



# Do “saber fazer” à profissionalização docente na escola normal da Província do Rio de Janeiro

*Heloisa de O. S. Villela \**

---

**Resumo** – Entre os anos de 1860 e 1880, ocorreu na Província do Rio de Janeiro um processo de substituição do modelo artesanal de formação de professores, baseado na tradição e imitação características da cultura pragmática, pelo modelo profissional, no qual conhecimentos teóricos e prática profissional acontecem em lugares distintos e pressupõem um alargamento do conteúdo acadêmico e o domínio de métodos específicos. Neste texto, analisam-se alguns aspectos da constituição dos saberes do profissional formado na Escola Normal da Província a partir da segunda metade dos oitocentos, tentando responder às seguintes questões: que conteúdos e práticas deveriam dominar os normalistas? Em que esses novos saberes se contrapunham ao antigo *saber-fazer* característico dos mestres sem formação? E quais os limites interpostos ao projeto de formação institucionalizado?

**Palavras-chave:** formação de professores; escola normal; saberes docentes; processo de profissionalização; século XIX; Rio de Janeiro.

---

Uma vez mais, em pleno século XXI, encontramos-nos mergulhados em um mar de indefinições quanto à política de formação do magistério primário. Abandonam-se as escolas normais ou transferem-nas ao curso superior? Sob a responsabilidade (ou irresponsabilidade) das faculdades de última hora ou no interior das universidades? Em cursos presenciais ou a distância? Concentram-se os investimentos na preparação pré-profissional ou na qualificação em serviço?

São questões mal resolvidas que voltam sempre a pauta de discussões intermináveis.

O quadro é de indefinições e reflete o estretecimento da sociedade ocidental diante dos impactos de um modelo capitalista fagocitatório e deletério. Se os efeitos se fazem sentir mesmo nos países do chamado “primeiro mundo”, o que dizer, então, dos países periféricos com sistemas educativos em geral precariamente constituídos?

---

\* Doutora em Educação pela USP e Professora da Faculdade de Educação da UFF.  
E-mail: villela@radnet.com.br.



Neste contexto nebuloso mal visualizamos a figura do professor, personagem cada dia mais desvalorizada pelo sistema público, encilhada no particular e, no entanto, jamais tão consciente como categoria profissional. A fluidez que caracteriza hoje a formação do professor é um flanco aberto à investida das atuais políticas governamentais de nossa elite dirigente que, em nome da modernização do país, assume a proposta neoliberal para a educação como única via possível para o nosso desenvolvimento.

Essas questões atuais convidam-nos a visitar o passado. Não para glorificá-lo ou reeditá-lo, tampouco para julgá-lo pelas mazelas do presente. O ofício do historiador é bem menos pretensioso, satisfaz-se em tentar compreender o sentido do movimento que define as mudanças e permanências dos processos sociais. Nessa perspectiva, o passado não é um lugar onde se buscam explicações ou lições para a atualidade, mas um território de diálogo contínuo com as novas gerações e algumas possibilidades de intuições criativas para os impasses que se colocam no presente desafiador.

Este artigo é fruto de um esforço de reflexão acerca da história da formação do professor primário em terras fluminenses no século XIX que venho desenvolvendo há alguns anos.<sup>1</sup> Neste texto, analiso alguns aspectos do processo de constituição dos saberes do profissional formado na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro

a partir da segunda metade dos oitocentos. Que conteúdos e práticas deveriam dominar os normalistas formados naquela instituição? Em que esses novos saberes se contrapunham ao antigo *saber-fazer* característico dos mestres sem formação? Finalmente, quais os limites que se colocavam ao projeto de formação institucionalizado?

## Do artesanato à formação institucional

Entre os anos 1860 e 1880, pode-se perceber na Província do Rio de Janeiro o início de um processo de substituição do modelo artesanal de formação de professores, baseado na tradição e imitação características da cultura pragmática, pelo modelo profissional, no qual conhecimentos teóricos e prática profissional acontecem em lugares distintos e pressupõem um alargamento do conteúdo acadêmico, domínio de métodos específicos e aquisição de um *ethos* condizente com a profissão.

Segundo Vincent (1980), no primeiro modelo o aprendiz de professor aprende vendo e praticando na própria sala de aula, como monitor, adjunto ou substituto de um mestre mais experiente no ofício; no segundo, a formação obedece a critérios racionais com um conteúdo definido, local e material apropriados. A esses componentes curriculares soma-se um período de experiência no qual o futuro profissional precisa mostrar que sabe fazer, de acordo com





as regras aprendidas, para só então ser habilitado ao exercício da profissão.

No decorrer do século XIX, pactos regulamentados e codificações substituem o poder arbitrário. Torna-se anacrônica a velha relação autoritária instituída pelos antigos mestres. À obediência cega deve substituir uma vontade disciplinada, cabendo ao novo professor a tarefa de guiar essa vontade. Por seu turno, o processo de urbanização e secularização produz novas sociabilidades. Faz-se necessário educar um número cada vez maior de crianças. A escola passa a assumir tarefas que anteriormente eram prerrogativa das famílias ou da Igreja.

O modelo de formação de professores nas escolas normais ganhou consistência no decorrer do século XIX em países da Europa e nos Estados Unidos. As décadas de sessenta e setenta foram especialmente importantes nesse processo. Na Europa, as derrotas sofridas pela França diante da Prússia nos campos de batalha fomentaram críticas à situação educacional daquele país. Nos Estados Unidos, a vitória do Norte sobre o Sul, durante a Guerra de Secessão, favoreceu igualmente a divulgação do modelo nortista de escolas normais melhor afinado com as novas necessidades das forças em ascensão.

