigando aos professores o ensino dos Elementos de Geographia, hoje reconhecido indispensavel em todo mundo civilisado á qualquer individuo, que queira apparecer na sociedade, tornava-se indispensável um compendio elementar de geographia para servir de textos nas escolas primarias; pois que ou não temos em nossa lingua, ou não o há entre nós. No intuito de satisfazer esta necessidade o professor de geographia do Lyceo deo-se ao trabalho de coordenar um Compendio elementar accommodado ao ensino primário, para que é destinado. Pessoas habilitadas que forão consultadas, acharão-no completo, e que plenamente satisfazia nesta parte ao programma do ensino recommendado na lei.

A avaliação feita pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro do uso do compêndio *Elementos de Geographia*, no ensino primário, está estampado no *O Cearense* de (18 de abril de 1854, p. 01). Lê-se, aqui, o Relatório do 1º secretário, J. M. de Macedo da *Revista do Instituto*, de 1854.

O Sr. Dr. Pompeo adoptou o seo compendio de geographia o methodo dialogistico, que por ventura não tem o mérito da originalidade, recommenda-se ao menos pelos resultados obtidos; comprehendendo que lhe não era licito transpor os limites de um compendio, nem por isso desmerece o seo trabalho por uma concizão levada a excesso, tanto mais que em todas as partes de que elle se compõe é sempre realçado pela pureza da linguagem, elegância do estylo, e escrupoloso exame dos factos. Essa mesma concizão que o Sr. Dr. Pompeo respeita tanto no sytema que seguia e finalmente e muito á propósito menos attendida quando começa a tratar do Brasil, sobre a qual se permite tanto desenvolvimento, que não era possível caber dento das raias, em que o operara o plano da sua obra: é principalmente neste ponto que o Sr. Dr. Pompeo se faz credor dos mais justos encômios; a critica mais imparcial reconhece que elle se deo a um estudo prolongado de todos os documentos officiaes, que podião servir de base a um trabalho de semillante natureza; se por ventura pode-se duvidar da certesa da sua estatística [...]

A leitura atenta da publicação revela avaliação bastante criteriosa do compêndio para adoção no ensino elementar. Acredita-se, pelas informações, que o livro para os alunos primários seja adaptado do *Compêndio Elementar de Geografia Geral e Especial do Brasil* (Imagem4) para o ensino secundário.

Imagem 4
Compêndio Elementar de Geografia
Geral e Especial do Brasil – 1869
Fonte: acervo do IHC



A adaptação é feita com o resumo do material e ajustamento do texto dissertativo para o método dialogístico, técnica de organização didática dos conteúdos, mediante perguntas e respostas. O método é usado comumente de maneira a ordenar os conteúdos dos livros-textos do ensino primário, pois o próprio avaliador afirma que o compêndio apreciado “por ventura não tem o mérito da originalidade” para edição dos livros nesse nível de ensino.

No último documento de exame da prática de ensino de geografia é identificado, na secção “Collaboração - *A Instrução Publica no Ceará-III*”, do jornal *O Cearense*, de (21 de junho de 1864, p. 01), os conhecimentos necessários à aprendizagem de geografia, ao final da instrução primária, apontados, pelo redator:

Por meio da simples noções geographicas, conheçam os meninos o paiz onde nasceram, o meio em que vivem. Com as noções elementares de geographia aprendam alguns princípios de historia. Longas séries de dactas, áridas nomenclaturas, factos sem nenhuma importância nada deixam car seu escripto.

O referido trecho indica que os conteúdos de Geografia são referencias para o estudo da História. Pelo ensino dessa matéria primária os alunos aprendem sobre o país onde nasceram e vivem. Esses conhecimentos são desenvolvidos pelos professores, sobretudo através de atividades orais e pelo exercício da memorização.

Os poucos indícios encontrados limitam a reconstrução de mais recortes desse ensino no cotidiano escolar. Todavia, a publicação do compêndio *Elementos de Geographia: para o uso das escolas primárias* e a introdução de materiais pedagógicos na escola de segundo Grau primária, em 1869, são pontuais no reconhecimento de momentos do ensino de Geografia na escola primária já no século XIX no Ceará.

3.2.5 A Prática de Ensino: componente do programa curricular primário

Até a década de oitenta do século XIX, na província cearense, os aspirantes ao magistério primário têm, nos espaços de escolas primárias, locais únicos de preparação inicial do magistério¹⁰³. Os futuros professores deveriam, por meio da observação da prática de um professor designado pelo diretor da Instrução Pública, realizar o tirocínio, no período prescrito nas regulamentações.

As intenções políticas do Estado imperial e da província cearense estabelecem a habilitação de professores primários pelos exames de capacidade profissional e a preparação inicial de professores adjuntos nos ambientes das aulas primárias. Esses dois modos de habilitação profissional estão apoiados nas referências formativas do enfoque prático tradicional, em que os aspirantes aos magistérios devem aprender o ofício docente com um professor experiente (GÓMEZ, 1998).

A Lei de 1855, no Art. 29 determina que, para a admissão aos exames de capacidade, é necessário que o candidato estude, no espaço de um mês, o modo prático de ensino, em escolas da capital, designada pelo diretor da Instrução Pública. O tempo destinado aos estudos práticos de ensino é redefinido nas *Instruções para a Verificação de Capacidade para o Magistério, e Provimentos das Cadeiras Públicas de Instrução*¹⁰⁴, para três meses.

A reforma de 1873 traz, também, modificações no período de realização do tirocínio e na obrigatoriedade de, pelo menos, um mês de estudos práticos pelos aspirantes ao magistério, em escolas de segundo Grau primário. Assim, estes devem cumprir quatro meses, em cadeiras

¹⁰³ A partir de 1883, começa a preparação dos professores primários na Escola Normal de Fortaleza.

¹⁰⁴ Essas instruções constam de portaria do Presidente provincial Vicente Pires da Mota, de 21 de maio de 1855.

de instrução elementar. Aos pretendentes do sexo masculino é necessário a complementação de mais um mês na escola do segundo Grau.

É a primeira diferenciação na preparação do ofício docente, no período, pois somente os homens podem ingressar em estudos preparativos do magistério superior primário, realizado com o professor Joaquim Alves de Carvalho. A diferença é decorrente da organização curricular do ensino feminino na época.

Mesmo que as Instruções de *Exames de Capacidade Profissional, Concursos e Provimientos das Cadeiras Públicas Primárias*, de 1874, estabeleçam no Art. 4º, que “ninguém será admittido a exame de capacidade profissional sem exhibir attestado com aproveitamento”, são dispensados de estudo nos seguintes casos:

- ✓ Aqueles com grau acadêmico, em faculdades ou escolas superiores do império.
- ✓ Os clérigos de ordem sacra;
- ✓ Os com diploma de academias estrangeiras competentemente legalizados;
- ✓ Os bacharéis do Imperial Colégio de Pedro II;
- ✓ Os alunos do Liceu, aprovados em todas as disciplinas do curso;
- ✓ Os professores adjuntos, que estiverem conforme o artigo 80, do Regulamento de 19 de dezembro de 1873.

Para ser professor primário basta ter o título de renomada academia para ministrar conteúdos programados, com exceção dos professores adjuntos, dispensados do tirocínio, que, durante três anos, aprendem o exercício da profissão.

Em discussão sobre a importância dos estudos práticos, na preparação do futuro professor, o diretor da Instrução Publica, Hippolito Gomes Brasil, considera incompleta a sistemática de titulação dos exames de capacidade, pois limitam-se às matérias do ensino primário, desconsiderando conhecimentos didáticos, somente exigidos em tirocínio.

Eis, abaixo, trecho do Relatório, de 19 de junho de 1866:

Os exames a que se sujeitão os candidatos ao professorado são incompletos; apenas exige-se que exhibão provas de conhecer as matérias que se propõem á ensinar, tenham, ou não aptidão para transmittil-as á mocidade que tem de ser confiada a seus cuidados.

A didactica uma das partes essenciaes do exame he ommittida, satisfomando-se a leiem exigir o pequeno tirocínio de um mês em uma das

escolas desta capital para obtenção dos conhecimentos práticos de reger uma escola.

No tirocínio, os professores regentes, tidos como experientes pelos diretores da Instrução Pública, apreciam a freqüência do aspirante e sua habilidade com a prática de ensino. Devem atestar se os candidatos tiveram bom aproveitamento e se freqüentaram devidamente o período obrigatório mínimo de prática.

Pela solicitação, em 1º de julho de 1869, da candidata Josefa Águida de Oliveira, para o exercício do modo prático de ensino, e atestado, datado de 31 de julho do mesmo ano, concedido pela professora Cornelia Altina de Souza Beserra, constata-se os critérios de julgamento nesse período: “Attesto que a Senr.^a D. Jozepha Águida de Oliveira, fez durante este mez o tirocínio, ordenado pelo Regulamento da Instrucção Publica, revelando intelligencia e aptidão para o magistério, sendo o tirocínio feito em minha escola”.

A Reforma de 1873 prescreve que, para a obtenção do atestado de estudo do modo prático de ensino, os futuros professores devem realizar estudos primeiramente em escolas primárias de instrução elementar e completá-los em escola primária de segundo Grau.

Conforme documentos selecionados, a prescrição é cumprida prontamente como etapa de titulação do professor. O procedimento é revelado pela solicitação de José Luis de Queirós Jucá Junior, de 16 de janeiro de 1874, para o tirocínio e a apreciação dos dois professores. Eis os atestados em graus distintos da instrução primária nas linhas abaixo:

Attesto que o Senr' José Luiz de Queiros Jucá Junior freqüentando esta escola desde 17 de janeiro do corrente ano até a presente data, feito com assiduidade e aproveitamento quanto ao modo assiduidade e aproveitamento quanto ao modo pratico do ensino, mostrando alem disto gosto para o magistério.

2ª escola Publica do 1ª Gráo da Cid. e da fortaleza de 17 de maio de 1874.

O professor, Tristão Pacheco Spinosa

Attesto que Senr' José Luiz de Queiros Jucá Junior p. or matricular-se n'aula que dirigo, para estudar o modo pratico do ensino dia 17 de Maio, e que freqüentou ate hoje com aproveitamento. Ceará 17 de junho de 1874.

O professor, Joaq.^m Alves de Carvalho

Os critérios de julgamento, são apontados pelos professores primários Tristão Pacheco, Pedro Pereira da Silva Guimarães Júnior e Cornélia Altina de Souza Beserra, que consideram aptos para as próximas etapas de titulação aqueles que tiverem bom aproveitamento, freqüência e inteligência.

Em face dos atestados, observa-se que os professores experientes julgam a assiduidade dos futuros professores, apreciam a inteligência, a aptidão e o bom gosto no magistério dos aspirantes. Embora os critérios não estejam claros, os atestados indicam, em especial, o cumprimento da política de preparação profissional no período.

Os documentos examinados não caracterizam os momentos da prática desse ensino na escola primária. Persiste a dúvida das atividades desenvolvidas pelos futuros professores nesses estudos. Os aspirantes, candidatos de exames de capacidades, observam somente as práticas dos professores experientes ou realizam outras atividades em sala de aula durante seu tirocínio?

Vestígio dessa prática é relevado em ofício datado de 11 de maio de 1870, pelo professor de aula pública do 2º Grau, Joaquim Alves de Carvalho, ao diretor da Instrução Pública, José de Lourenço de Castro. No ofício, o professor solicita um adjunto, pois, embora conte com cinco aspirantes, os mesmos não têm, contudo, competências de adjuntos. Eis a cópia do trecho em destaque do ofício:

O Senr' Fr.^{co}. Fontalles Bezerril foi alumno de minha escola, e durante o tempo em que a frequentou, sempre apresentou conducta, e habilidade. Que presentem.^e prática em minha aula cinco aspirantes ao magistério que me auxilião mas que este auxilio não é duradouro, visto que os mesmos aspirantes deixão de praticar logo que completão sue tirocinio. Ditos há na escola certos trabalhos que são da competência dos adjuntos, bem como abrir a aula, assistir a reunião dos alumnos, fazer chamada e escripturação da casa, no que, parece-me, no deve empregar ditos aspirantes, e nem é de suas atribuições. Julgo por tanto de necessidade a nomeação de um adjunto p.^a minha escola, que hoje conta matriculados 157 alumnos.

No ofício são identificadas, pelas funções dos adjuntos, as atividades que não devem ser exercidas pelos aspirantes que realizam o modo prático de ensino como pré-requisito para o exame de capacidade profissional. No entanto, persistem vazios para a reconstrução das suas funções exercidas no cotidiano escolar e como os professores experientes julgam seus estudos durante o tirocínio.

O ensino do modo prático é realizado também em escolas primárias pelo modo de preparação de professores adjuntos. Essa formação inicial consiste da aprendizagem da profissão docente por alunos, preferencialmente pobres e com bom aproveitamento do ensino

primário, verificados em exames gerais. Os alunos aperfeiçoam-se em matérias e na prática primária durante três anos.

Os adjuntos devem auxiliar os professores nos trabalhos de escrituração da aula, na chamada diária, regência de classes, inspeção de alunos, na tomada de pontos de matérias e, até mesmo, na substituição de professor titular.

Os administradores da Instrução Pública cearense, ao final de cada ano, avaliam a preparação dos professores adjuntos, através de exames apreciados por comissão que observa o aproveitamento em estudos práticos.

Os exames de professores adjuntos são os únicos documentos coletados que mostram conhecimentos exigidos pelos professores nesses estudos. Na aritmética, há exigências para a resolução de problemas e cálculos numéricos. A comissão examinadora julga se os adjuntos realizam cálculos com exatidão e se apresentam, na sistematização, perícia em procedimentos que facilitam a ordenação, de modo prático ou método para esse ensino.

Pode-se dizer, pelo exame dos atestados, que as exigências para a habilitação do professorado no século XIX, no Ceará são, preferencialmente, os conhecimentos e práticas do cotidiano escolar primário. Assim, o principal requisito de julgamento da matéria, consiste no conteúdo primário que deve ser ministrado com aptidão e bom gosto pelos futuros professores.

Embora esse estudo reconheça ainda muitas lacunas nos conhecimentos sobre o ensino prático, os exames de provas dos professores adjuntos indicam pistas valiosas para entendimento da realização da política de preparação do professor, pois esses documentos indicam, concretamente, sua realização na escola.

3.3 Escola provincial cearense: programas e práticas diferenciados

Os registros dos documentos escolares examinados apontam projetos e práticas de ensino diferenciadas, em aulas para meninas do interior da província. As diferenças são reconhecidas em leis educacionais que classificam as escolas primárias em categorias, conforme o critério de atendimento (masculina ou feminina) e localização geopolítica.

A Lei N.º 607, de 15 de novembro de 1852, no Art. 2, classifica as escolas da província cearense em 04 (quatro) categorias, segundo a localização e o gênero. Suas diretrizes serviram de bases para as Instruções das Escolas Públicas, de 10 de julho de 1853, elaborada na administração de Thomaz Pompeu de Sousa Brasil. Nessas diretrizes, observa-se a seguinte classificação para as escolas primárias:

Quadro XVII
Classificação das escolas primárias por categoria/gênero

ESCOLA DO SEXO MASCULINO	LOCALIZAÇÃO	ESCOLA DO SEXO FEMININO	LOCALIZAÇÃO
CATEGORIA		CATEGORIA	
1ª Categoria	Fortaleza, Aracati, Sobral e Icó	1ª Categoria	Fortaleza
2ª Categoria	Granja, Ipu, Baturité, Quixeramobim, Tauá, Imperatriz e Crato	2ª Categoria	Sobral, Aracati e Icó
3ª Categoria	Vilas que não forem cabeças de comarca	3ª Categoria	Granja, Imperatriz, Baturité, Quixeramobim e Crato
4ª Categoria	As cadeiras das diferentes povoações	-	-

Fonte: Classificação retirada da Lei Nº 607 de 15 de novembro de Castelo (1970)

As orientações escolares do início da segunda metade do século XIX excluem, de certa maneira, a mulher cearense da instituição escolar, pois observando o quadro são identificadas poucas localidades para o ensino primário das jovens na província. Não há aulas públicas para meninas em povoações e, comparando com as cadeiras masculinas, é bem menor o número de escolas para o sexo feminino.

Como foi dito anteriormente, a mulher, no século XIX, é tratada de maneira inferior, na sociedade, pois é considerada inapta para tarefas que exijam esforços físicos e intelectuais. Cabe ao sexo feminino, o papel de mãe, de organizadora de tarefas domésticas. As tarefas apropriadas às mulheres, nesse período, segundo Pimentel (1877, p. 216), são as seguintes: “1º Fiar, cozer, tecer, bordar, fazer meia, rendas, engommar. 2º Cortar e fazer vestidos e enfeites. 3º A arte culinária e confeitaria. 4º Ordenar, dirigir e governar uma casa.”

Conforme o modelo social, o currículo escolar para mulheres se institucionaliza como projeto educativo, apresentando conteúdos e tempo escolares distintos¹⁰⁵. Os conhecimentos de meninas são mais elementares e agregam-se aos conhecimentos práticos de agulha, e atividades domésticas. O tempo de aprendizagem é desigual, pois a escola é obrigatória para meninas entre 07 (sete) aos 12 (doze) anos, enquanto o tempo escolar para meninos se estende até os quinze anos.

O ensino das jovens diferencia-se já na Lei de 15 de outubro de 1827, Art. 12, que prescreve que as mestras, além do declarado no artigo 6º¹⁰⁶, excluindo geometria, devem ensinar prendas e economia domésticas. A diferenciação dos programas curriculares permanece em reformas posteriores da segunda metade do século XIX que apontam conteúdos distintos do ensino masculino e feminino.

Durante 24 (vinte quatro) anos nos programas das aulas femininas primárias são incluídos, paulatinamente, os mesmos conteúdos do ensino masculino, e, nos anos 1870, os currículos têm os mesmos conteúdos de ensino para ambos os sexos, excetuando-se os destinados exclusivamente à formação da mulher.

Todavia, com a Reforma de 1855, o projeto curricular exclui as jovens cearenses de receber conhecimentos mais avançados, ensinados em escolas de segundo Grau, que somente atendem o sexo masculino. Tem-se, assim, um projeto educativo de ensino para mulheres, objetivando a instrução elementar e suas atividades próprias.

A pouca instrução é queixa apontada na prova de Pedagogia, de 05 de novembro de 1874, da candidata Maria Jerônima de Sousa, que diz o seguinte:

Bem quisera fazer uma dissertação, que causasse apreciação e expectativa V. S.^a e a presença elegante do Ex.^{mo} S.^r Presidente; mas apenas pude diser duas palavras, por que a minha mesa não me ajuda a fazer couza melhor. Peço desculpa, e que attendão que a educação das moças nessa província é apenas de primeiras letras.

¹⁰⁵A diferenciação, principalmente nos conteúdos que as meninas estudariam, perdurou, segundo Olinda (2004, p.19), “por longos anos e até a década de 1940, mesmo nas escolas de elite, a preparação das meninas para o casamento e para o bom desempenho do papel de esposas foi um forte componente dos programas curriculares”.

