

**MESTRE: PROFISSÃO PROFESSOR(A)-
PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA PROVÍNCIA
MINEIRA NO PERÍODO IMPERIAL**

O século XIX, no interior do campo investigativo da história da educação brasileira, vinha sendo tradicionalmente ignorado como fonte de pesquisa. A quase inexistência de estudos empíricos e de investigações sistemáticas sobre o período, levavam à construção de um retrato da história da educação brasileira que marcava-o como definido pela ausência, tanto de um discurso educacional no Brasil, como de políticas de investimento por parte do Estado.

Mais recentemente, este quadro vem sendo superado pela constituição de um corpo de investigações voltado para este período histórico. Tais pesquisas, ao se debruçar sobre as fontes documentais referentes ao século XIX, vêm demonstrando que, ao contrário do que se supunha, havia um vigoroso debate em torno da questão educacional no Brasil. Tal debate substantivava-se, em termos gerais, na formulação de uma legislação extensa e minuciosa, que buscava normatizar o campo educativo e definir políticas de atuação, na tentativa de adoção de uma metodologia de ensino cientificamente fundada que uniformizasse as práticas pedagógicas e na construção de uma política de formação e profissionalização docente.

Nessa direção, tinha-se em vista a constituição de espaços educativos, voltados não apenas para a criação de salas de aula, mas também para a formação de professores, através da institucionalização das primeiras escolas normais, a cargo dos poderes provinciais.

No entanto, ao longo do Período Imperial, tal preocupação esbarrava na indefinição de uma política de investimentos e de diretrizes sistemáticas para a educação pública. As iniciativas eram marcadas pela descontinuidade, acarretando a inexistência de um sistema público de ensino que unificasse e uniformizasse as práticas docentes desenvolvidas nas esparsas salas de aula. Como aponta FARIA FILHO (2000: p. 136) havia um quadro marcado, por um lado, pela :

“ ... presença do Estado não apenas era muito pequena e pulverizada como, algumas vezes foi considerada perniciosa no ramo da instrução” e, por outro, pelo “ desenvolvimento de redes de escola muito diversas em

consonância com a diversidade das Províncias do Império”

Assim é que, nem ausência absoluta de um projeto de instrução, nem a constituição de uma rede efetiva de ensino, mas o conjunto de pesquisas recentemente desenvolvidas aponta para a tentativa, marcada pela descontinuidade na sua execução, de extensão da instrução ao grosso da população livre e branca. Projeto fundado no discurso do papel civilizatório da escolarização e na importância do estabelecimento de uma ordem pública, para a qual era fundamental a disciplinação social via instituição escolar.

A partir de tais pesquisas, o estudo dos processos e práticas de institucionalização da educação no período oitocentista, vem se afirmando como fértil problemática, refinando e redesenhando o quadro da história da educação brasileira.

Estas investigações vem buscando referenciar-se na produção conceitual e metodológica da assim chamada Nova História, de maneira a substantivar as análises desenvolvidas. A preocupação com a utilização de fontes habitualmente desconsideradas pela história tradicional, o entendimento da importância dos sujeitos comuns compreendidos como sujeitos históricos, a investigação voltada para a história cotidiana significou, na história da educação, uma redefinição de fontes, temáticas e perspectivas de análise.

O estudo aqui apresentado integra-se nesse quadro de referência, inserindo-se no âmbito de um grupo de pesquisa voltado para o estudo da constituição da cultura escolar em Minas, ao longo do século XIX. Tem-se em vista aqui analisar, tendo como fonte documental as avaliações a que eram submetido os alunos egressos da Escola Normal de Ouro Preto, ao candidatar-se a vaga de professor da escola primária ou secundária da província mineira, bem como atas, relatórios e correspondências relacionados a esta escola, aspectos da formação docente e da profissionalização do magistério ao longo do século XIX.¹ Tal material encontra-se presente no Arquivo Público Mineiro, no Fundo de Instrução Pública (código IP), fundo referente ao período imperial.

¹ É importante salientar que os dados aqui apontados são ainda preliminares, à medida que referem-se a uma pesquisa ainda em andamento, não tendo sido ainda concluída toda a documentação referente à Escola Normal de Ouro Preto no período oitocentista. Porém, já é possível estabelecer um retrato, ainda que parcial, do processo de formação e contratação de professores na província mineira no século XIX.

