

Antes da racionalidade técnica: os primórdios da formação de professores no Brasil, do período colonial ao final da República Velha

Before The Technical Rationality: The Beginnings Of Teacher Education In Brazil, The Colonial Period To The End Of The Old Republic

REVISTA
PROFISSÃO
DOCENTE ON
LINE

RICCIOPPO FILHO, Plauto
Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba – Uniube
MG – Brasil
diretoria@termoarclima.com.br

RESUMO

Neste artigo, procuramos mostrar os caminhos percorridos pela formação docente no Brasil até o início da Era Vargas. Os primeiros mestres a atuarem em território brasileiro foram os padres jesuítas, que não possuíam formação docente propriamente dita, pois esta subordinava-se à formação do padre. Com a expulsão da Companhia de Jesus e a implantação do sistema de aulas régias na colônia, assistiu-se à tímida iniciativa de construir um sistema público de ensino, com a contratação, pelo Estado, de professores leigos, mas sem que houvesse maiores preocupações quanto à formação dos mesmos. Durante o Império, com a implantação dos sistemas de ensino provinciais e a fundação das escolas normais, surgiram os primeiros *mestres profissionais*, formados em uma dinâmica de transmissão-recepção dos conteúdos, posteriormente reproduzida nas escolas de educação básica. Com a proclamação da República, cresceu a influência positivista nas escolas normais e tentou-se, sem êxito, produzir os primeiros currículos tecnicamente planejados. Além do Positivismo, o escolanovismo, os estudos de Bobbitt e a Psicologia Experimental tiveram grande influência na formação dos professores brasileiros nas primeiras décadas do século XX, levando ao nascimento de novos paradigmas de formação docente, que evoluíram para o *Paradigma do Técnico*, logo transformado na concepção hegemônica no Brasil.

Palavras-chave: Formação de professores. Escolas normais. Racionalidade técnica

ABSTRACT

In this paper, we show the paths of teaching formation in Brazil until the beginning of the Vargas Age. The first masters to perform in Brazil were the jesuits, who had no proper teaching formation, because it was subordinated to the priest formation. With the expulsion of the jesuits and the implantation of the *aulas régias* system in the colony, saw the timid initiative to build a public school system, with the hiring by the State of lay teachers, but with no major concerns about the formation of them. During the Empire, with the implementation of the provincial education systems and the establishment of the normal schools, appeared the first professional teachers, trained in the dynamics of transmission-reception of learning contents, subsequently reproduced in the schools of basic education. With the Republic proclamation, grew the positivist influence in normal schools and tried to unsuccessfully to produce the first technically planned curriculum. Beyond Positivism, the New School, the studies of Bobbitt and the experimental psychology had great influence on the formation of brazilian teachers in the first decades of the twentieth century, leading to the birth of new paradigms of teacher education, which evolved into the *Paradigm of Technical*, soon turned into hegemonic conception in Brazil.

Keywords: Teacher formation. Normal schools. Technical rationality

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da formação docente no Brasil, observamos a influência de alguns paradigmas – contendo determinadas concepções de formação de professores –, os

quais foram dominantes em contextos sócio-históricos específicos. No espaço de tempo compreendido entre o início da colonização brasileira e o final da República Velha, podemos destacar a ascendência de alguns paradigmas – utilizando a nomenclatura adotada por Alleoni (2003), que, por sua vez, apropriou-se dos conceitos criados pelo pesquisador português Rogério Fernandes – na formação de nossos professores: *Paradigma do Magister* (ou do Transmissor de Conhecimentos); *Paradigma do Pedagogo*; e *Paradigma do Técnico*. Buscaremos, então, mostrar como tais concepções modelaram as instituições de formação docente em diferentes momentos da história da educação brasileira.

Na primeira parte deste artigo, apresentaremos as iniciativas pioneiras de formação de professores acontecidas durante o período colonial, quando, num primeiro momento, a educação esteve nas mãos da Companhia de Jesus, passando, após as reformas pombalinas, para o sistema das aulas régias controladas pelo governo. Passando à segunda parte, mostraremos como ocorreram, durante o Império, a implantação das primeiras escolas normais e a consolidação da profissão docente. Na terceira parte, trataremos das novas concepções de formação de professores que surgiram durante a República Velha, quando a educação passou a receber a influência dos estudos de Psicologia e das novas tendências pedagógicas que ganhavam o mundo.

O PERÍODO COLONIAL: A DOCÊNCIA NÃO É UMA PROFISSÃO

Até a quarta década do século XIX, não havia, no Brasil, instituições de ensino destinadas exclusivamente à formação de professores *profissionais*, comprometidos apenas com a instrução. Durante o período colonial, com a responsabilidade da educação nas mãos dos jesuítas, a formação docente subordinava-se, primeiramente, à formação do sacerdote, embora a ação pedagógica dos futuros padres fosse detalhadamente normatizada pelo *Ratio Studiorum*. Na verdade, o documento preocupava-se mais com a organização administrativa dos colégios – ditando, de forma rígida, o modelo das aulas e definindo a hierarquia interna; detalhando o trabalho do provincial, do reitor, do prefeito dos estudos e até do mais simples professor – do que com a preparação para o magistério (ARANHA, 1996).

O *Studia superiora* dos jesuítas, composto de Teologia e Ciências Sagradas, priorizava a formação do padre e não continha o ensino de disciplinas pedagógicas que visassem especificamente à formação do mestre. Tentando suprir essa falha, no final do século XVII, o padre francês Joseph Jouvency redigiu um completo manual de normas gerais e informações

bibliográficas necessárias ao exercício do magistério, a fim de uniformizar a ação dos mestres jesuítas e reduzir os riscos decorrentes do livre arbítrio dos professores distribuídos pelo mundo. A unidade de pensamento e de ação era mantida através de uma farta correspondência entre os membros da Companhia, o que, entretanto, não impedia certa flexibilidade de ação – sempre rigorosamente vigiada –, de acordo com características e costumes de cada lugar. (ARANHA, 1996).