¹⁰⁶Artigo 6º - Os professores ensinarão a ler escrever as quatro operações de aritmética, prática dos quebrados, decimais e proporção, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica, apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos: preferindo para as leituras a constituição do Império e História do Brasil

Eis o quadro comparativo dos conteúdos selecionados das escolas, segundo atendimento, a partir das leis de 1849:

Quadro XVIII
Programa curricular das escolas elementares femininas e masculinas

ANO	AULA/ ENSINO PRIMÁRIO ELEMENTAR	
	FEMININA	MASCULINA
1849	Ler e escrever; princípios de moral cristã, as quatro operações da aritmética, frações ordinárias, decimais e proporções; gramática da língua nacional e as prendas domésticas necessárias	Ler e escrever; princípios de moral cristã, as quatro operações da aritmética, frações ordinárias, decimais e proporções; gramática da língua nacional; elementos de geografia, e o sistema decimal de pesos e medidas.
1855	A instrução moral e religiosa; a leitura e escrita; as noções essenciais da gramática nacional; o princípio de aritmética (quatro operações; números inteiros, quebrados, decimais); o sistema usual de pesos e medidas e obras de agulha e mais prendas.	A instrução moral e religiosa; leitura e escrita; noções essenciais da gramática nacional; o princípio de aritmética (quatro operações; números inteiros, quebrados, decimais e complexos, até proporções); o sistema usual de pesos e medidas.
1873	Leitura e escrita; instrução moral e religiosa; noções essenciais de gramática nacional; princípios de aritmética (quatro operações; números inteiros, quebrados, decimais, complexos até proporções); sistema de pesos e medidas; prática do ensino primário e trabalhos de agulha, como bordados, marca, labirinto.	Leitura e escrita; instrução moral e religiosa; noções essenciais de gramática nacional; princípios de aritmética (quatro operações em números inteiros, quebrados, decimais e complexos até proporções); sistema de pesos e medidas e prática do ensino primário.

As práticas do ensino das escolas femininas são apresentadas em ofícios de professoras primárias para Thomaz Pompeu de Sousa Brasil. Neles, as professoras respondem o comunicado oficial, de 07 de janeiro de 1856, da Diretoria de Instrução Pública que estabelece novas orientações para a organização de aulas femininas, após Hypollito Gomes Brasil inspecionar, no final do ano de 1855, as aulas primárias da capital.

Pela inspeção distrital, as escolas femininas de Fortaleza não cumprem o programa de ensino, pois consomem o tempo em atividades de agulha, em detrimento de outros conhecimentos do currículo primário.

A primeira resposta é identificada no ofício de Pérpetua Carolina de Moraes, da 1ª Cadeira Pública do Sexo Feminino de Fortaleza, em 17 de janeiro. No comunicado, a

professora expõe como é a rotina de ensino na escola, defendendo-se das informações da inspetoria.

Em resposta ao officio de V. S.a de 7 do corrente mes, tenho a dizer-lhe que, desde de 1854, epocha em que V. S.a me dirigio hum officio, recomendando que não occupasse as minhas discipulas nos trabalhos d'agulhas, senão huma hora; tenho cumprido exactamente da recommendação, empregando o resto de tempo em leitura, Grammatica, e Religião; e tenho convicção de que nesta ultima parte, quasi todas tem aproveitado. Sinto que tantos esforços em cumprir com as obrigações de meu magistério, sejam sempre recompensados com tão mas informação.

A professora Anna Joaquina, da 2ª cadeira do sexo feminino de Fortaleza, apresenta, em ofício, as atividades da escola e as dificuldades no ensino das jovens. Eis a transcrição da cópia de trecho do ofício:

Accuso a recepção do officio de V. S.a com data de 7 do corrente mez, ao qual passo a responder. Diz V. S.a que consta lhe que nas escolas de meninas se ensina pouco Religião e Grammaticas, e se da mais tempo aos trabalhos de agulha. Na minha escola não acontece isso, pois minhas alumnas não só decorão o Cathecismo da Doutrina como todos os dias a tarde resão as principaes orações; a respeito de Grammatica é que tenho ensinado a pouco porque logo que ficam promptas nas mais matérias saem da escola, e quanto a obras de agulha tem sido pratica minha só ensinar áquellas que já tem algum adiantamento na educação intellectual e moral e creio que deste modo não pode prejudicar a essa parte de ensino. Agora reservarei, como me ordena, uma hora os trabalhos manuaes.

Os registros, em ofícios de 1856, pelas professoras primárias, manifestam a preocupação de dirigentes pela instrução feminina, pois avaliam o ensino feminino na província mais rudimentar do que o das escolas masculinas. A avaliação é ratificada por Thomaz Pompeu de Sousa Brasil, em Relatório de 1849, publicado no jornal *O Cearense* (de 07 de Maio de 1849, p. 3):

Nas escolas do sexo feminino ainda há mais atraso; e isso procede não so das causas acima apontadas, como da pouca habilitação, que no geral tem as professoras. Creio, que definitivamente sahirá uma menina soffrivelmente educada de nossas escolas. Tambem os paes geralmente se contentão, que as filhas aprendão um pouco de ler, escrever, e algumas prendas domesticas.

As professoras, no Ceará, regem aulas exclusivamente para meninas até o ano de 1870, quando a Lei Provincial de Nº 1.381 de 23 de dezembro de 1870 cria 01 (uma) escola primária do sexo masculino dirigida por professora.

A inovação didática e sua prática são comentadas pelo diretor da Instrução Pública, Justino Domingues da Silva¹⁰⁷, em trecho do Relatório, de 28 de Maio de 1873:

A Lei provincial N.º 1381 de 23 de dezembro de 1870, orçar nesta Cidade mais uma Cadeira do Sexo masculino para ser regida por uma das professoras mais aptas á [ilegível/uma palavra] da presidencia. Esta Cadeira esta sendo regida pela professora D. Perpetua Carolina de Moraes. Nota-se o adiantamento nesta escola pelo numero de meninos que forão dados. O exame e aprovados o anno passado.

O sucesso da escola de meninos, regida pela professora Pérpetua Carolina de Moraes, é uma inovação do período, apontando o ingresso preferencial de mulheres no nível inicial de instrução primária como tendência que se confirmará no século XX.

A aplicação da Lei encontra resistência entre professoras que organizam suas práticas, durante 43 (quarenta e três) anos somente para meninas. A professora Cornélia Altina de Souza, da segunda escola pública feminina da capital, justifica a não aceitação da referida cadeira recém-criada. A recusa é expressa em ofício, de 13 de fevereiro de 1873:

[...] Tenho repugnância de incumbir-me de trabalho, para que me falta precisa vocação e jeito.
É verdade que exerço, há doze annos, o magistério com aproveitamento para minhas alumnas e certa satisfação para mim própria, que vou colhendo resultados dos esforços, que emprego no ensino, e dedicação, com que pro-[doc. danificado/uma palavra]¹⁰⁸ cumprir os meus deveres.
Assim tenho sido feliz, segundo a escola de meninas, mas não e sêl-o passando a ensinar crea [rasurado/uma palavra] outro sexo, de índole differente [doc. danificado/uma palavra] tos diversos, que me obrigaria estudos especiais, para estabelecer methodo de ensino compatíveis com a sua natureza e idade.
Trata-se de uma experiência, é conveniente não confial-a a uma professora, que confesso não se juízo no caso de tental-a com proveito.
Nesta circustancias espero que S.Ex^a se dignará de attender a esta reclamação, concendendo-me escusa, que peço[...]

No ofício, a professora, seguindo o modelo social da época, acredita na desigualdade entre sexo, e é, incisiva em sua atitude negativa em ministrar o ensino primário para meninos de 7 a 10 anos. Diz-se despreparada para o ensino, já que é preciso e que são necessários, segunda a mesma, estudos especiais para o estabelecimento de métodos compatíveis com a natureza masculina e a idade.

¹⁰⁷ Justino Domingues da Silva foi diretor da Instrução Pública, conforme relatórios provinciais e ofícios de professores de 1873-1877.

¹⁰⁸ Formato utilizado nesse trabalho histórico para informar ao leitor que o documento está danificado ou rasurado, logo, não é possível a transcrição integral de palavras do texto.

A instrução dos alunos de escolas de cidades do interior e da capital é outra diferença do ensino cearense da época, pois examinando inventários entre os anos de 1844 a 1870, de escolas masculinas e femininas do interior e da capital, há diferença do ambiente escolar, da dimensão material.

Exemplo é o ofício de Generosa Cândida de Albuquerque, professora, em 1868, transferida dos Inhamuns para a cadeira feminina de Crato. Ao encontrar, na escola, uma mesa, seis bancos, quatro cadeiras de mão, três livros de escrituração, três compêndios de compilação de Leis, um exemplar do Íris, dois catecismos gerais, uma caderneta de registro das faltas, quatro tinteiros, uma régua e duas palmatórias; indigna-se com a situação de precariedade e abandono.

O ambiente escolar precário motiva a professora a redigir ofício ao diretor geral da Instrução Pública, José Lourenço de Castro e Silva, em 30 de julho do mesmo ano. Dá-se atenção especial ao seu sentimento de indignação quanto ao estado de total abandono da sala de aula e ao que está fazendo para mantê-la funcionando.

Em cumprimento ao que me ordenou V. S.^a na circular de 9 do corrente, achará com este, a relação dos objetos que faltão nesta escola, os quaes julguei de absoluta necessidade, pois sendo esta escola estabelecida em uma das principaes Cidades da província, admira que estivesse em tão grande abandono, como em que a encontrei, de forma que para conservar algum accio, tenho feito alguma despesa, e o mesmo conseguias das pessoas que tem possessão, que têm suas filhas em minha aula que mandem para aquella assentos decentes, cuja exigência tem sido satisfeita a ponto que quando vem alguma auctoridade ou qual quer pessoa grata, visitar n'aula [...]

Em ofício, Joaquim Guilhermino da Costa Cysne, da aula pública do sexo masculino da Povoação de Sant' Anna, reclama, com vigor, da falta de móveis em sua escola que pertencente à 4^a categoria, freqüentada por 52 (cinquenta e dois) alunos e solicita, urgentemente, a provisão de móveis:

Já em 11 de agosto do anno próximo tive a honra dirigir-me a V.S.^a fazendo ver quanto era visível a falta de assento para os alumnos.

Esta aula, com quanto seja das de mais ínfima categoria, isto é, de Povoação, me parece que nem por isso, deve ser das mais desprovidas; uma vez que é freqüentada por bastante alumnos, como se pode ver dos mappas e attestados de freqüência.

Constando a mobília d'ella tão somente de quatro bancos, dous para scripturação e dous para assentos, é sem duvida alguma insuficiente para os alumnos que a frequentão salvo se eu não houvesse ministrado alguns assento e meza. Já por empréstimo, já por aluguel e até por compra.

Assim pois, por segunda vez, torno a lembrar a V. S.^a que são de urgente precisão mais quatro bancos, dous para assentos, e igualmente uma meza e uma cadeira para o professor: Vê-se portanto que só peço aquillo que de forma alguma se pode dispensar.
Confio pois, [....]

Constatam-se melhores condições de ensino no inventário de móveis e utensílios da escola da povoação de São Benedito. O professor registra, em oito de janeiro de 1870, os seguintes móveis e objetos pedagógicos: quatro bancos, sendo dois para escrita e dois para assentos; dois livros de escrituração, um exemplar de compilação de Leis e regulamento da Instrução Pública, uma cadeira para o professor e uma companhia de freqüência e banca, uma tábua envernizada para exercícios aritméticos, dois bancos (para escrita e assento) relógio de banca, uma tabolita com as armas imperiais, quatro lousas, quatro relógios, um livro do Mistério do Cristianismo, quatro livros Iris Clássicos, oito Compêndios do Catecismo da Agricultura, dois livros do Povo, quatro livros de História; quatro de Aritmética e quatro compêndios de Metrologia; quatro tabuadas e compêndios de Metro-Decimal.

A aula do sexo masculino da Vila de Barbalha, diferenciando-se da escola de São Benedito apresenta, no inventário de 23 de março de 1870, poucos utensílios e móveis pertencentes da escola.

- ✓ 9 Bancas em bom estado
- ✓ 1 Mesa a utilizar- se
- ✓ 2 Compêndios Simão de Nântua, em bom uso
- ✓ 1 Di^{to} dos Luzíadas
- ✓ 2 Grammaticas Portuguesas
- ✓ 2 Sombreiros com cabides

O professor Felismino José Pereira queixa-se da distinção de tratamento entre escolas da província, principalmente das aulas da capital, em ofício expedido ao diretor da Instrução Pública, Carlos Augusto Peixoto d'Alencar, em 09 de novembro de 1858:

Queira, portanto V. S.^a, senhor Director, como zeloso da instrucção e civilidade da mocidade do nosso paiz, e a quem sua Excellencia o senhor Presidente, bem acertadamente, elegeu para fazer, progredir o mais sublime dos conhecimentos, fazer com que os professores de longe da capital tenham, ao menos, a gloria de, com os dados convenientes, exercerem a sua missão; e que, em desenfado da sua árdua e pouca indemnizada tarefa, vejão florescer o seu trabalho em aquelles, cuja instrucção lhes é confiada.

Para o professor primário, o progresso do ensino e aprovação em exames gerais dos alunos dependem diretamente das condições do ambiente escolar. É que, para os alunos pobres, a falta de material, mormente compêndios, é empecilho ao progresso da instrução. Compreende que o acesso aos bens materiais e culturais é um forte componente para o sucesso dos estudos de crianças e jovens

Em ofício de 10 de dezembro de 1863 ao diretor geral, Carlos Augusto Peixoto, o professor expõe, tacitamente, sua posição:

Nesta data remetto o mappa de meus alumnos deste ultimo simestre. É notável eu ainda este anno não tenha dado alumnos promptos para exames. Os costumes dos paes de família é a cousa deste, porquefins, apenas os filhos leem, escrevem e contão alguma cousa, satisfazendo-se somente com isso, logo os retirão da escola; outros os entretendo em seus serviços, mandão-nos para a escola la um dia no mur motivando andarem os filhos sempre em princípios e não tomarem gosto pela instrucção e, finalmente, quasi todos encontrão difficuldades em arranjar os compêndios que lhes peço para os filhos, que, porisso mesmo, deixão de aprender as matérias contidas alhi. Peço pois a V. S.^a que, do menos em favor dos meninos pobres faça por mim essa falta de compêndios[...]

Como o ofício revela, os ambientes escolares em localidades interioranas são precários, não há móveis e os poucos utensílios não são suficientes para o bom andamento do projeto curricular.

As escolas da capital são mais bem providas de utensílios e móveis. A situação é descrita em ofício da primeira cadeira da capital, regida por Manoel Caetano Spínola, para Thomaz Pompeu de Souza Brasil. Na correspondência, de 9 de Julho de 1853, o professor diz que

Em cumprimento á circular de V.S^a de 8 de junho próximo passado, naq.¹. exige que eu remetta com brevidade a essa directoria em orçamento dos objectos declarados no art. 7 da lei de 15 de Novembro de 1852 para serem fornecidos ás escolas publicas, scientifico a V.S^a. que a minha escola actualmente de nada precisa.

A Assembleia Provincial do anno passado, em virtude d' um requerimento que lhe apresentei, acompanhado de uma relação dos objectos indispensáveis a esta escola foi servida auctorisar ao Presidente da província pra despende a somma que fosse necessária com a compra do que tratava a mencionada relação, o que se acha quase tudo comprado, faltando somente o que depende de Typographia que já está incommendado, e os traslados que ha muito se estão encaxilhando.

Em ofício de 26 de março de 1849, o professor Manoel Caetano Spínola, titular da escola de Ensino Mútuo da capital, comunica que,

Em 11 de Julho do anno passado recebi cincoenta Compedios da História Sagrada para serem distribuídas aos alumnos pobres desta Escola, assim como um officio do Director interino do Lyceo o Dr. Manoel Theofilo Gaspar d' Oliveira, com data e mes supra, que acompanhou a remessa, que ávista da qual julguei opportuna a occasião de premiar alguns dos meus alumnos com as mencionadas.

Como é possível notar-se a falta de material didático e móveis para as escolas do interior, já na escola de Ensino Mútuo, os alunos pobres da capital recebem quantidade razoável de livros para sua instrução. Essa escola primária é tida como modelo na aplicação dos programas de ensino, no período anterior à reforma de 1854-1855. Portanto, são envidados esforços administrativos para o êxito do método e, conseqüentemente, do programa curricular.

Pelo inventário do professor Joaquim Alves de Carvalho, de 05 de fevereiro de 1870, é possível observar que a solicitação de utensílios, feita através do ofício de 16 de abril de 1869, página 100, não foi atendida.

Quadro XIX Inventário da escola de segundo Grau primária - 1870

Quadro do Senhor Crucificado, um	1
Tabuas envernizadas p ^a . exercício d'arithm, q ^{uo}	4
Bancos para escripta, dezeseis	16
Idem assentos, dezeseis	16
Relógio, um	1
Cadeiras de palinha, seis	6
Collecção de traslados encaxilhados, uma	1
Escrivaninha, uma	1
Regua, uma	1
Ardosias, quarenta	40
Ponteiros, dois	2
Estrado, um	1
Regulamento, um	1
Lusiadas de Camões, quatro	4
Arithmética, uma	1
Idem C. Baptista, uma	1
Compendios [danificado/uma palavra] Metrologia [danificado/duas palavras], um	1

Assim, a efetivação do ensino primário avançado, através de materiais que motivariam aprendizagem do aluno é uma realidade ainda distante no ano de 1870, para os alunos dessa escola primária. De todo modo, pelo registro de utensílios do professor, são verificadas melhores condições materiais de desenvolvimento do programa curricular na escola modelo de segundo Grau primário, do que em escolas do interior da província.

As diferenças na distribuição de recursos entre escolas do interior e da capital devem-se, sobretudo, aos critérios usados pelos administradores provinciais e municipais para a compra de materiais e móveis pelos professores. A distribuição depende, em primeira ordem, da arrecadação de impostos e da situação do reduto político em que está situada a escola.

O tratamento desigual entre escolas da província pode ser explicado na facilidade de comunicação entre as aulas da capital e a diretoria da Instrução. Enquanto ofícios de escolas do interior demoram dias e até meses para chegar ao seu destino, os da capital se beneficiam da pouca distância da administração central.

Os poucos móveis e utensílios indicam que a situação das escolas femininas, mesmos das aulas da capital, é tão insuficiente quanto das localidades interioranas. É o que se vê no inventário apresentado por Anna Joaquina Pereira, da 2ª aula de meninas, de 25 de maio de 1855: uma mesa com duas gavetas, três cadeiras de palhinha, sete lousas, três canivetes, duas resmas de papel, três garrafas de tinta, uma dúzia de lápis, quatro réguas e duas palmatórias.