A institucionalização da formação de professores:

Em 1827, um decreto régio estipula uma política oficial de educação para o Estado Imperial, atribuindo às províncias a responsabilidade pelo ensino primário e secundário e ao governo monárquico o ensino superior. Caberia aos poderes provinciais o estabelecimento de diretrizes para o funcionamento dos sistemas sob sua responsabilidade.

Em Minas, só em 1835 é feita a primeira lei orgânica, regulamentando o ensino primário. Ao tratar da formação e contratação do professorado, fixavam-se normas para verificação da competência dos candidatos ao cargo de magistério e exigia-se que, depois de certo prazo, o provimento das cadeiras se fizesse pelos que fossem aprovados no curso da Escola Normal a ser criada. Esta, no entanto, só foi implantada de fato em 1840, tendo como objetivo veicular: “o método mais expedito, e ultimamente descoberto e praticado nos **países civilizados**” (1835 apud MOURÃO, 1956:p. 82). A fundação da escola tinha por objetivo formar os professores em consonância com as modernas novas metodologias de ensino, que buscavam romper com o chamado método individual, reputado por sua pouca eficiência e acientificidade . Para tal , os professores deveriam fazer um curso de dois meses de duração que os habilitasse para o trabalho com estes novos métodos.

Nesse momento, os professores eram preponderantemente homens, os mestre escolas, os quais exerciam sua função nas poucas salas de aula, referenciados num modelo de ensino individualizado, não graduado, com um currículo indefinido, e uma prática pedagógica calcada na memorização e repetição de conhecimentos trabalhados de forma assistemática. Assim é que assume centralidade a discussão quanto a metodologia de ensino que viabilizasse o atendimento a um número maior de alunos por classe, possibilitando o acesso da população à escola e que permitisse a aprendizagem , o que se mostrava inviável com o assim chamado método individual.

No dizer de SOUZA:

“ a instrução ministrada a grandes grupos trouxe a necessidade de dividir as escolas, o que implicava o enfrentamento de três tipos de problemas: de ordem técnica, referia-se ao critério de agrupamento das crianças, bem como o número de divisões, de ordem psicológica, tratava-se de saber como mudar a mentalidade dos

professores acostumados ao modo individual, de caráter técnico, diz respeito ao modo de organizar o plano pedagógico, isto é, os programas” (1998:p. 25)

Na verdade, a discussão quanto a metodologia a ser desenvolvida nas salas de aula antecede a fundação da Escola Normal. Já no início da década de 30 o processo de contratação de professores era feito através de avaliação oral e escrita dos candidatos, na qual assumia centralidade a análise de seus conhecimentos sobre o assim chamado método mútuo², então a grande referência metodológica para um ensino racionalizado e baseado em preceitos pedagógicos cientificamente fundamentados. Assim aparece na avaliação de um candidato ao cargo de professor:” *Satisfez a todas as matérias necessárias para reger aula de primeiras letras pelo método de Lancaster*”. (IP caixa 11, 1834)

Estabelecia-se uma diferenciação na contratação dos professores, segundo a qual os que se mostrassem capacitados a desenvolver o método mútuo receberiam salário maior que aqueles selecionados para a ação docente, mas avaliados como despreparados para desenvolver o novo método e aprovados no método tradicional. Assim é que um candidato é assim avaliado:

“ Satisfez ao exame de geometria, prática de ensino mútuo, mas não satisfaz a algumas perguntas em gramática, aritmética e doutrina cristã, pelo que nos parece não estar suficientemente habilitado para reger uma aula das primeiras letras, conforme a lei de abril de 1827”(IP caixa 12, 1834)

“ Não satisfaz ao exame em todas as matérias necessárias para reger aula de primeiras letras pelo método de Lancaster, mas está nas circunstâncias de bem desempenhar os deveres de professor pelo método antigo” (IP caixa 11, 1834).

Num recurso à avaliação, um candidato assim coloca:

“ Diz que tendo concorrido ao exame na forma da lei para ser provido na cadeira de primeiras letras pelo método de Lancaster e sendo reprovado somente em ortografia e não sendo requisito exigido para exercer o magistério pelo método antigo vem requerer haja por bem provê-lo na dita cadeira por este método até o concurso em que espera achar-se habilitado pelo método de Lancaster”.(IP caixa 12, 1834)

² O método mútuo fundava-se no ensino a um grande contingente de alunos, através da ação de monitores que desenvolveriam as atividades com os grupos menores, possibilitando o ensino do mesmo conteúdo a um maior contingente de alunos

Na verdade, a centralidade da discussão da adoção do método mútuo nas escolas aponta que este seria o mecanismo mais eficiente de disciplinação no interior do espaço escolar. Mais do que estratégia de difusão da instrução, o método será reputado por sua capacidade de ordenar e moralizar a população escolar, através de um controle minucioso do comportamento do aluno, mediado pela ação dos monitores.

