



As políticas externas e a formação de professores na história da educação brasileira (1930-1946)

External policies and teachers education
in the history of Brazilian education (1930-1946)

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira^[a], Angela Galizzi Vieira Gomide^[b]

^[a] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade, Curitiba, PR - Brasil, e-mail: alboni.vieira@pucpr.br

^[b] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), professora dos cursos de graduação em Pedagogia, Ciências Sociais, Artes e Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR - Brasil, e-mail: angelagomide@uel.br

Resumo

Este artigo trata da influência de políticas externas na formação docente no Brasil, ao longo de sua história. A partir do *Ratio Studiorum* e do positivismo, passando pelo iluminismo italiano, pela adoção do método de Lancaster e Bell, com incursões pelo método intuitivo, chega-se ao ideário liberal, com destaque para o período de 1930 a 1946. Optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica e documental, na qual, por meio da análise de conteúdo de documentos selecionados, estabeleceu-se um diálogo crítico com as fontes. Os dados foram problematizados com apoio nas obras de Carvalho (1989), Mendonça (2005), Saviani (2004), Tanuri (2000), Valdemarin (1998), entre outras, buscando-se apreender o significado histórico e político dos fundamentos teóricos e ideológicos enunciados nos documentos e

que implicam as políticas para a formação de professores. Procurou-se evidenciar que, no decorrer da história, o modo de produção e a concepção de Estado, sociedade e educação estiveram inter-relacionados e influenciaram as políticas educacionais e, em especial, a formação de professores. Com este estudo, foi possível verificar que as propostas políticas pedagógicas voltadas à formação de professores no Brasil receberam, embrionariamente, influências externas de distintas realidades educacionais, povos, culturas e países.

Palavras-chave: Política educacional. Formação de professores. Influências externas.

Abstract

This article deals with the influence of external policies on teacher education in Brazil, throughout its history. From the Ratio Studiorum and positivism, through the Italian Enlightenment, by adopting the method of Bell and Lancaster, with incursions by the intuitive method, we get the liberal ideas, especially in the period 1930-1946. We chose to conduct a literature review and documentary, in which, through content analysis of selected documents, set up a critical dialogue with sources. Data were problematized to support the works of Valdemarin (1998), Carvalho (1989), Tanuri (2000), Saviani (2004) and Mendonça (2005), among others, seeking to grasp the historical significance of the theoretical and political and ideological statements in the documents and policies that imply for teachers' education. We tried to show that, throughout history, the mode of production, the design of state, society and education are interrelated and influence educational policies and in particular the education of teachers. With this study, we found that the educational policy proposals aimed at teachers' education in Brazil, were, in embryo, external influences of different educational realities, peoples and cultures and countries.

Keywords: Education policy. Teachers education. External influences.

Introdução

A formação de professores constitui elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor

que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais. Estas, por sua vez, se presumem estar adaptadas à realidade presente na sociedade em que se inserem. No Brasil, porém, nem sempre se respeitou essa vinculação entre escola e sociedade.

Estudos sobre a história da educação do Brasil, em particular sobre a formação de professores, referem, frequentemente, a influência estrangeira que a permeou. Em face disso, as autoras optaram por elaborar um texto que concentrasse as principais influências nesse processo, considerando cada período da educação brasileira e como era tratada a formação de professores em cada um deles. Partindo desse pressuposto, buscaram-se na literatura disponível as influências externas que conformaram a formação de professores no Brasil. Os limites de um artigo, contudo, ensejaram que se optasse por uma breve referência aos períodos colonial, imperial e aos anos correspondentes à Primeira República, aprofundando-se os estudos no período relativo à Segunda República e aos anos seguintes. O objetivo da pesquisa foi, então, identificar os componentes de ordem política, econômica e filosófica provenientes, em especial, das sociedades europeia e norte-americana que conformaram os rumos da formação docente no Brasil, com destaque para o período de 1930 a 1946.