Diante da desigualdade das escolas, Hyppolito Gomes Brasil, em Relatório de 19 de junho de 1865, compara o ensino do interior e da capital e o nível de aproveitamento dos alunos:

Desta não são todos os alumnos que se aproveitam, porque em geral satisfomando-se com o ler, escrever e juntar, dispensão o ensino da grammatica despedindo-se das escolas antes mesmo de se poderem nelle iniciar. Nos pequenos povoados he isso quase geral, não se dando o mesmo nas cidades e villas principais onde já se vai desenvolvendo mais o gosto pelas letras.

Sensível às diferenças do contexto rural, o professor da Vila de Barbalha, Felismino José Pereira, em ofício de 07 de dezembro de 1866, ao diretor Hyppolito Gomes Brasil, sugere que sejam modificados os horários de entrada e saída dos alunos, pois

Sendo commumente maior o numero dos meninos pobres, esses são occupados, por seos paes em diferentes serviços, ordinariamente pela manhã

e á tarde, e porisso deixão as escholas de aproveitar á m'or parte dos pobres, e os poucos, que alli vão é com incríveis interrupções. Dahi a falta de concurrencia ás escholas; dahi a irregularidade dos trabalhos; dahi a falta de gosto nos alumnos; e mais ainda para o professor, que necessariamente sente se desanimado á vista de tantos atropelos. E, por muito que trabalhe por methodisar seo ensino, sempre é vencido; e afinal por motivos involuntários, toma á nota de máo professor.

Pela experiência do professor, os alunos não cumprem os horários prescritos nas instruções de 1856, pois seus pais só deixam os filhos irem para escola, após as 10 horas, depois dos afazeres domésticos: pilar, carregar água e os trabalhos da roça de primeiras horas da manhã. Para ele, é trabalhoso o cumprimento de prescrições administrativas e pedagógicas do ensino primário que não considerem as condições socioculturais dos alunos rurais.

Reconhece-se que os ambientes escolares devem ser tratados distintamente, pois há uma cultura própria que se produz no contexto das escolas do interior e da capital, cumprindo, assim, a adoção de projetos educativos que respeitem as nuances desses ambientes (FORQUIN, 1993).

Pelo que foi dito pelo professor, faz-se imprescindível a proposição de projetos educativos para as escolas do interior. Uma das propostas do período é adoção, na rotina escolar, de práticas agrícolas e pecuárias por meio do compêndio *Catecismo de Agricultura: para uso das escolas de instrucção primaria do Brazil*, de autoria de Antonio de Castro Lopes, publicado, em 1869.

O livro- texto de agricultura configura uma inovação do ensino primário desse período. Tem-se os conhecimentos da área de ciência da natureza e da prática de agricultura pelo método das perguntas e respostas. Pela análise do livro, é possível perceber alguns dos conhecimentos ministrados pelos professores primários no cotidiano escolar para o ensino rural.

Eis aqui a síntese dos conteúdos do compêndio *Catecismo de Agricultura: para uso das escolas de instrucção primaria do Brazil*: Da agricultura e seus fins; Do ar; Do clima; Da água; Dos vegetais ou plantas; Do solo; Do sub-solo; Das manhas ou meios para melhorar a Terra; Dos estrumes; Da preparação da terra; Das sementeiras e plantações; Da monda, arrenda e abacellamento; Dos trabalhos de colheita; Do descanso da terra; Dos alqueires, da cultura continua e das queimadas; Da conservação dos productos; Da cultura especial de algumas plantas (da Mandioca; do Milho; do Feijão; Do Arroz; da Canna de Assucar; do

Café; do fumo ou Tabaco; do Algodoeiro; do Chá; do Anileiro; da Amoreira); Das moléstias e outros inimigos das plantas e do gado.

Mais vestígios do ensino da teoria agrícola são revelados em ofícios enviados pelos professores Joaquim Guilhermino da Costa Cysne, em 3 de dezembro de 1861; e Luís Carlos da Silva Peixoto, em 10 de Novembro de 1862. Os documentos indicam que nessas escolas masculinas primárias, no início de 1870, os professores receberam exemplares desse livro-texto.

Há também indícios do ensino da teoria agrícola no inventário da escola pública masculina de São Benedito e pelos exames de capacidade para o magistério primário. Cita-se, especificamente, o exame da candidata Josefa Águida de Oliveira, no Liceu do Ceará, em 24 de janeiro de 1870. A prova escrita apresenta o texto “*Vantagens da Agricultura*”, ditado pelo examinador para apreciação da escrita ortográfica:

Não pode o homem prescindir do trabalho, pois foi-lhe elle impôsto por Deos em castigo de sua desobediência no paraíso terrestre, como condição de sua vida. Nenhum trabalho porem é mais honroso e nem offerece maiores vantagens, do que o da agricultura, pois é Ella a fonte de todas as riquezas, e sem Ella jamais poderia o homem satisfazer as principaes necessidades da vida.

É, no texto destacado da prova da candidata, a comprovação de que se exige do professor conhecimentos teóricos de agricultura, pois é urgente oferecer aos jovens uma leitura, que lhes inspire gosto e simpatia pela principal fonte de nossa riqueza (LOPES, 1869). Nesse sentido, é possível afirmar, que o professor primário para ensinar nas aulas primárias os conhecimentos de agricultura deve saber um pouco mais do que os alunos.

Compondo o currículo primário da segunda metade do século XIX, o ensino da agricultura é a primeira proposta de preparação dos alunos da escola primária para o trabalho. A opção pelos estudos teóricos do trabalho rural é uma tendência que se confirma na organização do currículo primário brasileiro até os dias atuais.

Considerando as discussões sobre os conhecimentos da escola primária pode-se dizer que a escola cearense da segunda metade do século XIX não é única, mas representa diferentes modelos sociais e escolares. Essa diversidade no ambiente escolar sugere, então, que muito ainda há que ser revelado sobre projetos educativos da segunda metade do século XIX. Cita-se, como exemplo, os meios de organização dos conhecimentos e das classes de

alunos no sistema de ensino, que abre novas possibilidades para a reconstrução histórica do currículo e suas práticas.

3.4 Organização dos conhecimentos: tempos e métodos escolares

O projeto curricular, além de versar sobre programas de ensino que devem ser ministrados, também define a forma de organização do ambiente escolar, ou seja, métodos e tempo de aprendizagem.

Diferentemente da primeira metade dos anos oitocentos, o projeto educativo primário, a partir da década de 1850, apresenta inovações¹⁰⁹, decorrentes, sobretudo da urgência de adoção de princípios de racionalidade moderna, firmando o rigor experimental e lógico pela adoção de métodos e materiais de ensino.

O novo direcionamento é confirmado em Leis da província, de 1849, e nas Instruções de 1853, posteriormente no Regulamento de 1855. Consta a indicação do método e a divisão de classes nos artigos 6º, 7º e 8º, do Capítulo I, das instruções de 10 de julho de 1853, transcritos de Castelo (1970, p. 98):

Art. 6º - Os professores serão obrigados a observar o método simultâneo (Art. 11 da Lei n. 501) quando sua escola for freqüentada por tal número de alunos, que não se possa usar do método individual, por exemplo, quando forem mais de dezesseis alunos.

Art. 7º - No método individual, que consiste o professor fazer ler, escrever, calcular etc. seus discípulos separadamente, uns após outros, deve todavia o professor combinar quando for possível o ensino simultâneo a respeito dos alunos mais adiantados.

Art. 8º - No ensino, ou método simultâneo, que consiste em fazer participar, a cada lição, todos os alunos capazes de recebê-la, deverá o professor dividir os discípulos em várias classes, fazer ler, escrever, calcular etc. todos de uma mesma classe; de maneira que cada um aproveite da lição dada á classe.

¹⁰⁹Justificam-se as inovações pedagógicas no cuidado em adaptar os conteúdos escolares ao desenvolvimento de crianças e jovens, nesse período, com base, principalmente, no pensamento moderno de que há diferenciações na aprendizagem de adultos, jovens e crianças. Ler mais sobre essa questão em (ARIÉS, apud., PETITAT, 1994).

Diferente do sentido pedagógico, hoje, dado ao termo *método*¹¹⁰, no ambiente escolar dos anos oitocentos, a terminologia é empregada, preferencialmente, como base de organização do ensino e espaços escolares. Faria Filho (2003, p. 143) afirma

[...] que a discussão sobre o método de ensino, entendido muito mais como forma de organização da classe de como forma de ensinar, vai se processar, no Brasil, no decorrer dos anos 40 a meados dos anos 70 do século XIX.

Assim, no contexto escolar dos anos oitocentos, reconhece-se a adoção dos métodos de ensino: Individual, Mútuo ou Lancasteriano¹¹¹ e o Simultâneo que determinam a organização do ensino, pela classificação, ou não, de alunos em níveis hierárquicos de conhecimentos.

O método *Individual* é o dos preceptores¹¹², em que os professores são responsáveis pelo acompanhamento individual ou de poucos alunos. Esses mestres acompanham a formação intelectual, religiosa e moral, orientando o desenvolvimento, em diferentes momentos, dos seus aprendizes.

O ensino individual é realizado com filhos da classe abastada, por padres ou parentes conhecedores de ensinamentos da leitura e escrita. É o método adotado na formação da elite imperial. Descrevendo a organização desse ensino da primeira metade dos anos oitocentos, no Ceará, Sousa (1960, p. 59) expõe o seguinte:

Naquele tempo, eram poucas as escolas públicas, na Capitania; ensino particular organizado não existia; quando muito, davam lições os páraquos a alguns filhos-famílias, entre os mais abastados e de bom nascimento. Não havia, de forma alguma, a escola para todos.

Traço peculiar desse ensino é o atendimento individualizado, limitado ao tempo de formação dos alunos. Os preceptores ensinam conforme os ritmos de aprendizagem, acompanhando os diferentes momentos de desenvolvimento dos aprendizes, não se restringem aos conteúdos dos programas, mas orientam todo processo educacional. Segundo Faria Filho (2003, p. 140), aplicação do método individual em aulas públicas “caracteriza-se pelo fato de

¹¹⁰ Os métodos facilitam, sobretudo, os processos de aprendizagem.

¹¹¹ O modo de organização do Ensino Mútuo é baseado nas orientações metodológicas de Jose Joseph Lancaster (1778-1836) que cria a partir do modelo de Andrew Bell (1753-1832) o método do Ensino Mútuo. (CAMBI, 1999) e (FARIA FILHO, 2003).

¹¹² O preceptor brasileiro é um tipo de mestre-escola como padres-mestres, pais-doutores e humanistas clássicos.

os alunos ficarem muito tempo sem o contato direto com o professor, fazendo com que a perda de tempo fosse grande e a indisciplina um problema presente.”

Em decorrência desses fatores, o atendimento individualizado, marca desse ensino, não responde ao debate político sobre a necessidade de expansão da escolarização para a população pobre intencionada na segunda metade do século XIX (FARIA FILHO, 2003).

Para generalizar a instrução primária, as políticas do Estado imperial, já nas primeiras décadas dos anos oitocentos, estabelecem novos meios de organização do tempo e do espaço escolar. Nesse sentido, a Lei de 1827 no Art. 4º orienta, que “as escolas serão de Ensino Mútuo e nas capitais das províncias; e o serão nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem”.

O Método Lancasteriano, proveniente da Inglaterra, tem como principal objetivo oferecer instrução em massa às classes populares, sem onerar o Estado. Na experiência inglesa, a escola desenvolve o ensino com mais de 700 alunos, organizados em turmas homogêneas, instruídos por discípulos mais adiantados, em função de monitores. A proposta desse ensino é a racionalização do tempo escolar, a disciplina do processo de ensino e redução de gastos públicos.

A organização da escola pública, do Método Mútuo, tem divisões em classes, com decuriões ou monitores para vigiar o ensino dos discípulos. Outra característica são premiações semanais e mensais que incentivam a passagem de classe mais atrasada para outra mais adiantada. Esse método pretende inovar a organização da escola primária pública que, segundo Primitivo Moacyr (1939 p. 22-23), deve seguir as seguintes práticas:

cada escola é dividida em classes por rapazes quase das mesmas idades, e que tenham feito iguais progressos; o lugar de cada um será determinado pelo seu adiantamento. Cada classe desta se divide em decuriões, e em discípulos. Os decuriões devem fazer estudar as lições de seus discípulos ao mesmo passo que as estudam eles mesmos, vigiar no seu bom comportamento, e no socego e boa ordem da classe. As lições de cada classe devem ser fáceis, cada uma deve não só conter poucas idéias, mas deve ser posta em linguagem tal que seja no mesmo grau, clara, correta e concisa. Não se deve antecipar; o que aprende uma lição deve preparar a seguinte. Devem as lições ser de tal extensão que não levem mais de dez minutos a aprender, quando muito, um quarto de hora; e logo o que estiverem sabidas, devem os decuriões fazel-as repetir tantas vezes quantas forem suficientes para se ficarem sabendo com exatidão. sem a necessidade de se levantarem e vagarem pelas aulas freqüentemente.

O ensino pelo Método Mútuo não estabelece normas para o programa primário, já que os objetivos maiores são a organização dos alunos em classes e a disciplina baseada em prêmios e castigos morais. Confirmando essa posição, Olinda (2004, p.14) diz “que a nova prática do Ensino Mútuo não mudava os antigos procedimentos com sua seqüência de silabar, soletrar e repetir até que se decorasse os conteúdos recitados pelo monitor”.

Acompanhando essa inovação o Art. 1.º, do Regulamento 1837, estabelece, para o ensino provincial, que os professores das escolas de primeiras letras observem as orientações do método Lancasteriano:

Nas escolas de primeiras letras, que não forem de ensino mútuo, observa-se-á, quando for possível o método de Lancaster na disposição dos utensílios, divisão de classes e nomeação de monitores, de sorte que seja fácil aos professores manter a melhor ordem e inspecionar as acções dos alumnos; e a estes cumprir com os seus deveres.

Após cinco anos, é criada, pela Lei Nº. 281, a única cadeira de Ensino Mútuo na capital da província cearense, em 13 de dezembro. Suas práticas são reconstruídas pelos relatórios dos diretores da Instrução; e ofícios do professor Manoel Caetano Spínola, entre 1844 a 1853.

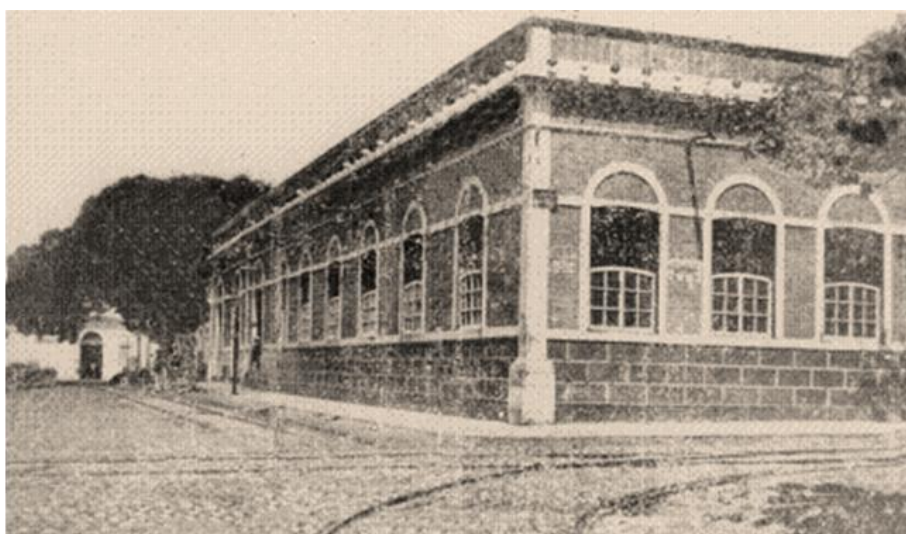
As práticas iniciais do método são confirmadas pelo professor, em ofício de 28 de junho de 1844, ao relatar que se acham estabelecidas as classes e as decúrias diárias e as formalidades das passagens de uma classe para outra, segundo o plano do Ensino Mútuo.

Também, em ofício de 19 de fevereiro de 1848, constata-se a aplicação das orientações do sistema de Lancaster:

Como se achão estabelecidas as classes, decurias diárias, e as formalidades das passagens de uma para outra classe, segundo o plano do ensino Mutuo, julgo que, para se primar e corrigir moralmente as acções dos meninos se deve empregar diariamente os prêmios nominaes, que devem ser semelhantes as que actualmente se usa nesta Escola, e a permutação dos mesmos no fim de cada mês por outros effectivos próprio e accommodados aos gastos e idéas de tão tenras idades.

O Ensino pelo Método Lancasteriano é feito pela organização dos alunos em classes com alunos que estejam no mesmo nível de conhecimento. Os alunos das classes são dirigidos por discípulos mais adiantados que ensinam orientados pelo professor da escola as matérias do programa primário. As mudanças de uma classe para outra são um momento importante, pois os alunos são premiados formalmente pelo professor e as autoridades da província. Considerando os poucos recursos provinciais, e, em especial da pasta da Instrução, esse plano de passagem através de prêmios mensais torna bastante dispendioso o Ensino Mútuo para o sistema de ensino cearense.

Imagem 5
Prédio Público
da Escola de Ensino Mútuo de
Fortaleza
Fonte: acervo particular



O Método Mútuo apresenta organização de ensino que inova na forma de lidar com o castigo. Na escola tradicional, os castigos físicos estão em primeira ordem. A substituição da palmatória, de caráter punitivo, por outros tipos de controle, como vigilância constante dos pares (alunos mais adiantados e monitores), associada ao controle do tempo e à emulação e à premiação, é o modelo ideal para reprodução da função ordeira que escola deve exercer para a sociedade do período.

A substituição da palmatória por castigos morais e a premiação dos alunos ameniza os conflitos na relação professor-aluno, proposto pelo método? A questão pode ser bem melhor entendida pela leitura do ofício de 02 de maio de 1851, do professor da escola, para Thomaz Pompeu de Sousa Brasil.

Exemplo de indisciplina é exposto pelo professor Manoel Caetano Spínola, que solicita providências imediatas ao diretor da Instrução sobre aluno que transgride as normas.

No registro, é possível reconhecer a relação entre o professor e aluno, face às regras do Ensino Mútuo.

Neste Instante acabo de ser com o despresso desobedecido dito Aureliano da Rocha, discípulo desta escola, a quem mandei de monitor para uma classe, respondendo-me que não ia.

Outro monitor dizendo áquelle que mi obedecesse, ele respondeu-lhe madraço, não vou porque não quero. O menino offendido dito o outro lhe chama madraço, desafia-o para um certame litterario, ao que responde o desobediente: não aceito o desafio, nem vou para a classe, e eu quero ver ser castigado!

Só a presença de V.S^a. agora poderá pôr cabo ao que acabo de sofrer de um discípulo!

