

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
MESTRADO**

**OS SENTIDOS DA PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO ÂMBITO DA ESCOLA NORMAL**

SHIRLEI TEREZINHA ROMAN GUEDES

**MARINGÁ
2009**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**OS SENTIDOS DA PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO ÂMBITO DA ESCOLA NORMAL**

Dissertação apresentada por SHIRLEI
TEREZINHA ROMAN GUEDES ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, Mestrado em
Educação, da Universidade Estadual de
Maringá, como um dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. ANALETE REGINA SCHELBAUER

MARINGÁ

2009

SHIRLEI TEREZINHA ROMAN GUEDES

**OS SENTIDOS DA PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO ÂMBITO DA ESCOLA NORMAL**

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr^a. Analete Regina Schelbauer (Orientadora) –
UEM**

Prof. Dr. Dermeval Saviani – UNICAMP – CAMPINAS

Prof. Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado – UEM

Data de Aprovação 31/03/2010

DEDICO,

À Amanda e Beatriz, por viverem o meu momento com a possibilidade de, agora na Universidade, experimentarem, por si mesmas, a beleza que existe em um processo de pesquisa;

Ao Arthur, por cuidar de mim e da minha “produção” mesmo sem entender muito o porquê de tanta demora na conclusão deste trabalho;

Ao Jorge, por todas, muitas e infinitas razões: o tempo vivido, o tempo roubado, o tempo poupado, o tempo esquecido e o tempo compartilhado. Por ser quem é e por me compreender e apoiar como sou...

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Dr^a Analete Regina Schelbauer por ter realizado comigo essa caminhada. Pelo conhecimento intelectual que dividiu comigo, pelo respeito que compartilhamos, pelo carinho que nos uniu e por sua presença dedicada e firme em todos os momentos;

Aos professores Dr. Dermeval Saviani, Dr^a. Lizete Shizue Bomura Maciel, Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado, que aceitaram fazer parte da banca de qualificação e defesa. Pelas valiosas contribuições que fizeram ao meu trabalho e pela honra que me concederam em ser por eles avaliada;

Aos professores do Mestrado, em especial os que tive contato como aluna, pela contribuição significativa: Dr^a. Marta Sueli de Faria Sforni; Dr^a. Maria Terezinha Bellanda Galuch; Dr^a. Tereza Teruya, Dr. João Luiz Gasparin, Dr^a. Lizete Shizue Bomura Maciel, Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado e Dr^a. Analete Regina Schelbauer;

À professora Maria de Lourdes Longhini Trevisani que fez a revisão desta Dissertação;

Aos colegas que conheci no Mestrado, com os quais compartilhei respeito, amizade além de bons e importantes momentos;

Aos amigos Djaci e Elvira, porque com eles aprendo todos os dias sobre educação, companheirismo, sabedoria e tolerância;

Aos colegas do Colégio Estadual Ary João Dresch, especialmente à Márcia, pela presença amiga, dedicada e paciente;

Aos amigos da estrada com quem dividi, além de companheirismo, amizade, sonhos, preocupações, certezas, incertezas e muitos quilômetros de asfalto: Djaci, Marcelo, Jefferson, Amarildo, Ivanize, Bárbara, Elvira e Maria Roseli.

A meus pais Alessio e Adelina e aos meus irmãos Neudite, Paulo e Alessio Junior, pelo carinho; à Anelita que sempre colaborou no cuidado com meus filhos e, ao Gilberto, por ter acompanhado muitas de minhas viagens à Maringá;

Aos colegas da Faculdade Intermunicipal de Educação do Noroeste do Paraná - FACINOR, pelo apoio e colaboração nos momentos em que precisei me ausentar, em particular à Alba Matarezi; Noemi Noujain Del Pentor; Ellen Nascimento; Luciana Botassari Mura e Vilma Ribeiro;

Aos funcionários do Mestrado Hugo e Márcia, pela presteza no atendimento e por cuidarem da nossa vida acadêmica

