

FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO IMPÉRIO BRASILEIRO

Ivanildo Gomes dos Santos¹ (UFAL)
ivanildoeduc@hotmail.com

Juliane dos Santos Medeiros² (UFAL)
jumedeiros_santos@yahoo.com.br

RESUMO

O presente texto pretende evidenciar alguns elementos para a compreensão da história da formação e valorização docente no Brasil, especificamente no que diz respeito a seus aspectos legais durante o período imperial (1822-1889). Elegemos este período, pois consideramos que somente a partir do momento em que a educação passou a ser vista como uma política pública é que podemos discutir a formação de professores. Para isso, tomaremos como fonte o Decreto de 1º de março de 1823, que cria uma escola pelo método Lancaster, no município da Corte. A Lei de 15 de outubro de 1827, que é a primeira lei geral a tratar da educação do “independente” Estado Nacional Brasileiro. A Lei nº 16 ou Ato Adicional de 1834, que possibilitou a criação de Escolas Normais sob responsabilidade das Províncias. Bem como, outros Decretos e Leis imperiais, especialmente do Ministério da Guerra, que tratavam da formação pelo método Lancaster para as corporações militares.

Palavras-chaves: Formação, Docente, Império.

1. Considerações Iniciais

O presente texto pretende evidenciar alguns elementos para a compreensão da história da formação e valorização docente no Brasil, especificamente no que diz respeito a seus aspectos legais durante o período imperial (1822-1889). Vale ressaltar que nos ateremos a formação dos professores para o que hoje é considerada a Educação Básica, que na época tinha outras nomenclaturas. Elegemos este período, pois consideramos que somente a partir do momento em que a educação passou a ser vista como uma política pública é que podemos discutir a formação de professores, como avalia Saviani (2009, p.143) “no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. [...]”. Com isso, não queremos subestimar reflexões a cerca da formação docente em períodos anteriores, que tratam do processo de aculturação indígena durante

¹ Mestrando em Educação, PPGE/CEDU/UFAL.

² Mestranda em Educação, PPGE/CEDU/UFAL.

a Colônia, da instalação da Companhia de Jesus, das aulas régias implantadas pela reforma pombalina e da criação dos cursos superiores com a chegada da Família Real.

Para isso, tomaremos como fonte o Decreto de 1º de março de 1823, que cria uma escola pelo método Lancaster, no município da Corte. A Lei de 15 de outubro de 1827, que é a primeira lei geral a tratar da educação do “independente” Estado Nacional Brasileiro. A Lei nº 16 ou Ato Adicional 12 de agosto de 1834, que possibilitou a criação de Escolas Normais sob responsabilidade das Províncias. Bem como, outros Decretos e Leis imperiais, especialmente do Ministério da Guerra, que tratavam da formação pelo método Lancaster para as corporações militares.

Para ampliar a nossa discussão dialogaremos com alguns autores que se debruçaram sobre as categorias da valorização e formação dos professores, especificamente no período que pretendemos evidenciar, por isso, tomaremos como aporte teórico Chizzotti (2001), Neves (2007), Saviani (2009), Sucupira (2001), Tanuri (2000), dentre outros.

2. O Decreto de 1º de março de 1823

A primeira tentativa do Estado Nacional Brasileiro de organizar a educação e a formação docente foi através da publicação do Decreto de 1º de março de 1823, que criava na Corte uma Escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mútuo. Essa escola tinha o objetivo de formar docentes para atuar nas corporações militares.

Convindo promover a instrução em uma classe tão distincta dos meus subditos, qual a da corporação militar, e achando-se geralmente recebido o methodo do Ensino Mutuo, pela facilidade e precisão com que desenvolve o espirito, e o prepara para aquisição de novas e mais transcendentes idéas: Hei por bem mandar crear nesta Côrte uma Escola de primeiras lettras, na qual se ensinará pelo methodo do ensino mutuo, sendo em beneficio, não sómente dos militares do Exercito, mas de todas as classes dos meus subditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento. João Vieira de Carvalho, do Meu Conselho de Estado, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Guerra, o tenha assim entendido, e faça expedir as ordens necessarias.³