A crença do século no progresso ilimitado da ciência fez com que no interior das exposições internacionais, juntamente com os avanços tecnológicos de cada país, se criasse também uma seção pedagógica (Buisson,

1875 e 1878), importante fator de divulgação de métodos e materiais pedagógicos, programas de escolas normais, regulamentações e relatórios oficiais, fortalecendo a associação entre instrução e desenvolvimento das nações.

No Brasil, essas idéias circularam na imprensa comum e especializada, revistas e relatórios de visitas ao estrangeiro. O projeto que se desenvolveu na Escola Normal fluminense a partir do final da década de 1860 traz as marcas desse tempo. Em sintonia com as discussões dos liberais na França e as recentes conquistas dos Estados Unidos, pretendia-se formar esse novo professor primário que possibilitaria ao país antecipar-se no rumo do progresso.

A intolerância internacional em relação à utilização da mão-de-obra escrava como sustentáculo da economia brasileira acabara por impor medidas de contenção ao tráfico. A partir da segunda metade do século, os cafeicultores fluminenses começariam a sentir os primeiros efeitos da crise que mudaria os rumos do país. Esse momento trouxe consigo outro olhar sobre o problema da instrução no país. Já não se tratava mais, como acreditavam os liberais antigos, de difundir a instrução para civilizar a plebe tornando-a religiosa e ordeira. Tratava-se, agora, de torná-la produtiva ao país, pois era urgente substituir o braço escravo, introduzindo na lavoura arcaica os novos implementos mecanizados. Além disso, os novos liberais lutavam para ampliar as bases



eleitorais e passaram a trabalhar para substituir um sistema eleitoral limitado pela renda por outro baseado no voto do cidadão alfabetizado. Um discurso em prol da educação decolou a partir de fins da década de 1850 e, na seguinte década, traduziu-se em medidas concretas e programas de partido que encontrariam melhores oportunidades entre as décadas de 1870 e 1880. A *Era Mauá* (Caldeira, 1995) representa bem a síntese desse momento e as transformações sociais que ele acarretou, podendo-se afirmar que, do ponto de vista econômico, social e cultural, a década de 1850 foi o grande divisor entre dois “Brasis” que se contrastavam.

Tantas mudanças não poderiam deixar de repercutir nos rumos da instrução no país. Novos serviços demandavam um novo tipo de formação escolar para uma sociedade que se urbanizava e começava a vislumbrar a possibilidade do início da industrialização, considerada a solução viável ao país, de acordo com a percepção da facção modernizadora da elite, como a de Mauá.

A preocupação com a educação do povo retornou às discussões, agregando sentidos novos à medida que se associavam instrução e prosperidade e se buscava na experiência estrangeira soluções possíveis para o país. Era necessário “formar o trabalhador moralizado e útil a si e ao seu país”. Na Província fluminense, o resultado concreto dessas preocupações pôde ser percebido na série de medidas referentes à instrução

primária e normal que se observa a partir dos últimos anos da década de 1860.

## O modelo institucionalizado da formação de professores

Formar professores em uma instituição especialmente organizada para esse fim pressunha o domínio de determinados pré-requisitos que demarcariam a diferença entre a formação do tipo artesanal e uma formação profissional. Esta definia-se por um campo de normas e saberes próprios da profissão em contraposição à improvisação, característica atribuída aos mestres sem formação. O estudo do elenco das disciplinas vivenciadas na Escola Normal de Niterói traduz uma tripla intenção, ou seja, a incorporação pelos normalistas de um conteúdo, um método e um perfil profissional específicos<sup>2</sup>.

Os novos métodos denunciavam mudanças consideráveis como, por exemplo, a menor importância dada à cultura da memória. Prescreviam a utilização de procedimentos didáticos que induziam à reflexão e ao julgamento, que opunham ao domínio da palavra (imposta), o domínio das idéias (racionalis) e recusavam o antigo sistema disciplinar enaltecendo o *self government*. Nessa nova relação, o mestre passava a assumir um duplo papel: ao tradicional, vigilante, associou também o de educador (Vincent, 1980).

A Escola Normal da Província do Rio de Janeiro viveu esse período de transição em





direção aos “métodos renovados” entre o final da década de 1860 e os anos 1880. Tempos de novas idéias, mas também de reações, de marchas e contramarchas, enfim, tempos de transações. Veremos, então, como se constituíram os novos saberes nessa instituição. Para efeito de organização, abordamos separadamente o que chamamos de três tipos de saberes constitutivos da formação na Escola Normal nesta nova fase, tipos que, em realidade, se interpenetram e não possuem fronteiras fixas: o primeiro deles, “saber se portar” relaciona-se à constituição do *ethos* profissional, ou seja, as características de caráter e comportamento do professor que se relacionam prioritariamente com o domínio da moral; em seguida, abordo a formação propriamente intelectual, o “saber o que ensinar”, ou seja, a bagagem de conteúdos entendidos como necessários ao exercício da profissão e, por último, o “saber como ensinar”, entendido como domínio dos métodos apropriados aos fins previstos.

### Saber se portar: o *ethos* profissional

Formar o professor normalista pressupunha encaminhá-lo na direção de um modelo profissional idealizado, em contraposição ao professor prático, sem formação. Neste modelo, juntamente com o domínio de um conteúdo e de um método, dever-se-ia também prepará-lo para o domínio de si mesmo, desenvolvendo características pessoais entendidas como adequadas ao perfil do novo profissional.