Na colônia, o processo de escolarização das massas era, antes de tudo, um processo catequético, que deveria levar à formação de católicos fiéis e súditos obedientes. Ao professor, cabia o papel de transmissor das ideologias dominantes, configurando-se como um representante dos interesses da Igreja e do rei. Conforme lembra Marx, as ideologias e as visões de mundo são criadas pelas classes sociais e não pelos indivíduos. Quem as sistematiza, porém, quem lhes imprime a forma de uma teoria ou doutrina são os representantes políticos ou literários da classe, tendo sempre em vista os interesses de sua classe social. Assim, observando esse fato, Marx alerta que “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (apud NORONHA, 1998, p. 35). Assim, os padres retransmitiam, na prática educativa que desenvolviam, as mesmas ideologias que haviam assimilado nos seminários.

A pedagogia jesuítica dependia, para seu sucesso, da atenção individual de cada aluno. O grande obstáculo encontrado era o grande número de alunos que dividiam a mesma sala de aula¹. Com isso, os jesuítas esforçavam-se para desenvolver um método de ensino que conservasse tanto a individualidade, quanto a educação de massa. Criaram, então, a figura do monitor – que era o aluno mais esperto e adiantado – para auxiliar o mestre no trabalho de atender individualmente os alunos em seu processo de aprendizagem (DUSSEL, 2003). A esse respeito, determina o *Ratio Studiorum* (apud DUSSEL, 2003, p. 79):

Os monitores devem ser escolhidos pelo docente. Os mesmos devem ouvir o que foi memorizado, devem recolher os trabalhos escritos para o docente, devem anotar em um caderno quantas vezes a memória falha, quem fez o trabalho escrito ou quem não trouxe os materiais; devem também realizar outras coisas, caso o docente assim deseje.

A linha de ação do professor jesuíta era normatizada ao extremo, adquirindo uma configuração quase técnica. Vejamos como o *Ratio Studiorum* impunha as regras pedagógicas para o trabalho dos professores de humanidades:

¹ Calcula-se que eram educados, ao mesmo tempo, em média, entre 200 e 300 alunos.

A divisão do tempo é a seguinte: na primeira hora da manhã, os monitores devem ouvir o que foi memorizado com relação à eloquência e à métrica; enquanto isso, o docente corrige os trabalhos escritos pelos monitores, e os escolares fazem alguns exercícios determinados pelo docente; finalmente, alguns escolares devem falar diante da classe aquilo que guardaram na memória, e o docente deve controlar as anotações feitas pelos monitores. (apud DUSSEL, 2003, p.80)

Em suma, a sala de aula jesuítica era um lugar de catequização, onde, através de processos de interrogatório e repetição, o docente trabalhava basicamente conteúdos de memorização que deviam ser reproduzidos em sua presença. Com essa configuração, o processo educativo desenvolvido nas escolas jesuíticas assumia seu caráter conservador: “Enquanto repete suas frases na língua oficial dessas escolas – o latim –, o aluno jesuíta aprende que a obediência é uma virtude; o importante não é apenas o texto curto de Cícero que deve memorizar, mas também a mecânica de que existe uma ordem determinada e um papel designado para cada um.” (DUSSEL, 2003, p.81).

Com a implantação do *ensino público oficial* e a passagem do ensino ministrado pelos jesuítas para o sistema de *aulas régias*, ocorrida após 1772, a questão da formação docente penetrou num período de total desorganização. Boa parte dos mestres leigos havia sido formada nas escolas da Companhia de Jesus e, apesar das modificações do currículo reformado (que continha o ensino de línguas modernas, como o francês, além de desenho, aritmética, geometria e ciências naturais), procuraram dar certa continuidade ao modelo de ensino dos jesuítas, se bem que em nível inferior. Além desses, tentando ocupar o vazio deixado pelos jesuítas, outras ordens religiosas (carmelitas, beneditinos e franciscanos) criaram algumas poucas escolas confessionais (ARANHA, 1996). Dessa forma, apesar da expulsão da Companhia, muitos dos professores que, nesse período, atuaram em território brasileiro mantiveram um modelo de sala de aula que mantinha as mesmas características básicas das escolas jesuíticas.

Paralelamente ao trabalho pedagógico dos mestres-escolas oficiais e das instituições de ensino confessionais católicas, espalhava-se, pelo território nacional, grande número de pequenas escolas particulares, cujos mestres ministravam as primeiras letras às crianças que habitavam os centros urbanos e o campo. Esses mestres, eles mesmos normalmente detentores de uma educação elementar, ocupavam o vazio provocado pela total incapacidade do Estado de fornecer a instrução pública.

O PERÍODO IMPERIAL: O PARADIGMA DO MAGISTER

A partir do início do século XIX, o governo colonial constatou a necessidade de mudar os métodos de ensino praticados nas escolas brasileiras, normalmente baseadas no chamado ensino *individual*, em que o professor ensinava, ao mesmo tempo, numa mesma sala de aula, alunos de diferentes idades e níveis de aprendizado. Tal modelo de ensino exigia do professor uma atenção individualizada a cada aluno, o que tornava inviável o trabalho com classes mais numerosas. Esse inconveniente acentuava-se ainda mais quando se juntava à escassez de professores profissionais que se verificava no país.