A partir do *Ratio Studiorum*, passando pelo iluminismo italiano e, posteriormente, pela adoção do método de Lancaster e Bell, chegou-se à implantação do método intuitivo, perquirindo-se, na sequência, as influências do positivismo e do neoliberalismo. Em cada um desses momentos históricos, valendo-se de pesquisa bibliográfica e documental, buscou-se investigar a influência manifestada sobre a formação de professores no Brasil. Conforme assinala Nóvoa (1998 apud MENDONÇA; RAMOS DO Ó, 2007), importa não perder de vista que o modelo escolar moderno é um fenômeno que teve sua origem na Europa, a partir da qual ocorreu sua difusão ao nível mundial.

Metodologia

Optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica e documental, na qual, por meio da análise de conteúdo de documentos selecionados,

estabeleceu-se um diálogo crítico com as fontes. Os dados foram problematizados com apoio nas obras de Carvalho (1989), Mendonça (2005), Saviani (2004), Tanuri (2000), Valdemarin (1998), entre outras, buscando-se apreender o significado histórico e político dos fundamentos teóricos e ideológicos enunciados nos documentos e que implicam as políticas para a formação de professores. Procurou-se evidenciar que, no decorrer da história, o modo de produção e a concepção de Estado, sociedade e educação estiveram inter-relacionados e influenciaram as políticas educacionais e, em especial, a formação de professores.

A Igreja Católica e o *Ratio Studiorum*

De 1549, quando os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil, até 1759, ano da expulsão dos religiosos pelo Marquês de Pombal, os princípios cristãos cultivados em Portugal impregnaram cada momento da educação no Brasil. Em sua função colonizadora e civilizadora por excelência das crianças indígenas, a Companhia de Jesus fazia a “defesa intransigentemente tradicionalista da transmissão oral das duas fontes da Revelação, a tradição e as Escrituras” (HANSEN, 2001, p. 21). A transmissão oral da fé, cuja origem estava na palavra de Cristo transmitida oralmente pelos apóstolos, era defendida ardorosamente pela Igreja Católica, contra a diretiva luterana da leitura dos textos cristãos.

Consoante o decreto *Super lectione et praedicatione*, emitido pelo Concílio de Trento, em 1546, a pregação oral realizada no púlpito por pregadores inspirados pelo Espírito Santo era o instrumento utilizado para divulgar a palavra divina. Para formar esses pregadores, recomendava-se a abertura de seminários diocesanos, que ofereceriam aos seus discípulos as principais habilidades necessárias ao cumprimento das tarefas pastorais: pregação, liturgia e práxis sacramental (HANSEN, 2001). 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. Observa Julia (2001, p. 28) que “já que nenhuma formação inicial comum lhes era dada, certamente é preciso admitir uma extrema heterogeneidade desse pessoal, que se dedicava, frequentemente, a outras atividades”.

Destarte, os primeiros professores brasileiros receberiam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã que privilegiavam a retórica com a eloquência ciceroniana como marca na formação de representantes da Companhia de Jesus. Essa formação, recebida em Portugal ou, mais tarde, no Brasil, constituía a primeira e marcante influência externa na formação de professores da terra recém-conquistada. Hansen (2001, p. 23) acrescenta:

Nos colégios jesuíticos, desde cedo os alunos aprendiam uma arte da memória que reatualizava as técnicas mnemônicas expostas na Retórica para Herênio e nos tratados de Cícero e Quintiliano. Não se tratava de mera memorização mecânica ou de erudição passiva.

Tratava-se de exercitar a rapidez da invenção e da elocução, penetrando nos assuntos com perspicácia, definindo e analisando temas, ornando as definições com metáforas e alegorias. A metrópole, preocupada em reproduzir seu próprio modelo educacional, evidenciava total inadequação às características da colônia, carente de educadores preocupados com o desenvolvimento das habilidades dos indígenas e a compreensão de seu papel na nova sociedade que surgia.