Passados doze anos da regulamentação do Método Mútuo do Ceará, Thomaz Pompeu de Souza Brasil apresenta a seguinte posição sobre seu ensino, no Ceará, em Relatório da diretoria geral da Instrução de 1849, publicada no jornal *O Cearense*, de (07 de maio de 1849):

Mas pela experiencia que tenho tido dos exames nas duas escolas de meninos desta cidade, das quaes a do ensino mutuo é a mais freqüentada da província, pois teve o anno findo 147 alumnos, vejo que muito vagaroso, e insignificantente é o aproveitamento annual; por quanto apenas 4 a 5 alumnos saem annullamente promptos da primeira escola da província; acontecendo porem que a maior parte saem da escola sem acharem se devidamente promptos. Por outra parte vêem se nas escolas, como na do ensino mutuo, meninos com 7 e 8 annos de escola com superficial instrucção.

Embora tida como modelo de políticas educacionais, a primeira escola de Ensino Mútuo da capital não apresenta, segundo Thomaz Pompeu de Souza Brasil, diferenças significativas quanto ao desempenho dos alunos em exames gerais anuais.

No mesmo Relatório de 1849, o diretor continua comentando as desvantagens do método, no contexto do Ceará,

A nossa escola de ensino mutuo não tem apresentado as vantagens, que se esperão, e aprova é o pequeno numero de alumnos, que annualmente prepara, e o facto de alli se demorarem meninos até 8 annos sem adquirir instrucção primaria. Creio, que por isso não procede do professor, cujo o zelo, e actividade não se podem contestar; mas principalmente da falta de monitores, e ajudantes na escola; porque os meninos apenas adquirem alguma instrucção são logo retirados as escola pelos Paes, de modo que nunca o professor pode ter um monitor habilitado.

Se uma das principais desvantagens da organização é a despreparação dos monitores, o diretor geral sugere a adoção, em escolas com mais de 70 alunos, ao invés de

alunos/monitores, do sistema de adjuntos pagos para o auxílio dos professores, podendo também preparar-se para o magistério:

Sabe muito bem V. Exc. que na Inglaterra, e nos países onde se tem adoptado esse methodo, cujas escolas contão até mil meninos, e mesmo na Hollanda nas escolas dos pobres, onde todavia não se adopta esse methodo, os professores tem submestres, mestres adjuntos, ajudantes, e aspirantes pagos para os ajudar; porque na verdade não é presumível, que a atenção de um professor se possa repartir por um tão grande numero de meninos. Na Hollanda toda escola, que excede de 70 alumnos, tem um submestre, e adjuntos. Na Inglaterra, onde o ensino-mutuo é mais geral por causa das classes de indigentes, os meninos pobres, que se distinguem, são obrigados á ficar na escolas por certo tempo, servindo de monitores, até se lhes dá alguma vantagem para isso.

Finalmente, propõe ao presidente da província, Fausto de Aguiar¹¹³, a substituição do Método Mútuo pelo Simultâneo de ensino.

Na opinião de um homem muito illustrado da Hollanda Mr. Vanden Eten, citado por Mr. Cousin, o ensino mutuo pode apenas dar alguma instrucção; porem nunca educação, e a educação é o fim da instrucção. O ensino simultâneo na opinião do mesmo auctor, na falta do individual, é o único, que convem á uma creatura racional. Com tudo julgo conveniente, que subsista a nossa escola, e que se habilite o professor com os objetos, que lhes faltão para fasermos ao menos uma experiência.

Em análise da aplicação do Método Mútuo, na história da Educação, Faria Filho (2003) apresenta obstáculos no contexto brasileiro: falta de acomodações mais amplas para o ensino de classes homogêneas e o despreparo dos professores para a execução da proposta.

Embora as leis educacionais estabeleçam a substituição do método, verificam-se, na primeira escola da Capital, práticas de supervisão de turmas por monitores e o controle de alunos por emulações e prêmios, realizados mensalmente, na presença do diretor da Instrução Pública. Assim, na rotina escolar, o professor Manoel Caetano Spínola continua aplicando o Método Lancasteriano.

Nas escolas cearenses, conforme a avaliação do diretor da Instrução Pública, Thomaz Pompeu de Sousa Brasil, retirada do jornal *O Cearense* 1849 de (07 de maio de 1849), os professores ensinam não exclusivamente pelo Método Mútuo, como prescreve as diretrizes educacionais do período.

¹¹³ Leia em Girão (1953) sobre os presidentes de províncias do Ceará.

O methodo de instrucção primaria reccomendado por nossa legislação (Lei de 20 de setembro de 1836; é o de Lancater: mas so temos uma escola n'esta capital montada soffrivelmente segundo esse methodo. Em todas as demais os mestres ensinão pelo methodo do simultâneo, ou individual, ou para fallar mais exactamente, a maior parte dos mestres não sabem o que é methodo de ensinos: ensinão como podem. O ensino-mutuo tão gabado em Inglaterra, como sabe v.exc., e mesmo na França, outrora, já perdeu a voga de que gosava. Na Alemanha e Hollanda, países clássicos e na matéria de instrucção primaria, não se encontra uma escola de ensino mutuo. Nesses países segue-se os principios de que a educação depende do mestre, e do inspector ; não seguem o methodo exclusivo.

Nessas circunstâncias, pode-se afirmar que no cotidiano da escola cearense o ensino é praticado pelos professores não por um método único, mas adaptando os métodos existentes à realidade escolar do período. Considerando esse relato, pode-se observar, também, que nas aulas primárias a prática do Método Simultâneo é precedente às prescrições legais que estabelecem a simultaneidade no ensino como meio de organização no Ceará provincial.

Segundo exame de ofícios expedidos da Primeira Escola da Capital, o Ensino Mútuo perdura até o ano de 1853¹¹⁴, quando entra em vigor o Regulamento de 1855, estabelecendo definitivamente, o ensino Simultâneo na província.

O Método Simultâneo caracteriza-se pela organização dos alunos em classes homogêneas, com professores titulares ou adjuntos. Na prática, os professores ensinam simultaneamente alunos que estão no mesmo período da matéria do programa escolar. Prescreve o Art. 13 da Lei de 27 de dezembro de 1849, sobre a organização das turmas:

Os professores dividirão os seus discípulos segundo o adiantamento delles nas seguintes cathegorias: 1º, os que aprendem a ler, escrever, contar e doutrina christã; 2º, os que aprendem grammatica da lingua nacional, elementos de geographia, e o systema decimal de pesos e medidas, sem prejuízo de quaesquer divisões que exija o methodo do ensino.

O professor deve em primeiro lugar verificar o nível de conhecimento dos alunos matriculados para depois nivelá-los nas classes de leitura, escrita, cálculo. O nivelamento de conhecimentos propicia certa igualdade entre os alunos, facilitando, assim, o desenvolvimento de conteúdos simultaneamente.

¹¹⁴Os ofícios expedidos da aula pública primária regida pelo professor Manoel Caetano Spínola dos anos de 1849 e 1853 indicam que até os anos de 1850 essa aula pública primária é denominada por "Escola de Ensino Mútuo da Capital". A partir de 1851, essa aula é identificada por nova terminologia "1ª Cadeira de Instrução Pública Primária da Capital da Província".

Assim, em 1856, o Regimento Interno Provisório propõe que o professor classifique os alunos em classes, considerando o adiantamento dos alunos e do número de decuriões e monitores que o ajude nos trabalhos escolares.

Art. 2. Nas escolas em que o numero de alumnos de algumas classes for tal, que para boa ordem dos trabalhos, e melhor aproveitamento dos alumnos convenha subdividi-la em secções, o professor o poderá fazer, tendo em attenção o numero dos decuriões, ao adiantamento dos alumnos, que tiverem de servir de monitores.

Art. 3. A direcção da 8ª classe é exclusivamente do professor, que encarregará a das outras ao adjunto e decuriões, devendo porém mudar estes de uma classe para outra.

Art. 4. Na formação dessas classes terá o professor todo o cuidado de reunir em cada uma, alumnos, que tenham o mesmo gráo de adiantamento.

Art. 5. O professor além da exclusiva direcção da ultima classe, visitará alternada e freqüentemente as demais classes, de maneira que todos os mezes se tenha por si directamente informado do estado de adiantamento de todos os seus alumnos.

Após a divisão dos alunos, os professores devem gerenciar as classes com os decuriões e monitores, ocupando atenção dos alunos dos diferentes níveis. A gerência da classe mais adiantada está sob a responsabilidade do professor, destinando as outras classes para seus auxiliares (decuriões, monitores e adjuntos).

É possível observar, pelas regulamentações, que a função de ajudante de professor, no cotidiano escolar, está tanto na organização do Ensino Simultâneo como no Mútuo, embora a Lei de 1855 estabeleça o cargo do professor adjunto para auxílio de professores que tenham mais de 100 (cem) alunos. Nesse caso, a existência de decuriões e monitores, não pagos pelo Estado é um recurso usado para redução de despesas, na organização do ensino dos métodos Mútuo e Simultâneo. Essa medida, de natureza paliativa desobriga a província cearense de contratar novos professores para as escolas públicas primárias.

O exame dos documentos indica poucas diferenças nos meios de organização do ensino pelos métodos Simultâneo e Mútuos. A forma mais simplificada de passagem entre as classes no Ensino Simultâneo sem as formalidades e as premiações do Método Mútuo é uma primeira diferença reconhecida nesse estudo. Há, também, a presença do professor adjunto no Ensino Simultâneo que auxilia o professor da escola, vinculado oficialmente ao sistema, recebendo vencimentos e preparando-se em serviço para a habilitação no magistério primário.

Outra característica que se firma com o Ensino Simultâneo é o uso de livros-textos. Para organização do ensino, Thomaz Pompeu de Souza Brasil sugere, em *O Cearense*, de (07

de maio de 1849), que as aulas primárias devem usar livros padronizados para cada classe de alunos, sendo necessária

[...] uma lei regulamentar mandasse dividir as escolas por classe, tres por exemplo, como na Hollanda, principiante, media, e superior: que se adoptasse um plano geral de lições para todos, admitindo se para isso compêndios elementares, que fossem os mesmos para todos. Na Hollanda, como sabe v. exc. é o governo central, quem tem o direito exclusivo de autorisar os livros, que podem ser admittidos nas escolas: forma um grande catalogo uma lista menor para as escolas de sua província, e cada mestre pode adoptar dessa segunda lista a queles que lhes parecer. Mr. Consin considera como um dos maiores benefícios para a instrucção publica resultante desse plano de lições para todas as escolas populares a igualdade de instrucção nas classes inferiores, a identidade de hábitos intellectuaes, e moraes, a unidade, a racionalidade.

A intenção do diretor Thomaz Pompeu, de adotar um plano geral de lição para todos, através de compêndios primários, em 1849, é uma realidade distante no cotidiano da escola cearense. Em 23 de julho de 1857, José Victor Barbosa, talvez como muitos professores do período, aponta a falta de livros como um impedimento à aplicação do Método Simultâneo, prescrito na Regulamentação provincial, em ofício enviado ao diretor da Instrução Pública, Thomaz Pompeu de Souza Brasil.

Sinto dizer a V.S.a que aqui não se possa ensinar simultaneamente pela falta absoluta de livros para os alumnos, que não há aonde se compre, e muito principalmente Cathecismo da doutrina Christã; que só vindo dessa Capital para se poder cumprir restrictamente o que está determinado no programa da instrucção primaria elementar desta Província, de 2 de janeiro de 1855, o que peço a V.S.^a se digne remetter me vinte Cathecismo da doutrina Christã, que sobretudo são de mais indispensáveis para a Educação dos alumnos, visto que não há um só alumno que saiba que cousa é por signar, sendo tais recommendas por V. S.a , a religião, nas escolas da província, e a vista do referido.

De acordo com Farias Filho (2003, p.142), “o estabelecimento do Método Simultâneo somente é possível com a produção de materiais didáticos, como livros e cadernos, para os alunos e a disseminação de materiais como o quadro-negro, que possibilita ao professor fazer com que os grupos diversos fiquem ocupados ao mesmo tempo”. Além de materiais pedagógicos próprios, são necessários, como o Método Mútuo, espaços apropriados para a aplicação.

Avaliando a aplicação dos métodos prescritos para o ensino primário, Thomaz Pompeu de Sousa Brasil, em Relatório de 13 de junho de 1855, divulgado no jornal *O Cearense*, (de 08 de junho de 1855, p.01), afirma o seguinte:

Além de poucas escolas são más organisadas, tanto a respeito do methodo, ou forma, como quanto a doutrina. Quanto ao methodo a lei de 1836 recommendara o de Lancaster para todas as escolas, sem que ao menos os professores tivessem ouvido fallar em tal methodo, senão pela leitura da lei; depois a de 24 de dezembro de 1849 recommendou o simultaneo simples de que também não tem melhor noticia. Para falar exactamente, não há methodo regular, cada qual ensina por onde aprendeo, ora individualmente, ora simulando o methodo simultaneo.

Para o referido diretor da Instrução pública, em 1855, não há um método exclusivo nas aulas cearenses, pois o professor aplica no cotidiano escolar o método que aprendeu no próprio processo de formação. Essa avaliação é ratificada no Relatório de 1849, conforme dados anteriormente apresentados desse estudo.

Dez anos depois, o diretor Hippolito Gomes Brasil, em Relatório de 19 de junho de 1865, escreve o seguinte sobre a prática do Método Simultâneo:

Com quanto o já muitas veses citado regulamento da instrucção de 2 de Janeiro de 1855 mande adoptar nas escolas e methodo, elle não he todavia rigorosamente, observado, também não he individual, nem mutuo exclusivamente, pode-se diser que he um mixto de mutuo e simultâneo.

Se na prática escolar do período, conforme Relatório, não se aplica o Método Mútuo, modelo trazido de experiência inglesa, e nem o Simultâneo, quais os métodos aplicados nas escolas primárias cearenses?

Reconhece-se que o método seguido pela escola depende da escolha dos mestres que consideram o que proporciona bons resultados de ensino. Isso é confirmado pelo professor primário Ruffino José de Gouvêa, em ofício expedido de 25 de junho de 1870, sobre as orientações regulamentares e a adoção dos métodos na prática escolar:

O Regulamento da instrucção publica manda adoptar, geralm.^e, o methodo simultaneo, um dos 3 methodos ou modos de fazer-se o ensino pratico primario elementar, a qual, realmente, vai sendo preferível aos outros 2 — Individual, e Mutuo. Mas o Regulamento da instrucção publica não mandou adoptar a nenhum do 3 methodos.

O entendimento de professores sobre a organização de ensino pelos métodos Mútuo e Simultâneo no Ceará é observado no exame de capacidade de uma aspirante ao cargo. A candidata Maria Jerônima de Sousa, de 22 de outubro de 1874, respondendo questões que justifiquem a aplicação do melhor método, diz o seguinte sobre o assunto:

O ensino mutuo, é aquelle que se estabelece além da simultaneidade geral dos exercícios, a transmissão do ensino entre todos os alunos da m.^{ma} escola. O ensino simultaneo, é aquelle que durante certo tempo, o mestre ensina a seus alumnos por decúrias divididas segundo os grãos de sues conhecim.^{tos}. Quanto a mim, o mais preferível é o mútuo, por ser o mais econômico e por conseguinte deve ser co m.^o útil. O admittido na Instrucção Publica, senão me engano é o simultaneo.

Pelo texto, a futura professora confunde as características principais dos métodos. Esse engano pode ser explicado na pouca clareza da própria legislação do período que estabelece o Ensino Simultâneo agregando características do Ensino Mútuo. Exemplo são classes dirigidas por decuriões e monitores. Em decorrência disso, a explicação da futura professora também não é clara quanto às concepções e práticas desses métodos.

Há, também, registros de métodos da instrução do Ceará conforme o jornal *O Cearense* do ano de 1864, seção “Collaboração”. O primeiro artigo (de 14 de junho de 1864, p.01) afirma o seguinte sobre métodos do ensino primário: “Não fallemos de methodo de ensino; isso não existe”. Nessa mesma seção, considerando o Regulamento de 1855, é publicado, em 21 de junho de 1864, que os “princípios são ensinados sem ordem e sem método”.

Outro meio usado pelo sistema provincial para organização do ensino primário da segunda metade do século XIX trata da tendência de classificação das escolas em categorias e graus.

Nesse sentido, as instruções de 10 de julho de 1853, no Ceará, inauguram esse modelo com a criação de escolas de 1^a, 2^a, 3^a e 4^a Categorias, com prescrição de programas específicos. Nas aulas públicas de 1^a Categoria e de 2^a Categoria, os professores ministram conhecimentos mais avançados para o sexo masculino; nas cadeiras de 3^a e 4^a Categorias e de diferentes povoações, ensinam-se conteúdos mais elementares da instrução primária¹¹⁵.

¹¹⁵Os Regulamentos de 1849, das províncias da Paraíba e do Rio de Janeiro, também, apresentam divisões na organização da Instrução Primária. A primeira faz três divisões de acordo com a idade dos meninos. O Rio de Janeiro divide a instrução em primeira e segunda classe.

É possível reconhecer que a subdivisão do ensino primário em dois graus é identificada pela primeira vez no sistema de ensino cearense nas diretrizes do Regulamento da Instrução Pública de 1855. Na reforma de 1855, a instrução primária é organizada em escolas de primeiro e de segundo Grau.

O primeiro Grau consiste na instrução primária elementar, ou seja, são introduzidos os conhecimentos básicos e preparatórios ao ensino de segundo Grau ou superior, que é onde são ministrados conhecimento mais avançados, quando se preparam alunos para o ensino em colégios secundários.

O ensino de segundo Grau primário cearense é aplicado somente na aula pública do professor Joaquim Alves de Carvalho. Os programas, por serem mais avançados, impulsionam novas perspectivas de organização de ensino, identificados em inventários e listas de material da escola.

Pelo exame dos materiais de ensino é reconhecida, no ensino secundário do primário, a introdução de novos utensílios pedagógicos como coleção de pesos e medidas, quadros de história sagrada coloridos, atlas, cartas geográficas da América, Ásia, África, Europa, *Mapa Múdi* e compassos. Os materiais indicam um início de práticas escolares com meios que facilitam o processo de ensino, ressaltando primeiramente a aprendizagem e privilegiando os novos meios. A escola de 2º Grau dá início à aplicação do Método Intuitivo.

Introduzido na década de 1870¹¹⁶, o método aponta inovações da organização do ensino que se consubstanciam nos anos finais do século XIX e, principalmente, na primeira metade do século XX. Faria Filho (2003, p. 143) justifica a denominação, pois, “o assim chamado “Método Intuitivo” deve essa denominação à acentuada importância que os seus defensores davam à intuição, à observação, enquanto momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana.”

Os novos recursos pedagógicos de ensino da escola de segundo Grau primária alcançam um número restrito de alunos da capital. Nesse sentido, essa experiência educativa pode ter sido profícua na preparação docente, no Ceará, já que é obrigatório o tirocínio para os candidatos a exames de capacidade de, pelo menos, um mês nesse espaço.

