

O PAPEL DOCENTE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DA COLÔNIA À REPÚBLICA

Sicleide Gonçalves Queiroz (UFS)¹

siqueiroz@yahoo.com.br

Selidalva Gonçalves de Queiroz Lima (UEFS)²

sely_iza@hotmail.com

RESUMO:

De acordo com a historiografia da educação brasileira os papéis atribuídos ao professor e a formação a ele disponível sempre estiveram relacionados aos interesses da classe dominante em cada época. Assim, neste trabalho trazemos reflexões sobre o espaço de formação e as práticas de ensino que caracterizaram o trabalho docente ao longo do período colonial e republicano. Para isso, buscamos mostrar as influências sócio-políticas instituídas nas relações e práticas docentes desde a chegada dos primeiros educadores do Brasil, os jesuítas, até a Primeira República. Por fim, apresentamos nas considerações finais algumas reflexões sobre os desafios do trabalho pedagógico na sociedade capitalista atual.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; História da Educação; Período colonial e republicano.

ABSTRACT:

According to the historiography of Brazilian education teacher assigned to the roles and training available to him were always related to the interests of the dominant class in each season. In this work suffers reflections bring the space for training and teaching practices that characterized the work of teachers throughout the colonial and republican. For this, we show the influences imposed socio-political relations and teaching practices since the arrival of the first educators of Brazil, the Jesuits, until the First Republic. Finally, we present in the final reflections on the challenges of teaching work in modern capitalist society.

KEY WORDS: Teacher training; History of Education; Colonial and republican period.

¹ Autora: Mestranda em Educação (UFS), especialista em Educação e Pluralidade Sócio-Cultural (UEFS) e licenciada em Pedagogia (UNEB/CAMPUS XI).

² Co-autora: Especializanda em Educação Ambiental para a Sustentabilidade (UEFS) e licenciada em Pedagogia (UNEB/CAMPUS XI).

INTRODUÇÃO

Desde o início da história da educação brasileira, o professor tem sido utilizado como ferramenta de reprodução dos ideais da elite dominante e conservação da ordem vigente. Isso decorre do fato de que o professor possui um papel importante no processo de construção e socialização do conhecimento, na formação da consciência crítica e interpretação da realidade posta, levando os governos a lançarem mecanismos de controle, disciplinamento e vigilância do trabalho pedagógico em vários momentos da história da educação brasileira.

A história da Educação brasileira surge com a chegada dos primeiros jesuítas, em 1549, com o objetivo de converter os índios ao cristianismo e inseri- los no processo de aculturação imposto por Portugal na colonização do Brasil. Deste modo, exercendo um esmagamento cultural àqueles pertencentes às comunidades primitivas indígenas, os jesuítas foram os primeiros educadores do Brasil, num período equivalente a 210 anos, desde a sua chegada com a Companhia de Jesus ao Brasil em 1549, até a sua expulsão pelo marquês de Pombal em 1759.

Os jesuítas trouxeram para o Brasil não somente a moral, os costumes e a religiosidade européia; trouxeram também os métodos pedagógicos, tais como as *aulas régias*, e o *subsídio literário* exercendo durante mais de dois séculos um papel conservador, o que contribuiu significativamente para a manutenção da inabalável estrutura da sociedade nascente com a predominância de uma minoria dominante sobre um grande número de escravos e agregados.

Assim, pode-se perceber que no campo político os jesuítas exerceram um trabalho de submissão aos interesses da sociedade agrária no período colonial, o que manifesta sua inclinação pela manutenção da ordem vigente. O estudo de Nunes (1984), sobre a Educação em Sergipe, mostra inclusive que alguns jesuítas eram donos de grandes propriedades açucareiras na colônia sergipana.

Neste plano, sujeitos oriundos das classes desfavorecidas economicamente enfrentaram processos árduos para conseguirem adentrar e permanecerem nas escolas públicas brasileiras, haja vista que nos primeiros momentos da história ela foi pensada e

concretizada para atender aos interesses da classe dominante daquela época, fato que tem obrigado as populações mais pobres a priorizarem a sobrevivência imediata em detrimento da escolarização.

Por isso, discutir sobre o papel atribuído ao professor desde o início da História da Educação Brasileira é um exercício indispensável para a reflexão e entendimento dos elementos que constituem o contexto atual da formação de professores, objetivando significar os desafios que permeiam a profissão docente na atualidade.

