

# História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico

## Teacher education of history in Brazil colony and empire: a historical

Márden de Pádua Ribeiro

Mestrando em Educação

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

[mardendepadua@yahoo.com.br](mailto:mardendepadua@yahoo.com.br)

Recebido em: 13/01/2015

Aceito em: 24/06/2015

**RESUMO:** O artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica que visa um resgate histórico acerca da formação de professores, especificamente no período colonial e imperial do Brasil. Tem como marco temporal a chegada dos jesuítas em 1549 até a proclamação da República em 1889. O problema central que o presente trabalho visa responder é: como se consolidou a formação de professores no Brasil, nos períodos mencionados? Foi intenção resgatar o processo pelo qual se consolidou esta formação, ressaltando seus desafios, dificuldades e até mesmo desestruturação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores, Brasil Colônia, Brasil Império.

**ABSTRACT:** Article it is a literature that aims at a historical review about teacher training, specifically in the colonial and imperial period in Brazil. Its timeframe the arrival of the Jesuits in 1549 until the proclamation of the Republic in 1889. The main problem that this paper aims to answer is: how has established teacher education in Brazil, in the periods mentioned? It was intended to rescue the process by which consolidated this training, emphasizing its challenges, difficulties and even disintegration.

**KEY WORDS:** Teacher Education, Colonial Brazil, Imperial Brazil.

### Introdução

O presente artigo é fruto de parte de minha dissertação de Mestrado e tem por objetivo um resgate histórico da formação de professores no Brasil, do período colonial até o fim do Império, para tal, define como marco temporal a chegada dos jesuítas em 1549, até o ano da proclamação da República, em 1889. Na introdução, afim de traçar um panorama mais atual das licenciaturas no Brasil, descreve-se com base em pesquisas, o cenário recente no qual se encontram estes cursos. Portanto, o artigo é uma reflexão teórica amparada em pesquisa bibliográfica, que possui como problemática central: como se estruturou o processo histórico de consolidação dos cursos de formação de professores no Brasil colônia e império?

Em outras palavras, pretende-se debruçar nos primórdios das licenciaturas, abarcando dois períodos da história brasileira: uma enquanto colônia de Portugal, e outra já consolidada sua independência. Esses objetivos pretendem ao final demonstrar que desde o período colonial, a formação de professores no Brasil foi marcada por uma ausência de um sistema nacional organizado para tal finalidade, relegando sempre a segundo plano, essa importante questão, crucial para o desenvolvimento de qualquer país: a formação de professores.

Em relação à metodologia da pesquisa, decidiu-se por uma pesquisa bibliográfica, de cunho interpretativo<sup>1</sup>. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A pesquisa bibliográfica escolhida como metodologia do presente artigo, deve se pautar por estudos que analisam produções bibliográficas inseridas em temas delimitados, inclusos em um recorte de tempo, possibilitando assim uma visão geral sobre o assunto que se pretende pesquisar. Contudo, o levantamento realizado é pautado por um objetivo claro, e não de forma aleatória<sup>2</sup>.

Vale explicar uma distinção fundamental, entre uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de caráter bibliográfico, salientando que a primeira é componente de qualquer pesquisa que se preze por científica, ao passo que a segunda é composta por métodos específicos, caracterizando-se como uma metodologia de pesquisa por si só.

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório<sup>3</sup>.

As fases de uma pesquisa bibliográfica podem ser resumidas em: “escolha do tema, levantamento bibliográfico, formulação do problema, elaboração provisória dos assuntos e redação do texto”.<sup>4</sup> É necessário que o problema seja relevante e que mereça receber uma investigação bibliográfica, além de que é preciso que seja passível de ser delimitado para

---

<sup>1</sup> GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

<sup>2</sup> BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

<sup>3</sup> LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Elisa. *A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

<sup>4</sup> GIL. *Como elaborar projetos de pesquisa*, p.44.

realização de uma pesquisa.

É justamente por ser interpretativa, que a metodologia do presente trabalho, difere da revisão bibliográfica, uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, “pois imprime sobre eles, a compreensão crítica do significado neles existente”.<sup>5</sup>

### **Cenário atual da formação de professores no Brasil**

A formação de professores, historicamente, tem sido alvo de inúmeras preocupações e objeto de diferentes pesquisas nacionais. A formação de pedagogos no Brasil é um assunto complexo e marcado por instabilidade, disputas e intensos debates.

O campo<sup>6</sup> da formação de professores é uma questão fundamental na tentativa de encontrar soluções para os problemas existentes no processo educacional do Brasil. Por isso, propor uma discussão sobre essa temática, é uma forma de contribuir para a reflexão sobre que tipo de profissionais da educação deseja-se formar. Formação aqui deve ser compreendida como algo bem maior do que aspectos técnicos e metodológicos da prática docente (embora também importantes), e sim no âmbito da formação enquanto reflexão-ação que visem interferir na educação<sup>7</sup>.

Algumas pesquisas nos conduzem a perceber, como nos últimos anos o debate acerca da formação de professores tem se acirrado, colocando muitas vezes de lados distintos, concepções de educação e de sociedade, que irão determinar que tipo de professor um curso de formação de professores quer formar

Pensar os cursos de formação de professores na atualidade, demanda obrigatoriamente inseri-los em um contexto político-econômico, que tem no modelo neoliberal, sua base de sustentação. “Trata-se hoje de pensar o currículo e de pensar o

---

<sup>5</sup> LÜDKE, ANDRÉ. *A Pesquisa em Educação*, p.76.

<sup>6</sup> Para o conceito de "campo", ver: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

<sup>7</sup> GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1-25, 2010. BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernadete Angelina. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

professor em tempo de hegemonia do neoliberalismo”.<sup>8</sup>

Diversos autores associam a educação, na perspectiva neoliberal, cada vez mais como uma mercadoria, neste sentido, evidentemente o ensino superior não foge a regra (tanto público quanto privado). O neoliberalismo precisa despolitizar a educação, tornando-a pretensamente neutra, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas<sup>9</sup>.

Algumas estratégias possibilitam o avanço do neoliberalismo no setor educacional: a qualidade como propriedade, em que uma minoria, é consumidora da educação, enquanto a maioria é excluída. Outra estratégia diz respeito à educação para emprego (ou desemprego?). A educação para o emprego, postulado tipicamente neoliberal, quando exercida ao conjunto das maiorias excluídas, não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade social.