Aliada à fundação da Escola Normal, serão enviados à França dois especialistas para estudo dos novos métodos de ensino. Um desses é Francisco de Assis Peregrino, que faz depois um extenso relatório, no qual recomenda a adoção do assim chamado método simultâneo³, o qual superaria as deficiências do método individual, sendo melhor exequível na província mineira que o método mútuo.

O envio de especialistas e a fundação da Escola Normal demonstram a preocupação do estado provincial com o estabelecimento de uma política pública de educação e de formação docente, mesmo que de forma incipiente e assistemática. Na primeira metade do século XIX será a discussão metodológica que irá corporificar e, ao mesmo tempo, irradiar tal projeto, traduzindo a preocupação com a conformação dos sistemas de ensino e racionalização e normatização das práticas pedagógicas.

A educação será pensada como fator civilizatório, que permitiria ao país inserir-se na contemporaneidade, igualando-se aos países mais desenvolvidos. Através da difusão da educação para a população da província, esta tornar-se-ia capaz de submeter-se à ordem pública. No dizer de Tavares Bastos, ao analisar o quadro da educação brasileira no período imperial:

“... quaes serão os destinos do nosso systema de governo, que deve assentar na capacidade eleitoral, si perpetuar-se o embrutecimento das populações?... vêde o triste espetáculo, resultado fatal da imprevidência com que descuidaram da educação do povo:- nossos costumes que degradam, nossa sociedade que apodrece...” (1870: p. 217-218)

A educação escolar aparece assim como estratégia de estabelecimento de condições de governabilidade na província mineira, possibilitando a implementação de uma ordem pública estendida ao grosso da população (ou mais exatamente à população

³ O método simultâneo constituiria uma adaptação do método mútuo, não exigindo tantos materiais, salas de aula espaçosas e presença constante dos monitores, na visão de Peregrino (FARIA FILHO & ROSA, 1999)

branca e livre). Tal quadro faz-se presente a nível nacional nos discursos sobre a importância da instrução para estabelecimento de uma ordem pública e regeneração da conduta do povo. No dizer de VILELA: “ Por todo esse período é interessante observar como estes dirigentes relacionavam a criminalidade à falta de instrução” (2000,p. 103)

Porém, na província mineira, à semelhança da paulista e fluminense, os investimentos foram erráticos e descontínuos, concentrando-se na preocupação com a uniformização do ensino, através da formulação de um aparato legal e com a formação de professores. O investimento do Estado era insuficiente para possibilitar a construção de um sistema de ensino que atendesse à população da província. O professorado era mal pago, o que era então apontado como responsável pela precariedade do ensino público. No dizer de SOUZA:

“ a apropriação das idéias em circulação sobre a organização pedagógica ocorreu no país de forma peculiar. Ênfase maior foi posta nos métodos e processos de ensino, isto é, aos processos didáticos que mais se coadunavam com o espírito de renovação e pouca discussão obteve as transformações administrativas e pedagógicas implicadas no modelo da escola graduada”(1998: 33)

A fundação da Escola Normal, embora centrada na preparação de professores para o trabalho com os novos métodos, ultrapassava a dimensão metodológica. Ela vinha significar também a definição de um corpus de conhecimentos comuns que regulasse a ação pedagógica desenvolvida nas salas de aula, assim como o estabelecimento de um repertório de saberes que unificasse a prática do professorado. Para isso, os professores ao final da formação na Escola Normal, ou os mestre escolas das salas de aula existentes, deveriam se submeter a uma prova constando de exames orais e escritos que atestassem sua competência técnica para o exercício da docência.