Para ser bom professor não é bastante saber as matérias de ensino, é preciso também saber ensinal-as, isto é, conhecer e seguir os principios fixos e fundados na própria natureza, afim de que os espíritos dos discípulos se não desnortem, seguindo o professor um caminho, que o mesmo percorre acaso. Si o professor não sabe dirigir-se ao seu fim por um caminho direito e seguro, ver-se-á exposto a perder inutilmente o seu tempo e trabalho e será muitas vezes obrigado a voltar atraz, por haver-se adiantado inconsideravelmente, fatigando a si e aos discípulos, em experiencia e vacillações infructuosas. Nenhum methodo produz bons resultados, não sendo fielmente seguido, quando adoptado: mas para saber aplicar estes princípios com segurança e discernimento é preciso fixar bem o valor da palavra – methodo.

(PONTES, 1889, p. 128)

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman. **Os sentidos da Prática de Ensino na formação de professores no âmbito da Escola Normal**. (209 fls.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Dra. Analete Regina Schelbauer. Maringá, 2009.

RESUMO

Nesta pesquisa, abordamos a constituição histórica da Prática de Ensino como modalidade de formação de professores no âmbito da Escola Normal no período delimitado entre 1827 e 1937. Por duas ocasiões no período do Império, a legislação oficializou a formação por meio da Prática do Ensino. Nessas legislações, a formação do professor aconteceria por meio do conhecimento prático do Método de Ensino Mútuo, ou sob a forma de professores-adjuntos. Essa modalidade de formação, em que a prática é o ponto de partida, foi implantada para suprir a necessidade de professores em um período em que as escolas normais ainda não haviam sido criadas ou as mesmas eram abertas e fechadas por falta de alunos. Com a consolidação da Escola Normal como *lócus* de formação do professor a partir da década de 70 do século XIX, a Prática de Ensino passou a acontecer na Escola Anexa ou Escola Modelo, local em que o aluno da Escola Normal aprendia na prática como ser professor. Depois da implantação da Escola Normal, a formação do professor deixou de ser exclusivamente na prática. Sob esta perspectiva, buscamos compreender em que momento e de que forma a Prática de Ensino se configurou e como influenciou a formação de professores na Escola Normal. Abordamos o contexto em que aconteceu a passagem da formação na prática à Prática de Ensino na Escola Modelo e a transição entre a Prática do Ensino e a Prática de Ensino, diferenciando a prática que acontecia de forma 'artesanal', por meio da convivência, observação e imitação daquela ancorada nos estudos da Escola Normal evidenciando que, até por volta do final da primeira década do século XX, há um fortalecimento da Prática de Ensino na Escola Modelo. Entretanto, no período imediatamente posterior, inviabilizada pelas questões econômicas, pelo pouco valor que tinha o professor primário e pelo desencanto com a Escola Normal, arrefecem-se as discussões sobre o tema. Ao realizar discussão sobre as novas bases para a formação do Professor e para a Prática de Ensino, amparamos as discussões em torno do movimento de renovação educacional e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Com base na análise dessas questões, destacamos que a Prática do Ensino foi a primeira modalidade de formação do professor primário. Ao longo do período estudado, ela se organizou, reorganizou, porém o ponto nodal da discussão em todos os momentos é a sua importância como formação prática. Num momento em que acontecem muitos debates sobre a relação teoria e prática nos cursos de formação de professores, o enfoque retrospectivo da constituição histórica da Prática de Ensino pode contribuir para uma reflexão sobre seus atuais desafios.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de Ensino – Escola Normal – Formação de Professores.

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman. **The meanings of Teaching Practice on teachers' training in the scope of Normal School.** (209 fls.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Dr^a. Analete Regina Schelbauer. Maringá, 2009.