Se a educação na concepção neoliberal possui um caráter mercadológico, ela passa a ser, portanto, mais um produto pelo qual as pessoas têm que se sacrificar para obter, visando uma boa formação, que possibilitaria uma maior probabilidade de conseguir o famoso e tão sonhado “bom emprego”. Assim, a responsabilidade recai sobre o indivíduo, que precisa construir o seu “sucesso” profissional, mergulhado neste contexto mercadológico, fortemente competitivo, que exige muita “competência”, de modo que naturaliza-se a culpabilização individual daquele sujeito que, inserido no ensino superior, sonha com a ascensão social.

Consideramos fundamental esboçar aqui algumas considerações acerca do panorama dos cursos de Pedagogia na atualidade. Para isso, amparamo-nos em amplas pesquisas<sup>10</sup> que procuram resolver duas grandes e complexas questões: qual a situação da formação inicial de professores nas Licenciaturas no Brasil atual? Que formação é oferecida aos futuros docentes nas universidades?

---

<sup>8</sup> MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). Currículo: questões atuais. 7ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

<sup>9</sup> GENTILI, Pablo. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 9ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

<sup>10</sup> GATTI, *Formação de professores no Brasil*, p.76.

Já de antemão é notório e repetido por diversas vezes nas pesquisas, a fragmentação dos currículos como um dos problemas centrais nas licenciaturas e especificamente na Pedagogia. E também “conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa”.<sup>11</sup> Ao nos debruçarmos nestas pesquisas, foi possível constatar uma desarticulação e fragmentação do currículo dos cursos, bem como uma carga elevada de referenciais teóricos não raramente desvinculados com práticas educativas, chamou-nos atenção à precariedade de como os estágios são tratados no que diz respeito à supervisão e orientação. Além destas, ainda se pode resgatar outras conclusões:

[...] c) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional docente, nas licenciaturas em pedagogia fica em torno de 30%, ficando 70% para outros tipos de matéria ou atividade; ainda, poucos destes cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil; e, nas demais licenciaturas, essa proporção fica entre 10% e 15% para as disciplinas da educação e entre 85% e 90% para outras disciplinas ou atividades; d) na análise das ementas das disciplinas de formação profissional (metodologias e práticas de ensino, por exemplo) também predominam apenas referenciais teóricos sem associação com práticas educativas e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial; [...] f) raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação, acompanhamento e avaliação são realizados; g) a questão das Práticas, exigidas se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, às vezes aparecem em separado, mas com ementas muito vagas<sup>12</sup>.

Vale ressaltar uma característica problemática apontada pela autora: a ambiguidade e pouca clareza nas ementas e nos próprios nomes das disciplinas. Temos a mesma percepção no que diz respeito ao fato de que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas. Esta exclusão da escola nas ementas, sob a perspectiva de uma instituição social de ensino, leva os alunos a se perceberem “numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto no qual o profissional-professor(a) vai atuar”.<sup>13</sup> Os currículos institucionais implementados para a formação de professores nos

---

<sup>11</sup> \_\_\_\_\_. *Professores do Brasil*, p.66.

<sup>12</sup> GATTI. *Professores do Brasil*, p.70.

<sup>13</sup> \_\_\_\_\_. *Formação de professores no Brasil*, p.72.

curso de Pedagogia, mostram-se apenas formalmente de acordo com as recomendações do Conselho Nacional de Educação, “mas permanecem distantes do eixo definido pelas diretrizes e pelas orientações emanadas desse órgão: formar professores”.<sup>14</sup>

Observa-se que predomina ainda nos cursos, um esquema antigo de formação de professores: trata-se do sistema conhecido como “3+1”. “o que se encontra nas instituições de ensino superior é o esquema antigo de formação de professores tendente mais a um bacharelado do que a uma licenciatura, ou seja, o modelo ‘3 + 1’, que foi institucionalizado nos inícios do século XX”.<sup>15</sup>

Não é só o formato dos cursos que possuem na história, a raiz de suas explicações. Toda essa lógica fragmentária, dispersiva da realidade, presente no cenário atual da formação de professores, é fruto, em parte, da maneira como essa questão foi tratada nos séculos passados. Não se enfatizou, muito menos se discutiu e priorizou a questão da formação de professores no ensino superior, em muitos momentos relegando-a a um contexto de caos. Além do fato de não podermos desconsiderar a histórica desigualdade brasileira no que tange ao acesso da população a níveis mais elevados de ensino<sup>16</sup>.

Abordar a dimensão da formação docente é mergulhar num contexto no qual a complexidade e a abrangência dos estudos a respeito da temática, bem como os desdobramentos da atual formação de professores, se misturam e são inseridas em um quadro das transformações decorrentes do fenômeno da globalização, dos avanços científicos e tecnológicos e da adesão a um mundo produtivo cada vez mais competitivo e individual, e constitui-se num grande desafio, que nos remete a uma necessária discussão histórica sobre essa temática. Afinal, “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”.<sup>17</sup>

Para se compreender melhor como vem se desenvolvendo a formação de professores em um processo histórico, consideramos fundamental remetermos a uma retrospectiva

---

<sup>14</sup> \_\_\_\_\_. *Formação de professores no Brasil*, p.73.

<sup>15</sup> BARRETTTO. GATTI, *Professores do Brasil*, p.22.

<sup>16</sup> \_\_\_\_\_. *Professores do Brasil*, p.42.

<sup>17</sup> NÓVOA, Antônio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NOVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. 2ªed. Porto: Porto, p.13-33, 1995.

histórica da formação de professores no Brasil, num âmbito mais geral. Estamos cientes de que essa temática não pode ser desvinculada do contexto social, político, econômico e educacional em que está inserida, no entanto, para nos atermos ao objeto aqui delimitado, e por razões de limitações de páginas, não será intenção deste artigo uma análise acerca da conjuntura histórica vivida pelo Brasil no período colonial e imperial<sup>18</sup>.

Resgatar a história dessa formação, enfatizando o período colonial e imperial brasileiro, a partir de teses, dissertações e demais fontes bibliográficas, torna-se importante no intuito não só de levantar recentes trabalhos acerca do tema, e algumas obras já de consagrada importância, mas também para levantar pontos em comuns entre estes autores, ressaltando os desafios que historicamente enfrentamos na consolidação de uma formação de professores. A bem da verdade, a precarização desta questão trouxe e traz reflexos no cenário ainda conflituoso e frágil da formação. Condensar estes autores e levantar essa história de um modo mais geral, pretende contribuir para que novos estudos possam ser desenvolvidos, mais específicos, e assim, estimular a produção de trabalhos de temática semelhante.