Na verdade, as bases para o projeto de formação de professores assentam-se na negação de sua competência para a ação docente a ser superada através da qualificação no interior da Escola Normal. É fundado num discurso de atribuição de despreparo ao mestre escola que irá ser sustentada a conformação de estratégias de qualificação e profissionalização. Como apontam FARIA FILHO e ROSA (1999:p. 196):

“ o discurso fundador a respeito da instrução e, sobretudo, da profissão docente em nosso país. Nessas discussões e, através delas, produz-se e estabiliza-se um discurso sobre

a (in)competência e desinteresse dos mestres, sobre a responsabilidade dos mesmos quanto ao fracasso da escola e, por fim, sobre o lugar e a função formadora das escolas normais”

A seleção de professores:

A documentação referente a seleção de professores encontra-se presente no Arquivo Público Mineiro e constitui importante fonte para compreensão da construção da cultura escolar em Minas, permitindo-nos resgatar o corpus de conhecimento avaliado, bem como os critérios de avaliação utilizados pelos formadores de professores e pelos agentes do Estado ao longo do século XIX. Analisando-se os resultados das mesmas, verifica-se, na primeira metade do século XIX, a centralidade da questão metodológica na formação do professor, como anteriormente apontado. Isto aliado ao conhecimento de gramática, ortografia, das quatro operações aritméticas, geometria, caligrafia e doutrina cristã. Na análise das avaliações fica claro que a instrução exigida dos candidatos era superficial, não ultrapassando o ler-escrever e contar.:

“ Satisfez ao exame em doutrina cristã, mas acha-se pouco versado na prática das operações aritméticas e além de apresentar um bom caráter de letra, não conhece ortografia. Parece-nos pois que não se acha habilitado para ensinar as primeiras letras ainda pelo antigo método” (IP caixa 13, 1832).

As provas encontram-se organizadas por examinando, contendo escritas manuscritas voltadas para avaliar a caligrafia do aluno (“ o caráter da letra”) sua ortografia. Constam também exercícios aritméticos e questões de geometria. Na capa da avaliação de cada candidato, a análise final do examinador, referindo-se aos quesitos avaliados, como desempenho no método mútuo, doutrina cristã, itens no entanto não presentes na provas arquivadas, o que não nos permite avaliar os conhecimentos analisados nestas disciplinas.

Na análise dos quesitos referentes ao domínio dos conhecimentos escolares chama atenção a forma como a posse dos distintos saberes é adjetivada e avaliada. Por um lado, observa-se a centralidade da avaliação caligráfica expressa na frase “caráter de letra”: “ apresenta bom caráter de letra”, “ só temos que mostrar-lhe que não apresenta muito bom caráter de letra”. Por outro, a dificuldade em responder adequadamente às questões apresentadas é traduzida em termos do conceito de perturbação: “ mostra perturbação nas práticas de aritmética e geometria” , ‘ apesar de algumas perturbações

na conta de proporções, procedeu ao final com acerto e se reputa apto para reger uma cadeira de 2 grau”, “ tendo satisfeito muito bem ao primeiro exame que se lhe fez de aritmética e geometria agora nada fez em aritmética como presencião ou por perturbação ou esquecimento” “ seu erro talvez provenha de perturbação durante o exame”. A referência à perturbação na realização dos exames aponta a tensão presente nos candidatos, talvez pelo ineditismo da avaliação didática do trabalho docente.

É constante a referência aos erros ortográficos dos candidatos, o que no entanto não parece ser definidor de sua aprovação, pelo menos para regência pelo método antigo, como comprova o recurso do candidato acima relatado. Mesmo em outras avaliações, o peso do saber sobre a ortografia é relativizado na comparação com outros saberes, não constituindo por si só critério definidor de reprovação do candidato: “ *satisfez ao exame de doutrina cristã e prática das quatro operações aritméticas, mas seu manuscrito mostra que pouco entende de ortografia*”, “ *não satisfez em parte ao exame de gramática. O seu manuscrito apresenta alguns erros em ortografia o que talvez provenha de perturbação*”(1834, IP caixa 12).

O domínio das quatro operações constitui critério central na avaliação dos candidatos: sendo-lhes exigido a realização de operações complexas envolvendo números com até 8 dígitos, o que demonstra o rigor do exame no que se refere ao conhecimento matemático. Nas avaliações aparecem as seguintes referências ao domínio do conteúdo matemático: “ *é pouco versado em aritmética e geometria*”, “*satisfez ao exame de doutrina cristã e prática das quatro operações aritméticas*” (1834, IP caixa 12)

O projeto de formação de professores através da criação de Escolas Normais compreendidas como espaços difusores das modernas metodologias de ensino não irá efetivar-se inicialmente. A Escola Normal de Ouro Preto é posteriormente fechada em 1842, reaberta em 1849, tendo seu reinício de maneira mais sistemática já na década de 70, reorganizada de acordo com outros referenciais.

