

João Batista Carvalho Nunes*

Antecedentes da primeira reforma no plano nacional na formação docente

RESUMO: Neste texto, traçaremos uma visão histórico-legal da formação inicial docente no Brasil, associada a aspectos socioeconômicos e políticos. A análise recorrerá o período compreendido entre a Independência do Brasil – e sua assunção como Estado soberano – até meados da década de 1940. Esse período antecedeu as reformas no plano nacional no campo da formação docente para os anos iniciais de escolarização, até então realizadas ao sabor dos Estados. Destacaremos também o nascimento da formação docente no Ceará.

Palavras-chave: Política educacional, formação docente, história da educação.

I Introdução

O passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história.

Le Goff

A partir de vários estudos sobre a realidade educacional brasileira, pretendemos neste texto traçar uma visão histórico-legal da formação inicial docente no Brasil, associada a aspectos socioeconômicos e políticos. Não abordaremos toda a formação inicial dos professores. Centrar-nos-emos na formação em nível médio na modalidade Normal para a docência nas quatro primeiras séries iniciais do ensino fundamental. Isto se justifica porque a maioria do professorado dessas séries continua possuindo apenas o nível médio, principalmente o curso Normal (INEP, 2003).

Neste artigo, nossa análise recorrerá o período compreendido entre a Independência do Brasil – e sua assunção como Estado soberano – até meados da década de 1940. Esse período antecederá as reformas no contexto nacional no campo da formação docente para os anos iniciais de escolarização, até então realizadas ao sabor dos Estados. Destacaremos também o nascimento da formação docente no Ceará.

Mesmo depois da Independência política de Portugal, em 1822, a educação brasileira continuou desassistida. A Constituição outorgada de 1824, elaborada para dar resposta às demandas do movimento liberal português que ameaçava o direito de D. Pedro ao trono de Portugal, tratou da educação somente em dois parágrafos:

Art. 179 – A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que têm por base a liberdade, a segurança individual e propriedade, é garantida pela constituição do Império pela maneira seguinte:

.....

§ 32 – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

§ 33 – Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes (citado em SUCUPIRA, 1996, p. 57).

Nossa primeira Constituição já enfatizava a gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos, o que exigiria, se a lei realmente se cumprisse, um significativo aporte de professores para dar conta de nosso incipiente sistema escolar (ROMANELLI, 1989). Considerada centralizadora, decorrente do próprio momento pós-independência em que vivia o País, a Constituição de 1824, quanto aos direitos à educação, traduziu-se mais como a assunção formal de um direito subjetivo do cidadão do que uma obrigação do Estado brasileiro (CHIZZOTTI, 1996). Inclusive, com relação à formação docente, a Carta Constitucional em nada se pronunciou.

A Lei de 15 de outubro de 1827 foi a única que elaborou o Parlamento brasileiro tratando sobre o ensino primário em pouco mais de um século. Rezava que em todas as cidades, vilas¹ e lugarejos mais populosos do Império haveria escolas de primeiras letras. Também estabelecia que os professores deveriam ensinar

¹ As vilas, desde a época do Brasil-Colônia, eram localidades que possuíam uma Câmara Municipal, composta geralmente por dois juízes ordinários e três vereadores, eleitos a cada três anos pela elite local (FARIAS, 1997).

...a ler e escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (art 6º da Lei citado em SUCUPIRA, 1996, p. 58).

A lei determinava que para ser professor era necessário prestar um exame, sem, contudo, exigir qualquer formação pedagógica em uma instituição específica. Essa situação nos ajuda a compreender as raízes históricas dos mitos em torno aos professores. Um desses mitos, referidos por Britzman (1986), salienta que “um professor se faz por si mesmo”. O que nossa primeira lei sobre o professorado para as escolas primárias ratifica é a não-necessidade de formação inicial específica para quem desejasse ser professor: dominando os conteúdos discriminados na lei, qualquer pessoa poderia ensinar.

Ademais, será essa lei que tratará pela primeira vez da instrução feminina. Até então esta era considerada uma “heresia social”, segundo assinala Saffioti (1979), pois somente cabia às mulheres conhecer as prendas domésticas. As mulheres brasileiras durante os séculos XVI e XVII padeciam de tal estado de indulgência cultural que, em certas regiões, não sabiam nem falar a língua portuguesa. Apenas nos conventos as mulheres poderiam receber alguma instrução. Portanto, essa lei representou um avanço, ao declarar que

serão nomeadas mestras de meninas e admitidas a exame, na forma já indicada, para cidades, vilas e lugarejos mais populosos, em que o presidente da província, em conselho, julgar necessário este estabelecimento, aquelas senhoras, que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o coser e bordar (Lei de 15/10/1827 citado em SAFFIOTTI, 1979, p. 192).