Fazia-se necessária a criação de escolas normais no Brasil, à semelhança do modelo europeu, onde seriam formados os mestres profissionais, portadores de um saber sistematizado, e que consagrassem a existência inteiramente à missão de adquirir e transmitir conhecimentos, sendo esta última o objetivo de sua ação educativa. Segundo Alleoni (2003), nessa concepção de educação, o valor central do processo educativo está no saber que vale *em si próprio e por si próprio*, cabendo ao professor o papel de desbloquear o acesso ao saber, mediante a observância de uma rigorosa disciplina para consigo mesmo e para com os alunos. Nessa perspectiva, a competência profissional está na capacidade de dominar o que se ensina (os conteúdos) e, num segundo plano, o modo único como se ensina (o método). Na verdade, o *como ensinar* e a formação docente propriamente dita não chegavam a ser uma preocupação dominante na época, em decorrência do pensamento geral de que qualquer um que julgasse dominar determinados conteúdos de ensino poderia atuar como professor. Esta é, em linhas gerais, uma visão de professor que corresponde ao ideário do chamado *Paradigma do Magister*.

Nas escolas normais do século XIX, a formação dos professores restringia-se, basicamente, à aquisição dos conteúdos escolares e a um treinamento visando ao domínio do método de ensino oficial. Ao mesmo tempo, as discussões em torno dos métodos de ensino envolviam mais a questão da organização da sala de aula do que propriamente o processo de aquisição dos conhecimentos, que permaneceu preso ao modelo de transmissão-memorização de conteúdos. Quanto à organização da sala de aula, como já tratamos, o modelo mais difundido pelo Brasil baseava-se no método *individual*. Em oposição a este método, considerado antiquado e improdutivo, acenava-se com outros métodos de ensino criados na Europa, como o método *mútuo* – também chamado de *lancasteriano* ou *monitorial* –, além dos métodos *global* e *simultâneo*. Além destes, como veremos adiante, surgiu, no Brasil oitocentista, uma *versão tupiniquim*: o método *misto*.

O método global foi o primeiro utilizado por um sistema oficial de ensino, ao ser

implantado, ainda no século XVIII, na Prússia, país pioneiro na organização da educação pública. Os alunos, em grande quantidade, eram organizados em salas de aula, onde o professor procurava transmitir determinados conteúdos. A didática era organizada segundo o modelo catequista, utilizado nas escolas religiosas católicas e protestantes, no qual a dinâmica de pergunta e resposta baseava-se no princípio de que a resposta já estava estabelecida e deveria apenas ser reproduzida. Assim como defendiam Comenius e os jesuítas, a disciplina e a atenção dos alunos era essencial nesse tipo de organização (DUSSEL, 2003).

Segundo Dussel (2003), por volta de 1800, na Inglaterra, Joseph Lancaster e Andrew Bell introduziram o método mútuo, que utilizava os alunos mais adiantados para ensinarem aos colegas que sabiam menos do que eles. Dessa forma, o professor treinava os monitores, que, por sua vez, instruíam os colegas, permitindo que se atendesse a um número muito maior de alunos. Era um sistema parecido com o das escolas jesuíticas, porém modernizado por uma série de materiais pedagógicos e por uma distribuição racionalmente organizada de tarefas, que se aproximava ao de uma linha de montagem industrial. Lancaster afirmava que seu método era vantajoso em relação ao método global, já que permitia alfabetizar muito mais crianças ao mesmo tempo e com menor custo. Segundo o pedagogo inglês, uma escola inteira poderia ser instruída sob a vigilância de um só professor.

Prosseguindo, Dussel (2003) afirma que, no contexto dos estados capitalistas nascentes, era interessante *aproximar* novamente o professor dos alunos, garantindo a ordem nas novas gerações. Assim, a figura do monitor foi paulatinamente abolida das escolas européias, fazendo surgir um novo modelo de sala de aula – na verdade não tão novo assim... O método simultâneo também surgiu na Inglaterra, como uma evolução de outros modelos criados anteriormente, já que utilizava o modelo da sala de aula global, enriquecida, porém, pelas experiências pestalozzianas e pelos princípios instrucionais de Herbart. Os alunos eram distribuídos em classes homogêneas, divididas por idade e nível de aprendizado, o que facilitava a organização dos conteúdos escolares e permitia o trabalho com salas relativamente numerosas, embora não tanto quanto as salas lancasterianas. Tal modelo de sala de aula tornou-se a base da chamada *Escola Tradicional*.

Curiosamente, enquanto a eficácia do método lancasteriano era questionada na Europa, iniciou-se a sua adoção no Brasil. Segundo Tanuri (2000), as primeiras escolas brasileiras a utilizarem o ensino mútuo começaram a funcionar a partir de 1820, por determinação do governo colonial. Essas escolas-modelo tinham a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas também de preparar os docentes para utilizarem o novo

método. Essa pode ser considerada a primeira iniciativa oficial de formação de professores no Brasil,

[...] forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos”. Em 1º de março de 1823, um Decreto “cria uma escola de primeiras letras pelo método de ensino mútuo para instrução das corporações militares”. Algumas decisões posteriores indicam que a referida escola funcionou também com o objetivo de instruir pessoas acerca do método de Lancaster (TANURI, 2000, p.63).

Entretanto, a maior complexidade de organização da sala de aula proposta pelo método mútuo, que exigia amplos espaços e uma grande variedade de materiais pedagógicos a serem utilizados pelos alunos e monitores, além da necessidade de uma formação adequada dos professores para trabalharem dentro daquela concepção, restringiu sua adoção a poucas localidades do país. Na esmagadora maioria das escolas elementares, normalmente pequenas e dirigidas por professores leigos, continuou prevalecendo o velho modelo de ensino individual.