A assistemática do funcionamento da escola demonstra que o discurso quanto à formação de professores não se afirma através da aceitação da definição de espaços difusores de saberes escolares para o grosso do professorado. Tal percurso da Escola Normal mineira encontra paralelo no processo vivido na implantação das Escolas Normais criadas nas demais províncias, o que aponta a fragilidade do processo de qualificação docente no decorrer do Estado Imperial, bem como a dificuldade de

estabelecimento de um sistema de ensino fundado em preceitos metodológicos que uniformizasse as práticas docentes .⁴

Se a preocupação quanto ao método a ser transmitido ocupa o centro do projeto de formação, a indefinição quanto à melhor metodologia a ser utilizada fez com que esta questão perdesse credibilidade. Ao longo deste período sucede-se a veiculação do método simultâneo, mútuo e posteriormente o misto. As diretrizes metodológicas alternavam-se de acordo com a definição dos dirigentes da Escola Normal. Assim é que MOURÃO, citando o relatório sobre o ensino do Presidente da Província ao Ministério do Império, em 1865 afirma que: “...confessa o Presidente que, na Província, não haverão talvez dez professores que adotem o mesmo método”(1956:p. 93)

Na segunda metade do século XIX, ainda no período imperial, a Escola Normal será reestruturada, assumindo centralidade a discussão quanto aos conhecimentos transmitidos. Seu tempo de duração será estendido para dois anos, ao longo dos quais o aluno deveria cursar um rol de disciplinas que são ampliadas, tanto quanto ao seu número, como quanto à extensão de conhecimentos desenvolvidos em cada uma delas. Observa-se que, no período situado entre a reestruturação da Escola Normal de Ouro Preto e a adoção do método intuitivo, já no Estado Nacional Republicano, a discussão metodológica é subsumida pela importância da instrução, calcada na aquisição de conhecimentos relacionados ao ofício docente, na formação através da aquisição de conteúdos científicos.

Assim é que nas provas de avaliação dos candidatos à carreira docente recém saídos da Escola Normal não aparece qualquer referência à dimensão metodológica da prática pedagógica, mas a avaliação da posse de saberes científicos é claramente reforçada

Analisando-se o rol das disciplinas verifica-se que, se anteriormente, na avaliação dos examinadores a disciplina Língua Nacional contemplava ortografia, caligrafia e gramática, agora a prova irá contemplar análise lógica e gramatical, ditado e ortografia. Ao mesmo tempo, aspectos que antes eram centrais na avaliação, deixam de ser considerados. Exemplo disso é que o “ caráter da letra”, fator que sempre aparecia nas avaliações da década de 30, não é mais referido nas provas realizadas a partir da década de 70, o que demonstra que o saber caligráfico é agora secundarizado, ganhando destaque o conhecimento gramatical do aluno. No mesmo sentido, se anteriormente as

⁴ A este respeito vide os estudos de BASTOS, M. H. “ A formação de professores para o ensino do método mútuo no Brasil”, VILELA, H. “ O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do

provas de matemática contemplavam apenas o domínio das quatro operações e a geometria, agora é introduzido o sistema métrico decimal.

Além da ampliação dos conteúdos de cada disciplina, são introduzidas novas matérias ao currículo da Escola Normal e à avaliação dos candidatos ao cargo de professor. Mesmo os já efetivados são então obrigados a submeter-se a exames que atestem conhecimentos nessas novas disciplinas, no caso, o estudo de História e Geografia do Brasil:

“ O professor público de instrução primária da cidade de Mar de Espanha achando-se nesta capital com licença de Vossa Excelência como assistente da Escola Normal e querendo mostrar-se habilitado nas matérias do artigo 8 da Portaria 20 do Exmo. Presidente datada de 18 de outubro do corrente ano que alterou o regulamento 62 vem requerer a Vossa Exa. que se digne a administrar-lhe o exame” (ip caixa 13, 1872)

“ ...aprovado em todas as matérias mencionadas no Artigo 8 da portaria de 18 de outubro do corrente ano à exceção de geografia do Brasil deseja mostrar-se habilitado também nesta matéria a fim de gozar da vantagem do novo regulamento, vem requerer realizar o exame” (IP caixa 13, 1872) .