Se de um lado, no entanto, a Constituição assegurava que a instrução primária era gratuita a todos cidadãos e a Lei de 15/10/1827 instituía a criação de escolas de primeiras letras (ou seja, de instrução primária) nas cidades, vilas e lugarejos mais populosos, depreende-se que a instrução primária pública estava dirigida prioritariamente para o sexo masculino, cabendo, se o presidente da Província, em conselho, julgasse necessário, a criação de

estabelecimentos para meninas. Isso fica evidente no insignificante número de aproximadamente vinte destas escolas femininas em todo o País (SAFFIOTTI, 1979; SUCUPIRA, 1996). Além disso, as professoras de escolas femininas deveriam ser aprovadas em exames, mais por aspectos de sua idoneidade moral e conhecimento de prendas domésticas do que pelos mesmos critérios com os quais se julgavam os homens.

A lei era utilizada para discriminar as jovens alunas e suas professoras. Se a lei instituía determinados conhecimentos básicos a serem ensinados aos meninos, quanto às meninas, negava-lhes o ensino de Geometria e restringia-lhes o ensino da Aritmética às quatro operações (SAFFIOTTI, 1979). Representava uma clara diferenciação por gênero: os meninos poderiam aprender os conhecimentos matemáticos disponíveis, mas as meninas deveriam se contentar com uma fração limitada desse conhecimento. Esse fato nos permite melhor entender por que as mulheres historicamente se dirigiram para as áreas das humanidades, incluindo a docência (ver ROSEMBERG; AMADO, 1992). O Estado brasileiro ideologicamente estabelecia, mediante essa lei, que às mulheres não correspondiam os conhecimentos matemáticos e, conseqüentemente, elas não poderiam ascender às áreas das ciências exatas e tecnológicas.

Por outro lado, como a Geometria servia de critério para definir os dois níveis de salários do professorado, apesar de a mesma lei garantir a igualdade de salários entre mestres e mestras, as professoras ficavam com as piores remunerações (SAFFIOTTI, 1979). Denota-se a desvalorização a que era submetida desde então à mulher-professora se comparada aos seus colegas de profissão do sexo masculino que ensinavam na mesma etapa da escolarização.

O Ato Adicional de 1834, em clara reação à Constituição centralizadora de 1824, e embalado com a pressão pelas reformas constitucionais dos liberais, descentralizou o Império, criou assembleias gerais provinciais, concedendo, portanto, maior autonomia às províncias² (MONTEIRO, 1996). Dentro do espírito descentralizador, o Ato Adicional atribuiu como competência das assembleias provinciais, entre outras, a de legislar “sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral” (§2º do art. 10 do Ato Adicional de 1834, citado em SUCUPIRA, 1996, p. 61). Romanelli (1989) assinala que tal dispositivo, embora imbuído de ares de autonomia, ocasionou uma dualidade de sistemas: enquanto o poder central manteve sobre sua responsabilidade a

² Os equivalentes aos atuais Estados Federados.

educação superior em todo o País e o ensino primário e secundário na Capital, coube às províncias legislar e promover o ensino primário e secundário³ dentro de sua jurisdição. O que se verificaria a partir de então seria o descompromisso do poder central relativamente à educação elementar, pois lhe interessava a educação das elites dirigentes que se realizavam nos cursos superiores, preferencialmente nas faculdades de Direito.

Segundo aponta Romanelli (1989), estes dois aspectos – a exclusividade do poder central sobre o ensino superior e a procura preferencial pelos cursos de Direito por parte da elite brasileira – influíram na estruturação curricular do ensino secundário no País, direcionando-o a um caráter simplesmente preparatório para os cursos superiores, isto é, uma função eminentemente propedêutica. Como nas Faculdades de Direito além do ensino da profissão se estudavam as humanidades, o ensino secundário absorveu essa formação humanística, “fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata” (p. 39).

Numa sociedade patriarcal, escravista como a brasileira do Império, num estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriarcado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Para elas, o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a “construção da ordem”, a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico (SUCUPIRA, 1996, p. 67).

2 A Primeira Escola Normal

Como nesse quadro de descentralização e de preocupação com o ensino superior se poderia plasmar a idéia da formação docente para a educação básica?