Em primeiro lugar, o normalista e a normalista do terceiro quartel do século XIX deveriam compreender bem a diferença entre instrução e educação, pois sua tarefa não se restringiria à mera transmissão de conhecimentos. A consolidação dos Estados Nacionais no mundo ocidental, assumindo a tarefa da instrução popular, antes reservada à esfera privada, familiar e/ou religiosa, trouxe consigo esse atributo novo para a escola. Mas o que significava educar? Em relação ao papel do professor, dele também se passa a esperar um papel de formador, como sugere o trecho do *Compêndio de Pedagogia*, de Marciano Pontes, utilizado na Escola Normal a partir da década de 70:

*O preceptor forma, por assim dizer, os elementos da sociedade, dá uma direção útil e moral a esses seres, que virão a combô-la, desenvolve neles os germens do bem e alevanta em seus corações uma barreira contra o mal.* (Pontes, 1881, p.3)

Para realizar essa educação, agora não apenas intelectual, mas também física e, sobretudo, moral, fazia-se necessário que também ele, o professor, desenvolvesse certas habilidades para além do mero domínio de um cabedal de conhecimentos básicos. A essas habilidades o referido compêndio do professor de pedagogia dedicou um capítulo intitulado “Qualidades de um bom professor”, no qual descreveu uma série de atributos que considerava fundamentais para o exercício da profissão.



Dentre todos, as qualidades morais assumiam preponderância e apareciam como as “principais virtudes do professor”. Eram ao todo doze “virtudes”, dispostas na seguinte ordem: 1ª, gravidade; 2ª, discricção; 3ª, prudência; 4ª, bondade; 5ª, paciência; 6ª, firmeza; 7ª, modéstia; 8ª, polidez; 9ª, amor do retiro e do estudo; 10ª, exatidão e zelo; 11ª, piedade e bons costumes; 12ª, vigilância. Com base na análise do conjunto dessas “virtudes”, podemos ter uma idéia da representação do tipo ideal de professor preconizado naquele momento.

Foi possível identificar no texto reminiscências de um tipo de literatura pedagógica que se difundiu na Europa, nos séculos XVII e XVIII. Essa espécie de literatura, por sua vez, foi tributária de duas tradições: uma profana, encontrada nos manuais de aconselhamento de príncipes desde a Renascença; outra, religiosa, oriunda dos manuais de civildade difundidos na Europa a partir dos movimentos da Reforma e da Contra-Reforma.<sup>3</sup>

A idéia seiscentista de que era possível ao homem superar sua condição de origem por meio da educação, estimulou um tipo de literatura educacional que pode ser identificada à versão pedagógico-escolar dos manuais de civildade de estilo barroco. Esse tipo de obra que regulamentava a conduta do professor apareceu, por exemplo, nas várias versões da *Ratio studiorum*. A primeira delas, de 1599, continha uma codificação detalhada da maneira de fazer a aula e outras atividades

escolares, além de destinar uma parte ao cultivo das características pessoais de quem ensinava como silêncio, modéstia e discricção.<sup>4</sup> Da mesma forma, Comênio, quando tratou do método dos costumes,<sup>5</sup> relacionou virtudes que chamou “cardeais”: prudência, temperança, fortaleza, iusticia, sendo a mais importante de todas a piedade. Ainda no século XVIII, veremos este mesmo tipo de codificação da conduta do professor na *Conduite*<sup>6</sup> das escolas cristãs de La Salle.

Essas características morais (no caso das mulheres, acrescidas de um comportamento sexual acima de qualquer dúvida)<sup>7</sup> passaram a conferir o aspecto distintivo da profissão, confundindo-se com o *ethos* desses profissionais. Talvez por isso seja tão difícil, ainda hoje, romper com essa aura de prudência, moderação, discricção que se associou à figura do professor e deixar espelhar sua outra face, mais arrojada e assertiva, pois são atitudes que se chocam com representações construídas nesses séculos de codificações, tendo a institucionalização das escolas normais trabalhado para reforçá-las.

Porém, não só o perfil do novo profissional foi alvo de preocupação. Tornava-se mister elevar, também, a sua formação intelectual.

## Saber o que ensinar: o conteúdo alargado

O modo simultâneo de ensino e o método intuitivo, novidades da época,



pressupunham a atividade constante dos alunos e uma atitude dinâmica do professor. Em lugar do ensino individual e do manual amarelado do professor, os livros didáticos e outros materiais pedagógicos integrariam o universo material escolar dos alunos. Estes, por sua vez, já não deveriam mais ficar silenciosos e passivos, exigindo uma atitude de maior prontidão e dinamismo do professor.

O período de 1868 a 1876, que correspondeu à gestão de Alambary Luz como diretor da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, iria responder às novas necessidades da formação de professores para uma escola primária que deveria ultrapassar o simples ler, escrever e contar. Assim, a instrução foi ampliada, o conteúdo complexificado e pedagogizado.<sup>8</sup> Novos programas e horários melhor definidos, maior preocupação com os métodos, aquisição de modernos materiais didáticos, reforma do espaço escolar e organização das escolas-modelo (masculina e feminina) para treinamento dos normalistas, foram algumas das ações desenvolvidas pelo novo diretor.<sup>9</sup>

O Regulamento de 1862<sup>10</sup> foi significativo no que se refere à ampliação do programa: "(...) habilitar na teoria e na prática, intelectual e moralmente, os cidadãos que se destinarem ao magistério da instrução primária". Para tanto, distribuía as matérias por três cadeiras. Na primeira cadeira, ensinava-se "teórica e praticamente a gramática da língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia". Quanto à segunda cadeira,

os alunos estudariam aritmética, inclusive metrologia, álgebra até equação de 2º grau (as alunas eram dispensadas desses conteúdos), as noções de geometria teórica e prática e de desenho linear. Na última cadeira "os elementos de cosmografia, noções de geografia"; a história aparecia subdividida em "elementos de história sagrada e profana" e pedia-se que a história do Brasil fosse mais desenvolvida, sobretudo a história da província do Rio de Janeiro e sua corografia.

O regulamento previa ainda que essas matérias, distribuídas pelas três cadeiras, com professores específicos, fossem ministradas em um período de dois anos letivos.