ABSTRACT

On this research, we deal with the historical constitution of the Teaching Practice as modality of the teachers' training in the scope of Normal School in the period between 1827 and 1937. The Teaching Practice was first instituted in the teachers' training at first, as modality of the practical formation. Twice at the Empire Period, the training through the practice of teaching was legally recognized. In these two pieces of legislation, the teachers' training would be through the practical knowledge of the Mutual Teaching Method, or by assistant teachers. This modality of training in which the starting point is the practice was established to supply the need of teachers in a period that normal schools hadn't been created yet or even because they were opened and closed by lack of students. Because of the consolidation of the Normal School as locus of teachers' training from the 70s of the 19th century, the Teaching Practice takes place at the Attached School or Model School, a place where the student from Normal School would learn in practice to become a teacher. After the Normal School implementation, the teachers' training leaves to be exclusively in the practice. Under this perspective, we seek to understand in which moment and how the Teaching Practice configured itself and how it influenced the teachers' training on Normal School. We deal with the context of the practice that happened in a more "rustic" way, through the context, observation and imitation of other teachers based on researches of Normal School, showing that around the end of the first decade of 20th century there is a strengthening in the Teaching Practice on Model School. However, after this period after the discussions about the subject decreases because of economic issues, the low value of a primary teacher and by the disenchantment in concerns of Normal School. As we discuss the new bases to the training of the Teacher and to the Teaching Practice, we support the discussions around the movement of educational renewal and the Manifest of New Education Pioneers of 1932. Based on the analysis of these issues, we make stand out that the practice of teaching was the first modality of primary teachers' training. During the researched period, it organizes and reorganizes itself, but the main point of the discussion in all the moments is its importance as practice training. At a time that several debates on theory and practice relation happens in the teachers' training courses, the retrospective approach of the historical constitution of Teaching Practice may contribute to a reflection about its current challenges.

KEY WORDS: Teaching Practice – Normal School – Teachers' Training

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	OS ANTECEDENTES DA PRÁTICA DE ENSINO: DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA À PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA MODELO.....	32
2.1	A FORMAÇÃO PRÁTICA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÚTUO.....	41
2.2	A FORMAÇÃO PRÁTICA E OS PROFESSORES ADJUNTOS.....	48
2.3	A TRANSIÇÃO ENTRE A PRÁTICA DO ENSINO E A PRÁTICA DE ENSINO: UM OLHAR PARA AS EXPERIÊNCIAS NAS PROVÍNCIAS DO RIO DE JANEIRO E SÃO PAULO.....	54
2.4	A PRÁTICA DE ENSINO NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA MODELO: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL NO INÍCIO DA REPÚBLICA.....	71
3	A CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DA PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA NORMAL ENTRE 1920 E 1930: EM DEFESA DE UM NOVO MODELO PEDAGÓGICO.....	99
3.1	A PRÁTICA DE ENSINO E A REFORMA PAULISTA DE 1920...	112
3.2	LOURENÇO FILHO E O PLANO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	116
3.3	O INQUÉRITO DE 1926 E A PRÁTICA DE ENSINO.....	131
4	O MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO E PRÁTICA DE ENSINO NA DÉCADA DE 30 DO SÉCULO XX.....	150
4.1	O MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO E AS NOVAS BASES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	154
4.2	A PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	159
4.3	A PRÁTICA DE ENSINO E A CONSOLIDAÇÃO DE UM MODELO PEDAGÓGICO.....	171
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
6	REFERÊNCIAS.....	191
7.	ANEXOS.....	207

INTRODUÇÃO

Em geral, não existe material algum
até que nossas perguntas
o tenham revelado.
(HOBSBAWN, 1998, p. 220).

Abordamos nesta dissertação a constituição histórica da Prática de Ensino que se delineou como objeto de investigação nos estudos realizados sobre a formação de professores. Esse estudo não se enquadra no âmbito das pesquisas sobre as disciplinas escolares, mas objetiva refletir sobre a construção histórica da Prática de Ensino¹ como uma modalidade de formação, e sua finalidade para a formação do professor no âmbito do Ensino Normal.

A escolha de um objeto de pesquisa quase sempre tem relação com aquilo que o pesquisador vivencia ou vivenciou em algum momento de sua vida. Nossa escolha foi realizada pela relação com nossa atuação profissional como formadora de futuros professores nos Cursos de Pedagogia e Letras e Formação de Professores em nível médio.

A pressão das inquietações acerca da Prática de Ensino, levantadas pelos alunos, especialmente sobre a relação teoria e prática, a preocupação em fazer com que essa disciplina tivesse sentido e significado na formação do professor, a legislação atual que reorganizou o entendimento da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, a própria organização da disciplina que é diferente em cada instituição, dentre outras questões, forjaram a necessidade de realizar um estudo mais aprofundado sobre o tema.