A investigação histórica levada a cabo por Villela (1992) sobre a primeira Escola Normal brasileira surgiu a partir da constatação de que havia muito pouco conhecimento sobre o tema, e que seu desvelamento poderia contribuir para esclarecer certos aspectos tratados, até então, de maneira insatisfatória. Segundo a autora, enquanto na Europa a preocupação com a formação de professores dentro de uma instituição pública e laica para o ensino primário remonta ao século XVIII, influenciada pela Revolução

³ Denominação anterior para o atual “ensino médio”.

Francesa, no Brasil, a primeira Escola Normal somente apareceu no século seguinte, em 1835. A Escola Normal de Niterói, nossa primeira instituição leiga para formação docente, foi criada a partir das influências do pensamento europeu sobre a Província fluminense e de fatores internos que jogaram um papel decisivo para a sua instalação.

O grupo conservador que estava no poder na Província considerava que, para manter a “ordem” e, conseqüentemente, sua posição de dominação, era necessário difundir sua visão de mundo, fazer que sua ideologia calasse nos indivíduos. A escola normal surgiu como instituição que, antes de se preocupar em formar sólida e adequadamente a futuros professores⁴, buscava usar o professor como agente de reprodução de conhecimentos e valores que o grupo dirigente considerava necessário para garantir sua situação de poder (VILLELA, 1992). Para ser professor dessa escola, pesavam mais suas qualidades morais do que sua formação intelectual.

O currículo do curso praticamente era o mesmo das escolas primárias, somente diferindo pela parte metodológica, a exigir o domínio do método lancasteriano. Tal método atendia aos interesses políticos do grupo dirigente, pois buscava “desenvolver principalmente hábitos disciplinares de hierarquia e ordem” (VILLELA, 1992, p. 31).

Seguiram-se a essa primeira escola a criação de outras em várias províncias, experimentando, contudo, um desenvolvimento mais acelerado durante o período republicano. Conforme assevera Saffioti (1979), se havia no entanto, escassez de professores competentes para as escolas públicas e particulares, a criação das escolas normais para solucionar essa situação veio a estender a improvisação de professorado pouco qualificado também nas escolas normais que nasciam: “as primeiras escolas normais, surgidas para pôr fim à improvisação de professores, constituem-se, elas próprias, em instituições nas quais a improvisação passaria a existir em outro nível”. (p. 198).

2.1 A Situação no Ceará

Enquanto a primeira escola normal do País nasceu em 1835, no Estado do Ceará, o primeiro estabelecimento desse tipo somente floresceu em 1878. Castelo (1970) atesta que a primeira escola normal cearense foi criada pela Lei nº 1.790, de 28 de dezembro de 1878, e não em 1845, como aludem Romanelli (1989) e Saffioti (1979). Inicialmente denominada Escola Normal Pedro II, atualmente se chama Instituto de Educação do Ceará.

⁴ Aqui utilizamos o termo no masculino, expressando literalmente sua primeira intenção: formar professores e não professoras, que somente foram aceitas em 1862.

O curso dessa escola foi organizado em três anos, abarcando o currículo as seguintes matérias:

1º – Português: (análise dos clássicos e crítica literária); 2º – Geografia, elementos de história universal, história do Brasil, corografia do Ceará; 3º – Filosofia, moral e religião; 4º – Matemáticas elementares, metrologia e desenho linear; 5º – Física elementar e preceitos de higiene; 6º – Pedagogia teórica e prática (art 2º da Lei nº 1.790, citado em CASTELO, 1970, p. 200).

Depreende-se desse currículo que a formação pedagógica do professor estava resumida a única matéria: Pedagogia teórica e prática. Portanto, podemos sustentar a hipótese de que tal distribuição curricular, na primeira iniciativa de formar docentes no Estado do Ceará, refletia um entendimento de formação docente de que para ser professor bastaria saber o conteúdo, não carecendo, portanto, de uma formação pedagógica consistente.

Essa concepção de formação docente se pode inserir no que se denomina “orientação conceitual acadêmica”. Segundo Marcelo (1994), o principal objetivo dos programas de formação docente que seguem essa orientação é o domínio do conteúdo. O professor se converte em especialista em uma ou várias áreas disciplinares, sendo o ensino concebido em primeiro lugar como uma transmissão de conhecimento (FEIMAN-NEMSER, 1990).

Diferentemente de outras províncias, como as do Rio de Janeiro (VILLELA, 1992) e São Paulo (CAMPOS, 1990), onde as mulheres não tiveram acesso quando do surgimento das respectivas escolas normais, no Ceará, a lei que criou a primeira instituição do gênero garantia o ingresso de ambos os sexos: “Art. 4º – Ao curso da escola normal serão admitidos nacionais e estrangeiros de *ambos os sexos*, que provarem ter, pelo menos 16 anos de idade e haver feito exame satisfatório das matérias ensinadas nas aulas do 1º grau” [grifo nosso] (Lei nº 1.790, citado em CASTELO, 1970, p. 201). Esse fato nos instiga a analisar alguns aspectos intimamente relacionados à ascensão das mulheres à escola normal e, conseqüentemente, ao magistério das séries iniciais.