A parte teórico-metodológica do curso, inserida na primeira cadeira, que pertencia ao professor Antônio Marciano da Silva Pontes, era enfocada em três direções: a primeira delas tratava dos fundamentos da educação em geral e da educação escolar em particular; a segunda direção cuidava do conhecimento dos novos métodos de ensino e do manejo da disciplina sem o auxílio dos castigos corporais (condenados a partir dessa época); a última direção trabalhava as normas de conduta consideradas eticamente condizentes com o exercício da profissão.

À parte teórica somava-se uma parte prática realizada nas duas escolas primárias, masculina e feminina, anexas à Escola Normal. O regulamento também detalhava os programas das "cadeiras", entregues aos respectivos professores, a carga horária e livros adotados.



## Saber como ensinar: o método

*É dos novos mestres pacíficos, esclarecidos, humanos que há de vir outra geração mais cônica de seus direitos, mais sujeita aos seus deveres, e mais enérgica na propulsão do país à prosperidade geral.*

Alambar Luz, 1868<sup>11</sup>

Os novos professores e professoras, formados nas escolas normais, dever-se-iam distinguir dos seus colegas antepassados em muitos aspectos, mas, sobretudo, na forma de organizar sua sala de aula. O domínio dos novos métodos permitiria experienciar outros modos de ensino que não o antigo sistema individualizado. Ao assumir a cadeira de pedagogia, em 1868, o novo professor, Antonio Marciano, faria a apologia do método de ensino *misto*, cujas bases explicou no seu *Combêndio*, e que foi a principal forma de ensino utilizada nas escolas da província até o final do século.<sup>12</sup>

Quanto às metodologias específicas, o período atravessava grandes transformações e a Escola Normal não ficou alheia à maioria delas. A novidade do momento era o método intuitivo e todo o arsenal de materiais apropriados em difusão no mercado especializado, propondo a substituição de um ensino verbalista por um ensino das “coisas”, no qual deveria prevalecer o sentido, o julgamento e a atividade intelectual do aluno.

A década de 1860 vivenciou a revalorização dos processos intuitivos de ensino favorecidos pelo sucesso de algumas experiências educativas bem sucedidas em países que

conquistavam posições importantes na política, economia e desenvolvimento técnico nessa época. Foi o caso da Alemanha, Áustria, Bélgica e Suíça, que passaram a se destacar sobretudo nas vitrines das Exposições Internacionais.<sup>13</sup> A França, mais conservadora, despertou com atraso para essas inovações, mas, entre o final da década de 1860 e o início de 1870, também promoveu sua virada em favor do ensino intuitivo.

A partir dessa época, os países passaram a acolher, senão o método intuitivo em seus fundamentos, ao menos os processos intuitivos, passando a produzir e consumir materiais que facilitavam a aprendizagem das crianças e valorizavam a atividade mental em lugar da memorização. A Escola Normal de Niterói procurou se alinhar com as novas tendências.

Com relação à alfabetização ou *método de leitura*, como a chamavam na época, a tendência do momento, representada pelos métodos mais premiados nas Exposições Internacionais, caminhava em direção aos métodos analítico-sintéticos de fundamentação intuitiva, que trabalhavam simultaneamente o ler e o escrever. Esses métodos prometiam maior rapidez no aprendizado, melhor compreensão dos alunos por trabalhar com “coisas” e idéias do universo infantil, em oposição às séries de símbolos memorizadas pelos alunos como nos antigos métodos de soletração e de silabação.<sup>14</sup>

A questão ainda era nova e controversa. Muitos especialistas continuavam a insistir





na superioridade da soletração que, como dizia o Relatório Buisson (1875, p.151), era o método mais empregado em França, Itália, Espanha e Portugal. Em outros países como Suíça, Alemanha, Áustria e parte dos EUA, criaram-se novos métodos por articulação, fonéticos, que reproduziam os sons e não os símbolos gráficos. Na Alemanha surgiu o que chamavam método real, concreto ou natural, que eclipsou os outros. Consistia em trabalhar a palavra inserida dentro do seu contexto, ou seja, a frase, um pensamento, para indicar as palavras e os sons que a compunham.

No compêndio que organizou para a Escola, Antonio Marciano seguiu o método adotado por Braun (1854), que era o fononímico, ou da emissão de sons. Quanto à matemática, apoiava os processos intuitivos e condenava os exercícios feitos de maneira mecânica. Considerava a aritmética a matéria que mais concorria para o desenvolvimento intelectual das crianças por favorecer a memória, o juízo, o raciocínio, a indução, a dedução. Concordava com os pedagogos modernos que preferiam não sobrecarregar as crianças no momento em que iniciavam a escolarização, deixando para mais tarde as noções mais complicadas. Era a favor do cálculo verbal, por isso recomendava o uso de jogos como dominó, o bilboquet e a malha.

O compêndio de Marciano recomendava para as aulas de matemática que se dividisse a escola primária em quatro "turmas":

a 1ª, que só aprende por meios sensíveis, pela intuição; a 2ª, que associa a prática escrita e grava a tabuada; a 3ª, junta aos princípios teóricos exercícios de aplicação; a 4ª e última, junta as aplicações às teorias mais abstratas. Foi essa a divisão que propôs para as escolas anexas, experimentais, cujo modelo não correspondia ao programa das escolas públicas, mais subdividido e menos intuitivo, que se iniciava pela tabuada.

O *Compêndio de Pedagogia* não tratou da metodologia do ensino da história e era bastante limitado quanto à da geografia, embora no curso teórico das alunas e alunos-mestres esses componentes fossem muito enfatizados, sobretudo a geografia, que deveria contar com um número considerável de materiais didáticos. Comentava apenas as divergências na área entre o método sintético e o analítico: – "(...) os ingleses e os americanos sustentam que o ensino deve começar pela própria casa (...). Outros pedagogos, porém, preferem o método sintético, e começam por dar à criança uma idéia geral e exata da configuração da terra, por meio do globo terrestre, depois passam aos continentes..." (Pontes, 1881, p.167). Como uma criança não pode ter a noção de globos e mapas, afirmava, deveria familiarizar-se com a estrutura das cartas fazendo-as construir por si mesmas, observando os objetos que as cercam, desenhando em suas ardósias a sala onde se acham e daí passar às medidas, às dimensões (id. p.173). Assim justificava sua preferência pelo método analítico.