¹ A Prática de Ensino como disciplina foi instituída pelo regulamento da Escola Normal de 1946. Entretanto, há algumas controvérsias. Para Rauber (1999, p. 16), a “Prática de Ensino na formação do professor primário foi introduzida, pela primeira vez no Brasil, como uma atividade escolar obrigatória com vistas à formação prática do professor primário, com programa, horário e objetivos definidos, na Escola Normal do Estado de São Paulo, através das reformas implantadas pelo decreto nº. 27 de 12 de março de 1890, sob o título ‘Exercícios Práticos [...]’”. Almeida (2008, p. 43) esclarece que nos Currículos da Escola Normal Paulista, os exercícios práticos de ensino eram inseridos e retirados conforme as várias mudanças realizadas. Isso aconteceu, sobretudo, porque a Escola Modelo, que era “quase autônoma”, no que se refere à Prática de Ensino, responsabilizava-se pela condução das atividades práticas.

Inicialmente, nossos estudos convergiram para as investigações voltadas ao tempo presente. Entretanto faltava uma ligação, um elemento que pudesse mostrar em que momento a Prática de Ensino passou a fazer parte da formação do professor, como ocorreu a sua constituição e organização.

Ao estudar as questões do presente, a curiosidade se transformou em dúvida e perguntas. As leituras realizadas inicialmente, voltadas para o conhecimento acerca da organização da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, versaram, entre outras, desde experiências fracassadas até as mais modernas e ousadas.

Essas leituras, que discutiam a relação entre teoria e prática, no entanto, não respondiam as questões que, inicialmente, desafiavam o espírito investigativo: Em que momento e com que configuração a Prática de Ensino foi instituída nos cursos de formação de professores? Houve mudanças no encaminhamento da Prática do Ensino? Quais foram as principais idéias que influenciaram a Prática de Ensino?

A falta de respostas a estas questões impulsionou o olhar para o passado. Concordamos com Ariès (1981) que a vida de todos os dias é apaixonante mas ela sugere inquietações que nos levam a entrar na História. E, no passado, as primeiras leituras sobre o assunto foram sobre Lourenço Filho. Essas leituras despertaram ainda mais o interesse em continuar pesquisando e, voltar ao passado, tornou-se imprescindível. “Pular para o passado” foi instigado por uma questão do presente.

Trazer o passado não está aqui relacionado a encontrar nele soluções milagrosas. Essa ação permite compreender como os homens, em seu tempo e de acordo com a situação política, econômica e social, pensavam e encaminhavam os problemas que os afetavam. No caso da Prática de Ensino, compreender como essa modalidade de formação foi organizada e constituída durante um determinado período, possibilita que possamos ampliar o entendimento que constituímos sobre ela no tempo presente.

Ou seja, olhar para o passado pode permitir que, deslocados daquilo que está instituído como verdade no contexto presente, possamos, como formadores de futuros professores, compreender a relação entre teoria e prática saindo do lugar comum, do vazio, do dilema de situar a importância maior da teoria ou da

prática, conforme muito bem nos ensina Saviani (2008a, p. 129):

A solução do dilema demanda outra formulação teórica que supere essa oposição excludente e consiga articular teoria e prática, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois pólos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico.

Em busca dessas respostas, foi necessário realizar uma incursão na história. Com a perspectiva de olhar o passado para compreender o que pode nos mostrar, encontramos os sentidos e as permanências em relação à Prática de Ensino, que fortaleceram a necessidade investigativa.

A formação por meio da prática foi, durante algum tempo, um dos dispositivos utilizados na formação do professor antes mesmo da instalação das primeiras Escolas Normais na primeira metade do século XIX. Instituída como dispositivo de formação do professor, institucionalizada pela legislação, a Prática do Ensino foi largamente utilizada como modalidade de formação do professor primário.