Em 1832, em seu relatório ao Conselho Geral, o Presidente da Província de Minas Gerais, Manoel Ignácio de Mello e Sousa, assim expunha os problemas enfrentados em sua gestão, no que se referia à falta de professores, à carência de recursos destinados à instrução pública e à inviabilidade do método lancasteriano, então adotado nas escolas oficiais mineiras:

[...] A Instrucção primaria recebeu um impulso pela proposta, que na passada sessão dirigiteis á Assembléa Geral, e mereceo a sua sancção, mas devo observar que o Estado das finanças da Província não permitirá talvez que se realizem em todas as vantagens que alli se promettem aos Professores. Um defeito mais existe, e que não foi ainda remediado: a Lei que mandou ensinar muitas matérias nas Escolas de primeiras Letras não preveo que faltarão Mestres, que bem prehenchesse os seus deveres. As Escolas Lancasterianas que tanto prosperão na Europa, pouco fructo tem produzido entre nós. Collegios organizados de maneira, que anime seus Directores, e suavise as despesas aos Paes de famílias, dando fundadas esperanças aos alumnos aproveitados, me parecem os mais próprios para promover a Instrucção, e mesmo para formar o caracter nacional (apud MOURA, 1913, p. 116).

Os defensores do método lancasteriano alegavam que os maiores problemas de sua implantação residiam na falta de recursos públicos disponíveis para a educação e no fato de não serem os professores devidamente formados para ensinar através de tal método. Defendiam a necessidade de haver uma instituição que os formasse adequadamente, o que só viria a acontecer com o advento das primeiras escolas normais brasileiras. Nelas, apesar das críticas que vinham abolindo as salas lancasterianas da Europa, a maioria das províncias brasileiras optou por formar professores que dominassem o método mútuo.

Todavia, mesmo com a adoção de ideários e métodos considerados obsoletos, foi nessas primeiras escolas normais que se iniciou a formação de *mestres profissionais* no Brasil. Segundo Villela (2000), o movimento de criação das escolas normais inseria-se num

momento em que a política educacional de várias províncias buscava maior uniformidade de padrões culturais e de convivência social, o que, na visão da classe governista, apenas se conseguiria por meio da escola. Nessa perspectiva, os novos mestres formados nas escolas normais seriam os responsáveis por *derramar a instrução por todas as classes*, instrução que, de acordo com o pensamento iluminista, possibilitaria à sociedade brasileira atingir estágios mais elevados de *civilização*. E o modelo de sociedade civilizada era, para a elite brasileira da época, aquele que se verificava principalmente na França, decorrendo daí a importação do modelo francês de Escola Normal.

Voltando à questão do método lancasteriano, caberia uma reflexão em torno das razões que levaram a maioria das províncias brasileiras a optarem, num primeiro momento, pelo treinamento de professores para domínio daquele método, embora, já naquela época, ele fosse alvo de inúmeras críticas. Segundo Villela (2000), a principal razão apontada para a adoção do método era de ordem econômica e referia-se ao melhor aproveitamento do tempo do professor e à redução de gastos por parte do Estado. Outra razão que não pode ser descartada é que, segundo seus defensores, o método desenvolvia nos alunos hábitos disciplinares de hierarquia e de ordem, características que se encaixavam muito bem nos propósitos políticos do grupo conservador governista.

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.” (apud TANURI, 2000, p.64). O currículo da escola incluía os seguintes saberes: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. Os pré-requisitos para ingresso na escola normal limitavam-se a ser cidadão brasileiro com, no mínimo, 18 anos de idade, ter boa morigeração, e saber ler e escrever (TANURI, 2000).

Conforme pode ser observado no caso da escola de Niterói, as primeiras escolas normais brasileiras não dispunham de um modelo curricular voltado para a formação dos professores, característica que reflete uma visão geral na época, de que o magistério não constituía uma profissão, e sim uma vocação que exigia, basicamente, dedicação, qualidades morais e aptidão. As disciplinas pedagógicas, como Didática e Metodologia do Ensino, não apareciam na grade curricular da escola normal. O currículo assemelhava-se ao das escolas

elementares; a exceção era a disciplina que continha uma metodologia superficial de alfabetização pelo método lancasteriano. A função básica da escola normal era, então, a de transmitir aos futuros professores os conhecimentos que deveriam ser retransmitidos aos alunos das escolas primárias e secundárias. Assim, o futuro mestre, detentor de determinados saberes sistematizados, estaria apto para cumprir sua função pré-estabelecida dentro do sistema escolar.

Com o tempo, diante dos problemas práticos que vinham sendo encontrados na implementação do método de Lancaster, as províncias passaram a estudar outras alternativas. No ano de 1835, o governo de Minas Gerais contratou dois técnicos, os senhores Fernando Vaz de Melo² e Francisco de Assis Peregrino, para estudar a viabilidade da implantação do ensino simultâneo na Província. Após conhecer o método na França, Peregrino elaborou um relatório em que informava, com minúcias, o modo como o ensino simultâneo era aplicado naquele país. Além disso, seu relatório continha também um estudo sobre o método lancasteriano, desaconselhando sua aplicação no Brasil por falta de pessoal competente, o que já se vinha confirmando, na prática, em escolas de toda a Província (TORRES, 1962).

E assim, mostrando-se incompatível com o caráter eminentemente conservador da sociedade brasileira – que preferia para seus filhos o sistema de aulas individuais –, com a falta de recursos destinados à instrução oficial e com a ausência de políticas eficazes no setor educacional, o método mútuo não conseguiu firmar-se e, com o tempo, a maior parte das escolas normais brasileiras acabou optando pelo treinamento de professores dentro do método simultâneo. No caso específico das escolas normais mineiras o treinamento dos professores, desde a década de 1840, acabou evoluindo para um novo método, o *misto*, que combinava características dos métodos lancasteriano e simultâneo.

Conforme lembra Paulo Krüger Corrêa Mourão (TORRES, 1962), em Minas Gerais, a partir de 1947, com a reabertura da Escola Normal de Ouro Preto, todos os professores a serem habilitados naquela instituição deveriam aprender o método de ensino misto. Além disso, o artigo 11 da Lei nº 311, de 1846, exigia a ida até Ouro Preto de todos os professores mineiros, a fim de que pudessem habilitar-se no método de ensino adotado na Escola Normal. Assim, em meados do século, era fato comum aos professores primários mineiros, mesmo os já atuantes, serem mandados à capital da província para fazerem um curso intensivo na Escola Normal, a fim de se prepararem para a utilização do método misto, num curso de habilitação

² Anos depois, Fernando Vaz de Melo acabou fixando residência em Uberaba e foi o responsável pela fundação da primeira escola secundária da cidade.

nunca inferior a dois meses. Após o treinamento, o professor era examinado e só depois recebia o diploma que o habilitava para o magistério.