Ensaio iniciais da profissão docente

A partir de 1759, com a expulsão dos jesuítas, tornou-se necessário a introdução de professores leigos, que foram nomeados pelos dirigentes responsáveis pela instrução, mas a educação, ainda destinada prioritariamente a elite, continuava com os mesmos objetivos religiosos e literários, com apelo a autoridade e à disciplina, reflexos do ensino propagado pelos jesuítas.

Vidal afirma que

Com professores reconhecidos ou nomeados como tais pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução, essas escolas funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das câmaras municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais ou na própria residência dos mestres (VIDAL, 2005, p.45 *apud* BARBANTI, 1977; HILSDORF, 1986).

Além da inadequação de espaço para a escolarização, a autora também aponta a necessidade de uma preparação específica dos professores leigos para que se evitasse a indicação de acordo a opções políticas dos representantes do poder (VIDAL, 2005). O problema da influência política na função docente já havia sido abordado por Nunes ao dizer que:

Os motivos político-partidários, frequentemente, atingiam a desamparada classe dos professores, vítima da estrutura provinciana, onde predominavam os interesses dos senhores do poder. As denúncias, pedindo afastamento de professores, são comuns na época (NUNES, 1984, p.76).

Diante do problema do despreparo dos docentes várias modelos e possibilidades de ensino surgiram durante o período colonial e o professor conduzido por diversos papéis. Deste modo, paralelo a este ensino considerado estatal, onde os professores eram escolhidos pelos senhores do poder, existia uma “(...) *rede* de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas, sobretudo, daquela primeira, que atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal” (VIDAL, 2005, p.45). Essas escolas também eram chamadas de escolas particulares ou domésticas e atendiam a um número maior de alunos em relação a escola pública estadual. Neste caso, “(...) O pagamento do professor era de responsabilidade do chefe da família que o controlava, geralmente, um fazendeiro” (*op cit*, 2005, p.46).

Pensando numa possibilidade de reduzir gastos e atingir um maior número de alunos, os intelectuais e políticos puseram em circulação um debate, na segunda década do século XIX, em algumas cidades da então Colônia, e, posteriormente à independência, em várias províncias do Império, “(...) em torno da necessidade de se adotar um novo método de ensino nas escolas brasileiras: o método mútuo” (VIDAL, 2005, p.46), também denominado *método lancasteriano* que “procurava desenvolver hábitos disciplinares de hierarquia e ordem, exercia um controle pela suavidade, uma vigilância sem punição física (VILLELA, 2002, p.21).

Deste modo, além da redução de custos, “utilizado largamente na Europa, possibilitava, segundo seus defensores, que um único professor desse aula para até mil alunos” (VIDAL, 2005, p.46), o método preconizado demonstrava-se eficaz para o controle e disciplinamento do povo:

Em relação ao povo percebe-se, também, que a finalidade dos dirigentes era ordenar, controlar e disciplinar mais do que propriamente instruir. Isso fica evidenciado quando constatamos a insistência na utilização do método lancasteriano (*também chamado de ensino mútuo ou monitorial*) que as normalistas deveriam dominar, um método que, já naquela época, vinha sendo alvo de crítica pelos seus inexpressivos resultados em termos de aprendizagem (VILLELA, 2002, p.20).

Após aprovado pelo Imperador D. Pedro I, o *método lancasteriano* tornou-se obrigatório em todas as escolas públicas de primeiras letras do Império, mas passados trinta anos permanecia ainda como tema de debate já que apresentava dificuldades na execução, pois se tornou dispendioso devido ao gasto com os materiais didáticos necessários ao trabalho pedagógico (murais, sólidos para geometria, bancos, mesas, etc), além de o país apresentar grande diversidade da conjuntura econômica e política das várias regiões do país (VIDAL, 2005).

A redução de custos com a aplicação do método mútuo tornou-se irreal e sua ineficiência tornou-se visível nos resultados da aprendizagem, frente a inadequação do espaço, ausência de recursos necessários a aplicação do método, despreparo do professor, dentre outros, frente ao número excessivo de alunos agrupados num mesmo espaço para a concretização das aulas.