Essa constatação suscitou uma série de questionamentos sobre o tema. Com isso, o objeto de estudo tornou-se mais específico. Conhecer os condicionantes e encaminhamentos pelos quais a formação do professor, em especial a Prática de Ensino, constituiu-se ao longo da história, tornou-se fundamental no sentido que

A História emerge, pois, como um problema não apenas prático, mas também teórico. O homem além de um ser histórico, busca agora apropriar-se de sua historicidade. Além de fazer história, aspira a se tornar consciente dessa sua identidade (SAVIANI, 2006c, p. 8).

Aprofundar o conhecimento sobre a Prática de Ensino deixou de ser apenas uma preocupação, tornou-se investigação teórica com o intuito de compreender, com propriedade, as questões que cercam o tema. Isso aconteceu porque a proximidade com a temática da atuação profissional requereu

aprofundamento no sentido de compreender a Prática de Ensino que se propõe na contemporaneidade.

No estudo, constatou-se que a Prática de Ensino, a princípio, não esteve inserida na Escola Normal como disciplina. Então, como estudar a Prática de Ensino se ela não se configurava como disciplina? Como estabelecer seus condicionantes se ela não aparecia no rol das disciplinas curriculares obrigatórias de formação do professor?

Essas indagações fizeram com que se questionasse se realmente haveria aí um problema para estudo. O que é um problema? Uma questão em si não é suficiente para caracterizar um problema. Partindo da premissa que não é o fato de a Prática de Ensino não ser tratada por si mesma que a constitui um problema de pesquisa, mas o fato de ser "uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer" (SAVIANI, 2007b, p. 17), que a faz um problema de investigação, é que essa pesquisa foi delineada.

Três questões fortaleceram essa investigação. Em primeiro lugar, a necessidade de conhecer, mais detalhadamente, o assunto, como forma de compreender sua importância e necessidade nos cursos de formação de professores. Em segundo lugar, a crença que um maior conhecimento do tema poderia contribuir para a análise da organização e encaminhamento da Prática de Ensino, e, por fim, a necessidade de traçar e conhecer a identidade da Prática de Ensino como campo de formação e atuação profissional.

Diante dessas questões, buscamos realizar uma revisão da literatura para localizar pesquisas sobre o tema. Observamos que a maior incidência de pesquisas na área se ocupam da análise das questões do presente. A questão histórica é investigada por meio de estudos da cultura escolar, das instituições escolares, dos currículos, entre outros temas, sem tratar especificamente da Prática de Ensino.

Sem a intenção de realizar uma exaustiva revisão bibliográfica, nem a anotação de títulos e obras, retomamos algumas idéias que definiram o estudo. A questão inicial, como já mencionamos, partiu da necessidade de compreender com mais fundamentos a questão da Prática de Ensino nos documentos oficiais de formação de professores na atualidade.

Nessa perspectiva, os estudos organizados por Piconez (1991), Pimenta (1994), Pimenta e Lima (2004), Silva (2003), Shigunov Neto e Maciel (2004), contribuíram para ficar alerta sobre algumas discussões relacionadas às novas diretrizes dos cursos de formação de professores, bem como as perspectivas de concepção propostas na legislação para o futuro da Prática de Ensino.

Essas leituras provocaram inquietações acerca de duas questões envolvendo a Prática de Ensino. Como organizar a Prática de Ensino, o Estágio Supervisionado partindo de investigações sem correr o risco de fazer isso de forma vazia ou com idéias elaboradas a partir do senso comum? Em que sentido a teoria do profissional reflexivo e a investigação podem ser consideradas como um dos caminhos para a organização da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado?

Buscando respostas a essas questões, as leituras em Schön (2000); Anastasiou e Pimenta (2002), Pimenta e Ghedin (2002); Shigunov Neto e Maciel (2002); Facci (2004) possibilitaram rever idéias, concepções e contradições sobre o encaminhamento da Prática de Ensino, muitas vezes cristalizadas nas práticas cotidianas das escolas que formam professores.

As questões acima estão presentes nas discussões para organização da Prática de Ensino, uma vez que a referência à prática parece sempre remeter a uma atividade de ação concreta. Neste caso, parece recorrente separar a ação como atividade prática da práxis que envolve teoria e prática.