A primeira escola normal do Rio de Janeiro teve duração efêmera, sendo fechada em 1849. Com a criação, em 1859, da segunda escola normal naquela província, foi introduzida, no currículo, a disciplina *Pedagogia*, que dava aos alunos uma base pedagógica rudimentar. Os demais conteúdos curriculares não ultrapassavam o nível do ensino primário. Assim como acontecia com as demais escolas normais existentes no país, a frequência de alunos era bastante reduzida, mesmo com a garantia de emprego nas escolas primárias dada pelos governos provinciais (TANURI, 2000).

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras (TANURI, 2000, p.65).

A baixa qualidade da formação docente, que acontecia na maior parte das escolas normais, era gritante e trouxe-lhes grande desprestígio junto aos presidentes das províncias e aos *Inspetores de Instrução*, a ponto de serem, muitas vezes, rejeitadas como instrumento de qualificação de pessoal docente para compor os quadros públicos. Algumas províncias, como a do Rio de Janeiro, optaram pelo sistema de *professores adjuntos*, de inspiração holandesa e austríaca, o qual consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, a fim de prepará-los para o magistério, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica.

O sistema de *professores adjuntos* foi implantado na província do Rio de Janeiro pelo Regulamento de 14/12/1849, em vista do fechamento da primeira escola normal, e foi instituído também por outras províncias, nas quais permaneceu por muito tempo, mesmo após a instalação de suas escolas normais (TANURI, 2000). Essa formação prática de professores foi amplamente utilizada nas províncias brasileiras. Segundo Borges (2005), no Relatório da Inspeção Geral da Instrução Pública do Estado de Minas Gerais, consta que, no final de 1891, dos 1.433 professores do ensino primário público de Minas, apenas 392 haviam feito o curso normal, enquanto os demais tinham formação apenas prática.

Nas últimas décadas do século XIX, mesmo tendo os regulamentos das escolas normais passado por diversas reformas curriculares e administrativas, como foi o caso de Minas Gerais, a qualidade dos professores formados nessas escolas ainda era alvo de críticas.

Em um artigo publicado no ano de 1884, no jornal *O Volitivo*, de Uberaba, o autor se diz vítima de um professor despreparado, pertencente aos quadros do sistema de instrução pública. Tendo frequentado suas aulas por mais de três anos, o autor afirma ter saído delas “lendo e escrevendo mallissimamente”. E, em terceira pessoa, continua narrando sua situação:

E hoje si quer ter algum conhecimento de grammatica e saber melhor a sua língua, depois de ter trabalhado durante todo o dia, freqüenta a sala nocturna do cidadão Manoel Felipe de Souza, onde graças à pericia de tão habil professor, tem conseguido em oito mezes de estudo um adiantamento que não conseguiria em dois ou três annos, se fosse leccionado pelo seu primeiro mestre. Tendo soffrido, pois, as más consequências dos patronatos que lhe deram um mão professor, pede aos lentes das escolas normaes que não cedam a peditorios e cumpram os seus deveres, sendo mais escrupulosos quando examinarem um individuo para exercer o professorado. (INSTRUCÇÃO, 1884, p. 2)

A questão da falta de qualidade das escolas normais e seu reflexo na formação dos professores era alvo de críticas também por parte dos próprios governantes. Em 1887, o Presidente da Província de Minas Gerais, Carlos Augusto de Oliveira Figueiredo, observava, em seu relatório, que “as escolas normais não têm produzido os resultados que delas se esperavam” (apud TORRES, 1962, p. 1059). Também o novo presidente de Minas, Luiz Eugênio Horta Barbosa, queixava-se, em seu relatório de 01/06/1888, da falta de eficiência das escolas normais (TORRES, 1962). Naquele tempo, conforme Paulo Krüger Corrêa Mourão (apud TORRES, 1962, p. 1059), essas escolas já ofereciam um currículo reformado, com duração de três anos e contendo as seguintes disciplinas:

- 1º - Língua, Literatura Nacional.
- 2º - Aritmética e Escrituração Mercantil.
- 3º - Pedagogia e História Sagrada, Instrução Moral, Religiosa e Cívica.
- 4º - Geometria, Desenho Linear e de Imitação.
- 5º - Geografia, Cosmografia e História do Brasil.
- 6º - Francês.

Para alunas havia ainda Música e Trabalhos de Agulha e Bordados.

A presença feminina nas escolas normais cresceu muito durante a segunda metade do século XIX. No período de 1876 a 1880, os registros de diplomas de normalistas em Minas Gerais apontavam para uma participação feminina de 64% do total de professores formados, tendência que se acentuaria ainda mais nas décadas seguintes (MUNIZ, 2003). A feminização do magistério apresentava-se para os governos provinciais como uma solução para o problema de mão de obra para o exercício da docência no ensino primário, rejeitada pelos homens, em vista da reduzida remuneração e da falta de perspectivas profissionais. O magistério apresentava-se também como um prolongamento da tradicional atividade educadora que as mulheres já exerciam em casa com os filhos, tornando a entrada delas no mercado de trabalho mais palatável ao controle masculino. De fato, tornar-se uma professora

foi a forma encontrada por muitas mulheres para romper com a reclusão doméstica e com a exclusão social, numa ruptura silenciosa, porém firme, que possibilitou a elas o ingresso num mundo do trabalho ainda predominantemente masculino (MUNIZ, 2003).