Finalmente, quanto à gramática produzia exercícios mais práticos que teóricos e recomendava a divisão da escola em três “turmas ou classes”: a dos principiantes, que estudavam sem livro, por explicações orais do professor e exercícios de análise gramatical verbal; a classe média, dos que já aplicavam regras por meio da análise oral sobre exemplos apresentados pelo professor ou sobre trechos da lição de leitura; finalmente, a classe adiantada, cujos exercícios e lições práticas já pressupunham o domínio das regras da gramática.

A Escola Normal da Província fluminense alinhava-se, naquele momento, com as principais correntes pedagógicas da época, esforçando-se em prover as escolas anexas, onde praticavam os normalistas, do material indispensável para o desenvolvimento do método intuitivo. A lista de materiais existentes na Escola ao final da gestão de Alambary Luz atesta seu esforço em obter para as escolas Normal e anexas o que havia de mais moderno no mercado de materiais pedagógicos.

## Os limites da formação institucional

No Brasil, o processo de institucionalização da formação docente teve início a partir das décadas de 30 e 40 do século XIX, com o surgimento das primeiras escolas normais provinciais. Entretanto, entrou em concorrência com formas tradicionais de formação dos professores, mais assemelhadas às das

corporações de ofício. Os mestres antigos formavam os novos, que eram, em geral, alunos mais destacados e mais necessitados ou membros da própria família, em um ambiente doméstico. O processo de secularização veio impor outra dinâmica aos mecanismos de reprodução desses mestres – “artesãos”.

O Estado moderno, baseando-se na lógica expansionista, assumiu para si a tarefa da formação dos professores, retirando-a cada vez mais da esfera privada. Para Nóvoa (1991, p. 122), no decorrer desse processo, os professores aderiram à estatização pelo fato de, ao tornarem-se funcionários públicos, garantir para si um lugar na hierarquia burocrática. Paralelamente à formação, o Estado procurou intensificar os mecanismos de vigilância sobre esses profissionais, criando e aperfeiçoando um outro corpo de funcionários – os inspetores – que passariam a exercer também uma ação de formação no exercício da profissão. Da mesma forma, os concursos de ingresso na carreira do magistério passaram assumir grande importância na definição de um perfil de profissional e um tipo de saber específico.

A formação docente nas escolas normais conviveu com um sistema paralelo de provimento de escolas públicas objetivado nas práticas de acesso à carreira docente – os concursos e nomeações. Em vários momentos, essa outra via de provimento assumiu tal preponderância que chegou mesmo a obscurecer a importância da formação





realizada naquelas escolas. O fenômeno é interessante e à primeira vista parece incoerente, pois, como entender que o mesmo Estado que institui a formação via escolas normais, em outros momentos promova a extinção das mesmas? Tal oscilação caracterizou o século XIX em quase todas as províncias do Brasil. Nesse particular é ilustrativo o caso da primeira extinção da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (criada em 1835), após quase uma década e meia de existência.

Em 1849, o Presidente da Província, Couto Ferraz, expediu o Regulamento da Instrução Primária e Secundária, que já demonstrava clara intenção de extinguir a Escola. Afirmava que a despesa com a manutenção do estabelecimento não era proporcional ao benefício obtido. Na exposição de motivos que anexou ao Regulamento, defendia um curioso sistema de formação para os professores da província:

*(...) entendi que o sistema austriaco era o mais apropriado em nosso país. Consiste em deixar os professores formarem-se pela prática, passando de inspetores subordinados a monitores e finalmente a mestres adjuntos e então recebem para se aperfeiçoarem em algumas licções de pedagogia. Adotei modificando-o pelo sistema holandês. Em quase todas as escolas da Holanda aproveitam-se os meninos pobres que mostram mais inteligência e são conservados nelas e se preparam para o*

*magistério por licções especiais à tarde e sobretudo empregam-se sucessivamente nas diferentes classes, com poucas retribuições até que pela idade possam ser colocados em uma escola sua. Deste modo podemos ter mestres sem grandes despesas das escolas normais, homens que desde a infância se acostumam àquela vida, que lhe tomam os hábitos e que sem grande esforço se dedicam ao ensino.*<sup>15</sup>

A Província do Rio de Janeiro, nesse momento, tinha assumido uma clara opção por expandir a rede das escolas primárias, mas o fazia em detrimento da qualidade do ensino que nelas haveria de ser ministrado. O referido Regulamento também estabelecia uma divisão entre escolas primárias de primeira e segunda classe. A partir de então, a maioria das escolas da Província seria de primeira classe, com o currículo reduzido, retrocedendo-se ao antigo modelo das *escolas de primeiras letras* que havia sido criticado em 1835, quando da organização da instrução primária e secundária na província. As escolas de segunda classe, de número reduzido, localizadas apenas nas freguesias ou curatos, destinar-se-iam somente àqueles elementos que reunissem condições mais favoráveis para continuar os estudos. Um retrocesso, portanto, na idéia de oferecer uma instrução primária a todas as crianças (brancas e livres) da província.

O rebaixamento não se limitou ao nível do conteúdo das escolas e à formação



intelectual do professor. Também o salário dos professores das escolas de 1ª. classe foi reduzido de 600\$000 para 350\$000 anuais.