As indagações e reflexões provocadas por essas leituras remeteram ao estudo da história. De onde partiram essas discussões? Quando se estabeleceu a necessidade da Prática de Ensino na formação do professor? O contato com os escritos de Lourenço Filho (2001) sobre a formação do professor e a Prática de Ensino contribuiu para estimular e consolidar a disposição e a necessidade de realizar uma incursão pela história da Prática de Ensino, na história da educação brasileira.

Como primeiro passo, procuramos, em estudos históricos sobre a Escola Normal, a feminização do magistério, os currículos, disciplinas e práticas escolares vinculadas à formação de professores elementos que nos auxiliassem na compreensão da trajetória histórica da Prática de Ensino. Nesse sentido, contribuíram para essa incursão as pesquisas de Carvalho (2000a), Almeida

(1995, 2008), Rauber (1999), Tanuri (2000), Vidal (2001), Accácio (2002), Villela (2002), Saviani (2005a), Kulesza (2005, 2006), Pinto (2006), Araújo, Freitas e Lopes (2008), os quais nos ajudaram no entendimento da trajetória da Escola Normal no Brasil, e a sua contribuição para a formação de professores.

Almeida (1995) reconstrói a trajetória histórica dos currículos da Escola Normal Paulista de 1846 a 1920. Em seu trabalho, aponta que a preocupação maior da Escola Normal, no período, foi com a cultura geral que se sobrepunha ao aspecto pedagógico do curso. Desenvolve um repensar histórico sobre a formação de professores, enfatizando a presença feminina. A contribuição desse estudo para a dissertação está, em especial, na retomada histórica dos currículos da Escola Normal.

Carvalho (2000a) enfoca a diversidade de discursos realizados no Brasil no final do século XIX e nas primeiras quatro décadas do século XX. Analisa os dois modelos de formação de professores que aparecem nas discussões da época. Um deles estava centrado na produção de condições materiais que favorecessem a imitação inventiva de modelos. O outro, organizado, mediante um conjunto de estratégias, com um repertório de saberes propostos por instrumentos ou fundamentos que visavam subsidiar a prática docente. A contribuição de seu estudo encontra-se na discussão dos saberes e instrumentos necessários à formação do professor.

Tanuri (2000) apresenta uma síntese da evolução do Ensino Normal sob a perspectiva da ação do Estado e da política educacional por ele desenvolvida. É um trabalho que apresenta elementos significativos para compreender a estrutura da Escola Normal no período de sua criação, marcando as dificuldades para sua implantação e consolidação como instituição destinada à formação de professores.

Villela (2002), embora não se refira especificamente à Prática de Ensino, contribui no sentido de desvendar a constituição da Escola Normal do Rio de Janeiro e a inauguração de um novo modelo de formação do professor. Sua pesquisa mostra o elo entre a formação artesanal do professor primário e a preocupação com a formação vinculada ao profissional.

Saviani (2005a) reconstrói a trajetória histórica da formação docente no Brasil, destacando três momentos decisivos. O primeiro, configurado como a

reforma da Escola Normal de São Paulo, que foi modelo para todo país. O segundo, marcado pelas reformas de ensino iniciadas por Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932, e, em São Paulo, por Fernando de Azevedo. Essas reformas definiram o modelo da Escola Normal adotado pelos brasileiros e incorporado na Lei Orgânica do Ensino Normal, decretada em 1946. O terceiro, o autor aborda a reforma proposta em 1971, considerando como descaracterização da Escola Normal a criação da habilitação Magistério e as novas propostas de formação de professores, institucionalizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, LDB 9394/96.

Não podemos deixar de registrar o livro organizado por Araújo; Freitas e Lopes (2008), que aborda o fenômeno do surgimento, propagação e consolidação da Escola Normal como instituição formadora de professores desde as províncias imperiais até os estados republicanos. O objetivo desse inventário sobre as Escolas Normais, que reúne 22 artigos e contou com a participação de 31 pesquisadores, é tratar das vicissitudes que marcaram a Escola Normal, tendo como elemento comum a formação de professores nessa instituição.

A leitura dessa obra possibilitou a compreensão de que a Escola Normal no Brasil passou por diferentes caminhos até sua consolidação nos anos de 50 e 60 do século XX. Embora tenha se firmado como instância de formação do professor primário, declinou de sua função em virtude das lutas em prol da formação de professores em nível superior.