Essa preocupação em instruir as corporações militares, como é possível perceber, a partir desse Decreto, nos remete a destacar que no seio desses grupos

³ Decreto de 1º de março de 1823.

existiam muitos soldados indisciplinados, longe do ideal de obediência militar. Assim, era necessário que o Estado Brasileiro disciplinasse inicialmente as forças militares, para que posteriormente as mesmas pudessem combater as agitações e as insurreições advindas do povo, atuando como agentes de repressão. Pois, como fariam isso se não fossem disciplinados? Como seria possível enfrentar e derrotar as revoltas populares sem que os soldados das Forças Armadas fossem obedientes e instruídos em defesa da ordem?

É nesse sentido, que o método Lancaster ganha a sua importância, especialmente para as corporações militares, pois, é um método disciplinador, que leva em consideração a repetição e a memorização, sem levar em consideração o crescimento intelectual, tendo como princípio “[...] uma proposta disciplinar de instrução, relacionada a disciplinarização da mente, do corpo e no desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar, e não na independência intelectual.” (NEVES, 2007, p. 11). Além disso, utilizava-se de monitores que eram responsáveis “[...] pela organização geral da escola, da limpeza e, fundamentalmente, da manutenção da ordem [...]”. (NEVES, 2007, p. 11).

Os motivos pelos quais o governo brasileiro escolheu este novo e revolucionário método não está somente relacionada ao seu caráter militar, disciplinador, nem tão pouco ao ideal de propagar a instrução pública e gratuita de uma maneira mais rápida e eficaz, em que pese o fato disso ser algo legítimo, mas sobretudo, como nos lembra Chizzotti (2001, p. 30), a escolha do método Lancaster por parte do Governo Imperial estava atrelada à idéia “[...] de que fora um dos fatores de sucesso do capitalismo inglês. [...]”. Assim, acreditava-se que ele poderia transformar o Brasil em uma potência econômica.

Outra explicação para adoção do método mútuo é dada por Neves. A autora sintetiza bem a escolha desse método, por parte de Governo Brasileiro, para instrução das corporações militares. Segundo ela, o método exercia três funções:

[...] A primeira é a de disciplinar homens indisciplinados e torná-los bons soldados; a segunda é a de que, a partir da disciplinarização, eles vigiarão como soldados a população em geral, e uma terceira advém de que soldados mestres atuarão sob o corpo, tanto no de outros soldados, intensificando a disciplinarização, como no social mais geral, por meio do corpo infantil. (NEVES, 2007, p. 14).

Vale salientar, que ao contrário do que aconteceu com os professores, a partir da Lei de 15 de outubro de 1827, como discutiremos mais adiante, os soldados que participavam da formação pelo método do ensino mútuo, vindos de outras Províncias, tinham incentivo financeiro do governo. A eles era garantido o direito a um abono mensal de seis mil réis, conforme prescreve a Decisão da Guerra n. 130, de 22 de agosto de 1823, na qual o Imperador ordena que se “[...] abone mensalmente a todos os officiaes inferiores e cadetes vindos das Províncias para aprenderem nesta Côrte o methodo do ensino mutuo [...]”. Essa gratificação foi aumentada a vinte mil réis, para os soldados que se tornassem lentes das Escolas de primeiras letras pelo método do Ensino Mútuo nas províncias, conforme a Decisão da Guerra n. 82, de 3 de abril de 1824. Contudo, a escola criada na Corte não serviu somente as corporações militares, pois, segundo Tanuri (2000, p. 63), “[...] algumas decisões posteriores indicam que a referida escola funcionou também com o objetivo de instruir pessoas acerca do método de Lancaster”.

Esse ideal de enviar soldados para a Corte, para que aprendessem o método e depois voltassem as suas províncias para serem mestre e propagadores acabou por esbarrar na força centralizadora Constituição de 1824. Entretanto, somente com o Ato Adicional é que houve “[...] uma das primeiras tentativas de descentralização da instrução pública no Brasil.” (CHIZZOTTI, 2001, p. 33).