### **Formação de professores no Brasil: período colonial**

Historicamente, a educação no Brasil inicia-se com a chegada dos jesuítas (1549) e, mais especificamente, após a instauração de colégios que visavam à formação da elite dirigente e de quadros para a ordem dos inicianos. Esses padres, inicialmente, em convergência com as proposições da Contra-Reforma definidos no Concílio de Trento (1543), aqui adentraram para converter os indígenas à fé católica e transmiti-los noções básicas da língua portuguesa, da aritmética, além de uma breve capacitação para o trabalho.

Posteriormente, os inicianos passaram a privilegiar também a formação da elite dirigente, com a abertura de colégios, nos quais eram praticados os princípios do “Ratio-

---

<sup>18</sup> Acerca deste assunto, ver: MALERBA, Jurandir (org.). *A independência brasileira: novas dimensões*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. NOVAIS, Fernando. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*.

PRADO JUNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 2000. In: JANCÓS, István (org.). *Independência: história e historiografia*. São Paulo: Hucitec / Fapesp, 2005. SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador: d. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Studiorum”, que consistia numa pedagogia centrada no neotomismo (junção de influência aristotélica atrelada à concepções cristãs) seguindo orientações emanadas das Constituições da Companhia de Jesus<sup>19</sup>. Os padres jesuítas foram praticamente os nossos únicos educadores neste momento. Transmitiram quase na sua integridade, o patrimônio de uma cultura que se pretendia homogênea, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto-civilizado<sup>20</sup>. Seja nos pátios de colégios ou em aldeias, eles formaram e organizaram os fundamentos do nosso sistema de ensino.

A teoria educacional que orientou os princípios do “Ratio-Studiorum” emanava de uma concepção humanista tradicional de vertente religiosa<sup>21</sup>, que procurava também se adaptar às singularidades da colônia, resultando assim em uma espécie de "pedagogia brasileira". Vale ressaltar que anteriormente ao “Ratio”, nos primeiros anos de colonização, o jesuíta Manoel da Nóbrega já havia elaborado um plano de instrução, que orientava inclusive os primeiros colégios da colônia. Neste plano, iniciava-se os estudos através da aprendizagem da língua portuguesa e da doutrina católica, além de instrumentos musicais.

Após esses estudos elementares, que correspondiam ao nível primário<sup>22</sup>, o plano bifurcava em um nível secundário, cuja maioria dos alunos era enviada para o aprendizado de ofícios mecânicos ou agrícolas, e uma minoria era selecionada para estudos de gramática latina, para posteriormente serem enviados para a Europa para estudarem em Coimbra ou na Espanha<sup>23</sup>. Portanto, o “Ratio-Studiorum” não foi implantado de uma vez na colônia, apenas em 1584 passa a se iniciar formalmente, tendo sua redação definitiva consolidada em 1599, superando assim o plano de instrução idealizado por Nóbrega.

As ideias pedagógicas expressas no “Ratio” correspondem basicamente ao que se convencionou denominar de pedagogia tradicional, na vertente religiosa. Tradicional no sentido de se caracterizar por uma visão essencialista de homem, ou seja, concebendo-o

---

<sup>19</sup> VILLALTA, Luís Carlos. A Educação na Colônia e os Jesuítas: discutindo alguns mitos. In: PRADO, M. L. C.; VIDAL, D. G. (Org.). *À Margem dos 500 Anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Edusp, p. 171-184, 2002.

<sup>20</sup> CASTRO, Michelle Guedes Bredel. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. *VI Seminário da Rede Estrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente*. UERJ, Rio de Janeiro, p. 1-18, 2006.

<sup>21</sup> SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2012

<sup>22</sup> \_\_\_\_\_. *A pedagogia no Brasil*, p.73

<sup>23</sup> Ver: VALADARES, Virgínia Maria Trindade. *Elites mineiras setecentistas: conjugação de dois mundos*. Lisboa: Colibri, 2004.

como pertencente de uma essência universal e imutável. Na vertente religiosa, a essência humana é considerada criação divina, conseqüentemente o homem deve empenhar-se para atingir uma perfeição na vida, para que mereça a dádiva da vida<sup>24</sup>.

No que tange às diversas regras que compunham a estrutura pedagógica do “Ratio”, a síntese abaixo informa com exatidão a dimensão prescritiva, rigorosa e metódica do documento curricular:

O plano é constituído por um conjunto de 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial (40), passando pelas do reitor (24), dos prefeitos de estudos (80), dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino (205), abrangendo as regras da prova escrita (11), da distribuição de prêmios (13), do bedel (7), chegando às regras dos alunos (40) e concluindo com as regras das diversas academias (47)<sup>25</sup>.

O “Ratio” embora não fosse exclusivamente voltado à formação de professores, continha diversas regras com tal finalidade. Chama a atenção, do ponto de vista teórico-conceitual, a preocupação expressa aos professores para que não se “afaste de Aristóteles” e que trate sempre com respeito a obra de São Tomás de Aquino<sup>26</sup>. O fato de enfatizarem Aristóteles e São Tomás permite a compreensão de que é preciso relativizar a noção que geralmente se tem dos jesuítas como fortemente medievais, obscurantistas e que permaneciam “de costas” para a modernidade.

Certamente que pretendiam uma hegemonia católica no ensino, em tempos de Contrarreforma, mas procuravam também conciliar os cânones católicos com as exigências da modernidade, apoiando-se no legado clássico-medieval<sup>27</sup>, ao mesmo tempo que buscavam reformular a escolástica, absorvendo elementos próprios da época, marcadamente influenciada pela Renascença: especialmente a questão do livre-arbítrio.

Essa questão do livre-arbítrio é crucial para compreendermos o fervor missionário dos jesuítas, e o caráter militante e combatente que os moveu, “levando-os a considerar a

---

<sup>24</sup> SAVIANI. *A pedagogia no Brasil*, p.78.

<sup>25</sup> SAVIANI. *A pedagogia no Brasil*, p.77.

<sup>26</sup> CAETANO, Maria Cristina. *O ensino religioso e a formação de seus professores: dificuldades e perspectivas*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

<sup>27</sup> SAVIANI. *A pedagogia no Brasil*, p.77.

cruz e a espada como faces de uma mesa moeda”.<sup>28</sup> Em tempos de Renascença, a emergência do indivíduo associada á ideia da livre escolha, conduz a uma percepção de que o homem é protagonista de suas ações, e deve também partir para ação, e não somente para contemplação.