O Diretor da Instrução Pública no Ceará, Pe. Hipólito Gomes Brasil em seu Relatório à Assembléia Legislativa em 1865 se referia à profissão de docente de escola primária como “uma das menos lucrativas em nosso país e que só abraçam os moços pobres e privados de recursos” e acrescentaria mais adiante que “aos favorecidos da fortuna não convém proporem-se a uma carreira que não oferece futuro” (citado em CASTELO, 1970, p. 199). Sendo uma profissão

com baixa remuneração e pouco *status* social, aliada às lutas das mulheres por mais educação, abrir o magistério primário para as mulheres garantia a canalização de sua força de trabalho para atividades já desprezadas pelos homens. Para tanto, fez-se uso, inclusive, de elementos ideológicos que relacionavam o magistério e a domesticidade (BRUSCHINI; AMADO, 1988; DEMARTINI; ANTUNES, 1993; HYPÓLITO, 1997; PESSANHA, 1994).

3 O Ensino Torna-se Leigo

A Constituição republicana de 1891, inspirada no modelo norte-americano e influenciada pelas idéias positivistas, instituiu regime político baseado no federalismo, no presidencialismo e na representatividade dos poderes (FRAGOSO; SILVA, 1996). Quanto à educação, assim se pronunciava:

Art. 34 - Compete privativamente ao Congresso Nacional:

30) Legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o governo da União;

Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

3º) Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) Prover a instrução secundária no Distrito Federal

§ 2º - Animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais.

Art. 72 - (...)

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 24 - É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial (Constituição de 1891, citado em RAMA, 1987).

Se de um lado o ensino foi laicizado, mediante a separação Igreja/Estado, manteve-se a dualidade dos sistemas de ensino, que já vinha desde o Império com o Ato Adicional de 1834. O ensino superior permaneceu sob o controle da União, embora facultando aos estados federados a criação de instituições nesse nível. O ensino secundário ficou sob a responsabilidade dos estados, embora também a União pudesse mantê-lo. O ensino normal e técnico ficou sob a alçada dos estados. O ensino primário ficou na competência dos estados e municípios (CURY, 1996; ROMANELLI, 1989).

A obrigatoriedade e a gratuidade do ensino público primário não foram objeto de legislação. Segundo ressalta Cury (1996), esses aspectos não se coadunavam com a idéia de federalismo e os princípios liberais de então. Dentro do quadro de forças que atuaram na elaboração da Carta Constitucional, a educação permaneceu vista a partir de um prisma elitista e excludente, favorável às oligarquias que estavam no poder. Portanto, enfatiza o autor, “não haverá educação obrigatória exatamente porque a oportunidade educacional será vista como demanda individual” (p. 79).

O caráter elitista e excludente do sistema educacional, ou melhor, dos sistemas educacionais, é claramente identificável na carência de ligação vertical entre eles. Somente através dos cursos secundários oficiais se poderia ascender ao ensino superior. Os cursos secundários, contudo, estavam ocupados pelos filhos homens da elite brasileira (ROMANELLI, 1989). Conforme Saffioti (1979), de um lado, havia o ensino primário, o ensino normal e o ensino técnico destinados ao povo, incluindo as mulheres; do outro lado, o ensino secundário e o ensino superior destinados à elite dirigente masculina. Como bem assinala Mendonça (1996a, p. 253), “democracia e liberalismo excludente: eis o que resume o espírito do regime político em vigor no Brasil entre 1889 e 1930”.

A iniciativa privada obteve com essa Constituição a prerrogativa de atuar em qualquer ramo do ensino, fora da regulamentação oficial (CURY, 1996). E essa liberdade de ensino foi bem aproveitada pela Igreja, sua maior beneficiária, pois já contava com uma tradição pedagógica e com professores que faltavam ao novo regime (SAFFIOTI, 1979).

4 A Demanda por Escolas e a Busca de uma Organicidade Nacional dos Sistemas de Ensino

Durante o período entre 1930 e 1945, o Brasil se redefiniu na assunção de sua circunstância de Estado nacional e capitalista. Segundo Mendonça (1996b), o que se vivenciou no período foi uma reorganização centralizadora do Estado, buscando incrementar o desenvolvimento industrial nacional.