3. Lei de 15 de outubro de 1827

A primeira lei geral que trata da educação do Estado Nacional Brasileiro foi promulgada em 15 de outubro de 1827, conhecida como *Lei do Ensino de Primeiras Letras*. Essa primeira “LDB” foi um marco na história da educação brasileira, pois pela primeira vez o governo brasileiro aborda as questões relativas à educação de uma maneira mais geral. A mesma lei estabelecia que os Presidentes de Província definissem os ordenados dos professores; que as escolas deviam ser de ensino mútuo; que os professores deveriam providenciar a necessária formação no método Lancaster; e determinava os conteúdos das disciplinas.

Já no seu artigo 2º a lei demonstra o seu caráter centralizador, característico principalmente do Primeiro Reinado. Pela força da legislação as Províncias não tinham o direito de autorizarem a criação de escolas, mas somente podiam indicar o número e a

localidade delas. A resolução para a autorização de funcionamento das instituições era dada pela Assembléia Geral e pelo Imperador.

Os ordenados dos professores foram fixados no artigo 3º, sendo entre duzentos a quinhentos mil réis anuais. Com salários tão baixos muitos profissionais não se sentiram atraídos à docência, como lembra Sucupira (2001, p. 59) essa “[...] remuneração irrisória que na maior parte das vezes não atingia o nível máximo fixado na lei. [...]”. A remuneração e conseqüentemente valorização dos professores, que é um dos grandes problemas da educação no país, não conseguia atrair docentes qualificados.

A lei consagra o método Lancaster como o método de ensino a ser utilizado pelas escolas de primeiras letras e seus professores no Brasil, como já vinha sendo utilizado anteriormente, e pelos motivos os quais já nos debruçamos acima. Para Saviani (2009, p. 144), a adoção do método deixa explícita que “[...] está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica”. Há uma preocupação com o método, sendo secundário o conteúdo, não havendo associação entre ambos. Contudo, os docentes que não conheciam o método seriam obrigados a aprendê-lo “[...] em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas das capitais”.⁴

Arelado ao método estava o currículo a ser ensinado pelo professor, que constava ensinar:

“[...] a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil”.⁵

E como, devido à remuneração baixa, não havia muita procura à docência, as pessoas que tinham conhecimento desse currículo eram admitidas como professores, independentemente da sua formação.

Os relatórios do Ministro do Império Lino Coutinho, entre 1831 a 1836, mostrando os poucos resultados e o mau estado do ensino de primeiras letras no país, bem como os relatórios do Ministro do Império Visconde de Macaé, denunciam os

⁴ Lei de 15 de outubro de 1827, Art. 5º.

⁵ Lei de 15 de outubro de 1827, Art. 6º.

motivos por que esta lei não vigorou, e entre esse motivos estavam principalmente à falta de valorização e formação dos professores, como nos lembra Sucupira:

1) A falta de qualificação dos mestres; 2) o profundo descontentamento em que vive o professorado, resultante da “falta de recompensa pecuniária suficiente”; 3) “a deficiência de métodos convenientes aplicados a este gênero de ensino”, 4) a precariedade das instalações escolares ou, segundo a linguagem do relatório, “a falta de edifícios de uma capacidade adequada às precisões do ensino”. (2001, p. 59)

Os relatórios dos Ministros apontam um desleixo do poder público em relação à educação, esse abandono é perceptível quando tratam das precariedades das condições físicas dos prédios escolares, da falta de qualificação dos docentes, bem como da sua baixa remuneração. Por fim, os Ministros percebem a ineficiência do método Lancaster e a inadequação tendo em vista as condições particulares do país, tanto que “[...] por esta razão o governo está disposto a não multiplicar as escolas onde se ensine por este método, enquanto as existentes não se aperfeiçoarem”. (SUCUPIRA, 2001, p. 59). Enfim, em muitas escolas não havia as condições necessárias para o trabalho dos professores.

Ao que se pode perceber a Lei de 1827 pouco ou quase nada abordou sobre as questões relativas à formação e a valorização docente, tanto a formação inicial, quanto a formação, hoje dita, continuada. Afinal, “[...] dominando os conteúdos discriminados na lei, qualquer pessoa poderia ensinar. [...]” (RANGHETTI, 2008, p. 5). Não havia uma exigência de formação inicial para o ingresso na docência, mas somente a aprovação, mediante exames, pelo Presidente da Província em Conselho, como prescreve o Art. 7º da Lei.