A realidade de precariedade do ensino primário é denunciada no Editorial do jornal *A pronúncia*¹:

Como o professor é pobre e escasso o ordenado, instala a escola numa saleta qualquer, contando que seja barata e lhe absorva o ordenado (...). Agrupa-se aí dentro 20, 30 ou 40 crianças, tendo por único horizonte as frestas sombrias de uma rótula e durante quatro ou cinco horas diárias martirizam os ouvidos e as cordas vocais da laringe em insólito berreiro, respirando ar viciado e poeira, arruinando a saúde, cansando a inteligência, matando a vontade de aprender, a natural curiosidade infantil e a paciência (Editorial de *A pronúncia* de São Paulo, 13/01/1876 in VIDAL, 2005, p.50 *apud* HILSDORF, 1986, p.104)

Frente a precariedade da escola neste período, e considerando a importância da preparação do professor para a prática de ensino, surge a iniciativa da criação de escolas de formação de professores, a exemplo da Escola de Niterói, já no Império, com o objetivo exclusivo de preparar os professores para a prática do ensino. Vilella afirma que nesse contexto os representantes do poder

(...) reconhecem a necessidade de formar o professor como um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejavam difundir – um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava. Nacionalidade, idade e moral eram critérios de

exclusão e ao mesmo tempo definiam aqueles que poderiam candidatar-se à formação profissional que credenciaria para o futuro exercício do magistério (VILELLA, 2002, p.19).

A formação dos professores primários desenvolvida na Escola de Niterói possuía relação intrínseca com o aspecto moral e tinha preocupação com as posições ideológicas dos candidatos à função docente, pois o professor deveria desenvolver um trabalho pedagógico voltado à conservação e legitimação do poder, sendo este motivo de discussão a respeito do papel das escolas de formação de professores. Desta forma, a década de 50 e 60 passou a ser demarcada como um período de indefinição no tocante a institucionalização ou não da formação docente.

Se as décadas de 50 e 60 foram marcadas pela indefinição em relação à necessidade, ou não, da formação de professores numa instituição específica, a década de 70 assistiu a um reflorescimento da valorização das escolas normais. Muitos fatores contribuíram para essa mudança de postura. Vivia-se um momento novo de transformações que repercutiam no tecido social. O enfraquecimento das bases de poder dos conservadores e da própria monarquia, o conseqüente avanço da “montante liberal”, o movimento abolicionista, a necessidade da substituição do braço escravo na lavoura forçando a assimilação de novas técnicas de produção, a busca de solução pela via do integrantismo - eram eles que fomentavam discussões polarizadas e forçavam partidarismos (VILELLA, 2002, p.24).

Neste momento de transformações, não apenas no campo educacional, mas principalmente no âmbito político e econômico, a escola é lançada a um novo rumo dentro dessa efervescência. Para isso, precisava buscar a modernização dos métodos de ensino para adequar-se as promessas da República.

Idas e vindas do professor no período republicano

Com a Proclamação da República em 1889, criou-se a idéia de que o país estaria atingindo a modernidade no tocante às conquistas no campo da ciência e, sobretudo, nos domínios das transformações operadas no âmbito do trabalho e da produção de riquezas. Neste contexto, o saber da escola idealizada pela república deveria se constituir em resposta às necessidades então colocadas pelo universo econômico-político e social da burguesia.

Desta feita, os conteúdos excessivamente literários, de cunho predominantemente humanista, deveriam ser substituídos por novos saberes tendo em vista desenvolver a educação física, intelectual e moral dos alunos. Para isso, o professor também precisava estar preparado para adequar-se a ensinar o “cidadão republicano”, na modernidade que despontava. Como diz Santos,

Os anseios eram grandes, na perspectiva de corroborar para a constituição de uma nação regenerada, ordeira, progressista e sem os entraves do passado. Criou-se assim, o confronto discursivo pautado no contraponto entre o velho, arcaico, monárquico, atrasado versus o novo, moderno, republicano e civilizado. Era o momento da reconstrução do país (SANTOS, 2009, p.05).

Porém, o período colonial havia deixado resquícios de problemas na escolarização que precisariam ser superados com a chegada da República, o que se tornou um desafio ao novo regime. Dentre os problemas enfrentados pela educação na emergência da República destacam-se o “parco salários dos professores, a falta de prédios apropriados ao ensino, a pobreza material e metodológica da aula e a ausência de observância às prescrições higiênicas” (VIDAL, 2005, p.50).