Quanto à formação na prática, o Presidente Couto Ferraz, embora ciente de alguns inconvenientes, pretendia contorná-los assim:

*(...) dei aos inspetores locais a obrigação de favorecer e vigiar o desenvolvimento dos professores, e a estes o encargo de fazerem relatórios circunstanciados sobre o estado de suas escolas (...) Desejei também estabelecer conferências, duas ou três vezes no ano, entre os professores de cada município em presença dos respectivos inspetores (...) quis mesmo criar livrarias municipais em que eles tivessem para consultarem e se instruírem os livros didáticos mais citados (...) Chamo a atenção para os Conselhos municipais de instrução primária cuja criação intercalei e me parece uma medida profícua (Id.)*

Acreditava assim, compensar a carência de formação intelectual dos professores. Mas nos anos subsequentes, apenas duas dessas medidas seriam adotadas de fato: o aprimoramento dos mecanismos de inspeção e a criação dos Conselhos Municipais.

Paralelamente à diminuição das exigências de formação do professor, regulamentava-se a ação educativa no corpo da lei até ao exagero na discriminação dos padrões de conduta. O comportamento do professor foi

descrito num capítulo à parte, chamado “regime das escolas”, em que se determinava desde a sua conduta em sala de aula até a proibição de que se ausentasse da freguesia sem permissão, passando pela obrigatoriedade da ida à missa aos domingos, orçamento da escola, formas de avaliação e meios de punição dos alunos.

A ênfase na conduta moral do professor e a pouca exigência quanto à sua qualificação profissional (sobretudo quando se tratava da atuação em escolas de primeira classe) sugere que na concepção dos dirigentes da Província a escola para o povo destinava-se mais a moralizar e disciplinar do que propriamente a instruir.

A experiência de Couto Ferraz na Província fluminense pretendeu ser estendida a todo o país. Ao tornar-se Ministro de Império, realizou uma reforma (1853) no ensino primário e secundário no município da Corte com repercussões nas demais províncias. Ao incentivar a provisão das cadeiras do magistério com a figura do adjunto, ao valorizar mais os concursos do que a formação institucionalizada, ao deixar a cargo dos inspetores a formação em serviço pela obediência às normas estabelecidas, refreou o impulso inicial de organização das escolas normais, produzindo efeitos importantes nas décadas seguintes.

Não por acaso, muitas escolas normais foram extintas ou viveram de forma agonizante a partir de então. As reclamações dos





diretores desses estabelecimentos vão remeter, constantemente, às dificuldades que encontravam para manter um curso desprestigiado uma vez que pretendentes desprezados ascendiam ao magistério pela via das nomeações ou concursos ("de palácio") pouco exigentes, e quase sempre com candidatos marcados.

Esses concursos, orais ou escritos, assumiram, também, um papel definidor das capacidades profissionais. Ao analisar tais práticas na Corte na década de 1870, Gondra (1998) ressaltou a existência de discursos ambíguos como o do Inspetor Geral que ora defendia a exigência de uma formação específica para o exercício da docência, ora reforçava a idéia de que uma escolarização prévia, seguida de um concurso, poderiam ser dispositivos suficientes para a seleção de bons mestres.

No Brasil do século XIX, o provimento do magistério público mobilizava uma rede de relações baseada na concessão ou intermediação de favores, em que o emprego público ocupava um lugar central. Uma vasta rede de relações clientelísticas amarrava o sistema social e político de alto a baixo, como observou Richard Graham (1997), definindo redes de lealdades baseadas em laços de família, amizade e proteção. O emprego público era um dos principais elementos nessa configuração de trocas materiais e simbólicas e a obtenção de um cargo de professor público não escapava a tal jogo de interesses.

A documentação existente sobre o provimento das cadeiras públicas da instrução nesse período na província do Rio de Janeiro<sup>16</sup> não deixa dúvidas a respeito desse funcionamento, dessa economia de favores.

Entretanto, se até meados do século XIX, o mestre poderia ser mal formado (e bem vigiado) como pretendia Couto Ferraz, nas décadas seguintes, com as grandes mudanças que ocorreram na sociedade brasileira, outras representações sobre o professor primário seriam construídas. O período que corresponde à gestão de Alambar Luz à frente da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro se apresentou como um desses momentos de valorização da formação nas escolas normais.

O modelo de Escola Normal pelo qual lutou sintetiza as representações de um grupo cujo projeto político, no seu sentido amplo, pressupunha uma intervenção no campo da instrução/educação do povo e na formação do profissional capaz de realizá-lo. Se no período anterior o papel de "agente disseminador de uma mentalidade moralizante"<sup>17</sup> se sobrepunha ao da função de difusão de conhecimentos, essa já não era a tônica da nova etapa que se iniciava. A vertente liberal modernizadora, com a qual Alambar sintonizava, mesmo carregada de uma forte conotação conservadora, valorizava a instrução como base das conquistas democráticas. Sob a ótica liberal, essas conquistas, se não fossem solidificadas por um



trabalho de manutenção da ordem, tendo na escola o mais poderoso aliado, corriam sério risco de se perderem.

Resta, por fim, mencionar ainda um movimento interessante na conformação do saber docente - a constituição do sentimento corporativo. Por volta da década de 70, do século XIX, percebemos na Corte e em algumas províncias, como a fluminense, uma tomada de consciência do corpo docente enquanto categoria profissional. Na análise de Nóvoa (1991, p. 109-19), a emergência desse *ator corporativo* indica o momento de amadurecimento e conquista de maior autonomia por parte dessa categoria profissional. Embora possamos argüir a existência de movimentos envolvendo a presença de docentes em momentos anteriores, como clubes literários ou sociedades de instrução, foi na década de 1870 que teve início, de forma orgânica, a reivindicação por melhorias para a classe, definição da carreira e de uma imagem da profissão.