¹¹⁶ A forma de se trabalhar com o método intuitivo na escola primária, no Brasil, perdurará até a década de 1930 do século XX (FARIA FILHO, 2003).

É nesse sentido que a organização didática da escola primária em graus pode influenciar a preparação dos professores e o ingresso profissional no magistério primário cearense. Isto pode ser observado na obrigatoriedade de comprovação de conhecimentos intelectuais e pedagógicos, nas matérias dos programas primários de primeiro e de segundo Grau pelos futuros professores

Eis aqui a imagem do termo de exame da candidata com a titulação profissional para a instrução primária de 1º grau.

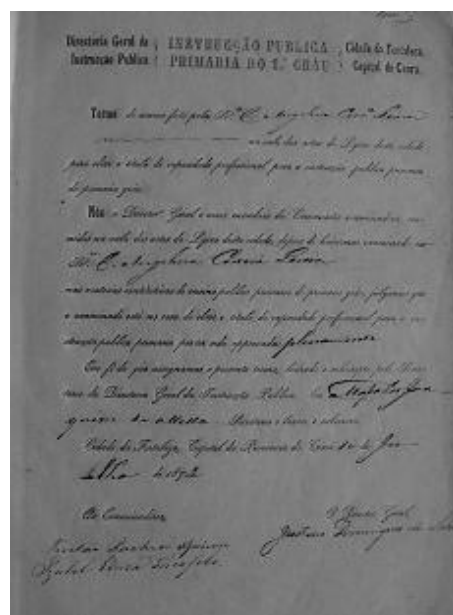


Imagem 6
Termo de exame da professora
D. Angelina Correia Lima-1874
Fonte: acervo do APEC

Pelas provas de capacidade e dos professores adjuntos é possível verificar que os conhecimentos exigidos para a obtenção do título de magistério versam sobre programas dos dois graus do ensino primário. O termo de exame da professora, D. Angelina Correia Lima, aprovada plenamente, em 10 de julho de 1874, pela banca formada do diretor da Instrução Pública, Justino Domingues da Silva, e pelos professores primários Tristão Pacheco Spinosa e Izabel Viera Theofilo, revela que a candidata recebe a titulação específica segundo o grau da instrução.

A divisão das matérias primárias em classes e a distribuição do tempo do ensino primário são outros recursos aplicados pelo sistema, na racionalização do tempo e do espaço escolar. Esta organização do Ensino Simultâneo pode ser compreendida melhor pelo *Quadro Divisão em Classes e Distribuição dos Trabalhos*, fotocopiado do Regimento Interno de 1856, ANEXO A.

O referido *Quadro* é uma proposta da diretoria da Instrução Pública para a unificação dos trabalhos escolares primários. Assim, para consolidar um modelo de rotina escolar na província, o instrumento traz em detalhes as orientações para a organização do tempo e dos conteúdos do ensino primário. Nele, tem-se a classificação das matérias, com carga horária de 5 horas e meia, em duas sessões (manhã e tarde), detalhando os trabalhos escolares diários de cada classe da instrução primária. Por isso, o *Quadro Divisão em Classes e Distribuição dos Trabalhos*, nesse estudo, foi um importante instrumento de caracterização da rotina escolar.

O instrumento evidencia o esforço didático de aplicação do Ensino Simultâneo, prescrito na Reforma de 1885. Sua organização do ensino em classes exige, principalmente, um ambiente escolar apropriado e materiais de ensino, tais como compêndios, que facilitariam os estudos simultâneos. Nesse sentido, considerando essas exigências, é possível questionar até que ponto, levando-se em conta as condições precárias dos professores públicos, a proposta dessa rotina pode ser efetivada no cotidiano escolar.

Sobre essa rotina diária no cotidiano escolar, o professor Felismino José Pereira, em ofício de 07 de dezembro de 1866, aponta empecilhos para o cumprimento dos horários de aprendizagem na escola, em Vila de Barbalha:

Devendo, segundo a Lei regulamentar da instrução primaria, abrir se a eschola ás 8 horas d'amanhã, feixal-a ás 11 ½, reabril-a ás 3 da tarde, e feixal a ás 5 ½, por muito que o professor trabalhe por trazer sua aula com a regularidade prescripta, jamais o poderá, porque muitos são as dificuldades que encontram. Tudo marja em desordem não se pode mandar aos alumnos fazer a oração d'amanhã, antes dos trabalhos; não escrevem , não lêem simultaneamente, e muitas vezes não achão se todos na eschola ás horas da lição! E á tarde? Acontece o mesmo. A cousa destes abusos é porque ás 8 horas a m'or parte dos meninos, máxime, os que morão pelos contornos do lugar onde está a eschola, occupão se em pilar, carregar agoa, trabalhar na roça, etc: e quase todos, ainda têm almoçado, desorte que vêm chegando para a eschola um a um até ás 10 horas, estes almoçados, aquelles não, e assim á proporção que cada um vai acabando de escrever pede para ir almoçar, aquelles não, accotecendo por isso achar se quasi sempre a eschola desoccupada das 9 para ás 10 horas. E á tarde entrão do mesmo modo, um a um, e muitos sem terem ainda jantados, e alguns já faltão porque forão buscar lenha.

Sendo commumente maior o numero dos meninos pobres, esses são occupados, por seos paes em diferentes serviços, ordinariamente pela manhã e á tarde, e porisso deixão as escholas de aproveitar á m'or parte dos pobres, e os poucos, que alli vão é com incríveis interrupções. Dahi a falta de concurrencia ás escholas; dahi a irregularidade dos trabalhos; dahi falta de gosto nos alumnos; e mais ainda para o professor, que necessariamente sente se desanimado á vista de tantos atropelos. E, por muito que trabalhe por 'methodisar se o ensino, sempre é vencido; e afinal por motivos involuntários, toma á nota de máo professor.

De acordo com o ofício, a escola pública primária intencionada em lei e regulamentos encontra-se bem distante da realidade descrita pelo professor. A organização do tempo e da distribuição de matérias talvez seja ideal para o modelo urbano. No meio rural, todavia, são enfrentadas, segundo o professor, inúmeras dificuldades para efetivação do prescrito pelos administradores educacionais.

Considerando a realidade da escola do professor Felismino José Pereira, pode-se inferir que as políticas educacionais do período propõem um modelo único de escola, sem levar em conta os vários contextos configuradores do século XIX na província cearense. No entanto, conforme outras discussões já apresentadas nesse estudo, os conhecimentos e as experiências reconhecidos no ambiente escolar primário pelos documentos, indicam que, no contexto do Ceará, há diferentes modelos de escolas.

Identifica-se, também, no artigo do jornal *Pedro II*, (de 09 de novembro de 1861), escrito pelo professor primário D. Lino Deodato¹¹⁷, publicado por Sousa (1960, p.103-104), a rotina do professor em sala de aula. Nesse artigo, aqui, transcrito, o professor descreve como realiza as atividades escolares e como cumpre, na sua aula de Russas, a carga-horária diária proposta no Regimento Interno de 1856.

Eis o que acontecia na minha escola: na falta de carteiras ou bancos inclinados para a escrita, fui obrigado a colocar as mesas no meio da sala e fixar sobre elas os tinteiros, a fim de que os alunos pudessem escrever, mais comodamente. Como, porém, essas mesas, apesar de ocuparem grande parte da sala não podiam admitir todos os alunos, ao mesmo tempo, ficavam estes na contingência de esperar uns pelos outros, resultando daí uma tal ou qual simultaneidade na distribuição dos trabalhos. Os alunos que chegando, posteriormente eram obrigados, para não perderem tempo, a ocupar-se com o processo da leitura, até que se desocupassem as mesas e pudessem tratar do processo da escrita. O mesmo inconveniente tinha na escola, à tarde, quando se tratava do processo de contas.

Pelo exame do *Quadro de Registro Anual* (ANEXO B), da escola pública de 1º Grau do sexo masculino, em São Benedito, o professor João Baptista Hoteleão de Jordão registra, passo a passo, no item *grau de instrução*, a classe de entrada do aluno e nível de conhecimentos atuais e respectivos ciclos e períodos de ensino.

¹¹⁷D. Lino Deodato foi professor da Instrução Primária em Russas de 1855 a 1867.

Pode-se compreender bem melhor o ensino do período, considerando os dados da instrução do aluno José de Barros Lima que , com 17 anos, frequenta a escola primária de São Benedito, em 1870. Tem-se na síntese abaixo as classes e o período de instrução do referido aluno extraído do referido:

Quadro XX
Grau de instrução do aluno José Bastos Lima

CLASSE	PERÍODO/ CICLO NA ENTRADA	PERÍODO / CICLO QUE ATUALMENTE ESTUDA
1ª Classe (Leitura e Noções grammaticaes)	3.º Leitura Corrente	4.º Noções grammaticaes
2ª Classe (Escrepta e Orthographia pratica)	4.º Cursivo	4.º Cursivo
3ª Classe (Arithmetica e Sistema de pesos e medidas)	6.º.Fracções e complexos	6.º.Fracções e complexos
4ª Classe (Religião)	4.º Historia Sagrada	4.º Historia Sagrada

No registro, é possível reconhecer que o professor verifica os conhecimentos do aluno José Bastos Lima no momento em que este inicia sua instrução escolar. A partir desse diagnóstico, o aluno é classificado segundo o nível de conhecimentos que possui em classes de leitura, escrita, aritmética e religião. No final do ano escolar, novamente o professor verifica o nível de conhecimentos do aluno. Caso tenha ele progredido na sua formação poderá passar para classes mais adiantadas das matérias primárias.

Descrevendo as atividades em aula, especificamente da classe mais avançada, a professora primária pública da escola do sexo feminino de Crato, Generosa Cândida Albuquerque, em ofício para o diretor da Instrução Pública, Domingos José Nogueira Jaguaribe, em 19 de dezembro de 1870 , registra que

[...] antes me achava trabalhando toda cheia de animação com aquella classe e empregava todo o meu cuidado com tal dedicação e gostos que as vezes abdicava do trabalho das demais classes, e ao ficava ocupada com a mais adiantada, em exercícios orthograficos, isto, é em escripturação de frases ditadas, em contabilidade, e em argumentação ou exercícios de Religião, até que passava d'oras do trabalho, e não sentia, por que contava com o reconhecimento de seus Pais, e com a artimanha que ia offerecer a sociedade do meu trabalho, mas bem depressa vi o meu engano e desaparecerem minhas esperanças como um sonho! Mas estou satisfeita, ellas não poderão jamais esquecer meu desempenho e o que lhes ensinei; [três palavras ilegíveis] e encerrei os trabalhos de minha aula com sobriedade; e assim ultimando meus deveres, tenho, não só dado a V. S.a, uma relação

circunstanciada do processo e resultados dos exames, como de todo movimento ocorrido em minha aula.

O texto enfatiza o empenho redobrado da professora para que as alunas estejam prontas aos exames gerais, no final de novembro. Seus trabalhos focalizam, em especial, os resultados finais dos exames de matérias do ensino primário das alunas das classes mais avançadas.

As queixas indicam o descompromisso dos pais que retiram as filhas antes das provas dos exames de comprovação de estudos primários, impedindo a finalização do curso. Assim, reduzem-se as chances de estarem prontas para a avaliação do nível de aprendizagem e julgamento de sua prática como professora pelos gestores.

Os trabalhos de classes mais avançadas também é motivo de empenho do professor José Alves de Carvalho. Este registra, em ofício de 04 de novembro de 1867, que, durante a reforma da aula, continuará ministrando matérias das classes mais adiantadas. Isto será feito para que os alunos não atrasem os estudos preparatórios dos exames, no final do ano.

Conforme já foi analisado, o estabelecimento da obrigatoriedade de exames para a passagem do nível elementar ao superior da instrução primária¹¹⁸, observado no Regulamento de 1873, é uma propensão didática do ensino primário cearense na Primeira República. Essa organização do ensino, é um obstáculo para que os alunos da escola pública não finalizem os estudos primários, conseqüentemente, para que tenham acesso à escola secundária.

De todo modo, as propostas do sistema educativo público provincial cearense, a partir da segunda metade do século XIX, são para que as aulas primárias assumam, paulatinamente, quantitativos maiores de alunos. Cumpre-se, pois, racionalizar, cada vez mais, o ensino pelo ordenamento dos tempos e espaços. Nesse contexto, institucionalizam-se, nas estruturas de ensino, níveis, graus e sistemas centralizados. A “ordenação em graus e em classes escolares, dos humanistas, sobretudo dos reformadores, advém de princípios propagadores e teóricos da racionalização das relações pedagógicas” (PETITAT, 1994).

A partir de 1850 é predominante o modelo de currículo seqüenciado, associado à pedagogia de classes, na organização do ensino. Essa estrutura curricular muda somente no

¹¹⁸No artigo 36 do Regulamento de 1872, que estabelece que na escola “só serão recebidos à matricula os alumnos que tiverem sido aprovados em exames publicos nas escolas de 1º grau ou tiverem completado a idade de dez annos.”

final desse século e nas primeiras décadas do século XX quando, de fato, dá-se a passagem do sistema de classe para o seriado organizado em sala de aula por idade. Essa passagem transforma o ambiente escolar, o ordenamento especial e o tempo de aprendizagem do ambiente escolar (FARIA FILHO, 2003). Em decorrência dessas experiências, é possível afirmar que os princípios pedagógicos da razão técnica são uma construção de vários momentos da história da escola brasileira e cearense.

Entre 1844 a 1882, no ambiente escolar cearense são aplicados os métodos Mútuo e Simultâneo para o ordenamento de classes por matérias. Este padrão metodológico começa a ser modificado somente com a implantação da Escola de Segundo Grau que possivelmente inova os meios pedagógicos de ensino.

De modo geral, as prescrições e práticas curriculares dessa época indicam a necessidade de novos métodos e materiais de ensino mais sofisticados e variados para o ambiente escolar cearense. As práticas docentes, antes configuradas para o ensino individual, em escolas dos mestres escolares régios, agora tornam-se mais complexas e precisam ajustar-se ao ensino de grupos diferentes e com níveis e conhecimentos heterogêneos em espaços que homogeneízam o ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O passado não é constituído somente de vestígios de um texto ou instrumentos arcaicos. É algo também presente entre nós de duas maneiras: através da continuidade, das afiliações evidentes com o presente, e pela consciência das rupturas, do novo, de onde nos vem o reconhecimento de nossa própria especificidade.

PETITAT

À luz de teóricos da História Nova, compreende-se, como André Petitat, que a história do currículo e da formação dos professores cearenses não é constituída somente de vestígios descobertos em arquivos e bibliotecas, mas é algo permanente em nossas consciências e práticas. Assim, pelo diálogo entre o passado-presente, a história reconstrói o passado não chegando, contudo, a recriá-lo tal como verdadeiramente se passou. (REIS, 2004).

Considerando as discussões dos teóricos críticos do campo curricular e suas concepções de currículo como projeto e prática, pode-se remeter a certo conjunto de documentos para a análise do ensino no contexto do século XIX. Esses teóricos apresentam os projetos curriculares e seus conhecimentos propícios à apreciação de contradições entre as intenções prescritas nos documentos reguladores da política educacional e as práticas que se manifestam na realidade escolar (Prescrição/Projeto Educativo e Prática/Ensino) (SACRISTÁN, 1998, 2000; GOODSON, 1995).

Assim, levando-se em conta as contradições entre o currículo, como *projeto*, e o *prático*, essa pesquisa, optou por escolhas de documentos escolares de natureza distintas (leis, provas, compêndios, matérias de ensino) para aproximações possíveis do cotidiano da sala de

aula. Deste modo, foram identificados, nos Regulamentos da Instrução Pública e outros documentos escolares, concepções teóricas, conhecimentos e seus meios organizativos (materiais pedagógicos; manuais do professor, livros, livros-textos), ou seja, aspectos que caracterizam práticas curriculares (SACRISTÁN, 1998; 2000).

A história do currículo e da formação docente, nesse estudo, se faz, portanto, por descobertas aproximadas pela questão-problema principal: **quais as formas de organização do ensino primário no Ceará dos anos oitocentos e seus vínculos com os processos formativos dos professores?** A partir dessa questão central, foi possível reconstruir, pelos documentos, o currículo intencionado e praticado no cotidiano da sala de aula. Assim, por meio, dessa pesquisa, pode-se compreender bem melhor a história do currículo e da escola cearenses.

Os conhecimentos e as matérias do currículo primário da segunda metade do século XIX.

O exame da estrutura curricular do século XIX indicou, inicialmente, que o currículo e sua estrutura representam uma cultura de longa duração na escola, pois são reconhecidas permanências nas estruturas, nas terminologias e nos formatos organizacionais (LE GOFF, 1992; 2005); (CAMBI, 1999); (REIS, 2000). Por exemplo, os termos *programa*, *matéria* e *graus de ensino*, encontram-se presentes tanto na prática atual, como nos documentos legais do século XIX.

Embora seu estudo científico tenha se constituído somente no século XX, a pesquisa constatou temáticas próprias do campo curricular. Concorde-se, assim, com a idéia de que questões do currículo são permanentes na prática escolar docente de diferentes épocas e lugares (SILVA, 2005).

Na segunda metade do século XIX, são reconhecidos, na organização da escola cearense, regulamentos para padronização do currículo. As diretrizes são propostas por administradores cearenses que, motivados pelas discussões internacionais em prol da massificação da escola pública, envidam esforços no sentido de organizar e selecionar os saberes para a escola pública.

Na escola primária cearense, o programa de ensino é composto pelos conhecimentos sobre escrita, leitura, contagem e religião, já presentes nas escolas de primeiras letras da primeira metade do século XIX, enriquecido pelos conhecimentos de Geografia, Geometria e História do Brasil. São identificados, nos programas curriculares de formação intelectual, os conhecimentos literários provenientes da cultura escolar jesuítica de orientação humanista e das ciências modernas. A permanência dos conhecimentos literários dos colégios jesuíticos confirma a posição de Apple (2006) de que a escola seleciona, interpreta e reelabora culturas de vários tempos e espaços.

À luz dos documentos é possível afirmar que o ensino primário cearense do Estado imperial é bastante elementar. Os estudos limitam-se, conforme já dito, ao ensino do catecismo, da tabuada, da leitura de letras e sílabas e da escrita de letras e textos em traslados. Logo, a preparação de alguns grupos sociais como agricultores, pecuaristas e servidores públicos de baixo escalão, não exigem uma formação escolar mais aprofundada. Deste modo, o currículo em conhecimentos mínimos estava consonante com o modelo socioeconômico do Estado imperial. Nesse modelo socioeconômico, a escola primária, tinha o papel de selecionar programas curriculares para uma formação rudimentar, cuja função era manter a ordem política e social à época. É nessa direção que esse estudo concorda com Apple (2006), que a escola, pelo seu currículo, traduz as ideologias e interesses das classes dominantes.