Com o alto índice de analfabetismo que assolava o país - em torno de 80% (VIDAL, 2005, p.07) surgiu então a defesa por vários intelectuais, profissionais liberais e membros da elite política, econômica e militar de se ensinar à população os rudimentos da leitura e os princípios básicos da escrita que se debatiam em torno dos problemas pelos quais passava o país após as primeiras décadas da mudança de regime político.

Essa reconstrução avançava em descompasso. Nas palavras, a modernidade era avassaladora e não deixava espaço para o velho decadente representante da monarquia. Nas ações, a República era letárgica e quase sempre reproduzia o criticado modelo educacional do Império, na expectativa de acelerar o processo civilizatório que estava emperrado. Contradições do campo educacional que refletiam a situação vivenciada na época. Os entraves se multiplicavam e pareciam sufocar a difusão dos novos ideais (SANTOS, 2009, p.05).

Por outro lado, o país presenciava uma intensa transformação na estrutura organizacional da sociedade brasileira no campo ideológico, social, político e cultural,

onde cresciam as lutas reivindicatórias do operariado, as pressões da burguesia industrial, dentre outros movimentos revolucionários. O momento de agitação e “desordem” preocupava as lideranças políticas. Por isso, a formação dos professores passou a ser pauta das discussões com a criação das escolas normais para atender a tal demanda.

Segundo Villela,

A criação das escolas normais marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão balizada por um duplo movimento: de um lado o controle estatal se fazia mais restrito, por outro os docentes, de posse de um conhecimento especializado, melhoravam o seu estatuto sócio-profissional (VILLELA, 2002, p.34).

Deste modo, a escola de primeiras letras, unidocente, cujo trabalho do professor se limitava a ensinar a escrita e a leitura a partir do método individual, e a escola multisseriada (método mútuo) instalada em locais improvisados, deveria ceder lugar para a escola graduada, pública e laica. Assim, para esta nova escola fazia-se necessário adotar um novo método de ensino, *método intuitivo*ⁱⁱ. Por meio deste, a repetição, a memorização e a centralidade do saber docente deveriam ser superados pela concepção segundo a qual a aquisição do conhecimento ocorreria por meio de procedimentos naturais.

As mudanças necessárias no âmbito da escolarização decorriam das transformações ocorridas no mundo europeu, que refletiam no âmbito das relações sócio-culturais da sociedade brasileira, o que indica a inspiração histórica do Brasil à tentativa de reprodução do modelo da sociedade europeia à formação cultural dos brasileiros.

Dentro dessa perspectiva de difusão da instrução as inovações pedagógicas, sobretudo as estrangeiras, passaram a ser muito valorizadas. E elas não paravam de chegar, junto com a febre de importações. Agora não só da Europa mas, principalmente, dos EUA, o novo modelo que despontava na época. Foi também neste contexto que surgiram os grandes movimentos como as exportações e conferências pedagógicas, dando uma nova visibilidade aos temas educacionais (VILLELA, 2002, p. 26).

Modernizar a escolarização brasileira configurava-se como uma das metas importantes a serem alcançadas pelas escolas normais através da formação oferecida aos professores, e para isso o melhor caminho seria importar métodos e experiências de ensino bem sucedidas dos países da Europa, objetivando “civilizar” o povo brasileiro. Assim, a escolaridade que se mantinha vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências sócio-econômicas do momento, necessitava sofrer transformações urgentes à prática docente para a reestruturação da sociedade.

Além desses elementos característicos do processo de escolarização, vale ressaltar que, ao mesmo tempo em que se instituíam as escolas normais modernas para a preparação dos professores, criava-se também um mecanismo de coação, disciplinamento e vigilância do trabalho realizado pelo professor, pois

(...) paralelamente à formação oferecida numa instituição específica, procurando cada vez mais intensificar os mecanismos de vigilância sobre esses profissionais criando e aperfeiçoando um outro corpo de funcionários - os inspetores – que irão exercer uma ação de formação no exercício da profissão (VILLELA, 2002, p.35).

Transcorridas quatro décadas da instituição da República, a escola ainda não havia se transformado conforme fora planejado: os princípios republicanos não se concretizaram, assim como não havia se tornado real a incorporação de novos métodos. Na escola havia escassez de recursos, situação utilizada pelo recente estado republicano para justificar a não obrigatoriedade do ensino público gratuito, cujo efeito perverso consistiu na manutenção da desigualdade e no alargamento do fosso entre os diferentes componentes étnicos da população do país. Como resultado dessa política discriminatória, apenas brancos puderam continuar tendo acesso à escolaridade, enquanto que negros, indígenas e mestiços permaneceram excluídos desse benefício.