A introdução destas novas disciplinas revela a preocupação com o desenvolvimento, na escola, da idéia de nacionalidade. Assim é que serão incluídas na grade curricular da Escola Normal e nos exames para professor, História e Geografia do Brasil, disciplinas voltadas para o conhecimento da pátria, que encontram na escola o espaço ideal de difusão para o conjunto da população.

Além destas serão acrescidas, no caso das candidatas do sexo feminino avaliações relativas “aos trabalhos com a agulha”, disciplina agora constante do currículo da Escola Normal:

“ ...são de parecer que sejam aprovadas plenamente em todas as matérias que constituem a referida aula e que todas as alunas que compareceram mostraram adiantamento tal que muito justifica a dedicação e zelo da referida professora. Declaram mais que os serviços de agulha não deixaram nada a desejar” (IP caixa 14, 1872)

Verifica-se como o processo de feminilização do magistério encontra na Escola Normal espaço de irradiação e difusão de um novo perfil do professorado. A professora deveria

Brasil”, FÁRIA FILHO & ROSA, F. “ O ensino mútuo em Minas Gerais” na publicação de BASTOS & FÁRIA FILHO (org) A escola elementar no século XIX e MONARCHA, C. “ A escola normal da praça”

demonstrar não apenas conhecimentos relativos ao ofício pedagógico, mas habilidades relacionadas ao seu papel social, ao lugar do feminino na sociedade oitocentista.

Ao mesmo tempo, nos ditados analisados os alunos deveriam escrever o seguinte texto: *“ A mulher nunca se dá por bastante esse pagar-se. E concorda o adágio de Terêncio: mulher enquanto se enfeita, lá vai um ano. Os romanos antigamente vendo que por opulentos que fossem os pais e os maridos não havia pano para tão largo cortado...”*

O texto revela a veiculação de uma representação do feminino associada à futilidade. Representação que atribui ao gênero características intrínsecas desqualificantes. A candidata ao cargo de professora irá situa-se entre a imagem de um feminino dependente e o lugar de trabalhadora capaz de arcar com seu sustento.

Verifica-se, por um lado, a afirmação da necessidade de qualificação docente na direção de uma maior profissionalização do magistério. Por outro, a desqualificação dos saberes acumulados pelo professor e a perda de sua autonomia, à medida que este é avaliado em conteúdos anteriormente inexistentes na grade curricular. Ao mesmo tempo, estabelece-se uma diferenciação salarial fundada na clivagem entre aqueles que demonstram, via realização de uma nova avaliação, ter posse destes novos conhecimentos e os demais. Os discursos oficiais sobre o professorado demonstram a visão de um corpo despreparado, desqualificado, fatores associados à baixa remuneração. No relatório do Ministro do Império de 1870 sobre educação, é feito o seguinte diagnóstico sobre a atuação e qualificação do professorado:

“ ...pela maior parte os professores não se esmeram ou não teem a aptidão necessária para tornar proveitoso o ensino aos alumnos, dando-lho no mais curto espaço de tempo. Os pais cançam de esperar algum resultado, desanimam das vantagens da frequência dos filhos na escola” (p. 41 apud BASTOS, 1867: p.238-239).

As provas a que eram submetidos os candidatos à carreira de professor não constituíam os únicos requisitos para o exercício da docência, mas eram aliados a outros documentos que deveriam também ser apresentados pelos candidatos.

Aos critérios relacionados ao fazer docente na avaliação dos candidatos vem somar-se e, muitas vezes, confrontar-se critérios de ordem diversa, não relacionados à sua prática docente propriamente dita, mas a seu lugar social, seu papel como agente do Estado. Assim é que é exigido do candidato a docente o pagamento de uma taxa de inscrição. Tal exigência aponta para uma seleção de candidatos de acordo com sua situação social,

dificultando aos sujeitos das camadas mais pobres da população o exercício da função docente, mesmo que pretendesse demonstrar competência para seu exercício. A seleção econômica dos candidatos era assim pré requisito para exercício da função docente, o que poderia funcionar como mecanismo excludente de parcela significativa da população.

Outro documento exigido para o candidato a professor era um carta expedida por autoridades municipais que atestasse a idoneidade moral do candidato. A exigência de tal documento tinha em vista que o professor era concebido como agente moralizador, capaz de inculcar os corretos princípios de conduta às classes mais pobres, muito através de seu exemplo. Mais que instruir, cabia ao professor desenvolver em seus discípulos os corretos preceitos morais, coerentes com a autoridade constituída.