A formação do padre-professor confundia-se com o exercício do sacerdócio, na medida em que para se obter uma sólida formação, o jesuíta recebia uma preparação tanto para exercer sua missão evangelizadora, quanto para praticar a função educadora. Vale ressaltar alguns detalhes acerca desta preparação:

(...) a preocupação primeira da Companhia de Jesus, na formação dos eclesiásticos, era a Moral, à qual eram reservados dois anos de estudos. O futuro preparador de almas deveria dedicar-se, primeiramente, ao cuidado da sua própria alma, dominando suas paixões, seus caprichos e suas tendências impulsivas, exercitando as virtudes cristãs da piedade, caridade, paciência e renúncia de si mesmo. Ao concluir o primeiro biênio de estudos passava para um novo biênio dedicado ao estudo das Letras Clássicas: latim, grego e hebreu, iniciando sua formação intelectual.

Para completar essa formação, cursava mais 3 anos de Filosofia, nos quais se incluíam estudos de matemática, astronomia e física. Para exercer o magistério em nível superior, o jesuíta tinha que acrescentar aos sete anos iniciais mais quatro anos de Teologia, dois de especialização na disciplina que ia ensinar e mais uma formação pedagógica. O Jesuíta só estaria preparado para ser professor de ensino superior depois de longos 14 anos de estudo. Vale ressaltar que este cuidadoso preparo do padre-professor não se voltava para o magistério das “escolas de ler e escrever”.<sup>29</sup>

No período colonial brasileiro não havia instituições de ensino destinadas exclusivamente à formação de professores profissionais, comprometidos apenas com a instrução. A formação docente subordinava-se, primeiramente, à formação do sacerdote, embora a ação pedagógica dos futuros padres fosse detalhadamente normatizada pelo Ratio Studiorum. Contudo, este documento, preocupava-se mais com a organização administrativa e pedagógica dos colégios ditando, de forma rígida, o modelo das aulas e definindo a hierarquia interna<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> \_\_\_\_\_. *A pedagogia no Brasil*, p.79.

<sup>29</sup> BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e formação de professores*. São Paulo: Papirus, 1996.

<sup>30</sup> VILLALTA. *A Educação na Colônia e os Jesuítas*, p.114.

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. Para formar esses pregadores, recomendava-se “abertura de seminários diocesanos, que ofereceriam aos discípulos as principais habilidades necessárias para cumprir as tarefas pastorais: pregação, liturgia e práxis sacramental”.<sup>31</sup>

Os sacerdotes assim preparados estariam em condições de educar os homens para que se tornassem mais homens, “desenvolvendo-lhes a memória, a vontade e a inteligência, com ênfase na Retórica fundamentada nas obras dos antigos, em especial de Cícero e Quintiliano”.<sup>32</sup> Desse modo, os primeiros professores brasileiros receberiam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã que privilegiava “a retórica com a eloquência ciceroniana como marca na formação de representantes da Companhia de Jesus”.<sup>33</sup> Essa formação, recebida em Portugal e, mais tarde, no Brasil, constituía-se como a primeira e marcante influência externa na formação de professores da história brasileira<sup>34</sup>.

Deste modo, durante os 210 anos em que permaneceram no Brasil, os jesuítas exerceram uma poderosa influência que influenciou de modo profundo a formação da sociedade brasileira e se constituíram nos principais mentores intelectuais do período colonial. Durante estes longos anos em que aqui permaneceram, a Companhia de Jesus criou dezessete colégios secundários e duas centenas de escolas primárias<sup>35</sup>.

Contudo, em 1759, os Jesuítas, foram expulsos da colônia brasileira, pelo então Ministro de Portugal, Marquês de Pombal. Os jesuítas haviam criado até sua expulsão um “consistente sistema de ensino” com currículo estruturado, organização didática consolidada, um “corpo docente altamente qualificado e instalações e infra-estruturas adequadas”<sup>36</sup>.

---

<sup>31</sup> HANSEN, João Adolfo. *Ratio Studiorum e política católica ibérica no século XVII*. In: VIDAL, Diana Guedes; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. (Orgs.). *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 21-41, 2000.

<sup>32</sup> HANSEN. *Ratio Studiorum e política católica ibérica no século XVII*, p.24.

<sup>33</sup> CAETANO. *O ensino religioso e a formação de seus professores*, p. 118.

<sup>34</sup> HANSEN. *Ratio Studiorum e política católica ibérica no século XVII*, p.36.

<sup>35</sup> VILLALTA. *A Educação na Colônia e os Jesuítas*, p.111.

<sup>36</sup> CAETANO. *O ensino religioso e a formação de seus professores*, p. 124.

Ressalta-se novamente que o proclamado obscurantismo da pedagogia jesuíta não era de fato uma realidade absoluta, pois embora defensores de um ensino catequizador católico, não viravam as costas para idéias científicas da época, de modo que ainda que restritiva, estas idéias eram absorvidos no corpo pedagógico dos colégios.

Analisando a pedagogia jesuítica, bem como a teoria política por eles forjada, vê-se que não se pode classificá-los de modo taxativo como obscurantistas. Se o edifício pedagógico que erigiram, por um lado, caracterizava-se pela oposição ao espírito científico emergente, apegando-se à repetição e à autoridade dos escritos de Aristóteles e São Tomás, [...] por outro lado, não se encontrava alheio às descobertas científicas e permitia, graças ao probabilismo, um certo pluralismo na compreensão dos fenômenos observados ou experimentados<sup>37</sup>.

Com a expulsão dos jesuítas, encontramos em alguns autores<sup>38</sup> a visão de que esta expulsão provocou-se um certo dismantelamento da educação brasileira, que não foi solucionado com a criação das Aulas Régias. Em um estudo clássico, já aparecia este olhar crítico em relação à expulsão dos jesuítas, como um processo que gerou desdobramentos catastróficos à educação brasileira<sup>39</sup>.

Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir sua extensão<sup>40</sup>.

A reforma pombalina, que culminou na expulsão dos jesuítas bem como na criação das Aulas Régias, se insere em um contexto de recente consolidação do iluminismo francês, de um enciclopedismo ilustrado que no caso de Portugal, não raramente é caracterizado por parte da historiografia como uma espécie de “despotismo esclarecido”, embora esta terma esteja longe de ser consensual entre os historiadores<sup>41</sup>. Para atingir seus objetivos de realizar

---

<sup>37</sup> VILLALTA. *A Educação na Colônia e os Jesuítas*, p.112.

<sup>38</sup> \_\_\_\_\_. *A Educação na Colônia e os Jesuítas*. CAETANO, O ensino religioso e a formação de seus professores. ARANHA, Maria Lúcia. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

<sup>39</sup> AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. Parte terceira da 5. Ed. da obra. *A cultura brasileira*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1976.