Por outro lado, a existência de um currículo diferenciado para as moças (que se prolongou, ainda, por muitas décadas), e que incluía o aprendizado de prendas domésticas, deixava transparecer o caráter eminentemente conservador das estruturas escolares. Ao mesmo tempo em que formava a professora, a escola normal formava também a dona de casa, a mãe de família, pronta para assumir o seu papel subalterno dentro da sociedade patriarcal³. Mesmo que algumas mulheres, ao atingir o *status* de *mestra*, estivessem, aparentemente, abalando a ordem estabelecida, essas mesmas, ao assumir sua função nas escolas primárias, estariam, através de um currículo ideologicamente determinado, transmitindo, para as novas gerações de mulheres, os velhos preconceitos culturais e propagando a dominação masculina.

O período imperial pode ser entendido como aquele em que ocorreu o nascimento da profissão docente no Brasil. Nele houve a transição entre um período em que a educação ocorria de forma menos sistemática e os professores não eram especializados, e um segundo momento, caracterizado por um conjunto de saberes, normas e valores próprios da atividade docente, que passaram a definir a ação dos professores. Esse *mestre profissional* que então surgiu, mesmo que desvalorizado profissionalmente, tornou-se o senhor supremo da sala de aula, encaixando-se perfeitamente na figura do professor advinda do *Paradigma do Magister*.

Sustentada pelo projeto conservador que a instituiu, a trajetória da profissão docente teve, nas escolas normais, seu instrumento básico de conformação dos professores e de controle do exercício da profissão. Entretanto, apesar de aderirem ao projeto hegemônico, que lhes possibilitou construir uma profissão legalmente reconhecida, os professores, por outro lado, passaram a buscar a conquista da autonomia profissional e de melhores condições de trabalho. “Talvez a maior descontinuidade entre o velho mestre-escola e o novo professor primário ou a nova professora que emerge no final do século XIX seja, exatamente, a consciência de uma necessidade – a da conquista de uma identidade profissional.” (VILLELA, 2000, p.131).

A REPÚBLICA VELHA E A EMERGÊNCIA DE NOVOS PARADIGMAS

³ Talvez venha daí a expressão bastante usada por muito tempo para designar os cursos de magistério, popularmente chamados de *cursos de espera marido*.

A partir da última década do século XIX, com a proclamação da República e a reforma do ensino implementada pelo ministro da instrução, Benjamin Constant, seguida pela divulgação dos estudos psicológicos e pedagógicos do inglês Herbert Spencer, a influência positivista tornou-se bastante visível nos currículos das escolas normais brasileiras. Entretanto, segundo afirma Rui Barbosa (AZEVEDO, 1963), Constant não conhecia suficientemente bem as concepções de educação que estavam expressas nos tratados de filosofia e política positiva – ou que se podiam deduzir desse sistema filosófico. Ao sobrecarregar o ensino normal e secundário

com a matemática, elementar e superior, a astronomia, a física, a química, a biologia, a sociologia e a moral, rompeu o reformador com a tradição do ensino literário e clássico e, pretendendo estabelecer o primado dos estudos científicos, não fez mais do que instalar um ensino enciclopédico nos cursos secundários, com o sacrifício dos estudos das línguas e literaturas antigas e modernas (AZEVEDO, 1963, p.616).

Explicando: o modelo pedagógico proposto por Comte recomendava o ensino das ciências somente após os 14 anos de idade; antes disso, a criança deveria receber uma educação de caráter estético, baseada na poesia, na música, no desenho e nas línguas (RIBEIRO, 1984). Ao contrariar Comte, incluindo já na escola de 1º grau a aritmética, a geometria prática e, nas escolas secundárias (com crianças a partir dos 13 anos), a trigonometria e as ciências físicas e naturais, Benjamin Constant promoveu um simples acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico. O mesmo caráter enciclopédico passou a caracterizar os cursos normais. Pode-se dizer que o positivismo penetrou no Brasil, não como um *método de investigação*, mas como um modo de pensar que se poderia chamar de científico ou mesmo empírico, que, em seu curto período de influência na educação republicana, acabou não trazendo qualquer contribuição ponderável ao progresso das ciências (AZEVEDO, 1963).

Ao nosso ver, a formação positivista de professores nas escolas normais brasileiras só ganhou certa cientificidade pedagógica – que faltara na reforma de Constant – com o estudo, naquelas escolas, das teorias de Spencer (1820-1903). Em sua principal obra, *Educação intelectual, moral e física*, Spencer expõe suas idéias pedagógicas, profundamente influenciadas pelas ciências sociais de Comte, mostrando que os conhecimentos mais importantes são os que servem para a conservação e a melhoria do indivíduo, da família e da sociedade em geral. Para ele, a educação consistia numa preparação completa do homem para a vida inteira, fornecendo os conhecimentos que melhor servissem para desenvolver a vida intelectual e social em todos os seus sentidos (GADOTTI, 1995).

No início do século XX, as reformas do ensino passaram a oscilar entre a influência humanista clássica e a realista (ou científica). A primeira corrente saiu vitoriosa no código de Epiácio Pessoa (1901), que acentuou a parte literária, ao incluir a lógica e retirar a biologia, a sociologia e a moral. Por outro lado, a Reforma Rivadávia Corrêa (1911) retomou a orientação positivista, tentando, dentre outras medidas, infundir um critério prático ao estudo das disciplinas. Já as reformas de 1915 (Carlos Maximiliano) e de 1925 (Luiz Alves / Rocha Vaz), retomaram a tendência humanista (RIBEIRO, 1984).