Na Europa, no fim do século XVII, Jean Baptiste de La Salle rompeu essa tradição das congregações religiosas ao decidir fundar um instituto de leigos que se dedicaria às escolas de caridade, ensinando rudimentos de ler, escrever e contar, em francês e não em latim, aos mais pobres (HANSEN, 2001). A formação de professores no Brasil, no entanto, não foi atingida por essa novidade.

A reforma pombalina

O governo português, em 1759, desmantelou a estrutura administrativa baseada na educação religiosa jesuítica, instituindo em seu lugar as aulas régias, simbolizando a criação da escola pública no reino e o comprometimento de intelectuais luso-brasileiros com a ilustração.

O ideário pombalino inspirava-se no iluminismo português, refletido nas obras de Luís Antonio Verney e de Antonio Nunes Ribeiro Sanchez, que propunham uma educação leiga, voltada ao progresso científico e à difusão do saber. Era necessário disseminar uma cultura de base, com o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, além dos conhecimentos relacionados às obrigações religiosas e civis. Para isso, a primeira fase da reforma pombalina iniciou-se com a reforma dos estudos menores, que abrangiam os estudos das primeiras letras e das cadeiras de humanidades, o que correspondia ao Ensino Primário e Secundário.

Os Estudos Menores eram formados pelas *Aulas* de ler, escrever e contar, também chamadas de primeiras letras como, aliás, ficaram mais conhecidas, e também pelas *Aulas* de humanidades, que abrangiam inicialmente as cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, mas foram acrescidas ao longo dos anos com outras cadeiras, como por exemplo, filosofia moral e racional, introduzida a partir de 1772 (CARDOSO, 2004, p. 182, grifos do autor).

As instruções emanadas do governo português entregavam ao diretor de estudos a tarefa de planejar, executar e controlar os professores na metrópole e nas colônias. Nessa etapa, passou-se de uma seleção discricionária, operada no interior das congregações religiosas, para a seleção por exame ou concurso, introduzindo-se uma visibilidade fundamentada em provas escritas e orais codificadas. Segundo Cardoso (2004), foi em Recife, em 20 de março de 1760, que se realizou o primeiro concurso para professores públicos no Brasil. Não obstante tivesse se realizado o concurso, não se providenciou a nomeação dos docentes, levando a população brasileira a recorrer ao concurso de professores particulares para a educação de seus filhos.

Sabe-se que o processo de seleção dos professores para as aulas régias, a partir de 1759, realizou-se sempre por meio de concursos, motivados pela abertura de novas aulas, pela aposentadoria, pela morte ou pelo afastamento do professor que ocupava a cadeira. Ressalta Cardoso (2004, p. 188) que não era exigido dos candidatos a professor “qualquer diploma ou comprovante de habilitação para o cargo pretendido”. Se, por um lado, o alvará de 1759 estabelecia para os professores o privilégio de nobres, elevando-os da condição de plebeu à de pessoa honrada, por outro o professor deveria instalar a escola em sua própria casa, adquirindo o material necessário para as aulas e arcando com todas as despesas. Sua avaliação de desempenho estava adstrita somente à sua conduta pessoal, atestada pelo pároco, pelo chefe de polícia e pelos pais dos alunos.

O fracasso na implantação dessa primeira fase levou o governo a criar um imposto específico, o subsídio literário, instituído em 1772, com o objetivo de financiar as reformas em andamento no campo da educação. Esse imposto, sem estrutura adequada para coleta e sem obrigatoriedade de pagamento, não foi suficiente para manter o pagamento dos professores e auxiliar nas demais despesas vinculadas às reformas. Afirma Mendonça (2005, p. 35) que nesse período “foram os mestres particulares licenciados os verdadeiros agentes da reforma”, considerando-se o pequeno número de professores régios de gramática latina providos nos domínios do Reino, três dos quais no Brasil.

Chegou-se, dessa forma, ao final do século XVIII sem que a proposta de Pombal estivesse efetivamente implantada no Brasil, podendo-se considerar, no entanto, que as influências iluministas na cultura portuguesa refletiram diretamente na educação brasileira, reproduzindo na formação de professores o que se praticava em Portugal.