É interessante, nesse sentido, analisar a correspondência das autoridades locais atestando o caráter dos candidatos: “ *Atesto e faço certo que o cidadão natural e residente nesta freguesia tem sempre vivido sem ofensa da lei do costume regular e gozado de boa opinião e por esta*” (*carta do Juiz de Paz, IP caixa 14, 1872*).

“ *Atesto que a senhora casada com o Sr. é residente nesta cidade, vive honestamente com seu marido. No centro desta família tem tido boa conduta, moralidade, regular procedimento e goza por isso a instrução pública nesta cidade o que afirmo sua fé no cargo que ocupa pelo pleno conhecimento que da mesma senhora eu tenho e ser de notoriedade pública. E por ser verdade e isto ser me pedido mandei lavrar o presente*” (*IP caixa 14, 1875*)

“ *Atesto que o Exmo. Sr. Daniel residente nesta cidade é um cidadão de bons costumes e por ter boa conduta é estendido o que por seu conhecimento que do mesmo tenho e afirmo. Atesto que tem bom comportamento civil, moral e religioso*” (*Carta do Delegado de Polícia, IP caixa 14, 1877*)

Em vários processos de contratação de professores avolumam-se correspondências de autoridades municipais diversas: juizes de paz, delegados de polícia, políticos locais, muitas destas registradas em cartório. Nestas correspondências os “notáveis” davam testemunho da idoneidade moral do candidato expressa em sua conduta.

Os processos de seleção e contratação são minuciosos, permitindo-nos descortinar os meandros burocráticos a que eram submetidos os candidatos às cadeiras de instrução pública. Assim é que estão anexados solicitações aos cartórios encaminhadas pelos requerentes reivindicando a expedição de atestados demonstrando a inexistência de processos penais imputáveis aos mesmos:

“ Diz Daniel residente nesta cidade que ele necessita mostrar-se sem culpa e que requer a Vossa Senhoria que se digne a mandar que os escrivães revendo os seus rolos de culpados lhe falem as culpas que nele acharem do suposto e não as tendo isso memso lhe declarem” (carta ao Juiz Municipal, IP caixa 14, 1877)

Nesse sentido, mais que um agente do Estado, o professor será um aliado dos poderes locais instituídos, sujeito portanto à ingerências políticas de toda ordem. Tal critério irá muitas vezes entrar em conflito direto com os critérios estabelecidos pela Escola Normal.

Na verdade, no Curso Normal afirma-se a importância deste não se ater á atividade docente, mas atuar como regenerador das classes desfavorecidas, inculcando-lhes os preceitos civilizatórios regeneradores e modeladores da conduta. Tal conduta será avaliada em termos de bom comportamento e submissão á ordem moral vigente. Assim é que um candidato, apesar de apresentar todos os documentos necessários para sua contratação e revelar bom desempenho nos exames, tem esta posta em dúvida à medida que não apresenta atestado de casamento, o que poderia indicar concubinato.

“ Com o requerimento acompanhado dos documentos exigidos pelo regulamento vão também as provas escritas de gramática portuguesa em número de duas, contendo análise lógica e gramatical, de geografia e história do Brasil e de sistema métrico decimal, bem como as cópias das atas e dos termos de inscrição. Não havendo o candidato feito ajuntar a seu requerimento a certidão de casamento cumpre-se informar a Vossa Senhoria que ele vive no estado de casado e não tem filho” (IP caixa 14, 1875)

A esta correspondência o Inspetor Geral de Instrução Pública responde:

“ Tendo registrado a apreciação de Vossa Excelência é de meu dever esperar comunicação de qualquer deliberação que Vossa Excelência tome”(IP caixa 14)

Fica claro na análise desta correspondência a tensão na definição dos critérios para contratação de professores. O domínio dos saberes pedagógicos não é suficiente, combinando-se ou entrando em conflito com critérios de ordem moral, exigidos de um representante do Estado, o que seria incompatível com um cidadão que vivesse em concubinato. Ressalta-se que no caso da província mineira no período oitocentista o concubinato constituía ainda prática frequente, a qual o Estado e a Igreja procuravam fazer frente, de maneira a inculcar um modelo de cidadão afinado com a moral vigente.