<sup>40</sup> \_\_\_\_\_. *A transmissão da cultura*, p.76

<sup>41</sup> FALCON, Francisco José Calazans. *Despotismo esclarecido*. São Paulo: Atica, 1986.

uma profunda transformação da nação portuguesa, Pombal precisaria inicialmente fortalecer o Estado e o poder do rei. Isso seria possível por meio do enfraquecimento do prestígio e poder da nobreza e do clero que limitavam o poder real.

Dessa forma, Pombal procurava agir no sentido de recuperar a economia por intermédio de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa. Esta idéia de modernização, influenciada pelo iluminismo francês, serviu de pretexto para a rotulação da educação jesuíta como "atrasada", e avessa aos avanços científicos da época. Há uma expressa tentativa de atribuir à Companhia de Jesus todos os males da Educação na metrópole e na colônia, motivo pelo qual os jesuítas são responsabilizados "pela decadência cultural e educacional imperante na sociedade portuguesa"<sup>42</sup>. Essa aversão aos jesuítas era comum em outros países europeus do período<sup>43</sup>.

Nesse sentido, os jesuítas representavam um obstáculo às tentativas de consolidação do enciclopedismo já consolidado em grande parte da Europa. Ao expulsar os jesuítas, Pombal passava ao Estado a responsabilidade pela instrução pública, colocando-a a serviço dos interesses da Coroa portuguesa, o que se justificava pelo crescente prestígio dos jesuítas na sociedade colonial, ameaçando até mesmo o poder da Coroa.

... a expulsão dos jesuítas também era uma necessidade imperiosa do Estado português. Por causa da ação jesuítica, os indígenas brasileiros resistiam a submeter-se à autoridade portuguesa, que eles viam como inimiga. Pombal desejava a miscigenação para estabelecer o povoamento brasileiro, sem que, para tanto, ocorresse uma grande emigração dos portugueses. Era preciso, por todas as razões, retirar os jesuítas do controle das terras e das nações indígenas. Era necessário traçar a fronteira brasileira. O Estado necessitava disso. A coesão do Brasil significava naquele momento a força de Portugal<sup>44</sup>.

A citação abaixo nos fornece um consistente resumo das principais medidas adotadas por Pombal em 1759, que ocasionou em significativas transformações da educação brasileira:

...total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; [...] introdução das aulas

---

<sup>42</sup> \_\_\_\_\_. Francisco José Calazans. *A época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada*. 2ed. São Paulo: Ática, 1993, p.63.

<sup>43</sup> FALCON, *A época pombalina*, p.71.

<sup>44</sup> BOTO, Carmina. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 44, p.282-299, 2010, p.293.

régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criados pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio<sup>45</sup>.

Um empecilho para a realização dos objetivos pretendidos por Pombal foi a falta de homens capacitados para o ensino elementar e primário, havia uma carência de professores aptos a ensinar, de modo que os concursos previstos não atingiam esta demanda. A situação da educação não mudou muito nas suas bases, porque os professores, então contratados, sobretudo os padres seculares que haviam recebido a formação jesuítica, tornaram-se continuadores de sua ação pedagógica.

Esses sacerdotes, se constituíram como o maior contingente de professores, recrutados para as Aulas Régias: disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado. No entanto, o ensino laico implementado orientou-se de modo semelhante à educação jesuítica, no que diz respeito principalmente à metodologia pedagógica<sup>46</sup>, continuando, também, a conceber o magistério como missão, vocação, abnegação, submissão. Outro estudo<sup>47</sup> também vai à mesma direção ao afirmar que a reforma pombalina embora visasse uma radical transformação ideológica na educação brasileira, inspirada em pensadores considerados modernos (Luis Antonio Verney principalmente), trazia também “traços eclesiásticos”<sup>48</sup> de modo que não houve uma ruptura total com o ensino jesuítico, pois a mudança ocorrida foi mais de conteúdo do que de método educacional.

Os recursos, advindos do “subsídio literário”<sup>49</sup>, instituído em 1772 sob a responsabilidade de Portugal, com o objetivo de remunerar os professores vinculados às Aulas Régias e que se dedicavam ao Ensino Primário e ao das Humanidades, eram escassos. A capacitação dos professores para dar essas aulas foi majoritariamente precária, pois os docentes apresentavam um desconhecimento pedagógico e uma ignorância dos próprios

---

<sup>45</sup> MACIEL, Lizete Shiuze. NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, 2006, p.471.

<sup>46</sup> VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

<sup>47</sup> RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: história da educação brasileira a organização escolar*. 15 ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

<sup>48</sup> \_\_\_\_\_. *História da educação brasileira*, p.78.

<sup>49</sup> VEIGA. *História da Educação*, p.53.

conteúdos que ministravam.<sup>50</sup>

Em 1808, com a vinda da Corte para a colônia brasileira, grandes transformações culturais, sociais, econômicas e educacionais foram observadas. A abertura dos portos às nações amigas de Portugal, a chegada de uma aristocracia portuguesa, são fatores que irão provocar mudanças no próprio ordenamento da sociedade colonial. No campo educacional, foram criadas pela primeira vez instituições de ensino superior nas áreas de Engenharia, Medicina, Química e Agricultura. Esse nível de ensino tinha como objetivo proporcionar educação para uma elite que aqui chegava, com perspectivas de se instalar, devido ao fato de que em Portugal, a invasão napoleônica se consolidava. Estas instituições também visavam formar quadros que dariam suporte ao aparelho administrativo aqui implantado. Vale ressaltar que a estrutura do ensino primário e secundário continuou existindo sob a forma das aulas régias instituídas pelo Marquês de Pombal<sup>51</sup>.

#### **A formação de professores no período do Império**

Após a vinda da Corte portuguesa, inaugurou-se um longo processo que culminaria na Independência da colônia brasileira, em 1822. Pode-se dizer que o cenário da formação de professores pouco alterou, até mesmo com a Constituição de 1824 outorgada, a falta de uma estrutura nacional de formação de professores, continuou como um problemática central. Outro grande problema vivenciado no início do século XIX no Brasil era a escassez de professores, e até então a inexistência de escolas de formação de professores. Nesse contexto, houve a criação da Lei de 1823 concedia a qualquer cidadão o direito de abrir escolas elementares e nelas empregar o denominado Ensino Mútuo. Antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, “encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método”.<sup>52</sup>

Portanto, essa foi “realmente a primeira forma de preparação de professores, forma

---

<sup>50</sup> AZEVEDO, *A transmissão da cultura*, p.79.