A influência positivista na formação de professores brasileiros, embora curta, pode ser entendida como o primeiro passo rumo à superação do *Paradigma do Magister*, ao propor um currículo cientificamente organizado e a transformação do antigo mestre transmissor de conhecimentos em um técnico executor de objetivos instrucionais. Embora a formação técnica dos professores só tenha ganhado força a partir da década de 1920, com a divulgação dos estudos de Bobbitt e dos tratados de psicologia experimental, o positivismo educacional é, com certeza, o berço dessa concepção de formação docente. Segundo Contreras (2002, p.94),

Tal como expressa Schön, a concepção positivista do conhecimento científico é a que sustenta esse modelo de racionalidade técnica. De um lado, reduz o papel do conhecimento às regras de causa e efeito que permitem a predição dos fenômenos e sua conseqüente manipulação e controle. Por outro lado, reduz o conhecimento prático a um conhecimento técnico, na medida em que as relações causais podem se transformar em relações instrumentais, ou ainda construindo um conhecimento das relações entre os meios e os fins, estabelecendo experiências que permitam comparar quais são os meios que melhor conseguem os fins pretendidos.

Mas, se por um lado, a influência comteana trouxe certo caráter técnico-científico à formação de professores, por outro não se pode considerar que a racionalidade técnica estivesse realmente presente no falso positivismo educacional implantado nas escolas normais brasileiras: nelas aprendiam-se os conhecimentos científicos da mesma forma como eram assimilados os de natureza literária. Não se fazia ciência e não se aplicava o método científico. Apenas se tomava conhecimento dos resultados da atividade científica. Esse caráter enciclopédico que fora associado aos princípios positivistas deu uma conformação peculiar àquela concepção de formação de professores.

Ao mesmo tempo em que a influência positivista se fazia sentir através da reforma federal do ensino, podiam-se verificar, em São Paulo, os primeiros ensaios de renovação do ensino público: em 1890, Antônio Caetano de Campos empreendeu grande reforma na escola normal da capital paulista, introduzindo, no currículo, as idéias de Pestalozzi acerca dos métodos intuitivos de ensino e contratando professoras-diretoras de formação norte-americana (TANURI, 2000). Entretanto, apesar de as teorias de Spencer, Pestalozzi e outros pedagogos

estarem, já no final do século XIX, presentes nos currículos de algumas escolas normais, muitas delas ainda permaneceram presas a um ensino enciclopédico, que se mostrou incapaz de realizar uma transformação radical no sistema de ensino brasileiro ou de provocar alguma significativa renovação intelectual em nossas elites culturais.

Enquanto se assistia, no Brasil, ao embate entre positivistas e tradicionalistas, o suíço Adolphe Ferrière fundava, em 1899, o *Birô Internacional das Escolas Novas*, sediado em Genebra, onde foram aprovados trinta itens considerados básicos para a nova pedagogia. Como características básicas, a *Educação Nova* deveria ser integral (intelectual, moral e física), ativa, prática e autônoma (GADOTTI, 1995). Recebendo contribuições das obras de Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Spencer e outros, o escolanovismo passou a exercer alguma influência nas escolas normais brasileiras já a partir do início do século XX, embora somente a partir da década de 1920 seus fundamentos se tenham realmente disseminado no país.

Após a Primeira Guerra Mundial, com a ascensão de uma nova burguesia urbano-industrial, cresceu, no Brasil, o interesse pela educação, considerada, pelos extratos emergentes da sociedade, como um importante fator de acesso ao poder. Além disso, a elite intelectual burguesa rejeitava os valores ultrapassados da velha oligarquia rural, incluindo o modelo de ensino criado por esta.

Crescia também, principalmente graças à divulgação das teorias de John Dewey, a influência do escolanovismo sobre os educadores brasileiros. Em sua obra *The child and the curriculum*, Dewey criticava o currículo clássico-humanista e pregava um novo modelo, mais democrático, que fizesse da escola um espaço de experimentação e de preparo para a vida em uma sociedade liberal. Nos anos 20, seu pensamento, ao lado das obras de Claparède, Montessori e outros escolanovistas europeus, teve grande penetração no movimento de renovação pedagógica liderado pelos *pioneiros da educação* no Brasil, levando ao nascimento de um novo paradigma de formação de professores: o *Paradigma do Pedagogo*.

Conforme explica Alleoni (2003), essa concepção está relacionada com os métodos ativos de ensino, nos quais o aluno se torna o sujeito do processo educativo, cabendo ao professor o papel de orientador e mediador desse processo. Ao contrário do paradigma anterior, no qual o professor era o detentor do saber sistematizado e figura central do ensino, a instrução, nessa nova perspectiva, está subordinada à educação, e o domínio do saber não é uma exigência predominante. A competência profissional vem agora da capacidade do professor de enxergar as necessidades do aluno e de ajudá-lo a buscar o conhecimento, o que

exige do mestre uma maior formação psicológica, sociológica e pedagógica.

Os estudos de John Dewey acerca da formação docente consideram fundamentais a *experiência* e a *reflexão na experiência*⁴. Segundo ele, a reflexão sobre a prática deve ser capaz de gerar uma solução para um determinado problema. “Então a solução sugerida – a idéia ou teoria – tem que ser posta em prova, procedendo-se de acordo com ela. Se acarretar certas consequências, determinadas mudanças no mundo, admite-se como valiosa. Se tal não se der, modificamo-la e fazemos novas experiências” (apud PIMENTA, 2002, p.19).

Nas reformas do ensino postas em prática no Distrito Federal (1928), Pernambuco (1928) e Minas Gerais (1927), a escola normal passou a ter um curso de cinco anos, dividido num ciclo geral ou propedêutico de três anos e num ciclo profissional de dois anos. No ciclo profissional, as idéias escolanovistas nortearam um conjunto de normas didático-pedagógicas e levaram à introdução de novas disciplinas de formação docente, como *História da Educação, Sociologia, Biologia e Higiene, Desenho e Trabalhos Manuais*, as quais somaram-se à *Pedagogia*, à *Psicologia* e à *Didática* (TANURI, 2000).