Influências externas no período imperial

A “lei áurea” da Educação Elementar, de 15 de outubro de 1827, foi a que primeiro estabeleceu exames de seleção para mestres e mestras.

Com efeito, essa lei, em seu art. 7º, dispunha que “os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação” (BRASIL, 1827). Os professores seriam examinados em sua proficiência na aplicação do método do ensino mútuo, no qual deveriam se aperfeiçoar, às suas próprias expensas. A instrução no domínio do método caracterizava uma primeira intenção de preparar docentes, conquanto de forma exclusivamente prática e sem base teórica.

As primeiras escolas normais brasileiras, estabelecidas por iniciativa das Províncias, após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834 (Ato Adicional), seguiram o modelo 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 européia” (TANURI, 2000, p. 63). Tanuri (2000, p. 63) acrescenta que “embora não haja como negar o caráter transplantado de nossas instituições [...] a historiografia mais recente tem procurado mostrar também sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade”.

Em meados do século XIX, porém, novos ventos sopraram da Europa. Com base nas formulações de Pestalozzi e Froebel, do ponto de vista pedagógico, e de Bacon e Locke, sob a óptica filosófica, o método intuitivo surgiu como “um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar” (VALDEMARIN, 1998, p. 65). Para orientar o uso dos novos materiais na prática pedagógica, foram elaborados manuais explicativos, exigindo-se do professor o domínio das práticas destinadas à boa aplicação do método. Reiterou-se, no período, a influência europeia na formação de docentes, que passou a inscrever em seu referencial teórico os autores anteriormente apontados, considerados os teóricos inspiradores dos manuais didáticos e dos compêndios escolares utilizados.

O positivismo na formação de professores

Na época da Proclamação da República, sobretudo nas reformas educacionais de Benjamin Constant, em 1890, e de Rivadávia Correia, em 1911, esteve presente a influência dos princípios de orientação positivista. Na instrução pública, as peculiaridades do país e suas diferenças regionais careciam de maior atendimento, sendo que, no plano docente, se destacavam a insuficiência quantitativa e a baixa qualificação dos mestres.

A prática de imitação do que ocorria nos Estados Unidos e na Europa prosseguia, evidenciando-se na falta de realismo social e filosófico com que se considerava a educação nacional. Estudos alentados, como os contidos nos famosos *Pareceres* de Rui Barbosa, apresentados em 1882 e 1883, propugnavam reformas educacionais pouco ajustadas à realidade brasileira, agregando elementos inspirados nos meios sociais mais diversos, como a Inglaterra, a Alemanha e os Estados Unidos. A cada nova reforma implantada, procurava-se inovar com filosofias e modelos a imitar, esquecendo-se da realidade do país, ou ainda, como reflexo dessa mentalidade ingênua, se tentava modificar essa mesma realidade por intermédio das reformas educacionais propostas.

Em termos legais, a Constituição da República de 1891 instituiu o sistema federativo de governo e consagrou a descentralização do ensino. Para tanto, de acordo com o art. 35, inciso III, competia à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e, consoante o inciso IV, “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (BRASIL, 1891). A Constituição, embora omissa quanto à responsabilidade sobre o Ensino Primário, delegava aos estados e aos municípios a competência para legislar e prover esse nível de ensino, obrigando-os a difundir a instrução mediante a disseminação das escolas primárias, sob as bases de um regime livre e democrático. Exigia-se também que o ensino público fosse leigo. Segundo Tanuri (2000, p. 68), “a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente os seus sistemas de ensino”.

Percebe-se que, durante o Império e nas primeiras décadas do regime republicano, preponderou a influência francesa na quase totalidade das áreas culturais brasileiras. As reformas de ensino deixavam transparecer a familiaridade dos seus autores com os sistemas europeus, na maioria das vezes inadequados às exigências nacionais. Com o fim da Primeira Guerra Mundial, porém, as influências estrangeiras sobre o Brasil passariam por profundas alterações.