<sup>51</sup> VEIGA. *História da Educação*, p.56.

<sup>52</sup> TANURI, Leonor. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.14, p. 61-88, maio/agosto, 2000, p.68.

exclusivamente prática, sem qualquer base teórica”.<sup>53</sup> As Escolas de Ensino Mútuo enfatizavam o ensino da leitura, o ensino rudimentar da aritmética e, sobretudo, o domínio do método criado por Joseph Lancaster, que consistia num sistema de monitoria no qual os alunos mais aplicados lecionavam para os alunos iniciantes, ou com problemas de aprendizagem, todos regidos por uma disciplina rígida e respeito à hierarquia escolar<sup>54</sup>. Posteriormente,

a Lei de 15/10/1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”. Pouco resultou das providências do Governo central referentes ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes de conformidade com a Lei geral de 1827<sup>55</sup>.

É importante destacar, que essas escolas foram implementadas anteriormente à criação de instituições específicas para a formação docente. Esta referida lei estipula ainda, que os professores deverão ser treinados nesse método arcando com os próprios custos. Embora já se observa uma ligeira preocupação com a formação de professores, percebe-se também um desinteresse do Estado nesse processo formação, tendo em vista que fica a cargo dos docentes arcar com suas capacitações.

O Ensino Mútuo, oficializado e expandido a todo Brasil, é também chamado de “método mútuo”, ou ainda “método monitorial”.<sup>56</sup> Embora esse método aproveite os alunos mais adiantados como auxiliares dos professores, sobretudo em classes numerosas, isso não significa que o papel do professor torna-se secundário, pois cabia a ele a totalidade do processo. No entanto, os alunos auxiliares eram investidos de uma função docente.

O Método pressupunha uma rigorosa disciplina, imposição de regras, e distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão amplo. O professor concentrava-se num local mais alto, de modo a fiscalizar os alunos, e orientar o trabalhos dos monitores. Um aspecto crucial no método era estimular a competição entre os alunos. Ser auxiliar do professor, de certo modo, conferia um prestígio aos alunos. Os autores aqui

---

<sup>53</sup> \_\_\_\_\_. *História da Formação de Professores*, p.65.

<sup>54</sup> CAETANO. *O ensino religioso e a formação de seus professores*, p.92.

<sup>55</sup> TANURI. *História da Formação de Professores*, p.76.

<sup>56</sup> SAVIANI. *A pedagogia no Brasil*, p.89

citados, abordam o método de modo consensual e ressaltam que durante o desenrolar do século XIX, foi paulatinamente enfraquecido.

As primeiras escolas normais brasileiras, destinadas à formação de professores, só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834, que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu mais autonomia às Assembleias Legislativas Provinciais. Desde a sua criação, as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais.

O modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia. Embora não haja como negar o caráter transplantado de nossas instituições – sobre o qual tanto se tem insistido – a historiografia mais recente tem procurado mostrar também sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade<sup>57</sup>.

Desse modo, as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais se relacionam de modo intrínseco com a preponderância do grupo conservador, resultando das pressões desenvolvidas para consolidar sua hegemonia e impor seu projeto político. A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava que deveria haver uma escola normal na capital da província, para habilitar futuros professores da instrução primária, e também professores que já atuavam mas que não tinham instrução suficiente para atuar nas escolas de Ensino Mútuo. A escola normal seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã”.<sup>58</sup>

Ainda no que diz respeito ao currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro, eles pouco se diferenciavam das escolas primárias. A ligeira diferença se dava pelo âmbito metodológico, “já que os futuros mestres deveriam dominar, teórica e praticamente, o método lancasteriano”.<sup>59</sup> Não havia um objetivo de oferecer uma formação mais

---

<sup>57</sup> TANURI. *História da Formação de Professores*, p.75.

<sup>58</sup> TANURI. *História da Formação de Professores*, p.76.

<sup>59</sup> VILLELA, Heloísa. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO,

aprofundada em termos laicos, “ao passo que a formação moral e religiosa era muito enfatizada”.<sup>60</sup>

Os trabalhos levantados consensualmente apontam que as primeiras escolas normais brasileiras reduziam o preparo didático e profissional do professor à assimilação do método de Lancaster. Os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a: “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever”.<sup>61</sup> Os pré-requisitos para admissão nessa Escola Normal viraram referência para outras escolas, e enfatizavam, sobretudo, as condições morais dos candidatos. “Em síntese, o peso maior para a admissão recaía sobre o aspecto da moralidade”.<sup>62</sup>

Os princípios religiosos e os bons costumes deveriam ser comprovados pela autoridade local e referendados pelo presidente da Província. A avaliação dos alunos era feita através de uma simples verificação dos seus desempenhos na leitura e na escrita. “Observa-se, dessa forma, que os aspectos morais e religiosos eram priorizados, em detrimento dos embasamentos teóricos, práticos e didáticos, enfim, de uma formação docente consistente”.<sup>63</sup>

A opção pelo método lancasteriano estava ligada ao seu potencial disciplinador, a certo controle ilusoriamente suave, respaldado por uma vigilância sem punição física, de modo a garantir assim sua função de preservar a hierarquia e a ordem, sem se preocupar com a qualidade da formação conceitual e didática dos docentes<sup>64</sup>.

As primeiras Escolas Normais do Brasil não atraíram o interesse dos docentes, pois elas ofereciam baixos salários para o exercício do magistério, um currículo rudimentar, estrutura precária e pouco apreço conferido aos profissionais da educação<sup>65</sup>. Uma realidade que, tiradas inúmeras exceções, e descontado o aspecto de contextos totalmente diferentes, encontra eco ainda nos dias atuais.

Em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada,

---

Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.); *500 anos de educação no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

<sup>60</sup> VILLELA, *O mestre-escola e a professora*, p. 213.

<sup>61</sup> TANURI. *História da Formação de Professores*, p.75.

<sup>62</sup> CAETANO. *O ensino religioso e a formação de seus professores*, p.134.

<sup>63</sup> \_\_\_\_\_. *O ensino religioso e a formação de seus professores*, p.134.

<sup>64</sup> SAVIANI. *A pedagogia no Brasil*, p.81.

<sup>65</sup> TANURI. *História da Formação de Professores*, p.80.

submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado, ou, "...como as definiu o presidente da Província do Paraná em 1876: plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia"<sup>66</sup>. Encontramos aqui uma série de Escolas Normais que foram aos poucos se espalhando pelo Brasil e os aspectos comuns entre elas:

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infra-estrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente de concurso. Nessas condições, tais escolas foram freqüentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império<sup>67</sup>.