A partir de 1930, dentro do quadro nacional de transformações dos setores produtivos, com a redefinição do papel do Estado em matéria econômica e o incremento da participação na economia da produção industrial em detrimento do antigo modelo agrário-exportador, observa-se um deslocamento dos contingentes populacionais do campo para as cidades, ou seja, uma crescente urbanização.

O novo modelo de desenvolvimento urbano-industrial passa a exigir mudanças na estrutura do sistema educacional que, como já analisamos, carecia de uma organicidade nacional, estando o ensino primário e secundário à mercê dos poucos recursos e da política local.

A década de 1920, do ponto de vista educacional, vivenciou período de intensa movimentação de idéias, influenciadas pelo que sucedia nos Estados Unidos e Europa. Embora representasse na verdade uma pluralidade de doutrinas, esse movimento renovador e plural sacudiu o então tradicional pensamento educacional brasileiro, ficando conhecido como Escola Nova (ROMANELLI, 1989).

A partir de criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, o movimento tomou força. Realizaram-se várias Conferências Nacionais de Educação, em que se discutiam questões relacionadas à gratuidade e à obrigatoriedade do ensino, à laicidade, à co-educação e ao estabelecimento de um Plano Nacional de Educação.

Em março de 1932, foi divulgado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, representando a ideologia dos renovadores. Considerando a educação como problema social, o Manifesto reivindicava a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade, a co-educação e a reorganização do sistema educacional vigente. Além disso, o Manifesto denunciava a precariedade da formação inicial docente em nosso País, notadamente a do magistério primário, e a desmedida diferenciação quanto à formação dos professores segundo o grau de ensino. Segundo o Manifesto, os professores dos cursos secundários e superiores eram provenientes das diversas carreiras (Direito, Medicina, Engenharia etc.), enquanto os professores do ensino primário provinham das escolas normais. Clamava, portanto, por uma formação no plano universitário para o professorado de todos os graus de ensino.

O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de

nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades⁵ (Teixeira, 1984)⁶.

Várias reformas de ensino estaduais haviam sido empreendidas sob os ideais renovadores da Escola Nova. Eram limitadas territorialmente e efêmeras, contudo, estando à mercê da dinâmica do poder local, embora hajam servido como ensaios do que sucederia no contexto nacional (ROMANELLI, 1989).

O Estado percebeu que era imperiosa uma organicidade nacional. A educação, como instrumento útil ao controle simbólico das massas e valor agregado à acumulação capitalista (ENGUITA, 1988; SAVIANI, 1994), não poderia permanecer ao sabor dos ditames das oligarquias locais e do coronelismo, que marcavam o cenário político e econômico até então. Para o novo momento em que mergulhava o País, e dentro do espírito centralizador que o Estado brasileiro assumiu, fez-se necessária a unidade na diversidade (ROMANELLI, 1989).

A industrialização veio exigir um trabalhador que dominasse minimamente os códigos escritos, soubesse operar as máquinas, enfim, possuísse uma escolarização mínima para ser usada a favor da acumulação capitalista. Como, porém, isto seria possível diante de uma realidade em que, em 1920, 64,94% da população de quinze anos ou mais era analfabeta, e se considerarmos a população total esse percentual saltava para cerca de 75% (ver FREIRE, 1989, p. 219 e 223)?

Para que o processo capitalista se consolidasse, fazia-se necessário que segmentos cada vez maiores da população tivessem acesso a determinados conhecimentos, dentro de limites que não ameaçassem a sobrevivência do modelo capitalista. Eu, face, no entanto, das suas contradições internas, o surgimento do capitalismo, em especial do capitalismo industrial, traz consigo o acirramento das lutas de classe.

⁵ A linguagem da citação original foi adaptada para o português atualmente utilizado.

⁶ Pelo fato de este artigo ter sido obtido através da Internet, não é possível identificar rigorosamente a paginação. Optamos, pois, por não acrescentar um número de página que poderia não ser correto no texto original.

Essa luta assumiu no terreno educacional características assaz contraditórias, uma vez que o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização do ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino, manter o seu caráter “elitizante” (ROMANELLI, 1989, p. 61).

Até então o que existia no Brasil eram várias redes educacionais estaduais sem articulação com o sistema central. Com a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, efetivaram-se as primeiras medidas no sentido de dar uma organicidade nacional ao ensino. Esse conjunto de medidas, na forma de leis orgânicas, ficou conhecido como Reforma Francisco Campos (ROMANELLI, 1989).