Na escola provincial cearense, a seleção de conteúdos mais avançados delineia a tendência de organização do ensino primário em dois graus: o primeiro, que exerce a função de introduzir os alunos nos conhecimentos elementares; e de 2º Grau, que exige dos alunos conteúdos mais avançados das matérias. Essa inovação no programa escolar primário da segunda metade do século XIX configura, pouco a pouco, a função social da escola primária cearense de preparação dos alunos para os exames de admissão do grau secundário de ensino. Este papel está em consonância com os estudos de Faria Filho (1999), que revelam um início de articulação entre os níveis de ensino (primário e secundário) na estrutura curricular do período.

A aplicação da organização curricular em dois graus não atinge todas as localidades e unidades escolares no Ceará. A única escola de 2º Grau primária, criada em Fortaleza, após 14 (catorze) anos da Lei de 1855, indica contradições entre as prescrições legais e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

A escola primária cearense, sem os ambientes adequados para ensinar os conteúdos mais avançados, continua exercendo a mesma função de ministrar os ensinamentos elementares das aulas de primeiras letras, da primeira metade dos anos oitocentos. Contudo, ao exame das provas de alunos e de professores, reconhece-se um ensino primário que lentamente avança em conteúdos e exige habilidades intelectuais elevadas em leitura, escrita, gramática e aritmética. Nesse sentido, os exames dos alunos, apontam a presença de conhecimentos mais avançados na rotina da escola primária, mesmo que, inexistam, nas localidades, ambientes escolares de segundo Grau.

Além desses conteúdos e matérias na organização do ensino primário cearense, são reconhecidos novos conhecimentos e valores na composição dos programas curriculares. Exemplo disso é o ensino de regras comportamentais e atitudes urbanas e civis, em atendimento aos dispositivos da Carta Magna de 1824 e do Código Penal. Esses conteúdos são ministrados na rotina da escola objetivando a homogeneização social da ordem político-econômica do Estado imperial.

No Ceará, o ensino primário das aulas do sexo feminino, diferencia-se na seleção dos conteúdos e no tempo de aprendizagem. Para as jovens cearenses, as professoras devem ministrar conhecimentos da formação doméstica e das atividades de bordados, próprias da educação feminina da época. As meninas, também, não têm acesso ao grau secundário da instrução primária, seus ensinamentos limitam-se ao ensino aplicado nas escolas de primeiro Grau.

Nas localidades interioranas, os conteúdos ministrados nas escolas primárias não se apresentam significativos para a população rural cearense do século XIX. Esta afirmação advém das críticas dos professores e dos dirigentes sobre as dificuldades no progresso dos estudos de alunos moradores de localidades e no desinteresse dos pais, para que seus filhos finalizem os estudos primários.

A partir dessas discussões, é possível afirmar que a proposta curricular da escola pública cearense decorre dos vários discursos pedagógicos e políticos da época que se ajustam às precárias condições materiais e financeiras da escola primária dos anos mil e oitocentos. Suas práticas são bastante modestas, cabendo-lhe a formação religiosa, moral e a instrução de conhecimentos elementares, embora, sejam reconhecidas práticas mais avançadas na escola secundária de Fortaleza e em algumas escolas do interior da província.

Os materiais utilizados para o ensino dos conhecimentos e das matérias primárias

Nesse estudo, sobre a organização do ensino, foi possível observar, pelos orçamentos elaborados a partir da década de 1850, dos anos mil oitocentos, que os professores solicitavam para o ensino primário materiais como a tabuada, catecismos, cartas de ABC, silabários e traslados, espécie de cadernos para o exercício da escrita. Também são freqüentes as solicitações de lápis, penas, giz, réguas e papel para o exercício da escrita e dos cálculos aritméticos.

Dos materiais pedagógicos propostos para o ensino à época, os compêndios poderiam ter sido fundamentais para facilitação do ensino na segunda metade do século XIX. Estes meios são sugeridos pelos diretores da Instrução Pública para auxiliar os professores e alunos na aquisição dos conhecimentos propostos no programa curricular. Além de facilitadores do ensino, os livros-textos são apresentados na organização do ensino para unificação dos conteúdos e para a aplicação do Método Simultâneo.

Nesta pesquisa, foram encontrados dois compêndios usados na escola primária pública do período: *Catechismo de Agricultura Para uso das escolas de Instrução Primaria do Brazil*, de autoria de Antonio de Castro Lopes, utilizado no ensino das técnicas de agricultura; e *Geografia Geral e Especial do Brasil*, de Thomaz Pompeu de Souza Brasil, para auxiliar o ensino da matéria de Geografia. Seus conteúdos estão organizados e sintetizados por perguntas e respostas visando facilitar o ensino e a aprendizagem dos alunos. É possível afirmar, pela leitura desses compêndios, que há um padrão na elaboração desses materiais para o ensino primário.

Além desses materiais de ensino, são registrados para o uso nas escolas, compêndios para o ensino da Aritmética, História Sagrada e História do Brasil e Geografia, gramáticas, clássicos da literatura portuguesa como *Os Lusíadas*, para o ensino mais avançado da Língua Materna. Em relação ao uso do Livro de Camões no ensino primário, os inventários nos revelam a presença de poucos exemplares nas escolas primárias. A pequena quantidade de livros, no ambiente escolar, sugere que os mesmos poderiam ser utilizados somente pelos professores que, possivelmente, copiavam ou ditavam seus conteúdos para os alunos. Considerando, ainda, a complexidade desse texto literário português, questiona-se ‘o que poderia significar, por exemplo, estudar Camões numa classe primária provincial?’ É bem

provável, conforme os registros das provas escritas de exames finais, que os alunos apenas memorizavam seus sonetos para ditados e cópias.

Confrontando os pedidos registrados em orçamentos de aulas públicas e os inventários elaborados pelos professores e inspetores da Instrução Pública é possível constatar que são poucos recursos pedagógicos presentes no ambiente da sala de aula. Os escassos utensílios escolares enviados pelos governos provincial e municipal para aulas quase sempre não chegavam aos alunos, devendo o professor reproduzir, em especial, os conteúdos dos compêndios por meio de cópias ou ditados para os seus alunos.

Nessas circunstâncias, a falta constante de material e de infra-estrutura são aspectos observados no ambiente escolar dos anos mil e oitocentos, consequência dos poucos recursos financeiros de que a escola primária dispunha. Nas aulas, não havia livros, penas, tintas e papel para alunos pobres, os espaços eram inadequados. Assim, a precariedade do ambiente escolar configura obstáculo real para a melhoria do ensino e do progresso dos alunos que freqüentavam essa escola primária. Logo, esse estudo, concorda com a posição de Sacristán (1998; 2000) de que condições materiais afetam a realização do currículo no cotidiano escolar.

Os métodos de ensino aplicados na escola provincial primária

No contexto escolar dos anos oitocentos foi reconhecida, pelos documentos legais e administrativos, a adoção dos métodos de ensino: Individual, Mútuo ou Lancasteriano e o Simultâneo, que caracteriza a organização do ensino pela classificação ou não, de alunos em níveis hierárquicos de conhecimentos.

No entanto, no Ceará, a partir da segunda metade do século XIX, é identificada a intenção política de substituição do Ensino Individual na escola primária pelo Mútuo e Simultâneo. Para os diretores da Instrução Pública, esses métodos apresentam-se como meios inovadores do ensino, pois rompem com a perspectiva de ensino individual, até então predominante no ensino primário, para uma organização que classifica os alunos em grupos, conforme o nível de conhecimento e das matérias.

O ensino organizado pelos sistemas Mútuo e Simultâneo propõe, para o ambiente escolar, novas formas de tempo, espaço, novos materiais de ensino como compêndios e, cada vez mais, se exigem espaços e ambientes escolares apropriados para grupos maiores, em virtude do acesso crescente à escola pública. É nessa direção que esses métodos objetivavam meios que economizariam recursos públicos para o Estado tendo em vista a generalização da instrução pública para classes ditas inferiores da sociedade.

As intenções políticas para aplicação desses métodos e suas inovações na estrutura curricular, todavia, não são aplicadas na escola primária cearense à época, pois são constantes nos depoimentos dos professores reclamações sobre a falta de condições materiais (livros, penas, papel) e de ambiente físico para sua realização. Nessas circunstâncias, a substituição do método Individual pelos métodos Mútuo e Simultâneo esbarra no ínfimo financiamento destinado para a escola primária da segunda metade do século XIX, que não se ajusta às propostas introduzidas pelos regulamentos da Instrução Pública do período analisado.

De modo geral, é possível afirmar, conforme os documentos pesquisados, que na escola primária provincial cearense não se aplica o método Mútuo e nem o Simultâneo. O método seguido depende da escolha de grande parte dos mestres que consideram o que proporciona bons resultados de ensino e das condições da escola. Assim, prevalece a velha forma tradicional de ensinar por meio do castigo físico, permitido oficialmente no século XIX, e da memorização.

O modelo prático e seu protagonismo na preparação do professor primário cearense oitocentista.

Nesse estudo sobre a história da escola primária cearense da segunda metade do século XIX, procurou-se, sobretudo, compreender os vínculos e significados entre a organização do ensino e a formação, pelo reconhecimento dos conhecimentos profissionais necessários à prática docente.

Esta perspectiva de análise advém da compreensão de que não se pode analisar a formação de professores sem associá-la a outros fatores escolares, pois as orientações

formativas adotadas ao longo da sua história sofrem influências dos modelos de escola, ensino e currículo peculiar a cada época (GÓMEZ, 1997).

A pesquisa permitiu constatar, conforme a discussão teórica apresentada no início do estudo, que a preparação do professor da segunda metade do século XIX caracteriza-se pela valorização da experiência e da prática que devem ser ensinadas pelo mestre experiente para os futuros alunos-mestres. Os professores primários são preparados para o exercício do magistério, observando e ajudando o professor na rotina diária da profissão. A preparação dos professores, no modelo prático, acontece no próprio ambiente escolar. Os professores ministram os conhecimentos elementares de leitura e escrita, aritmética e catecismo propostos nos regulamentos da instrução do período. Observa-se que esses conteúdos são os mesmos exigidos para o ingresso e preparação profissional, excetuando-se os conhecimentos pedagógicos que se referem, sobretudo, à prática de ensino. Neste modelo, os professores somente repetem a prática do professor experiente. Não ocorrem discussões teóricas e nem tampouco reflexões sobre seus momentos de preparação.

Neste estudo, observou-se, através das provas escritas, que na preparação dos adjuntos pelo modelo prático de formação, era exigido que os futuros professores tivessem um pouco mais de conhecimentos de que seus alunos. Contudo, essa exigência de conhecimentos determinada nas administrações provinciais cearense não é suficiente para preparar os futuros professores no período, pois os exames apenas verificavam conhecimentos de escrita correspondentes aos formatos de letras e repetição de textos.

Como se vê, o sistema provincial cearense pouco se importou com a formação do magistério primário e se contentou, durante todo Estado imperial em exigir o mínimo dos aspirantes em seu processo preparação. Assim, pode-se concluir que o modelo prático não favoreceu o desenvolvimento desse profissional. É possível reconhecer também, como consequência desse modelo de formação aplicado no século XIX, a tendência contemporânea de projetos de formação que priorizam conhecimentos do ensino fundamental na preparação do professor primário.

O exame dos ofícios de professores primários do Ceará permite verificar que os processos formativos e as práticas docentes não se constituem somente por imposição de políticas educativas e do projeto curricular. O ensino é redefinido e reelaborado pelos professores que selecionam previamente as experiências mais bem-sucedidas às condições

ambientais e à cultura escolar. Assim, compreende-se que os docentes não apenas reproduzem as diretrizes do sistema provincial, mas reelaboram, pela própria experiência, seus conhecimentos profissionais (SACRISTÁN, 1995).

A experiência de criação de um espaço de formação foi proposta por Hyppolito Gomes Brasil que sensível à problemática, propõe ações para sua concretização. Exemplo disso é a construção de prédio público na década de 1860 e o tirocínio praticado como preparação do primeiro diretor da escola normal, José de Barcelos em 1866.

A opção política e administrativa pelo enfoque prático na província cearense está presente nas diretrizes que regulamentam o ingresso profissional até o ano de 1884, quando é criada a Escola Normal. Constatou-se, pelos exames documentais, que seu processo de implantação é uma construção paulatina, realizada através de ações isoladas de presidentes provinciais.

As tentativas administrativas de implantação da Escola Normal cearense não se concretizam devido às mudanças constantes de presidentes e à falta de condições financeiras na província, que não favorecem sua concretização. Villela (2003), analisando a experiência das Escolas Normais nesse período no Brasil, afirma que “durante todo o século XIX esse tipo de formação se caracteriza por um ritmo alternado de avanços e retrocessos, de infindáveis reformas, criações e extinções de escolas normais.

Nessa constituição de um ambiente próprio para a formação do professor primário cearense, foi constatado que à medida que se privilegia, na modernidade, o conhecimento teórico (disciplinar e pedagógico), o modelo prático é excluído gradativamente do sistema de ensino provincial (NÓVOA 1995, 1997, 1998).

Assim, implantação da Escola Normal, no ano de 1884, significou um início da priorização de conhecimentos e práticas especializados na formação inicial. Deste modo, a perspectiva formativa acadêmica representou inovações nas práticas de ensino e na produção de novas exigências profissionais para o desempenho da atividade do professor nas últimas décadas do século XIX.

As leis e o financiamento insuficiente: marcas das políticas educacionais da escola primária da segunda metade do século XIX

A marca da política educacional do período é a valorização dos aspectos legais e administrativos da gestão pública, em detrimento as condições materiais e financeiras. A falta de financiamento traz conseqüências notórias às ações políticas, pois nem sempre o que é declarado em leis converte-se em realidade escolar.

Embora se reconheça, nesse estudo, as leis como organizadoras iniciais do projeto educativo da escola primária e instrumento primaz para compreensão das práticas sociais do período, há de se considerar os desencontros decorrentes de leis educacionais que não se afinam com os meios financeiros e materiais da realidade escolar do período (SAVIANI, 2001); (FARIA FILHO, 1999) e INEP (2006).

O financiamento insuficiente determina, para o cotidiano da escola primária cearense, condições precárias de infra-estrutura, espaço e material. Para o professor, a desvalorização da instituição escolar primária ocasiona baixos salários e a má formação profissional.

A escola primária cearense recebe críticas da sociedade, identificadas, em especial nos jornais *O Cearense* e o *Brasil Católico* que denunciam o insucesso da escola como conseqüência da má formação dos professores e da sua prática de ensino.

Os administradores públicos indicam que o insucesso da escola cearense deve-se, sobretudo, ao despreparo dos seus profissionais. Segundo relatórios provinciais dos diretores da Instrução, os professores primários cearenses não conseguiam nem ao menos transmitir os conteúdos elementares primários. Entende-se que esse posicionamento é uma estratégia política administrativa do Estado imperial para eximir-se de sua função de provedor, organizador e executor principal do projeto educativo do período.

Os professores também criticavam o serviço escolar, ressaltavam, todavia, que o principal motivo para que o aluno não aprendesse estaria nas condições precárias da escola, no desinteresse dos pais em matricular os filhos na escola, na falta de material e espaço para aplicação adequada do ensino.

Essas discussões comprovam a posição de Gimeno Sacristán (1998; 2000) de que a polarização de práticas não traz benefícios à execução das políticas curriculares. É que as condições político-administrativas e os meios de organização do ensino e os professores são constituintes para a execução do programa curricular. Assim, desconsiderar um desses agentes do *currículo prático* é pôr em risco a execução e o êxito das diretrizes em sala de aula.

Os documentos históricos coletados abrem possibilidades de estudos para a história do currículo cearense

Nesse trabalho buscou-se vencer o esquecimento, preencher silêncios, recuperar intenções e práticas superadas pelo tempo das práticas escolares, esperando, assim, reconstruir o passado da organização do ensino e da formação de professores do Ceará provincial.

Todavia, pela limitação do tempo, marca do curso de pós-graduação como Mestrado, as buscas e análises apontam ainda inquietações e novas perspectivas sobre a temática curricular e escola primária do século XIX.

Uma dessas se refere ao papel dos livros-textos na organização do ensino na segunda metade do século XIX. A padronização é apontada como necessária para o controle e gerência pelos dirigentes. Além disso, os compêndios são os meios de ensino mais próximos para a análise da prática curricular do século XIX.

As buscas identificaram dois exemplares pertencentes ao acervo de Thomaz Pompeu Brasil Soares. O primeiro compêndio consta de uma publicação do ano de 1869, intitulada *Catechismo de Agricultura Para uso das escolas de Instrução Primaria do Brazil*, de autoria de Antonio de Castro Lopes. O segundo livro, *Geografia Geral e Especial do Brasil*, foi publicado no ano de 1869, de autoria do professor de Geografia do Liceu do Ceará, Thomaz Pompeu de Souza Brasil

Impôs-se, pelos estudos documentais, a necessidade de compreender as concepções que influenciaram o pensamento pedagógico de dirigentes, como Thomaz Pompeu Brasil Soares, primeiro diretor da Instrução Pública, e como um dos administradores mais influentes na constituição da escola pública cearense do período.

Nesse sentido, pelas duas temáticas apresentadas pode-se perceber as muitas possibilidades de estudos que possam vir contribuir para a reconstrução do passado curricular da escola cearense. As proposições são motivadoras para os que, como eu, se apaixonaram pelos estudos da história educacional cearense e brasileira do século XIX.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Ricardo Pires. *A história da instrução pública (1500- 1889): história e legislação*. Trad. Antônio Chizzotti. São Paulo: EDUC, Brasília, D.F: INEP/MEC, 1989.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, M. do Carmo Ribeiro. O poder local no Ceará. In: SOUSA, Simone. *História do Ceará*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1994. p.105-120.
- BARROSO, Liberato José. *A instrução pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Garnier, 1867.
- BASTOS, M. Helena Câmara ; STEPHANOU, Maria. (Org). *Histórias e memória da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2004. p.159-179.
- BEZERRA, M. do Socorro Sales Felipe. *Financiamento da educação pública cearense: do império ao início da república*. Fortaleza: UECE, 2006. Monografia.
- BORZACCHIELLO, José da Silva. O algodão na organização do espaço. In: SOUSA, Simone. *História do Ceará*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1994. p.81-92.
- BOTO, Carlota. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVII ao XIX. In: BASTOS, M. Helena Câmara; STEPHANOU, Maria. (Org). *Histórias e memória da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2004. p.159-179.
- BRASIL, Tomaz Pompeu de Sousa. *O Ceará no centenário da independência do Brasil*. Fortaleza: Minerva, 1926. p. 678-740.
- BRÍGIDO, João. *O Ceará: homens e fatos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESPE, 1999.
- CARNEIRO, Claudia C. Bravo. *Currículos de ciências: história, concepções e opções*, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996.

CASTELO, Plácido. A. *História do Ceará: história do ensino no Ceará*. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970.

PROJETO de Implantação da organização do ensino em ciclos, Fortaleza: s.n., 1997.