Uma das lutas do magistério no espaço fluminense se relacionou com a defesa da autonomia do saber docente. O modelo de escola normal defendido na gestão de Alambart, como se viu, pressupunha uma série de inovações metodológicas. Ao saber-fazer artesanal, baseado na tradição e na repetição, desejava fazer substituir um saber técnico, baseado nas experimentações pedagógicas que se somavam e ganhavam visibilidade na *coqueluche* das conferências e exposições. Para tal, orientou que escolas primárias ane-

xas à Escola Normal funcionassem como modelos para que os novos métodos se espalhassem pelas escolas da província. Mas como eram recebidas essas inovações por parte do professorado? Teriam eles alguma informação do que estava acontecendo fora dos muros de suas escolas?

O que se pode observar é que, de modo geral, o professorado reagia contra as novidades que lhe eram impostas. Em parte por espírito de acomodação, para não ter de reformular hábitos já sedimentados, mas em parte, também, guiados por uma razão prática que resistia contra as tentativas de homogeneização de métodos, padronização de procedimentos e intervenção na autonomia do espaço escolar ditadas pela lógica expansionista e intervencionista da estatização.

A forte oposição à imposição do *método bacadafá* e da *tabela de distribuição do tempo* nas escolas primárias da Corte, na década de 1870, testemunha a reação dos professores à uniformização de um método de leitura e à destituição da liberdade do professor de “fazer” a sua aula como melhor lhe parecesse. Professores primários lideraram grupos em reação a tais imposições como foi o caso dos professores Augusto Conv. Frazão, Costa e Cunha e muitos outros que se reuniram em torno de associações como o Instituto dos Professores Públicos da Corte e o Instituto Pedagógico, na capital da província<sup>18</sup>. Dentre as reivindicações, percebe-se a luta pelo respeito ao sa-





ber docente, constituído em anos de prática do magistério, que deveria ser igualmente considerado pelos dirigentes re-formistas.

## **Diálogo com o passado**

De volta ao presente, algumas reflexões ocorrem-nos. Estamos atravessando mais outra fase crítica da trajetória da constituição da profissão docente. Novamente se põem em dúvida a natureza do saber e o local de formação do professorado primário. Medidas desconexas são tomadas, tanto em nível federal quanto estadual. O momento é de perplexidade e a sensação que sentimos é a de estarmos numa embarcação que já fez água por todos os lados. É preciso enfrentar corajosamente o fogo cruzado das políticas equivocadas, dos interesses privados e do descompromisso com a *res* pública.

No que se refere aos saberes necessários para um bom desempenho da função de professor, o mergulho no passado nos remete a algumas considerações instigantes. Vivemos, hoje, em outro contexto social, político e econômico diferente do Oitocentos, mas as contradições básicas da sociedade capitalista permanecem, agravadas, pois a tendência prevaiente é a concentração de renda e o aumento da população empobrecida. A falta de uma política consistente para o setor primário e o avanço tecnológico no setor secundário da economia vêm gerando a busca por empregos no setor terciário por uma parcela crescente da população potencialmente ativa.

A escola pública do século XXI é desafiada por essa nova realidade enquanto que os limites que vimos nos séculos anteriores permanecem. O maior deles, o descompromisso da classe dirigente com um projeto de ampliação da cidadania.

Novamente nos encontramos diante de propostas que correspondem a interesses e posições distintas na sociedade e no campo educacional. Há os que defendem, ainda hoje, como o Presidente Couto Ferraz em meados do século XIX, que a formação pedagógica pode prescindir da teoria e que o professor pode se formar na prática. Há, ao contrário, os que menosprezam o aprendizado prático e priorizam o conteúdo, em detrimento das metodologias.

Em contrapartida, movimentos de professores, associações, desquisadores e instituições vêm desenvolvendo reflexões e propondo projetos inovadores. Mas suas propostas, desprestigiadas, muitas vezes nem chegam a ser consideradas pelos tecnoburocratas que assessoram políticos, ficando as decisões ao sabor dos que tem maior poder de barganha.

Assim caminha a formação de professores, de crise em crise, entre momentos de construção e destruição. Estaríamos como o mitológico Sísifo, perdido no tempo, condenado a subir e descer eternamente a montanha carregando sua pedra? O que a história nos sugere é algo diferente. Embora as crises sejam dolorosas, são também prenúncio do novo que se anuncia.



O radical grego da palavra “crise” é idêntico ao de “criar”, “criação” e “criatividade”. No entanto, não criamos do nada. Por essa razão, buscamos compreender algumas questões articuladas aos saberes docentes.

Ouem sabe, baseando-nos no conhecimento desse passado nos libertemos da tradição de Sísifo e, com velhos fios e muita criatividade, consigamos tecer um futuro ainda não experimentado?

## Referências Bibliográficas

- AERI. Arquivo do Estado do Rio de Janeiro. Fundo PP. Coleção 91, 92, 93.
- BRAUN, T. *Cours théorique et pratique de pédagogie et de méthodologie*. Bruxelles: F. Parent, 1854.
- BUISSON, F. *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. Paris: Hachette et Cie., 1911.
- . *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Vienne en 1873*. Paris: Imprimerie Nationale, 1875.
- . *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Philadelphie en 1876*. Paris: Imprimerie Nationale, 1878.
- CALDEIRA, Jorge. *Maudá: o empresário do Império*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- COM NIO, I.A. *Didática Magna*. Rio de Janeiro: Simões, 1954.
- DEGÉRANDO, I.M. *Curso normal para professores de primeiras letras*. Direções relativas à educação física, moral e intelectual nas escolas primárias. Nictherov: Typographia Nictherov, 1939.
- GRAHAM, R. *Clientelismo e política no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro: Editora da UFRI, 1997.
- GONDRA, I. Concursos e provas de professores como estratégia de profissionalização docente na Corte Imperial. São Paulo, USP/Centro de Memória. II Seminário de Fontes para a História da Educação Brasileira no Século XIX. Novembro, 1998. [mimeo.].
- HANSEN, I.A. O discreto. In: NOVAES, A. (Org.) *Libertinos libertários*. São Paulo: Cia das Letras, 1996, p.77-102.
- KUHULMAN Jr., M. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais - 1862-1922*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP/-FFLCH, 1996.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: *Teoria e Educação*, nº 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991, p.109-119.
- PONTES, A. *Compendio de pedagogia*. Nictherov: Tip. do Fluminense, 1881.