A formação de professores no pós-Segunda Guerra Mundial

Nesse momento, sob a inspiração do ideário iluminista e visando à consolidação do Estado republicano, fortaleceram-se as ideias liberais e o Estado de direito, cujo debate passou a articular a questão da instrução pública como “direito de todos e dever do Estado”, questão que se faz presente até os dias atuais. Em linhas gerais, o debate dirigia-se no sentido de se construir um sistema nacional de ensino, destacando as escolas primárias sob a égide do governo central. Na verdade, era uma tendência dominante já adotada na Europa. Articulada a um projeto de modernização nacional, a educação foi considerada peça fundamental para uma política de valorização humana, visando à produção e à integração nacional.

Para Carvalho (1989, p. 17),

a superação do isolamento das diversas regiões brasileiras pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte; sua integração num circuito que garantisse a circulação dos bens materiais e culturais e constituindo um grande mercado nacional; a modernização da agricultura; o desenvolvimento industrial com ênfase na indústria de base; a dinamização do homem como fator de produção por políticas sanitárias e educacionais integram-se num projeto de maximização e integração dos recursos nacionais subordinados a concepção de defesa nacional.

As interferências para a consolidação do modo de produção capitalista exigiam a definição de um lócus para operacionalização da

instrução pública. Nessa época, foi relevante o processo de organização e implantação dessa instrução no estado de São Paulo. Pela hegemonia econômica já conquistada, cumpriu também um papel disseminador para as demais regiões brasileiras.

Os grupos escolares também revelaram sua importância, na medida em que definiram as bases estruturais encontradas até os dias atuais: reunião de alunos, organização de salas, seriação, definição lógica e sequencial de conteúdos, processo avaliativo. Cada grupo escolar tinha um diretor e o número de professores variava de acordo com o número de escolas que tinham sido reunidas. Esses grupos eram também chamados escolas graduadas, tendo em vista a progressiva graduação das séries letivas, implicando progressividade de aprendizagem. Para Saviani (2004, p. 29), “esse é o principal legado educacional que a fase inicial do ‘longo século XX’ nos deixou”¹.

A formação de professores na década de 1930

Com o novo modo de produção econômica, influenciado pela agricultura cafeeira, oligárquica e latifundiária, o ideal republicano foi se consolidando, concretizando a ascensão da burguesia e o processo de urbanização, consequência do processo migratório para os centros urbanos. O ano de 1930 foi um marco decisivo na organização política e econômica do Estado brasileiro, implantando definitivamente o capitalismo no Brasil. Para Romanelli (2003, p. 47), foi o “ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica”.

¹ Para Saviani (2004), a definição do longo século XX brasileiro é feita do ponto de vista da história da escola pública, estendendo-se de 1890 aos dias atuais e correspondendo à etapa da escola pública propriamente dita.

Economicamente, a crise foi deflagrada pela ausência, por parte do governo, de uma política de sustentação do preço do café diante do mercado internacional. A superprodução e a impossibilidade de retirar parte do produto do mercado, política adotada até então visando à socialização dos prejuízos, não puderam mais ser levadas adiante, causando enorme queda nas exportações de café e impedindo a entrada de capital estrangeiro. Politicamente, evidenciavam-se crises em vários setores. Entre eles, destacou-se a classe média, classe que se expandia e se conscientizava do grau de marginalidade na qual se encontravam as demais camadas sociais, inclusive ela própria. Somaram-se a isso o êxodo rural, as reivindicações do operariado e os interesses dos militares e dos imigrantes, acostumados a lutas trabalhistas.