CURY, Cláudia Engler. Métodos de ensino e formas de controle sobre o cotidiano escolar na instrução pública da Parahyba do Norte (1835-1864). In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos (Orgs). *Pesquisa e historiografia da educação brasileira*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

DOCUMENTOS: revista do Arquivo Público do Ceará: história e educação. Fortaleza: Arquivo Público do Estado do Ceará, n.2, 2006.

FAORO, Raymundo *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; CORTEZ, Antônio Carlos. *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p 135-149.

FÁVERO, Osmar. (Org): *A Educação nas constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3.ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2005. (Coleção memória da educação).

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARDINER, Patrick. *Teorias da história*. 4.ed. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian, 1968.

GIRÃO, Raimundo. *Pequena história do Ceará*. Fortaleza: A. Batista Fontenele, 1953.

GIRÃO, Valdelice Carneiro. As charqueadas. In: SOUSA, Simone. *História do Ceará*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1994. p. 65-80.

GOMÉZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

_____; SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e história*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HAMILTON, David. *O revivescimento da aprendizagem?* Educação & sociedade, n.78, 2002. p.187-198.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Documentos de política educacional no Ceará: império e república. Brasília: INEP, 2006.

LE GOFF, Jacques. *A história nova*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 1992.

LIMA, Ana Ignêz Belém. *A formação continuada de professores no Estado do Ceará: entre discursos e práticas*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santiago de Compostela, 2004.

LIMA, Pedro Airton Queiroz. O café na província do Ceará. In: SOUSA, Simone. *História do Ceará*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1994. p. 93-104.

LOBO, Tancredo. *Currículo & identidade na educação*. Fortaleza: Livros técnico, 2005.

LOPES, Antonio de Castro. *Catechismo de Agricultura: para uso das escolas de Instrução Primária do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia Americana, 1869.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MOACYR, primitivo. *A. instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil - 1854-1888*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1937.

_____. *A. instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil.- 1834-1889*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1939.

MONTENEGRO, João Alfredo de Sousa. *O trono e o altar: as vicissitudes do tradicionalismo no Ceará (1817-1978)*. Fortaleza: BNB, 1992.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. *Formação de professores no Ceará: do Império à primeira república (1822 -1922)*. Fortaleza: UECE, 2006. Monografia.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade: na primeira república*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO Raquel Volpato. (Org.) *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 19-39.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997. p.15-33.

_____. O passado e o presente do professores. In: NÓVOA, António. (Org.) *Profissão professor*. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p.13-34.

NUNES, João Batista Carvalho. *A socialização do professor: as influências no processo de aprender a ensinar*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santiago de Compostela, Compostela.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. *Tinta, papel e palmatória: a escola no Ceará do século XIX – Fortaleza: Museu do Ceará / Secretaria da Cultura do Estado do Ceará*, 2004.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. *Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa sobre história do currículo*. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em educação, 26., 2003, Poços de Caldas, Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/26/trabalho/eurizecaldaspessanha.rtf>> Acesso em 17 out. 2007.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTEL, João Maria Pereira d' Amaral e. *A ciência da civilização: curso elementar completo de educação superior religiosa e social*. Porto: Livraria Literária, 1877.

REIS, José Carlos. *Escola dos annales: a inovação em história*. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p.63-92.

_____. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____; GÓMEZ Angel Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Editores Autores Associados, 1982.

_____. *A idéia de sistema nacional de ensino e as dificuldades para sua realização no Brasil no século XIX*, s.l.: s.n., 2001, disponível em< <http://www.fae.unicamp.br/dermeval/texto2001-1.html>>. Acesso jul. 2007.

_____. O legado educacional do breve século XIX brasileiro. In: SAVIANI Dermeval [et al.]. *O legado educacional do século XIX*. 2.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006. p.7-32.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 77-91.

SILVA, Tomaz. Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA, José Moreira. *Dom Lino Deodato: prelado do nordeste*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1960.

SOUSA, Simone. (Coord.). *História do Ceará*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1994.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil*. Campinas: Cadernos CEDES, v. 20, n.51, Nov.2000.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: Fávero Osmar. (Org): *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 3.ed. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 55-67.(Coleção memória da educação).

TEÓFILO, Rodolfo. *A fome*. Rio de Janeiro: J. Olympio; Fortaleza: Academia Cearense de Letras, 1979.

VIEIRA, M. do Pilar de Araújo; PEIXOTO, M. do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. 2ed. São Paulo: Ática, 1991.

VIEIRA, Sofia Lerche; MOURA, Ana Célia Clementino; VERAS, Maria Eudes Bezerra. *Currículo e descentralização no Brasil: evolução, situação e tendência*. Fortaleza: s.n.,1993. Mimeografado.

_____. *História da educação do Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

_____; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia. Menezes. *Estrutura e funcionamento da educação básica*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

_____; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VILELLA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.): *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 95-134.

ZEICHNER Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 115-138.

Fontes Primárias

Caixa de Provas, nº 322, Livro 250, Data de Abertura 22 de Maio de 1874. In. Arquivo Público de Estado do Ceará.

Caixa dos documentos dos professores de 1ª Letras de Fortaleza dirigidos para a Diretoria Geral da Instrução Pública, caixa sem número, 1841-1888. In. Arquivo Público do Estado do Ceará.

Caixa de documentos dos professores de 1ª Letras de Barbalha e São Benedito dirigidos para a Diretoria Geral da Instrução Pública, caixa sem número, 1848- 1888. In. Arquivo Público do Estado do Ceará.

Caixa de documentos dos professores de 1ª Letras de Crato dirigidos para a Diretoria Geral da Instrução Pública, caixa sem número, 1848-1888. In. Arquivo Público do Estado do Ceará.

Caixa dos Ofícios Expedidos para a Diretoria da Instrução Pública, caixa Nº 336, 1881-1889. In. Arquivo Público do Estado do Ceará.

Caixa de provas. Instrução Pública, Império, caixa Nº 322, Livro Nº 250, aberto em 22 de maio de 1874. In. Arquivo Público do Estado do Ceará.

O Brazil Cathólico, 30 de setembro de 1881, Número 117, p.2 In. Fortaleza. Instituto do Ceará.

Jornal O Cearense dos anos 1849, 1850, 1854, 1855, 1864, 1865, 1861. Setor de Microfilmagem. In Biblioteca Pública Meneses Pimentel.

Leis da Província do Ceará. In. Instituto do Ceará.

Leis Provinciais. In. Arquivo Público do Estado do Ceará.

Reforma da Instrução Pública da Província do Ceará -1873-1874 Bibl. 03. In Instituto do Ceará.

Relatórios do Diretor Geral da Instrução Pública, Ala 02, Estante 19, Livro 291, 1863-1874.
In. Arquivo Público do Estado do Ceará.

ANEXO A - Divisão em Classes e Distribuição dos Trabalhos – 1856

Tempo	$\frac{1}{4}$ de hora	Classes	Três quartos de hora. – Primeiro processo- Escrito	Uma e meia hora.- Segundo processo - Leitura	Meia hora
Das 8 horas da manhã às 11 e meia.	Abertura dos trabalhos e distribuição dos utensílios para o processo de escrita e recitação da oração	1ª	Formação de linhas retas e curvas.	Leitura do alfabeto seguido e salteado em diversos caracteres.	
		2ª	Escritas em papel do alfabeto ligado em letra minúscula por cima de traslado	Leitura silábica anunciada a sílaba em uma só prolação de voz	
		3ª	Escrita do alfabeto ligado em letra minúscula e a maiúscula.	Leitura de palavras de duas, três e mais sílabas, e exercício na decomposição delas.	
		4ª	Escrita do alfabeto desligado em letras maiúsculas	Leitura de fabulas, ou pequenos contos.	
		5ª	Bastardo copiado do respectivo traslado	Leitura mais corrente de fabulas ou pequenos contos.	
		6ª	Bastardinho copiado do traslado.	Leitura corrente de lição decorada de gramática (princípios da etimologia até a conjugação dos verbos.)	
		7ª	Cursivo largo, ditado nas quartas e sábados, e copiado nos mais dias	Leitura da historia do Brasil por-Lição decorada de gramática (continuação da etimologia e regras de ortografia	
		8ª	Temas ditados nas segundas, quartas e sextas feiras, devendo os alunos nos mais dias corrigir os erros ortográficos uns dos outros.	Leitura poética. Gramática decorada, sintaxe, prosódia e análise gramatical, e lógica de períodos ditados alternadamente pelos alunos.	
Tempo	$\frac{1}{4}$ de hora	Classes	Uma hora. – Primeiro processo- Contas	Três quartos de hora.- Segundo processo – Lições lidas e decoradas	
Das 3 às 5 e meia Horas da tarde	Distribuição dos utensílios para o processo de contas	1ª	Conhecimento e formação dos números, dígitos e seus valores	Leitura do alfabeto, etc, como de manhã.	Terminação dos trabalhos, chamada dos alunos, recitação da oração final, saída do grupo.
		2ª	Leitura e formação dos números compostos e tabuada de somar.	Leitura silábica, etc. como de manhã.	
		3ª	Continuação da tabuada de somar, e exercícios práticos desta operação	Leitura de palavras de duas, três e mais sílabas, etc., como de manhã.	
		4ª	A soma de maior número de parcelas, prova desta operação e tabuada de multiplicar.	Leitura de fabulas, etc., como de manhã.	
		5ª	Subtração e multiplicação com suas provas.	Lições decoradas do catecismo de Fleury, traduzido por Silveira, nas segundas, quartas e sábados. Da aritmética nas terças e sextas.	
		6ª	Divisão dos números inteiros Soma, subtração, multiplicação e a divisão dos decimais e suas provas.	Continuação das lições da classe precedente com argumentação ás quartas e sábados.	
		7ª	Operações práticas dos quebrados ordinários, redução destes em decimais e vice-versa.	Idem e leitura de manuscritos	
		8ª	Aplicação das operações aritméticas em resolução de problemas mais comuns aos usos da vida.	Idem	

Fonte: Regimento Interno Provisório de 1856

ANEXO B - Quadro de Registro Anual

Província do Ceará- escola Pública de 1º grau do sexo masculino, em S. Benedicto, município e freguesia da Villa da caza da Comarca de Granja.
Professor: João Baptista Hoteleão de Jordão. Mappa ou Registro Anual por alumnos da sobredita escola no anno de 1870.

Número	Nomes	Idade	Filiações	Naturalidade	Residencia	Matricula			Gráu de instrucção								Indole	Intelligência	Comportamento	Faltas	Observação
						Dia	Mes	Anno	Na Entada				Na actualidade								
									Ciclos e Período				Ciclos e Período								
									1	2	3	4	1	2	3	4					
1	José de Barros Lima	17	Antônio Pereira Gomes	Villa Viçosa	S. Benedicto	1	Jan.	1870	3	4	6	4	4	4	6	4	B	R	B	125	
2	Francisco Raimu. ^{do} Gomes	16	"	"	"	"	"	"	2	3	5	3	3	3	5	3	B	P	B	118	
3	Dom. ^{os} de Raelses Penha	15	Fran. ^{co} Antonio Az. ^a	Piauhy	"	"	"	"	1	0	0	0	2	2	2	1	"	R	"	70	
4	Luis Rodrigues Barbosa	10	Ant. ^o Fereira de Oliveira	V. ^a V. ^{co}	"	"	"	"	1	1	0	0	2	2	2	1	"	"	"	20	
5	Fran. ^{co} Ferr. ^a Lima	9	Adeodato Ferr. ^a Lima	"	"	"	"	"	1	1	0	0	2	2	2	1	"	P	"	50	
6	João Ferr. ^a Lima	8	"	"	"	"	"	"	1	1	0	0	2	1	1	0	"	"	"	26	
7	Emiliano Aze. ^{do} de Freitas	10	Florinda Alvez de Freitas	"	"	"	"	"	2	1	1	0	2	1	1	0	"	"	"	156	
8	Cezario Rodrigues Lima	11	Raimu. ^{da} Roriz Lima	St ^a Quitéria	"	18	Jan	1870	2	2	2	0	2	2	2	1	"	"	"	80	
9	Raimu. ^{do} de Barros Alarcão	10	Theresa Martins da Cone.	"	"	"	"	"	1	0	0	0	2	1	1	0	"	R	"	156	
10	Marco Alvez Barbaso	17	Manuel alvez Barbosa	Piauhy	"	7	fev	1870	2	2	2	0	3	2	2	1	"	"	"	156	
11	Fran. ^{co} Xavier de Maria	11	Maria Martins dos	V. ^a V. ^{co}	"	"	"	"	1	0	0	0	2	1	1	0	"	P	"	102	
12	José Martins de Barros	7	Antonio Ferr. Soares	"	"	"	"	"	2	2	1	0	2	1	1	0	"	"	"	118	
13	Amaro Martyr dos Santos	15	Joaq. ^m José de Miranda	"	"	"	"	"	2	2	1	0	2	2	1	0	"	"	"	140	
14	Vicente Bezerra da Silava	14	Fran. ^{co} Bezerra da S. ^a	"	"	8	Fev.	1870	2	2	1	0	2	2	1	0	"	R	"	150	
15	Franklin Fern. ^{do} Soarez	15	Isidoro Fran. ^{co} Soares	"	"	14	Fev.	1870	3	4	5	3	4	4	5	3	"	"	"	86	
16	José Fran. ^{co} de Soarez	14	"	"	"	"	"	"	3	4	5	3	4	4	5	4	"	"	"	67	

17	Joaq. ^m Benício da Silva	14	Luis José de Miranda	"	"	14	Mar.	1870	3	3	4	3	3	3	5	3	"	P	"	76	
18	José Pereira de Paiva	14	Don. ^{os} Pereira de Paiva	"	"	28	Mar.	1870	2	2	2	0	2	3	3	2	"	R	"	53	
19	Martiniano Per ^a de Paiva	16	"	"	"	29	Mar.	1870	3	4	4	3	4	4	5	3	"	R	"	90	
20	Rafael Luis de Medeiros	16	Helena de Medeiros Barbosa	"	"	"	"	"	3	2	2	1	3	2	2	1	"	"	"	130	
21	João da cruz Souza	14	Manoel Joaq. ^m da souza	Sobral	S. Benedicto	27	Abr.	1870	3	2	3	2	3	2	3	2	"	"	"	84	
22	Saturnino Rod. ^o de Souza	10	Rufino Roid. ^o de souza	V. ^a V. ^{co}	"	"	"	"	1	0	0	0	2	1	2	1	"	"	"	33	
23	Ignacio Fran. ^{co} Xavier	13	Manuel Fran. ^{co} Xavier	Mombaça	"	13	jun	"	2	1	1	0	2	1	2	1	"	"	"	36	
24	Felismino Fran. ^{co} Xavier	11	"	"	"	"	"	"	2	1	1	0	2	1	1	0	"	"	"	49	
25	Miguel Fran. ^{co} X.	8	"	"	"	"	"	"	1	0	0	0	2	1	1	0	"	"	"	34	
26	José da costa Ferreira	14	M. ^{el} da costa Vieira	Ipú	"	1	ago	"	0	0	0	0	2	1	1	0	"	"	"	16	
27	Raim. ^{do} Nonato da Sr. ^{or} Martins	7	Serafim Martins de Silva	V. ^a V. ^{co}	"	5	set	"	0	0	0	0	2	1	1	0	"	R	"	24	
28	Trajan Alvez de Oliveira	13	Theresa Lais de Maria	"	"	9	"	"	2	1	1	0	3	2	2	1	"	"	"	17	
29	Ignacio Fran. ^{co} de Sousa	15	Fran. ^{co} Alvez de Souza	Sobral	"	19	set	1870	1	0	0	0	3	2	2	1	"	"	"	13	
30	José Miguel da Costa	10	Manuel da Costa Vieira	V. ^a V. ^{co}	"	"	"		0	0	0	0	2	1	1	0	B	R	B	18	
31	José Veríssimo de Araujo	10	Manoel Verissimo de Ar.	"	"	26	out	1870	0	0	0	0	1	1	1	1	"	"	"	13	
32	Fran. ^{co} Isidoro da costa	8	Manuel da Costa Vieira	"	"	28	Out	1870	0	0	0	0	1	1	1	0	"	P	"	13	
33	Luis Fernandes da Costa	10	Manuel da Costa Vieira	Ipú	"	2	Nov	1870	0	0	0	0	1	1	1	0	"	R	"	10	
34	Gonçalo Martiniano Ribeiro	12	Fran. ^{co} Bexerra de Barro	V. ^a V. ^{co}	"	"	"	"	0	0	0	0	1	1	1	0	"	"	"	10	

S. Benedicto, 16 de Novembro de 1870.

Inspector Local

Fran.^{co} Cassiano

ANEXO C - Transcrição da Prova de Aritmética de José de Luiz de Queiros Jucá- 1874

Dom.^{es}

Operações arithmeticas á praticar

1) Qual é o dividendo, cujo divisor foi 1111, o quociente 1111, e o resto 1110?

 $1111 \times 1111 + 1110 = 1235431$ q' é o dividendo procurado.2) Nasceo em 10 de Nbrº de 1836; procionalidade morreo em 19 de março de 1872; q.^{tos} annos meses e dias viveo?

@	m	d
1872	2	19
1836	10	10
35	4	9 e este é o tempo de vida

3) José e João juntos tem 72 annos e meio, a diferença das idades é de 15 anos; q' id^a tem cada um?

36,25	36,25
7,50	-7,50
43,75	28,75
28,75	
Prova 72,5	

4). $\frac{1}{4} + \frac{3}{5}$ do comprimento de um jardim são 38 metros, q'comprimº tem o jardim?

$$\frac{1}{4} + \frac{3}{5} = \frac{15 + 12}{20} = \frac{17}{20} \quad \frac{38 \times 20}{17} = 44 \frac{12}{17} \text{ este é o comprimº do jardim}$$

Licéo 18 de junho 1874

O examinador

Pedro Pereira da Silva Guimarães Junior

[Não posso resolver nenhum dos problemas]

Fortaleza 18 de junho de 1874

José Luiz de Queiros Jucá

ANEXO D - Transcrição da Prova de Aritmética de Maria Jerônima de Sousa – 1874

Domingues

1. Quanto dá de juros 700 # a 2 % em 5 meses?

$$100 : (2 \times 5) = 10 : : 700\ 000 : x = 70\ 000$$

$$\begin{array}{r} 10 \\ 700000(00 \overline{)1(00} \end{array}$$

2. Uma perna de fasenda de 40 jardas comprada por 25000, por q^{to}. Se pode vender o metro?

$$\begin{array}{r} 40 \\ 11 \\ \hline 40 \\ 4 \\ \hline 44(0 \overline{)1(0} \end{array} \qquad \begin{array}{r} 35000 \overline{)44} \\ 04240 \overline{)795} \\ 022 \\ 0 \end{array}$$

3. O Brasil foi descoberto a 3 de Maio do anno de 1500, q^{os}. Annos conta?

anno	m.	dias
1874	8	28
1500	5	3
0264	3	25

Lyceu 28 de agosto 1874

Maria Jerônima de Sousa

Estão bem resolvidos Fort. 18 de agosto de 1874

O examinador

Joaquim Alves de Carvalho

ANEXO E- Transcrição da Prova de Aritmética do Professor Adjunto Francisco Felix Salamico – 1874

Domingues

Brito e Samico contam 37 annos de idade a diferença de uma a outro é de 3 annos pergunta se qual a idade cada um.

$$\begin{array}{r} 37 \\ 3 \\ \hline 34 \overline{) \dots 2} \\ 14 \dots 17 = 20 \\ 00 \end{array}$$

[Solução]

$$37 \div 2 = 18,5 + 1,50 = 20 \text{ annos de um}$$

$$37 \div 2 = 18,5 + 1,50 = 17 \text{ annos de outro}$$

$$\text{Diferença } 3 (\quad 0 \quad \overline{37} \text{ annos de ambos}$$

Um estafeta em discurso de um dia caminha 5 kilometros porem outro apenas anda 2 milhões de decímetro perguntase qual caminho mais e quantos kilometros caminharam?

$$2000:00(0 \overline{) 1(0}$$

200:000 metros

$$\begin{array}{r} 5000 \\ \hline 195000 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 200.00(00 \overline{) 100} \\ 5000 \overline{) 2050} \\ 2050(00 \end{array}$$

Sala do exame em 30 de maio de 1874.