Os pontos destacados acima também são observados por outro autor, que afirma serem as Escolas Normais “onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois muito pequeno era o número de alunos formados”<sup>68</sup>. Estes pontos de insucesso destacados pelos autores, possuem algumas explicações que passam desde a pouca atratividade da carreira docente (fenômeno observado também nos dias atuais e em algumas licenciaturas), até a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica para estes docentes. Como não havia sequer um esboço de um sistema nacional de formação de professores, a existências dessas Escolas dependia sempre de uma ação de

---

<sup>66</sup> TANURI. *História da Formação de Professores*, p.80.

<sup>67</sup> \_\_\_\_\_, *História da Formação de Professores*, p.79.

<sup>68</sup> SAVIANI, Dermeval. *História da Formação docente no Brasil: três momentos decisivos*. Educação. Centro de Educação, Universidade de Santa Maria. V. 30, n.2, p. 11-26, 2005.

governo, pois não havia projeto de Estado para a educação (outra questão que ainda se faz presente na atualidade).

Nesse sentido, “tais fatores, ao mesmo tempo causas e consequências do insucesso das primeiras escolas normais, refletiam o estado pouco animador da instrução pública provincial”.<sup>69</sup> Ressalta-se ainda que o insucesso somado a resultados obsoletos dessas Escolas, fizeram com que alguns presidentes de Províncias rejeitassem-nas como instrumentos capazes de qualificação dos docentes, e optassem por um sistema de inspiração austríaco e holandês, denominado “professores adjuntos”, que atuariam nas escolas como “ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas do ensino”.<sup>70</sup> Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de escolas normais. Mas esse caminho não prosperou. Os cursos normais continuaram a ser instalados de modo estritamente prático, desprezando-se a base teórica<sup>71</sup>.

Enquanto nos primeiros 50 anos de Brasil Império, as Escolas Normais além de poucas, foram ainda rudimentares e mal sucedidas, a partir de 1870, transformações de ordem ideológica, política e cultural irão provocar repercussões profundas no setor educacional, fazendo com que tenha uma importância que nunca antes tivera. A concepção de que um país precisa investir na educação se torna geral entre sujeitos de distintos partidos e a educação passa a ser encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação.

No contexto permeado pela concepção de que é necessário popularizar o ensino, as Escolas Normais passam “a ser reclamadas com maior constância e coroadas de algum êxito”.<sup>72</sup> Ressalta-se que em 1867 havia 4 Escolas Normais e em 1883 o número avança para 22 e também a organização e o nível dessas escolas, embora não chegassem a atingir a complexidade dos estudos secundários, apresentavam modestos mas evidentes sinais de progresso. Paralelamente à valorização das escolas normais, ocorre também enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao elemento feminino.

---

<sup>69</sup> TANURI. *História da Formação de Professores*, p.80.

<sup>70</sup> SAVIANI. *História da Formação docente no Brasil*, p.20.

<sup>71</sup> \_\_\_\_\_, *História da Formação docente no Brasil*, p.21.

<sup>72</sup> TANURI. *História da Formação de Professores*, p.68.

Fundamental destacar que o Império a esta altura, embora de estrutura ainda agrária e escravista, convivia com os padrões da modernidade que implicavam em esboços de industrialização, necessidade de ampliação de mercado, e de mão de obra mais qualificada. A imigração foi um fator crucial nesse sentido, além do fato de que na Europa, a escolarização já possuía índices bem mais elevados, relacionando-se diretamente ao poderio econômico dos países<sup>73</sup>.

Em 1879, através do Decreto n. 7.247, a Reforma Leôncio de Carvalho constitui-se num marco não só para as Escolas Normais, mas também para o ensino primário e secundário. No que limita-se ao tema aqui retratado, as Escolas Normais ganham novo fôlego, e passa a adotar uma certa padronização curricular, além de regulamentar a nomeação e remuneração dos docentes. No que diz respeito ao currículo, o método intuitivo passa a ser enfatizado<sup>74</sup>.

Esse método, além de enfraquecer o método lancasteriano, orientava-se basicamente pela produção de materiais didáticos e manuais de instrução de ensino. Essa produção de materiais foi viabilizada sobretudo pela Revolução Industrial que possibilitou a expansão de produtos de cunho pedagógico a outros países. Os autores chamam atenção, consensualmente, para o fato de que o termo “pedagogia” é ressaltado pela primeira vez.

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, “nelas predominando progressivamente a freqüência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação”.<sup>75</sup> Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A percepção de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos. A explicação bem como as consequências deste processo são assim explicadas:

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a

---

<sup>73</sup> SAVIANI. *A pedagogia no Brasil*, p.15.

<sup>74</sup> SAVIANI, *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, p.16.

<sup>75</sup> TANURI. *História da Formação de Professores*, p.69.

escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. Em várias províncias, a destinação de órfãos institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o serviço<sup>76</sup>.

Essa acentuada presença das mulheres não é por acaso, e é desnecessário dizer de como se internalizou no Brasil a associação entre magistério e público feminino. No entanto, é fundamental considerar as reivindicações femininas, que buscavam seus direitos ao exigirem o acesso a instrução e a oportunidade de trabalho remunerado<sup>77</sup>. Portanto, existem três elementos que se relacionam essa questão: a escassez de procura masculina nas Escolas Normais, devido às precárias condições saláris incipientes, somados as pressões exercidas pelas mulheres por maiores direitos, e ao mesmo tempo imbricando-se numa questão ideológica de pensar a mulher estrategicamente dentro da intenção de conservação da estrutura social. A mulher, já historicamente “educadora do lar”, deve agora no Magistério reproduzir o “cuidar”, garantindo assim o estabelecimento da ordem e da reprodução do próprio patriarcalismo.

A conquista de uma vaga no grupo escolar significava para as mulheres, uma oportunidade de adquirir o máximo da ascensão na carreira, contudo, os cargos de direção destinavam-se aos homens<sup>78</sup>. Ampliando as oportunidades de escolarização da mulher, a escola normal e as complementares possibilitaram, uma efetiva participação da mulher na população economicamente ativa e de certo modo, ampliam um aprimoramento cultural, não deixando de incomodar evidentemente, alguns setores conservadores da sociedade.