Analisando essa reforma, salientamos dois pontos. Primeiro, a instituição do regime universitário representou a assunção da investigação científica dentro do ensino superior brasileiro, mais precisamente o público. Segundo, como de fato o ensino secundário ao longo do território nacional se constituía mais de cursos preparatórios para o ensino superior do que de um nível estruturado de ensino, a reforma representou sua organização definitiva com base em um currículo específico e com frequência obrigatória. Dividiu-o em dois ciclos: um fundamental de cinco anos, obrigatório para ascender ao ensino superior, e outro complementar de dois anos, obrigatório para se ingressar nas faculdades de Direito, Medicina, Odontologia, Farmácia, Engenharia e Arquitetura. A reforma manteve, todavia, a fidelidade a um currículo humanista e ao caráter propedêutico do ciclo complementar (ROMANELLI, 1989).

Por outro lado, o caráter excludente do sistema de ensino foi intensificado. A Reforma Francisco Campos criou uma separação entre o ensino secundário e os demais ramos profissionais do ensino médio (inclusive só cuidou do ensino comercial). O ensino secundário tornou-se a única possibilidade de acesso ao ensino superior em detrimento do ensino profissional, aí incluído o ensino normal.

5 A Constituição de 1934

O pensamento renovador, seja através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, seja mediante o anteprojeto constitucional proposto na IV Conferência Nacional de Educação, seja pelas emendas apresentadas, se constituiu na força preponderante na elaboração da Constituição de 1934 (ROCHA, 1996).

A Constituição ampliou a centralização e a abrangência da União sobre o sistema de ensino, dando continuidade e ratificando a Reforma Francisco Campos. Manteve a centralidade legislativa e fiscalizadora sobre o ensino superior e assumiu o controle sobre o ensino secundário, elaborando uma política direcionada para esse nível de ensino. Também foi extinto o monopólio oficial para o acesso aos cursos superiores, facultando às escolas privadas se equipararem às oficiais (públicas), desde que se enquadrassem às exigências legais (ROCHA, 1996). Inclusive, atribuiu competência à União para “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país” (alínea a do art. 150, citado em RAMA, 1987).

Esse Plano Nacional de Educação, reivindicação do movimento renovador, deveria se converter em instrumento delineador de uma política nacional para o setor educacional, respeitando as peculiaridades regionais, e abranger todos os segmentos do ensino, inclusive a formação inicial de professores para as séries iniciais da escolarização (ensino normal). A Constituição de 1934 em seu artigo 150, parágrafo único, no entanto, rezava que o plano nacional de educação deveria obedecer às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensiva aos adultos;*
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;*
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;*
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;*
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso (citado em RAMA, 1987).*

Apesar de ter dedicado amplo espaço ao tratamento da questão educacional, mantém-se o caráter restringido e controlado do acesso à educação. Da mesma forma que propugna um ensino primário gratuito (art. 150, § Único, alínea a), sua oferta está limitada à capacidade do estabelecimento educacional (art.

150, § Único, alínea e). Portanto, somente haveria acesso às vagas não se constituindo em obrigação do Estado a escolarização geral do povo. A formação inicial de professores, em especial o ensino normal, não foi alvo de qualquer regulamentação que lhe proporcionasse uma organicidade nacional, permanecendo, como o ensino primário, ao sabor dos poderes estaduais.

Com a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, o professorado do ensino secundário passou a receber sua formação inicial em uma instituição específica: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras dessa Universidade (WEREBE, 1997). Até então, tais docentes procediam de outras profissões ou eram autodidatas. Segundo Romanelli (1989), o modelo de formação inicial docente nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras rapidamente se expandiu pelo País, alcançando em 1964 o total de 32.396 alunos matriculados.

6 O Estado Novo: Por uma Unidade (ou Inculcação!) Cultural

Será com o regime ditatorial conhecido por Estado Novo (1937-1945), quando a União assumiu sua faceta mais centralizadora, que foi necessário construir uma unidade cultural no País, frente ao pluralismo em curso (MENDONÇA, 1996b). Em 1937, nova Constituição foi imposta pelo regime implantado, refletindo a efemeridade das conquistas dos renovadores.

Quanto à educação, a União chamou a si a competência exclusiva de legislar sobre as diretrizes da educação nacional (art. 16, inciso XXIV), assim como: “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (art. 15, inciso IX, citado em RAMA, 1987). O ensino normal também deixava de estar na alçada dos estados e passava a constituir matéria de legislação federal. Somente nove anos depois, a União interferirá nacionalmente neste ramo sob o domínio dos estados.