Essas rupturas assinalaram uma nova tônica, que se manifestou com a implantação de um novo padrão de acumulação, denominado “modelo de substituição de importações”, tendo como base o crescimento industrial. Romanelli (2003, p. 54) define bem esse momento argumentando que,

quando a queda das exportações se tornou inevitável e a economia se voltou para o mercado interno, assinalou-se o início da passagem de um modelo econômico meramente exportador para outro voltado para a satisfação do consumo interno. Intensifica-se, pois, a substituição de produtos acabados importados por produtos de fabricação nacional, ao mesmo tempo em que a agricultura começou a produzir também e cada vez mais para o mercado interno.

Nessas condições, a substituição de importações passou a ser feita, de modo que a importação de bens de consumo fosse substituída pela produção industrial interna. Como consequência da implantação desse modelo, o Brasil passou a importar também equipamentos, tecnologia, bem como profissionais técnicos e professores para assessorar na implantação dos novos equipamentos. Tal situação econômica demandou um novo papel social da escola, definido com o objetivo de atender às exigências para o desenvolvimento brasileiro. Evidenciou-se, portanto, a grande defasagem entre educação e desenvolvimento e entre desenvolvimento e educação.

No geral, para consolidar a república e atingir as metas de desenvolvimento econômico, a escola foi chamada a cumprir um papel social relevante. Incumbida de concretizar um projeto civilizador, a escola, gratuita, laica e obrigatória, propôs-se a assumir com responsabilidade a formação moral de seu povo. Reinventada, propôs-se a consolidar outra concepção educacional fundamentada no Estado burguês no Brasil, cumprindo, portanto, uma finalidade cívica, moral e instrumental.

Se, no âmbito geral, o capitalismo trouxe em seu bojo uma característica autofágica, ou seja, o germe de sua própria destruição, verificou-se que, com a sua intensificação no processo de industrialização brasileira, se concentrou a riqueza nas mãos de um grupo minoritário, em detrimento da consolidação de um grande número de trabalhadores, evidenciando as contradições entre capital e trabalho. Na verdade, esta foi uma das contradições mais sérias instauradas no interior do sistema educacional brasileiro. Apesar do atraso de 100 anos para desenvolver a indústria brasileira, essa revolução atingiu de forma desigual o território nacional, assim como a população brasileira. Dessa forma, instalou-se, com novas forças, a dualidade na educação.

Já evidenciada desde os primórdios da colonização brasileira, a dualidade fortaleceu-se, refletindo, nesse momento, a divisão entre capital e trabalho, entre o pensar e o fazer, entre cursos de tendência humanista e outros cursos que visavam à qualificação para o trabalho. O sistema educacional incorporou características contraditórias: de um lado, a pressão social pela educação; de outro, o controle das elites para continuar os estudos em nível superior. Especificamente, para a formação de professores, inspirada em modelos europeus, evidenciou-se essa dualidade, introduzida no sistema de ensino brasileiro logo após os estudos primários. Integram essa dualidade, segundo Tanuri (2000, p. 70), “o curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino anteriores ao secundário, e este último, de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao Ensino Superior”.

Nos anos 1930, o Brasil vivia um momento de expansão industrial, que conseqüentemente fez emergir novas demandas sociais: regulamentação de profissões, tempos e espaços de trabalho e definição de salários e garantias trabalhistas, posteriormente definidas na Consolidação das Leis do Trabalho. É relevante acrescentar que o modo de produção capitalista, na medida em que articulava sua hegemonia, definiu também políticas sociais para amenizar as interferências nefastas do capital. Foi o Estado organizando-se, com concepções de educação, escola e formação de professores coerentes com a visão hegemônica instaurada. Fez-se então oportuna uma crítica ao capital e à organização do estado republicano, na medida em que este responsabilizava a educação pelo desenvolvimento nacional, porém atrelada aos interesses burgueses, tal como se configurava o modelo taylorista/fordista. Isso implicava o desenvolvimento dos cursos noturnos, visto que a população trabalhadora necessitava garantir sua subsistência prioritariamente, para então buscar nos bancos escolares as possibilidades para mobilidade social.