Além das cartas das autoridades locais, outro pré requisito exigido do candidato é o atestado de batismo, fornecido pelas autoridades paroquiais. Não basta o atestado de boa

conduta, mas é fundamental que o candidato professe a fé católica, num Estado solidamente ligado ao poder religioso. O professor é pensado como um agente dos poderes políticos e religiosos, referidos de maneira quase indissociada.

Conclusão:

Ao longo do século XIX, o Estado tentará estabelecer uma política pública de ensino, na qual a formação de professores e o estabelecimento de critérios para sua contratação constituirão pilares centrais. Porém, tal política ocorrerá de maneira assistemática, sem uma definição de diretrizes melhor precisas.

Tem-se em vista, de maneira a normatizar e conferir uniformidade ao ensino público da província mineira, qualificar o professorado, profissionalizando o exercício da docência, através do investimento em sua formação e do estabelecimento de critérios de seleção e controle.

Tal profissionalização significará a constituição de um aparato em torno do professor, exigindo-lhe não apenas competência pedagógica, veiculada em espaços institucionalizados, como a Escola Normal, mas a exigência de uma conduta moral e religiosa compatível com os valores vigentes, bem como ligação com os poderes locais constituídos.

O discurso quanto a importância da educação irá fundar-se, por um lado na difusão da instrução, da circulação dos saberes científicos, e por outro, de maneira ainda mais acentuada, no desenvolvimento de códigos, valores e normas ligados à disseminação de uma nova civilidade, em consonância com os países europeus mais desenvolvidos.

Ao mesmo tempo, os baixos salários pagos aos professores, fato repetidamente apontado pelas autoridades imperiais como causa da má qualidade do ensino, demonstram a ausência de uma política educacional mais consistente. O professor é desqualificado no discurso oficial, é sujeito a constantes mudanças de orientação pedagógica e submetido a uma série de exigências que revelam o controle sobre sua vida profissional e privada, ultrapassando a dimensão da sala de aula.

Este quadro aqui analisado tendo como referência a província mineira encontra paralelo com as demais províncias no que se refere à política de qualificação e profissionalização docente. Numa análise comparativa com os dados apontados nos estudos realizados em outras províncias como a fluminense e a paulista verifica-se a repetição de alguns fatores centrais, como a desqualificação do corpo docente no discurso oficial, a descontinuidade das políticas de formação nas Escolas Normais então

implantadas e o estabelecimento de um aparato de controle da ação docente que o coloca como agente do Estado. Como aponta CATANI (2000: p. 591):

“ Decerto, o estudo das várias realidades conhecidas nos estados brasileiros deve evidenciar muitas convergências, mas essas precisam ser analisadas de modo a poder alicerçar também a afirmação das singularidades que a história da constituição do campo educacional assumiu entre nós”

Se este estudo confirma e reforça os dados apresentados em estudos sobre outras províncias durante o Império, analisar as singularidades aponta também para a necessidade de aprofundamento desta temática, tendo como foco a ação dos docentes. Estes compreendidos como sujeitos sociais que, no seu fazer cotidiano, conformavam estratégias de relação com o Estado, quer no sentido de submissão, quer no de resistência ao controle que se buscava realizar.

Assim é que, na análise da formação de professores e seleção para o exercício do magistério no período imperial na província mineira, revela-se a presença de discursos e práticas que, longe de terem sido superadas ao longo da história da educação brasileira, demonstram a permanência de uma visão em que a desqualificação do professorado constitui a fundamentação para a busca de sua profissionalização. Esta significando a formulação de instrumentos de controle e submissão à ordem burocrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- . CATANI, Denice. *Estudos da história da profissão docente* in LOPES & FARIA FILHO & VEIGA. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000
- . FARIA FILHO, Luciano. *Instrução elementar no século XIX* in LOPES & FARIA FILHO & VEIGA. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000
- . _____ & ROSA, Walquiria. *O ensino mútuo em Minas Gerais* in BASTOS & FARIA FILHO. A escola elementar no século XIX. Passo Fundo: EDIUF, 1999
- . MOURÃO, Paulo Krueger. *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1956
- . TAVARES BASTOS. *A província*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 193? (1 ed. 1867?)
- . SOUZA, Rosa Fátima *Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil* in SOUZA (org.) O legado educacional do século XIX. Araraquara: UNESP, 1998
- . VILELA, Heloisa. *O mestre escola e a professora* in LOPES & FARIA FILHO & VEIGA. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000-04-10.