A política educacional do período, na sua busca de inculcação ideológica, precisava refletir-se nos vários graus e ramos do ensino. O artigo 131 rezava que “a educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias...” (citado em RAMA, 1987). Assegurando no artigo 129 que “(...) o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (citado em RAMA, 1987), ficava patente a assunção do destino social a que deveriam ser relegados os “menos favorecidos”, restringindo o ensino secundário e superior para uma elite dominante.

Será sobre os ditames do novo regime que, em 1939, o Curso de Pedagogia seria regulamentado no plano nacional pela primeira vez. Através do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, foi organizada a Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, e instituído o currículo básico para o referido curso, ao qual se deveriam adaptar as demais instituições de ensino superior brasileiras. Esse modelo, denominado “padrão federal”, estipulou o esquema 3+1, ou seja, havia uma formação de três anos para formar o bacharel em Pedagogia (um técnico em Educação) e mais um ano, referente ao curso de Didática, para formar o Licenciado em Pedagogia. Aqueles formados em Licenciatura em Pedagogia poderiam ensinar nas escolas normais, portanto, seriam formadores de futuros professores do ensino primário (CHAVES, 1989). As matérias obrigatórias do currículo definido pelo Decreto-Lei estão sintetizadas no QUADRO 1.

Quadro I

Currículo do curso de Bacharelado e Licenciatura em Pedagogia, segundo o Decreto-Lei nº 1.190, de 4/4/1939.

Licenciatura			
Bacharelado			Curso de Didática
1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Psicologia Educacional	Psicologia Educacional	Psicologia Educacional	Psicologia Educacional
Complementos de Matemática	História da Educação	História da Educação	Didática Geral
História da Filosofia	Administração Escolar	Administração Escolar	Didática Especial
Sociologia	Estatística Educacional	Educação Comparada	Administração Escolar
Fundamentos Biológicos da Educação	Fundamentos Sociológicos da Educação	Filosofia da Educação	Fundamentos Biológicos da Educação
			Fundamentos Sociológicos da Educação

Fonte: Chaves (1989).

Ao nível superior ascendiam os indivíduos oriundos das classes sociais mais favorecidas (GHIRALDELLI/JR., 1994). O Estado brasileiro se preocupou com a formação docente em nível superior, mediante a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que formavam professores para o ensino secundário e que, no caso do curso de Pedagogia dessas faculdades, também começaram a formar professores para o ensino normal.

No tocante à formação nas escolas normais, não houve nenhuma legislação regulamentando-a, salvo a inclusão, anteriormente referida, da Educação Física, do ensino cívico e de trabalhos manuais. O professorado, que iria exercer a docência no ensino primário, permanecia sendo formado, apesar da Constituição de 1937 asseverar a competência da União em legislar sobre esse ramo do ensino, sob as bases legais instituídas pelos estados federados.

Observa-se pelo currículo do primeiro curso de Pedagogia implantado no País a priorização dos conteúdos técnicos em detrimento dos teores pedagógicos. Inclusive não está contemplada a Prática de Ensino. Esta primeira experiência de formação inicial específica para os formadores de professores do ensino primário referendava a “orientação conceitual acadêmica” de formação docente (FEIMAN-NEMSER, 1990; MARCELO, 1994), presente no currículo das primeiras escolas normais⁷.

A proibição existente para que os concluintes do ensino normal pudessem ter acesso à Faculdade Nacional de Filosofia e, conseqüentemente, que professores do ensino primário pudessem aprofundar sua formação em um curso superior, refletia a concepção elitista do governo. Segundo Mendonça (1997), o principal objetivo dessa Faculdade era a formação de professores para o ensino secundário e de técnicos para o Ministério da Educação e Saúde Pública – este o principal propósito do então curso de Pedagogia. Ademais, a obrigatoriedade de se adotar o “padrão federal” do currículo do curso de Pedagogia em todo o território nacional se alinhava à perspectiva homogeneizadora sustentada pelo Estado Novo.

Se acrescentarmos a esse quadro o ainda altíssimo índice de 56,22% de analfabetos com mais de quinze anos em 1940 (ver FREIRE, 1989, p. 219), podemos concluir que permanecia fora das prioridades do Estado a escolarização básica para a população e, conseqüentemente, a formação de professores para o ensino nesse nível.

Conclusão

Até meados de 1940, a formação de professores para as séries iniciais do atual ensino fundamental (antigo primário) não era uma preocupação do Estado brasileiro. Sua constituição e implementação manteve-se sob os ditames dos estados federados, limitados em suas ações e recursos.