Importa também salientar as interferências dos imigrantes europeus na consolidação do Estado brasileiro. Incentivados por políticas migratórias adotadas no Brasil, que prometiam melhores condições de vida, os imigrantes deixaram um legado de respeito à natureza, de valorização da educação, da cultura e de valores próprios, além de colaborar no desenvolvimento econômico, principalmente agrícola. Enfrentaram, no geral, inúmeras dificuldades, até que o projeto de nacionalização da educação brasileira, de 1938, obrigou o fechamento das escolas para estrangeiros.

Pode-se verificar que a ideologia liberal cumpriu um papel revitalizador no processo de consolidação do Estado brasileiro, com base em princípios inspirados pela Revolução Francesa e que deram a necessária sustentação ao fortalecimento do Estado. Alguns princípios, como igualdade, liberdade, propriedade, individualidade e democracia, embasaram a educação brasileira por meio de documentos como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e os pressupostos legais e/ou pedagógicos daí advindos.

Manifesto dos Pioneiros: formando professores com o ideário escolanovista

Pedagogicamente, o ideário escolanovista, de tradição humanista, incorporou-se na educação e na formação de professores no Brasil, influenciado pelos conhecimentos da psicologia e demais ciências. Utilizando o método intuitivo, a escola colocou-se como espaço para experimentar os modernos avanços da pedagogia, inspirados na filosofia positivista, e como espaço prioritário para a força de trabalho feminina.

No Manifesto dos Pioneiros (1932), verificou-se um momento de relevância pedagógica, pois a intelectualidade política revelou-se com os 26 signatários desse documento. Pela primeira vez, teve-se a expressão dos interesses educacionais nacionais, aproximando-se das ideias de “um sistema educacional, isto é, da organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas no âmbito de um determinado país” (SAVIANI, 2004, p. 33).

Além da defesa da Escola Nova, o Manifesto emergiu como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema educacional em defesa da escola pública. Foi um instrumento de introdução da racionalidade científica no campo da educação, em consonância com o ideário escolanovista. Mesmo reconhecendo as interferências anglo-americanas no interior desse documento, não se pode deixar de elucidar as motivações para com uma educação gratuita, laica, descentralizada, democrática, organizada como dever do Estado e expressando os interesses nacionalistas, interesses coerentes com as ideias liberalizantes mencionadas anteriormente. Saviani (2004, p. 35) corrobora essa ideia e define o documento como “um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país”.

Por outro lado, inserido num momento histórico conturbado, refletia suas inconsistências epistemológicas. Defendia uma concepção abrangente e avançada de educação, compreendendo suas relações com as questões do contexto político, econômico e social no qual estava inserida a

escola, como também uma visão romântica para as causas dos problemas educacionais, entre eles, o fracasso escolar e o analfabetismo. Nessas condições, aproximava-se das concepções idealistas dos filósofos liberais do final do século XIX, cuja tônica reforçava o caráter transformador da educação.

Ainda segundo o Manifesto, a educação era compreendida como um problema social. O método científico determinava uma mudança de paradigma na condução do trabalho pedagógico e da formação de professores, de modo que o educando, com seus interesses, suas aptidões e suas tendências, passou a ser o foco do processo educativo. Nesse contexto, tornaram-se essenciais os conhecimentos da filosofia, da psicologia e da sociologia. Por outro lado, exigiu-se uma ação mais objetiva por parte do Estado, ao assumir como sua responsabilidade o dever de oferecer educação pública, gratuita e laica aos brasileiros. Pode-se verificar claramente que o Manifesto dos Pioneiros tomou o partido da educação, ao reconhecer sua importância na consolidação do projeto nacional desenvolvimentista.

A Constituição de 1934 incorporou algumas de suas reivindicações e, pela primeira vez, defendeu o dever do Estado para com a Educação Elementar, além de garantir a gratuidade, a autonomia e a descentralização do processo educativo. Revelou também a presença do Ministério da Educação e Saúde, criado em 1930, visando a regulamentar, organizar e gerir a educação nacional. Da mesma forma, essa Constituição foi a primeira a traçar as diretrizes para a educação nacional.