Cabe nesse momento nos questionarmos sobre essa abertura profissional feminina, na profissão docente. Se por um lado representou um importante avanço para a mulher em ter condições de exercer uma profissão e adquirir uma certa autonomia econômica, por outro lado vale questionar que esse campo de trabalho, era organizado pela figura masculina, eram os homens que elaboravam os currículos e coordenavam as escolas por meio da direção da instituição escolar, onde a educação feminina estava normalmente relacionada com os ideais positivistas sendo

---

<sup>76</sup> \_\_\_\_\_. *História da Formação de Professores*, p.69.

<sup>77</sup> ALMEIDA, Jane de. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XIX*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 133–197.

<sup>78</sup> ALMEIDA, *Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX*, p.137.

essa instrução feminina voltada para a estabelecimento de padrões comportamentais femininos, onde a influência do cristianismo era bastante forte, ajudando a forjar uma representação simbólica de mulher-mãe<sup>79</sup>.

É fácil perceber através da bibliografia utilizada, que o padrão dominante esperava formar e conceber a mulher como uma jovem religiosa, obediente aos superiores e às leis, recatada, e dotada de habilidades maternais. Mas também uma professora bem preparada para exercer suas funções, ou seja, com algum domínio do saber escolar, habilidades pedagógicas e dedicação quase maternal a seus alunos. A imagem do sexo feminino estava ligada aos ideais de moralidade cristã, pureza, maternidade e patriotismo, a mulher era valorizada como mãe e esposa, o lar seria o seu domínio e o casamento sua principal aspiração. “Os ideais positivistas indicaram a mulher para ser educadora da infância base da família e da pátria, atribuindo as virtudes da professora como sendo as qualidades da mãe dando ênfase maior no sentimento”.<sup>80</sup>

No final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma ou duas Escolas Normais públicas,(as vezes uma para o sexo feminino e uma para o masculino), geralmente organizadas com dois a quatro anos de estudos, mas majoritariamente três. A grande maioria dessas Escolas Normais não alcançavam ainda o nível do curso secundário, “sendo inferiores a este quer no conteúdo, quer na duração dos estudos”.<sup>81</sup> Porém, já contavam com um currículo mais amplo do que o inicial, composto sobretudo pelas matérias do ensino primário, “elas se assemelhavam às escolas primárias superiores, constantes da legislação de muitas províncias”.<sup>82</sup> A formação pedagógica era reduzida, limitando-se a uma ou duas disciplinas: pedagogia (e/ou metodologia), acrescida às vezes de legislação e administração educacional. A seguir, ilustramos através de um exemplo de um currículo de uma Escola Normal de São Paulo, do período:

Mencione-se, a título de exemplo, o currículo da Escola Normal de São Paulo, fixado pelo Regulamento de 3/1/1887: 1o ano: gramática e língua nacional, aritmética, gramática e língua francesa, doutrina cristã; 2o ano:

---

<sup>79</sup> \_\_\_\_\_, *Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX*, p.137.

<sup>80</sup> \_\_\_\_\_, *Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX*, p.139.

<sup>81</sup> SAVIANI. *História da Formação docente no Brasil*, p.22.

<sup>82</sup> SAVIANI, *História da Formação docente no Brasil*, p.22.

gramática e língua nacional, geometria física, gramática e língua francesa; 3o ano: geografia e história, pedagogia e metodologia, química (art. 3o)<sup>83</sup>.

Finalizado o Império, com a proclamação da República em 15 de novembro de 1889, tem-se uma situação em que camada considerável da população assistiu "bestializada" a substituição de um regime por outro<sup>84</sup>. Em outras palavras, pouco se alterou em termos de estrutura fundiária, social e econômica, e a participação popular também fora bastante tímida e incipiente. No âmbito da formação de professores, a mudança de regime político "não trouxe alterações significativas, nem inaugurou uma nova corrente de ideias educacionais, tendo significado simplesmente o coroamento, e portanto, a continuidade de ideias que se iniciara no Império"<sup>85</sup>.

Um fenômeno importante, e que a partir do século XX se consolidaria, era a "feminização" do magistério, sobretudo com a ascensão industrial que o Brasil conheceria a partir do século XX, e com as posteriores leis trabalhistas, a mulher passa a tornar-se maioria quase absoluta no magistério. Em uma sociedade historicamente patriarcal, evidentemente que a desvalorização do magistério caminha lado a lado com sua identificação ao feminino, cada vez mais consolidada.

## Conclusões

Buscou-se resgatar com este artigo, o processo histórico de consolidação da formação de professores no Brasil. A trajetória percorrida mostra que, ao longo dos últimos séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem grandes rupturas. A questão pedagógica, de início incipiente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas, porém, já na década de 1930<sup>86</sup>, mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Sendo assim, o que se revela permanente no decorrer dos períodos analisados, é

---

<sup>83</sup> TANURI. *História da Formação de Professores*, p.70.

<sup>84</sup> CARVALHO, José Murilo. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

<sup>85</sup> SAVIANI. *História da Formação docente no Brasil*, p.25.

<sup>86</sup> SAVIANI. *História da Formação docente no Brasil*, p.25.

a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Neste sentido, tal constatação foi consensual entre os autores, assim como uma herança enciclopédica, uma ausência de um sistema nacional de formação de professores, revelando uma despreocupação do Estado com esta questão. O cenário atual, como demonstrado no início deste artigo, é também preocupante, no que tange ao distanciamento dos cursos de formação de professores da realidade de seus alunos, a uma fragmentação curricular que prejudica a compreensão da educação em seus aspectos mais amplos e profundos, fazendo com que futuros profissionais absorvam conteúdos fragmentados, como "gavetas" que se abrem e fecham sem qualquer conexão e sentido entre elas.

Em um cenário de desvalorização do trabalho docente, e pouca procura pelas licenciaturas, priorizar a formação de professores, é inclusive, elemento incluso e destacado no Plano Nacional de Educação<sup>87</sup>, em sua meta 16, que visa consolidar um sistema nacional de formação de professores, definindo suas diretrizes nacionais, áreas prioritárias e processos de certificação dos cursos.

Um sistema nacional, que jamais foi alcançado em nossa história, é um desafio crucial na consolidação da formação de professores como um campo estratégico para o desenvolvimento nacional. No entanto, a formulação deste sistema, a participação dos sujeitos escolares nesse processo, a construção democrática de tais diretrizes, ainda são pontos obscuros que necessitam ser melhor discutidos. No entanto, não há dúvidas de que, em uma nação que historicamente tratou a formação de professores sem o devido cuidado e atenção, é chegado o momento de dar-lhe o merecido destaque, e realizar o amplo debate que no passado não se concretizou.

---

<sup>87</sup> BRASIL. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)*, PL nº 8.035/2010. Câmara dos Deputados. Brasília: 2012.