Francisco Felix Salamico

Observação

Os problemas estão de uma forma tal, que não obstante mostrarem um resultado certo, demonstra não ter pericias do modo de praticar, e devia fazel-a como acima menciono.

Outro sim notar-se erros na orthografia. O examinador.

ANEXO F - Transcrição da Prova de Aritmética do Professor Adjunto Joaquim José Freire-1874

Domingues

Brito e Samico contão 37 annos de idade a diferença de um a outro e de 3 annos perg. q.^l a idade cada um.

$$\begin{array}{r} 37 \\ 3 \\ \hline 34 \overline{) \dots 2} \\ 00 \dots 17 = 20 \end{array}$$

[Solução]

$$37 \div 2 = 18,5 + 1,50 = 20 \text{ annos id.}^e \text{ de um}$$

$$37 \div 2 = 18,5 + 1,50 = 17 \text{ " " de outro}$$

Diferença 3 (0 37 " " " ambos

Um estafeta em discurso de um dia caminha 5 quilometros porem outro a penas caminha dois milhões de decímetro perg. q.^l caminha mais e quantos quilometros caminharão?

$$\begin{array}{r} 200000 \text{ metros} \\ 55000 \\ \hline 195000 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 200000 \\ 5000 \\ \hline 205(0(00)1(000 \end{array}$$

5 kilo-metros $\times 1000 = 5000$ metros $\times 10$ decímetros = 5000 decímetros + 2000000 = 2050000- deci- metros

$\div 1000$ decímetros (valor de um hecto – metros) = 2050 hecto – metros.

O 2º estafeta caminha mais do que e t.º e caminha 2050.

O 1º 195000

Lycéo 30 de Maio de 1874

Joaq.^m José Freire

Observação¹¹⁹

Os cálculos dão um resultado certo, porem deverão ser feitos pelo methodo acima.

Notam-se na ortographia muitos erros.

O examinador

Pedro Guimarães Junior

¹¹⁹ Observação feita pelo examinador quanto à resolução do modo prático realizado professor adjunto.

ANEXO G - Transcrição da Prova Escrita de Josefa Águida de Oliveira, de 24 de janeiro de 1870

[J.Brígido dos Guim.^{aes} Jr.]¹²⁰

[Jaguaribe]¹²¹

A b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v x y z

A B C D E F G H

Vantagens da agricultura.

Não pode o homem prescindir do trabalho, pois foi-lhe elle impôsto por Deos em castigo de sua desobediência no paraíso terrestre, como condição de sua vida. Nenhum trabalho porem é mais honroso e nem offerece maiores vantagens, do que o da agricultura, pois é Ella a fonte de todas as riquezas, e sem Ella jamais poderia o homem satisfazer as principaes necessidades da vida.

L M N O P Q R S T U V X Y Z

Lycêo do Ceará 24 de janeiro de 1870

Josefa Aguida de Oliveira

¹²⁰ Assinatura dos examinadores

¹²¹ Assinatura do examinador

ANEXO H - Transcrição da Prova de Pedagogia de Maria Jeronima de Souza, de 22 de outubro de 1874

Programma

O que é ensino mutuo?

O que é ensino simultaneo?

[Paulino Nogueira]¹²²

Qual dos dous é preferível?

Por que?

Qual o admittido no Regulam.^{to} da Instrucção Publica?

O ensino mutuo, é aquelle que se estabelece além da simultaneidade geral dos exercícios, a transmissão do ensino entre todos os alunos da m.^{ma} escola.

O ensino simultaneo, é aquelle que durante certo tempo, o mestre ensina a seus alumnos por decúrias divididas segundo os grãos de seus conhecim.^{tos}.

Quanto a mim, o mais preferível é o mútuo, por ser o mais econômico e por conseguinte deve ser co m.^o útil.

O admittido na Instrucção Publica, senão me engano é o simultaneo.

Tenho muito desejo de faser uma dissertação que satisfaça-se a expectativa de V. V. SS.^{os}, mas como o lugar que hoje occupo e bastante para confunder-me as idéias, peço desculpa de algumas faltas que forem encontradas.

Sala dos actos dos exames 22 de Outubro de 1874

Maria Jeronima de Souza

¹²² Assinatura do examinador

ANEXO I - Transcrição do Atestado do Tirocínio de José Luis de Queiros Jucá Junior, de 16 e 17 de janeiro de 1874

Ill.^{mo} Senr.^o D.^{or} Director G.^{al} da Instrucção Pub.^a

[Designo a aula da 2^a Cadeira. Directoria

Geral da Inst.^{am}. P.^a do Ceará 16 de Janeiro

de 1874

Paulino Nogueira]¹²³

José Luis de Queiros Jucá J. ^{or} querendo habilitar-se para exercer o magistério publico requer a V. S.^a que se digne uma das aulas primarias desta cidade para o supp. ^e fazer o seu tirocinio de conformidade com a Lei, pelo que

E. R. M. ^{ce}

Fortaleza 16 de janeiro de 1874

José Luiz de queirós Jucá J. ^{or}

Attesto que o Senr' José Luiz de Queiros Jucá Junior freqüentando esta escola desde 17 de janeiro do corrente ano até a presente data, feito com assiduidade e aproveitamento quanto ao modo assiduidade e aproveitamento quanto ao modo pratico do ensino, mostrando alem disto gosto para o magistério.

2^a escola Publica do 1^a Gráo da Cid. ^e da fortaleza de 17 de maio de 1874.

O professor

Tristão Pacheco Spinosa

¹²³ Despacho dado pela autoridade administrativa

Attesto que Senr' José Luiz de Queiros Jucá Junior p.^{or} matricular-se
n'aula que dirigo, para estudar o modo pratico do ensino dia 17 de
Maio, e que freqüentou ate hoje com aproveitamento. Ceará 17 de
Junho de 1874.

Joaq.^m Alves de Carvalho

ANEXO J - Transcrição de Ofício da Aula Pública de Barbalha, de 7 de dezembro de 1866Il.^{mo} e Rem.^o Senhor Director

Tendo o antecessor de VS.^a poupado aos professores a confecção do mappa geral, determinando fosse remettido o de 15 de Novembro depois de encerradas as escolas, e então nelles'incluisse e que devesse conter aquelloutro, isto é o resultado dos exames, deixei por este motivo de enviar o presente naquella data e sim agora.

Nenhum exame procedeo se nesta minha escola por não ter meninos habilitados; e, pelo que parece, jamais teria um tal praser, visto que costumam os paes contentar com seus filhos saberem somente ler, escrever e contar alguma coisa; e si algum alumnos passam desses conhecimentos para o estudo de grammatica, de historia sagrada, etc, não chegam ao fim; ou sahem para sempre, ou frequentão tão pouco a escolas e com tantas interrupções, que sempre vivem em começo.

Concinta-me agora V.S.^a que lhe faça sentir quanta vantagem seria para a diffusão da instrucção elementar si se restaurasse o exercicio das aulas uma vez só por dia. Experimentei no pouco tempo que vigorou esse systema mais regularidade nos trabalhos, mais concurencia de alumnos, muito gosto entre elles sendo, alem de tudo isso, mais fácil, pelo lado econômico, aos paes pobres o ensino de seus filhos.

Devendo, segundo a Lei regulamentar da instrucção primaria, abrir-se a escola ás 8 horas d'amanhã, feixal-a ás 11 ½, reabril-a ás 3 da tarde, e feixal-a ás 5 ½, por muito que o professor trabalhe por trazer sua aula com a regularidade prescripta, jamais o poderá, porque muitos são as dificuldades que encontram. Tudo marja¹²⁴ em desordem não se pode mandar aos alumnos fazer a oração d'amanhã, antes dos trabalhos; não escrevem, não lêem simultaneamente, e muitas vezes não achão-se todos na escola ás horas da lição! E á tarde? Acontece o mesmo. A causa destes abusos é porque ás 8 horas a m'or parte dos meninos, máxime, os que morão pelos contornos do lugar onde está a escola, occupão-se em pillar, carregar agoa, trabalhar na roça, etc: e quase todos, ainda têm almoçado, desorte que vêm chegando para a escola um a um até ás 10 horas, estes almoçados, aquelles não, e assim á proporção que cada um vai acabando de escrever pede para ir almoçar, aquelles não, accotecendo por isso achar-se quasi sempre a escola desoccupada das 9 para ás 10 horas. E á

¹²⁴ Leia-se marcha.

tarde entrão do mesmo modo, um a um, e muitos sem terem ainda jantados, e alguns já faltão porque forão buscar lenha.

Sendo commumente maior o numero dos meninos pobres, esses são occupados, por seos paes em diferentes serviços, ordinariamente pela manhã e á tarde, e porisso deixão as escholas de aproveitar á m'or parte dos pobres, e os poucos, que alli vão é com incríveis interrupções. Dahi a falta de concurrencia ás escholas; dahi a irregularidade dos trabalhos; dahi a falta de gosto nos alumnos; e mais ainda para o professor, que necessariamente sente se desanimado á vista de tantos atropelos. E, por muito que trabalhe por 'methodisar seo ensino, sempre é vencido; e afinal por motivos involuntários, toma á nota de máo professor.

As vantagens porem que resultarão do exercício das aulas uma vez só por dia são: Entrarem todos os alumnos simultaneamente na eschola, porque todos têm almoçado: acharem-se desocupados dos mandados de seos paes: ir a eschola com reconhecido gosto, e boa ordem: chegar a instrucção para a gente pobre, até para os que os morrão distante meia légua e mais: estarem eles á tarde, ás 2 horas desoccupados para ajudarem seos paes; estc, etc. faça se isto, dê-se boa casa para a eschola, forneça-se utencilios; obrigue se os senhores paes a conservar seos filhos na eschola até que soffrão um exame que os julgue instruídos nas matérias do ensino; dê se melhor ordenados aos professores, classe pobre por si e sua família, com quem deve dividir seo ordenado insignificante; facilite-se lhes ao menos os meios d'elles receberem seo s ordenados, ordenado se as Collectorias de centro lh'es paguem, e não mais sujeitos a rebalte os com os ricos do logar com prejuizo de 10 e 15%, se é que querem comer, e acreditar se para os carneiros. Feito tudo isto, aperte-se então o proffessor, e seja castigado severamente, quando não cuidar de seos deveres.

Rogo pois a VS.^a digne se concorrer para que sejam removidos todos esses obstáculos, que a experiência tem me mostrado contrários á difusão da instrucção primária, e ao bom regime das escholas.

Deos Guarde a VS.^a. Barbalha, 7 de dezembro de 1866.

Il^{mo}. e R.^{mo} Senhor Hyppolito Gomes Brasil

Diginissimos Director Geral da Instrução Publica

ANEXO L - Transcrição de Ofício da Segunda Escola Pública de Fortaleza, 13 de Fevereiro de 1873

Segunda Escola Publica de Menina na Capital do Ceará, 13 de Fevereiro de 1873.

Ill.^{mo} Ex.^{mo} Senr'.

Accuso a recepção do officio de [rasurado] datada 6 do corrente mez recebido a 8, em que me communico haver sido designada pela Ex.^{mo} Senr'. Presidente para reger a cadeira de meninas ultimamente [doc. danificado/uma palavra], e em resposta tenho a dizer á V.S^a, para fazer chegar ao conhecimento de V.Ex^a, que, duvidando de minha aptidão, para corresponder as vistas do legislador provincial, na experiência que se vou tentar, sobre a utilidade do ensino primário, applicado para uma professora a crenças do sexo masculino, sinto necessidade de [doc. danificado/uma palavra] á V.Ex^a. dispensou d'essa desi [doc. danificado/uma palavra], aliás honrosa, não devo acceitar sem [doc. danificado/uma palavra] á V.Ex^a. os escrúpulos, que te-[doc. danificado/uma palavra] esse respeito.

Tenho repugnância de incumbir-me de trabalho, para que me falta precisa vocação e jeito.

É verdade que exerço, há doze annos, o magistério com aproveitamento para minhas alumnas e certa satisfação para mim própria, que vou colhendo resultados dos esforços, que emprego no ensino, e dedicação, com que pro-[doc. danificado/uma palavra] cumprir os meus deveres.

Assim tenho sido feliz, segundo a escola de meninas, mas não e sêl-o passando a ensinar crea[rasurado] outro seco, de índole differente [doc. danificado/uma palavra] tos diversos, que me obrigaria estudos especiais, para estabelecer methodo de ensino compatíveis com a sua natureza e idade.

Trata-se de uma experiência, é conveniente não confial-a a uma professora, que confesso não se júizo no caso de tentál-a com proveito.

Nestas circustancias espero que S.Ex^a se dignará de attender a esta reclamação, concendendo-me escusa, que peço.

D'G^e á V.S^aIll.^{mo} S'

Ill.^{mo} Senr' D^{or}. Mendes da Cruz Guimar^{aes} Junior D. Secretario Interino [doc. danificado/uma palavra] da Provincia

Carnélia Altina de Souza

Professora Primaria

ANEXO M - Transcrição de Ofício da Escola de Ensino Mútuo de Fortaleza, de 28 de Junho de 1844

[Data 28 de Junho]¹²⁵

Ill^{mo}. Ex^{mo}. Senhor

Tenho a honra de enviara a V. Ex.^a a relação inclusa dos objectos precisos a esta Escola, que V. Ex.^a me ordenou que me remetteste.

Quanto aos prêmios todos sabem, que o interesse é o móvel das acções humanas: e que d'ordinario nas Escola há castigos de mais e galardão de menos; tendo pela maior parte a obediência e os esforços dos discípulos antes a sua viagem no medo, do que no desejo de bem desempenhar as suas obrigações, ou consuma louvavel emulação por lhes não ser conhecida desvantagens que dos estudos lhes resulta, é pois necessário á maneira do systtema Lancasteriano premiar todas as boas açoes escolásticas, e corrigir as más de um modo tal, que não hajão flagelles, o memo perder de vista a mui louvável a na minha sempre preferir o castigo mental ao corporal, e este ultimo de extrema necessidade, e sempre com attenção á idade.

Para este fim achão-se estabelecidas as classes as decúrias diárias e as formalidades das passagens de uma á outra classe, segundo o plano do ensino-mutuo, e para que o systema marche com toda regularidade, é mista que hajão prêmios, para condecorar aquelles meninos, que mais se distinguirem, e estimular os que menos se esforçarem; e com tais incentivos objectos da educação da mocidade com a mior moderação possível.

Digne-se pois V.Ex^a mandar, que se forneça a Esta Escola os dois objectos mencionados quais se tornão indispensáveis no systema que dirigo.

Deus Guarde à V.S^a. Ex^a por muitos annos.

A Escola de Ensino-Mutuo 28 de Junho de 1844.

¹²⁵ Despacho da autoridade.

Ill.^{mo} e Ex.^{mo}. Senhor Brigadeiro Jozé Maria Bitancourt Presidente e Commandante das Armas desta Provincia

Manoel Caetano Spinola

Professor

Precisa-se para a Escola de Ensino Mutuo o seguinte:

1.º 3 Collecções de exemplares para as classes de leituras as quaes contenhão o A.B.C., syllabas, e nomes; elementos de civilidade; alguns textos da Escritura Sagrada; elemento de Arithmetica, e de Grammatica de Lingua Nacional.

2.º Alguns prêmios, tanto para as classes de escrita, como para as de leitura; e algumas medalhas, cuja inscripção será aquelle que V. Ex.^a designar.

Escola de Ensino – Mútuo no Ceará, em 28 de junho de 1844.

Manoel Caetano Spinola

Professor

ANEXO N- Transcrição de Ofício da Aula Pública do 2º Grau na Capital do Ceará e de Inventário, de 5 de Fevereiro de 1870.

Ill.^{mo} Ex.^{mo} Senr^o

Em observância do que dispôs o art. 4º e 5º do regulamento geral das escolas primarias, passo ás mãos de V.Ex.^a a copia do inventario feito nos objectos existentes em minha escola

Deus Guarde a V.Ex.^a.

Aula Pública do 2º grau na Capital do Ceará, 5 de Fevereiro de 1870.

Ill.^{mo} Ex.^{mo}.D.^{or} Domingos José Nogu^a Jaguaribe Director Geral da Intrucção Publica da Provincia.

Professor

Joaquim Alves de Carvalho

Aos dez dias do mez de janeiro do anno de mil oitocentos e setenta, na escola do 2º gráu desta cidade da Fortaleza, Capital da Provincia do Ceará, achando-se presentes o Inspector da Instrucção primaria e o respectivo Professor passou a proceder ao inventario dos objectos existentes na mesma aula na forma do art. 4º do regulamento de 1856; a saber:

Quadro do Senhor Crucificado, um	1
Tabuas envernizadas p ^a . exercício d'arithm, q ^{tro}	4
Archivo, um	1
Bancos para escripta, dezeseis	16
Idem assentos, dezeseis	16
Relógio, um	1
Cadeiras de palinha, seis	6
Idem inutilisados, três	3
Collecção de traslados encaxilhados, uma	1
Escrivaninha, uma	1
Regua, uma	1
Ardosias, quarenta	40
Ponteiros, dois	2
Estrado, um	1
Livro de matricula e registro	2
Regulamento, um	1
Lusiadas de Camões, quatro	4
Arithmética, uma	1
Idem C. Baptista, uma	1
Compendios [danificado/uma palavra] Metrologia [danificado/duas palavras], um	1

E nada mais havendo se de compor concluído o inventario que por certa forma ficção encerrado a assignado pelo mesmo Sr. Inspector acima nomeado, consigna: Professor: Luiz Carlos da Silva Peixoto - Inspector das Aulas: Joaquim Alves de Carvalho, Professor.