O Estado Novo e a formação de professores

A consolidação do Estado Novo, em 1937, não avançou na questão do Manifesto dos Pioneiros. A Constituição de 1937, em seu art. 15, inciso IX, estabelecia como competência da União “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” (BRASIL, 1937). Ao mencionar infância e juventude, explicitava-se a necessidade de Educação Primária, além da secundária e superior. Em

face disso, os professores foram chamados a se profissionalizar, a fim de atender às demandas pela Educação Primária. Isso gerou a necessidade de redefinir a sua formação, já atendida nos moldes do curso normal, criado em 1830, porém expandido no período republicano.

A Lei Orgânica do Ensino Normal foi promulgada no mesmo dia da Lei Orgânica do Ensino Primário. Seu efeito foi semelhante e, no geral, segundo Romanelli (2003, p. 163), “centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional”, não tendo trazido grandes inovações à formação docente.

De acordo com o Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, o Ensino Normal tinha como finalidades: prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância. Foi dividido em dois ciclos, sendo o primeiro com duração de quatro anos, destinado à formação de “regentes” e funcionando nas escolas normais regionais. O segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas escolas normais e nos institutos de educação. Essa organização reforçou a dualidade na formação dos professores

Nessas condições, a Educação Profissional foi se concretizando atrelada ao desenvolvimento econômico capitalista industrial em processo de aceleração, que, conseqüentemente, exigia formação de demandas para atender às suas necessidades. Os cursos profissionalizantes efetivavam-se, na relação capital-trabalho, como oportunidades de profissionalização dos menos favorecidos, ou seja, os pobres.

Considerações finais

Assim como o modelo escolar moderno teve sua origem na Europa, também a formação de professores aí encontrou seu respaldo teórico. Dos jesuítas ao positivismo, chegou-se ao pós-Segunda Guerra Mundial,

quando a influência de organismos internacionais na educação já estava sendo embrionariamente constituída. Pode-se perceber, nessa sequência histórica, que a gênese da formação docente está entrelaçada com vários outros componentes da cultura escolar, que nem sempre estão visíveis nos registros oficiais, mas se tornam perceptíveis pelo estudo do momento em que ocorreram. No campo da formação de professores, nos dias de hoje, grande parte das medidas adotadas fundamenta-se em orientações emanadas de organismos internacionais que colaboram em seu financiamento.

Em suma, refletir sobre a trajetória da nossa escola e a formação de seus professores é requisito básico para que se possa chegar à implantação de reformas educacionais que orientem a formação docente com vistas a um novo projeto social.

Referências

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **CLBR**, Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm>. Acesso em: 25 out. 2011.

BRASIL. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 24 fev. 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em: 25 out. 2011.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 19 set. 2013.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 19 set. 2013.

BRASIL. Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do trabalho. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 9 ago. 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 19 set. 2013.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946a. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/decreto-lei%20n.%208.530%20%96%20de%202%20de%20janeiro%20de%201946%20%20lei%20organica%20ensino%20normal.htm>. Acesso em: 25 out. 2011.

BRASIL. Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946b. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/lei%20org%C2nca%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm>. Acesso em: 25 out. 2011.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1. p. 179-191.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

HANSEN, J. A. *Ratio Studiorum* e política católica ibérica no século XVII. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Org.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 31-41.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001

MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MENDONÇA, A. W. P. C. A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. **Educação**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 27-42, jul./dez. 2005.

MENDONÇA, A. W. P.; RAMOS DO Ó, J. M. N. A história da profissão docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 7, n. 15, p. 11-30, set./dez. 2007.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 9-58.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VALDEMARIN, V. T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J.S. (Org.). **O legado educacional do século XX**. Araraquara: Unesp, 1998. p. 64-105.

Recebido: 04/11/2011

Received: 11/04/2011

Aprovado: 04/03/2013

Approved: 03/04/2013