4. O Ato Adicional de 1834

O Ato Adicional de 1834 foi uma emenda ou reforma a Constituição de 1824. Estabeleceu algumas mudanças significativas, principalmente no que se referiu ao Capítulo V da Constituição, que definia as atribuições dos Conselhos Gerais de Província, os transformados em Assembléias Legislativas Provinciais com poderes para legislar sobre organismos sociais, dentre eles a instrução pública em nível primário e secundário. Essa ação do governo regencial possibilitou a descentralização da

educação, descentralização essa que “[...] muitas vezes debatida ao longo do Segundo Reinado e, até mesmo, responsabilizada pelo fracasso da instrução pública primária naquele período da nossa história”. (SUCUPIRA, 2001, p. 57). Contudo, “seria, pois, uma atitude simplista atribuir toda responsabilidade pelo fracasso e descalabro da instrução primária no Império à descentralização decretada pelo Ato Adicional. [...]”. (SUCUPIRA, 2001, p. 66).

No tocante a formação docente o Ato Adicional tem papel fundamental, no sentido em que possibilitou a criação das primeiras escolas normais no Brasil. A partir de 1830, significativas foram às discussões a respeito da criação de escolas normais, que só foram estabelecidas, por iniciativas dos governos provinciais, após a reforma constitucional. Como afirma Tanuri (2000, p. 63) “[...] as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais. [...]”. Assim, eram as Províncias que tinham a missão e a responsabilidade pela formação dos professores das primeiras letras.

A primeira escola normal no Brasil foi criada em 1835, na cidade de Niterói, Província do Rio de Janeiro. Posteriormente, as demais províncias seguiram o mesmo caminho e criaram suas escolas, conforme Tanuri (2000, p. 144):

[...] em Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1840); na Bahia, em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864 (ambas instaladas em 1865); em Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1870 (instalada em 1871); em Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas, em 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de Pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, em 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em 1874); no Maranhão, em 1874, com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo; na Corte, em 1874, também com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo, e em 1876 com a criação de uma escola normal pública (instalada apenas em 1880); no Paraná, em 1876; em Santa Catarina, em 1880; no Ceará, em 1880 (instalada em 1884) (Moacyr, 1939a, 1939b, 1940); no Mato Grosso, em 1874 (Siqueira, 1999, p. 210); em Goiás, em 1882 (instalada em 1884) (Canezin & Loureiro, 1994, p. 28-35; Brzezinski, 1987, p. 39); na Paraíba, em 1884 (instalada em 1885) (Mello, 1956, p. 61).

Contudo, a maior parte destas escolas, especilamente as que foram criadas antes de 1870, eram fechadas e reabertas constantemente, sendo que “[...] apenas a escola normal de Niterói teve um certo êxito, por período de doze anos”. (CASTANHA, 2008, p. 20). Porém essa intermitência das escolas normais só foi interrompida quando “[...] se consolidaram no Brasil as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como liberdade de ensino”. (TANURI, 2000, p. 64). Assim,

após esse período conturbado, de criação e extinção, que durou cerca de 40 anos, é que as escolas normais puderam logar êxito.

Os currículos das escolas normais, geralmente, contemplavam a leitura e a escrever através do método Lancaster, as quatro operações e proporções, a língua nacional, elementos de geografia e os princípios da moral cristã. Os professores deveriam conhecer e dominar os mesmos conteúdos que eram dados nas aulas de primeiras letras. Para Saviani (2009, p. 144) “[...] o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.” Dessa forma, ao contrario do que ocorria anteriormente, havia um privilégio dos conteúdos sobre o método.

Nos últimos anos do Império, com a maior participação das mulheres nas escolas normais, o currículo para elas passou a ser reduzido e a contemplar as prendas domésticas. Neste sentido, a docência era um das poucas profissões em que a mulher podia conciliar seu trabalho com suas funções domésticas, assim cada vez mais “a idéia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos. [...]” (TANURI, 2000, p. 66). Por outro lado, o magistério feminino representou a solução para os problemas de carência de professores, haja vista que essa profissão era pouco procurada pelo homens, em virtude dos baixos salários. Para Tambara (Apud TANURI, 2000, p. 57), esse fato acarretou em outro problema para a valorização da profissão, haja vista que, “a feminização do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão”.