RATIO STUDIORUM. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus. Apresentação de A Demounstier e D. Julia. Paris: Belin, 1997.

RIO DE JANEIRO. Relatório do Diretor da Escola Normal José Carlos de Alambary Luz, de 17/07/1868. Anexo ao Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro de 20/10/1868. Typographia do Diário do Rio de Janeiro, 1868.

VILLELA, H. A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 1990.

. *Da balmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, entre o artesanato e a formação*

profissional (1868-1876). Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2002.

. Imprensa pedagógica e constituição da profissão docente no século XIX: alguns embates. In: GONDRA, I. (Org.) *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001, p.97-108.

. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: BASTOS e FARIA FILHO (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/ mútuo*. Passo Fundo: Ediuopf, 1999.

VINCENT, Guy. *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon: Presses Universitaires, 1980.



**Abstract** – *In the span between 1860 and 1880 the Province of Rio de Janeiro witnessed a process of replacement of the “hand-made” model of teachers’ training, based on tradition and imitation of the pragmatic culture, by the “professional” model, in which theoretical knowledge and professional practice occur at different places and presuppose the widening of academic contents and the command of specific methods. This text analyzes some aspects of the constitution of knowledge of the professionals coming out of the Escola Normal da Província (The Teachers’ Training School of the Province) as from the mid 1800’s and tries to answer the following questions: what contents and practices were required from the teaching students? How different were these new knowledges when compared to the former savoir-faire (know-how) of the masters with no academic background? And what limits were drawn against the project of institutional teaching?*

**Keywords:** *teaching education; teachers’ training school; teaching knowledges; professionalization process; nineteenth century; Rio de Janeiro.*

**Resumen** – *Entre los años de 1860 y 1880, en la Provincia de Río de Janeiro, hubo un proceso de cambio del modelo “artesanal” de formación de profesores, basado en la tradición e imitación características de la cultura pragmática, por el modelo “profesional”, en el que conocimientos teóricos y práctica profesional se suministran en lugares distintos y presuponen un ensanchamiento del contenido académico y el dominio de métodos específicos. En este texto, se plantean algunos aspectos de la constitución de los conocimientos del profesional formado en la “Escuela Normal” de la Provincia a partir de la segunda mitad de los ochocientos, intentando responder a las siguientes cuestiones: ¿a qué contenidos y prácticas los normalistas deberían dominar? ¿En qué se contraponían esos nuevos conocimientos al antiguo saber-hacer característico de los maestros sin formación regular? Y ¿cuáles los límites interpuestos al proyecto de formación institucionalizado?*

**Palabras-clave:** *formación de profesores; escuela normal; conocimientos docentes; proceso de profesionalización; siglo XIX; Río de Janeiro.*

---

## Notas

<sup>1</sup> Sobre o assunto, consultar: Villela, 1990 e 2002.

<sup>2</sup> Os saberes da Escola Normal foram entendidos não como modelos impostos de cima para baixo, ou ditados pelas influências dos “países mais adiantados” mas como um campo em constituição no qual circulavam modelos que eram experimentados, ratificados ou rejeitados, não se reduzindo à cópias irrefletidas. Se as trocas culturais e os interesses econômicos e políticos balizavam um universo de possibilidades, não é menos verdade que cada formação social respondeu de forma particular e criativa a esse conjunto de fatores.

<sup>3</sup> Hansen estudou a representação ibérica e italiana do tipo “discreto” na literatura barroca, por oposição aos libertinos franceses seiscentistas. Consultar: Hansen, 1996, p.79.

<sup>4</sup> Cf. Ratio Studiorum..., 1997.





- <sup>5</sup> Ver: Comênio, 1954, p. 226-320.
- <sup>6</sup> Ver: verbete sobre La Salle no *Dictionnaire de Pédagogie*. Buisson, 1911, p.973-981.
- <sup>7</sup> Sobre o *ethos* feminino da profissão docente, consultar: Villela, 2002, sobretudo págs. 135-141.
- <sup>8</sup> Vincent também registrou o mesmo movimento na França, por volta da década de 1860, quando professores reivindicavam a elevação do nível da instrução primária. Cf. Vincent, 1980, p.106.
- <sup>9</sup> Sobre esse momento, consultar Villela, 2002, sobretudo caps. 2 e 3.
- <sup>10</sup> Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro, 1862.
- <sup>11</sup> Relatório do Diretor da Escola Normal, 1868.
- <sup>12</sup> A versão de Antonio Marciano não se confunde com o método misto usado na Europa, cuja base era o ensino simultâneo adotado nas escolas religiosas baseadas na *Conduite* lassalista que suplantou o ensino mútuo. Na Província do Rio de Janeiro, como não ocorreu esse tipo de influência até o período, não houve a mesma rejeição pelo método mútuo. Este seguiu um caminho próprio que se amalgamou a outras tradições locais de fazer a aula, como na proposta do método *misto* de Marciano. Sobre o método mútuo e misto na Escola Normal da Província Fluminense, consultar Villela, 1999.
- <sup>13</sup> Esse termo foi utilizado por Kuhlmann Jr., 1996.
- <sup>14</sup> Relatório Buisson, 1875.
- <sup>15</sup> Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro, Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 14 de dezembro de 1849, Exposição de motivos.
- <sup>16</sup> Arquivo do Estado do Rio de Janeiro, Fundo PP.
- <sup>17</sup> Cf. Villela, 1990.
- <sup>18</sup> Sobre esse movimento, consultar: Villela, 2001, p.97-108.