Foi, então, a partir dos anos de 1920 que a educação se tornou alvo de medidas concretas visando a sua modificação. Essas transformações foram em parte fundamentadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional. De acordo com Graça (2002), “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, teve uma grande repercussão no cenário educacional brasileiro da década de 30, uma vez que denunciava

a fragmentação e desarticulação da educação pública ante as necessidades do país” (p.231).

A historiografia brasileira tem apresentado Fernando de Azevedo como o responsável por ter erigido a memória monumento do grupo dos “Pioneiros”. Estes aparecem sob a ótica da renovação da escola brasileira e como responsáveis pelos primeiros esforços para sua ampliação. Constituíram-se nos primeiros profissionais da educação a terem tal consciência (SOUZA, 2003, p.120).

O documento, elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores, representou no âmbito educacional a sistematização de um amplo debate que já estava se desenrolando na sociedade desde a década de 1920. Este movimento dos educadores brasileiros, encabeçado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Francisco Campos os quais destacaram-se como empreendedores dessas reformas e divulgadores do novo ideário nos anos 20 e 30, representou um passo importante em busca da autonomia do professor e democratização da escola do país.

Considerações (in) conclusivas

A formação de professores historicamente esteve atrelada à preparação do sujeito para o tipo de sociedade existente em cada época. Além disso, concretizou-se como uma luta histórica travada entre o governo, pleno defensor dos interesses da classe dominante, e a organização da categoria que sempre buscou respeito, autonomia e melhores condições para a educação oferecida nas escolas públicas brasileiras.

A discussão acerca da formação de professores continua sendo considerada como um desafio da educação contemporânea uma vez que desafia-nos constantemente a discussão em torno das seguintes questões: Que tipo de formação está sendo oferecida aos professores? Com qual objetivo e por quê? A reflexão sobre estas indagações se faz necessária porque vivemos numa sociedade capitalista onde a escola precisa ser espaço de diálogo e crítica acerca da política sócio-econômica presente nas relações cotidianas, e neste cenário, o professor possui relevante papel na transformação das ideias e na construção do conhecimento.

O entendimento acerca da qualidade da formação do professor pressupõe a identificação das teorias que fundamentam as práticas cotidianas nas escolas brasileiras no que concerne a Sociologia, a História, Filosofia, inserindo no bojo da discussão a definição do projeto histórico que se quer construir socialmente, pois não existe prática docente sem intencionalidade já que a escola (...) “nunca é neutra, mas sempre ideológica e praticamente comprometida” (GASPARIN, 2003, p.02).

A ausência desta consciência, inculcada na própria formação e na organização do trabalho pedagógico, leva o professor a reproduzir os ideais do projeto capitalista, promovendo a consolidação de uma sociedade consumista, competitiva, individualista, injusta e não solidária, o que contradiz o papel fundamental da educação que é formar sujeitos críticos, participativos, construtores da sua história individual e coletiva.

Por isso, necessário se faz que se compreenda a importância da escola para a intervenção social, identificando, pois, dois caminhos completamente distintos do trabalho pedagógico: reprodução do sistema capitalista, favorecendo a perpetuação da dominação da classe burguesa ou a construção de um projeto de sociedade democrática, participativa, cidadã.

REFERÊNCIAS

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. **Pés-de-Anjo e Letreiros de Neon: Ginásios na Aracaju dos anos dourados**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2002.

NUNES, Maria Thetis. **A História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **Ecos da Modernidade: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926)**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, 2009.

MENDONÇA, Nunes. **A educação em Sergipe**. Aracaju/SE: Livraria Regina LTDA, 1958.

SOUZA, Josefa Eliana. **Nunes Mendonça: Um Escolanovista Sergipano**. São Cristóvão: Editora UFS: Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. **Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)**. Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

ⁱ Jornal matéria, que apresenta uma denúncia sobre a precariedade do ensino primário da escola oitocentista.

ⁱⁱ Neste método, era fundamental entender que o elementar na educação escolar residiria no processo de aprendizagem obtido por meio da relação concreta estabelecida entre o aluno e os objetos que lhe eram apresentados e não, fundamentalmente, na transmissão de conhecimentos pelo professor (Resende, 2002).