Contudo, o insucesso dessas primeiras escolas normais não estava somente associado as suas deficiências do ponto de vista didático, mas principalmente “[...] à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava [...]”. (TANURI, 2000, p. 65). Além disso, havia uma incompreensão da sociedade em geral a cerca da necessidade da formação para os professores das primeiras letras. Assim, a escola normal como instrumento de formação de professores caiu em desprestígio junto aos Presidentes de Províncias e Diretores de Instrução Pública.

Ao final do Império era insatisfatória a quantidade de cursos normais para as necessidades do país. Assim, coube à República o estabelecimento, a expansão e desenvolvimento qualitativo das escolas normais, esse padrão novo se deu principalmente com a reforma na instrução pública em São Paulo, em 1890, que serviu de exemplo para os demais Estados da federação.

5. Considerações Finais

A problemática da formação e valorização de professores, especificamente os que ocupariam as cadeiras das escolas de primeiras letras, sempre foi o gargalo da educação no Brasil. As precárias condições de trabalho, bem como os baixos salários são fatores intrínsecos nesta discussão, haja vista que não podemos dissociá-los dessa temática. Ao que podemos perceber muitos foram os debates que giravam em torno da melhor estratégia para formar os docentes, porém poucas foram as ações efetivas que concederam algumas melhorias.

Em que pese às tentativas de se consolidar um projeto de formação de professores no Império, o caráter moral dos docentes era mais relevante que a sua habilitação ou seu conhecimento, afinal, como lembra Tanuri (2000, p. 31), os professores “[...] deveriam servir de modelo aos seus alunos tanto na sua vida pública como na vida privada. [...]”. Essa primazia da moralidade em detrimento de melhores condições na formação, trabalho, carreira e salário visavam à difusão de um modelo de sociedade voltada para a ordem. Neste sentido ganhava importância o método Lancaster, que perdurou por todo o Império.

Essa caminhada em busca da garantia de uma consistente formação e valorização perpassa pelo âmbito do financiamento, pouco comentado no Império. Somente maior investimento nessas áreas poderá garantir melhores condições de trabalho, qualidade na formação inicial e continuada, além de salários condignos com a profissão. Contudo, ao que se vê são as reduções dos custos e o corte nos investimentos.

REFERÊNCIAS

CASTANHA, André Paulo. Escolas normais no século XIX: um estudo comparativo. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p. 17-36, dez. 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituição de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras, 1823 – 1988**. 2ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 31 - 117.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14. 61-88.

BRASIL. Decreto de 1º de março de 1823. Crêa uma Escola de primeiras letras, pelo methodo do Ensino Mutuo para instrucção das corporações militares. **Colecção das Decisões do Governo do Imperio do Brazil de 1823** – parte II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional 1887, p. 41-42.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Colecção das Leis do Imperio do Brazil de 1827** – parte primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional 1878, p. 71-73.

BRASIL. Decisão da Guerra n. 130. Manda abonar aos officiaes inferiores e cadetes que vierem das Provincias aprender o methodo do ensino mutuo uma gratificação mensal, emquanto freqüentarem a dita aula. **Collecção das Decisões do Governo do Imperio do Brazil de 1823**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional 1887, p. 94.

BRASIL. Decisão da Guerra n. 82. Manda abonar a gratificação mensal de 20\$00 aos militares que se empregarem como Lentes das Escolas do Ensino Mutuo nas Provincias. **Collecção das Decisões do Governo do Imperio do Brazil de 1824**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional 1886, p. 59.

RANGHETTI, Diva Spezia. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes Pedagógicas. **Revista @mbiente educação**, São Paulo, v 1 n. 1 jan/jul 2008.

Saviani, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. 143-155.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras, 1823 – 1988**. 2ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 31 - 117.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do Império Brasileiro**. 2007. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT02-3119--Int.pdf>. Acesso em 26 jun 2010.