Paralelamente à influência escolanovista, a formação de professores nas escolas normais brasileiras passou a receber, na década de 20, as primeiras influências da psicologia comportamentalista e dos estudos norte-americanos em torno de um currículo tecnicamente planejado. Em sua obra *The Curriculum* (1918), Bobbitt procurou introduzir os princípios do taylorismo na organização do processo educacional, criando um modelo de currículo cuja característica básica era a adoção de esquemas estruturados e altamente controladores dentro da escola – as atividades pedagógicas eram pensadas em termos de produtividade e controle comportamental –, tornando-se um instrumento planejado cientificamente para prever e controlar a escola em todas as suas dimensões. Esses estudos científicos, associados aos princípios democráticos da Escola Nova, formaram a base sobre a qual se apoiou o currículo das escolas normais brasileiras.

Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspiradas no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas. A pedagogia que as embasava fundamentava-se fundamentalmente numa psicologia experimental – esta já então libertada dos estritos limites da psicofísica e das medições cefalométricas – preocupada com a aferição da inteligência e das aptidões, ou seja, com os “instrumentos de medida” e com seu valor de prognóstico para a aprendizagem (TANURI, 2000, p.72).

⁴ Na década de 1980, aproveitando-se dos estudos de Dewey, Donald Schön propôs uma formação docente baseada na valorização da prática profissional e da pesquisa na ação, e criou o conceito do *professor reflexivo*.

Os problemas educacionais começaram a ser tratados sob um ponto de vista técnico-científico, ficando restritos ao ambiente intra-escolar. Além disso, dentro da concepção técnica de ensino, o formalismo e a cientificidade dos planos de ensino é que devem determinar o que e quando professores e alunos devem fazer, eliminando-se os riscos que possam advir da subjetividade dos docentes. Essa visão ingênua e tecnicista da educação, isolada de seu contexto histórico-social, tornar-se-ia, após sucessivos aprimoramentos⁵ feitos nas décadas posteriores, o paradigma educacional dominante, e resultaria na ênfase nos conteúdos pedagógicos, no caráter *científico* da educação e na suposta *neutralidade* dos procedimentos didáticos.

Falando da formação técnica dos professores, Contreras (2002) lembra que, nessa nova concepção de ensino, a competência profissional relaciona-se com o domínio técnico demonstrado na solução de problemas, ou seja, no conhecimento dos procedimentos adequados de ensino e em sua aplicação racional. Sendo assim, o sucesso desse modelo educacional depende da formação inicial e permanente dos professores, o que, supostamente, lhes permite o acesso a métodos de ensino, materiais curriculares, técnicas de organização da classe e outros instrumentos essenciais à prática docente. Vem daí o importante papel da formação técnica a ser dada nos cursos normais.

Surgiam, assim, as bases de um novo modelo de formação de professores: após permanecerem, por um curto período, apoiadas no *Paradigma do Pedagogo*, as escolas normais brasileiras adotavam agora um novo modelo, mais adequado à moderna sociedade capitalista. Depois de um curto período de implantação no Brasil – à época do positivismo educacional do início do século XX – emergia novamente, agora fortalecido e cientificamente embasado na Psicologia Experimental e nos estudos de Bobbit, o *Paradigma do Técnico*, que iria reinar absoluto por mais de meio século no Brasil, determinando o direcionamento dos cursos de formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Paradigma do Técnico* foi o principal modelo de formação de professores brasileiros na maior parte do século XX. Novas concepções de formação de professores têm emergido nas últimas décadas, algumas das quais – professor reflexivo, professor pesquisador, professor crítico-reflexivo – têm crescido em popularidade e vêm tomando a

⁵ A principal colaboração à educação técnica foi dada pelo teórico americano Taylor.

forma de novos paradigmas de formação docente. Apesar da grande atenção que o tema tem merecido atualmente, pouco se discute sobre as concepções antecedentes, que levaram à formação dos paradigmas atuais. Dessa forma, a proposta deste trabalho foi apresentar a trajetória da formação docente no Brasil, mostrando como as antigas concepções evoluíram para o moderno paradigma da *Racionalidade Técnica*. Ao mesmo tempo, procuramos mostrar como se deu, no país, o nascimento da docência, enquanto profissão propriamente dita, processo que, devido aos muitos fatores que o influenciaram no decorrer dos quase cinco séculos de educação no Brasil, construiu o atual perfil do professorado brasileiro.

REFERÊNCIAS

- A Instrução Publica. **O volitivo**, Uberaba, MG, 21 set. 1884. Colaboração, p. 2.
- ALLEONI, Bruno Nascimento. *et al.* **A profissionalidade docente em questão**. Rio Claro, SP: Universidade Estadual Paulista, 2003. 16 p. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/A%20profissionalidade%20docente.pdf#search=%22paradigma%20do%20magister%20pedagogo%20t%C3%A9cnico%22>>. Acesso em 29 ago. 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002. 255 p.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1963. 803 p.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.
- DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003. 255 p.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995. 319 p.
- MOURA, Francisco Soares Peixoto de (Org.). **Revista do Archivo Publico Mineiro**. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1913. 747 p.
- MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. **Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2003. 357 p.
- NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro**. Campinas, SP: Alínea, 1998. 120 p.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. v. 1. p.177-200

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1984. 166 p.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, 2000, p. 61-88.

TORRES, João Camillo de Oliveira. **História de Minas Gerais** – IVº volume. Belo Horizonte: Difusão Pan-Americana do Livro, 1962. 1156 p.

VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

Plauto Riccioppo Filho

É Graduado em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Uberaba e em Engenharia Mecânica pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba. Foi diretor da Universidade Presidente Antônio Carlos, unidade de Uberaba-MG, e supervisor pedagógico do Colégio Rubem Alves, também em Uberaba-MG.

Endereço eletrônico: diretoria@termoarclima.com.br

Artigo recebido em agosto/2010

Aceito para publicação em novembro//2010

PROFISSÃO
DOCENTE ON
LINE