Tampouco a criação dos primeiros cursos de nível superior para a formação docente representou avanços nessa formação, pois estes restringiram a preparação de professores para o ensino secundário (então separado do

⁷ Além da escola do Ceará anteriormente comentada, poder-se-á constatar a orientação acadêmica no currículo das escolas normais de São Paulo (ALMEIDA, 1995b; CAMPOS, 1990).

ensino normal) ou, no caso dos cursos de Pedagogia, voltaram-se principalmente para a formação de técnicos em educação e não de docentes.

A formação específica para a docência nas séries iniciais da escolarização ratificava, até esse período, uma cultura de desvalorização do saber profissional docente, ao sustentarem o mito de que para ensinar bastaria saber o conteúdo, com repercussões ainda hoje em nosso cotidiano educacional. Os currículos das primeiras escolas normais e do próprio curso de Pedagogia refletiam, por sua vez, uma concepção técnica do processo educacional, assentada na prática como uma aplicação da teoria – primeiro a teoria, depois a prática. Embora contestada atualmente, essa concepção ainda segue marcando vários cursos de formação docente de nível médio e superior.

ABSTRACT: In this text, we will trace a historical-legal view of the initial teacher education in Brazil, associate with socioeconomic and political aspects. The analysis will include the period from Independence of Brazil – and its assumption as sovereign State – to middle of the 1940s decade. This period preceded the national level reforms in the teacher education for initial years of schooling, previously carried through to the states flavor. We will also point out the birth of the teacher education in Ceará.

Key words:
Educational policy,
teacher education,
history of education.

Referências Bibliográficas

BRITZMAN, D. P. Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, v. 56, n.4, p. 442-456, 1986.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 64, p. 4-13, 1988.

CAMPOS, M. C. S. S. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. *Cadernos de Pesquisa*, n. 72, p. 5-16, 1990.

CASTELO, P. A. *História do ensino no Ceará*. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970.

CHAVES, E. O. C. O curso de Pedagogia. Um breve histórico e um resumo da situação atual. *Cadernos CEDES*, n. 2, p. 47-69, 1989.

CHIZZOTTI, A. A constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas/SP: Autores Associados, 1996. p. 31-53.

CURY, C. R. J. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas/SP: Autores Associados, 1996. p. 69-80.

DEMARTINI, Z. B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 86, p. 5-14, 1993.

ENGUITA, M. F. La escuela y la socialización para el trabajo. In: PERALBO, M., TORRES, J.; SÁNCHEZ, J. M. (Comps.). *I Simposium sobre el proceso de socialización: ponencias y comunicaciones*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela, 1988. p. 145-161.

FARIAS, A. *História do Ceará: dos índios à geração cambéba*. Fortaleza: Tropical, 1997.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In: HOUSTON, W. R. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990. p. 212-233.

FRAGOSO, J. L.; SILVA, F. C. T. A política no Império e no início da República Velha: dos barões aos coronéis. In: LINHARES, M. Y. (Org.). *História geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1996. p. 197-232.

FREIRE, A. M. A. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez/INEP, 1989.

GHIRALDELLI/JÚNIOR, P. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HYPÓLITO, A. L. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas/SP: Papyrus, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Funções docentes com formação média completa* – ano: 2003. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2005.

MARCELO, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.

MENDONÇA, A. W. P. C. O educador: intelectual ou burocrata? Uma perspectiva histórica. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997. p. 11-29.

MENDONÇA, S. R. Estado e sociedade: a consolidação da república oligárquica. In: LINHARES, M. Y. (Org.). *História geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1996a. p. 252-266.

MENDONÇA, S. R. As bases do desenvolvimento capitalista dependente: da industrialização restringida à internacionalização. In: LINHARES, M. Y. (Org.). *História geral do Brasil*. Rio de Janeiro, Campus, 1996b. p. 267-299.

MONTEIRO, H. M. Da independência à vitória da ordem. In: LINHARES, M. Y. (Org.). *História geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1996. p. 125-144.

PESSANHA, E. C. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

RAMA, L. M. J. S. *Legislação do ensino: uma introdução ao seu estudo*. São Paulo: EPU, 1987.

ROCHA, M. B. M. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas/SP: Autores Associados, 1996. p. 119-138.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1989.

ROSEMBERG, F.; AMADO, T. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, p. 62-74, 1992.

SAFFIOTI, H. I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. p. 151-168.

SUCUPIRA, N. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas/SP: Autores Associados, 1996. p. 55-67.

TEIXEIRA, A. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 65, n. 150, p. 407-425, 1984. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisoteixeira/artigos/mapion.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2000.

VILLELA, H. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, C. (Org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 17-42.

WEREBE, M. J. G. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.