Nessa obra, compreendemos que a resistência à co-educação e a feminização do magistério foram suas marcas predominantes na maioria das províncias no final do século XIX e início do século XX. A Prática de Ensino foi o elemento formativo na passagem do século XIX para o século XX. Observamos que as diferentes instituições passaram a adotar livros didáticos e seus currículos ganharam disciplinas voltadas para a Educação conforme a Escola Normal foi se consolidando como instituição de formação de professores.

Especificamente sobre a Prática de Ensino, Rauber (1999) reconstrói a trajetória da Prática de Ensino e analisa suas diferentes constituições depois da Reforma Caetano Campos em 1890. Toma como referência para a análise a produção da Escola Normal nos anos de 1920 a 1930 e os livros didáticos de Prática de Ensino no período de 1960 - 1970. Constata que, a princípio, a Prática

de Ensino foi instituída com o objetivo de assegurar um momento de formação prática do professor primário pelo processo do 'aprender fazendo'. Entretanto o desenvolvimento da disciplina revela, ao longo da história, a marca do burocrático, fortalecendo o controlável, o previsível, o mecânico.

Outra contribuição vem da análise de Kulesza (2005), em relação ao documento "Prática Pedagógica", escrito por Lourenço Filho e publicado em 1922. Na análise, o autor faz uma relação entre a proposta de Lourenço Filho e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96 com relação à Prática de Ensino, apontando para as permanências daquelas propostas na legislação atual.

O Currículo da Escola Normal foi também objeto de estudos de Kulesza (2006). Com base nas oito reformas da Escola Normal no período da Primeira República, expressas na legislação, estudou a evolução do conteúdo e a estruturação das disciplinas na organização desse estabelecimento de ensino, buscando identificar as concepções educacionais que balizaram a formação de professores na Paraíba. Dentre suas constatações, destacamos: o visível aumento do tempo destinado à prática pedagógica, concentrada nos dois últimos anos do curso, que, segundo o autor, é fator indubitável de profissionalização da formação; que a Prática de Ensino, geralmente realizada nas escolas anexas, era quase sempre conduzida pelo Diretor da Instituição; e a marca da feminização do magistério evidenciada no período por meio do aumento de disciplinas destinadas exclusivamente às mulheres.

Em outro trabalho, Almeida (2008)², além de uma análise dos currículos, realiza uma retrospectiva da formação de professores e da Prática de Ensino desde a criação da Escola Normal. Com riqueza de informações, recupera os currículos, enfatizando em que momento os exercícios práticos de ensino ou a Prática de Ensino foram inseridos na Escola Normal, assim como as concepções de formação do professor reveladas pelos currículos. Além disso, a autora faz uma análise sobre a Prática de Ensino na atualidade, abrangendo três níveis: a legislação, a teoria e a realidade bem como aponta algumas possibilidades para a sua realização.

² Esse trabalho está em fase final de elaboração e foi, gentilmente, encaminhado pela autora com o intuito de contribuir com a nossa pesquisa.

Outras pesquisas contribuíram para o entendimento das idéias que circularam, na década de 30 do século XX, sobre a Prática de Ensino e a formação de professores. Nesse sentido, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro parece ser local privilegiado para a pesquisa do assunto, por ter se constituído cenário de consolidação de propostas educacionais no período. Como apregoa Saviani (2005a, p. 4-5), foi o local “[...] provavelmente onde as novas idéias assumiram uma formulação mais orgânica e conseqüente, encarnando-se numa experiência prática”. Destacamos algumas destas pesquisas.

Vidal (2001) faz uma análise das reformas feitas por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira no Distrito Federal, e as aproximações entre as propostas de Anísio Teixeira e Lourenço Filho sobre a Prática de Ensino. A autora toma, como referência para análise, as práticas de leitura e o acervo bibliográfico da biblioteca do Instituto de Educação do Rio de Janeiro no período de 1932 a 1937. A contribuição desse trabalho para a presente pesquisa se dá no sentido de expor algumas diferenças entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira em relação ao pensamento sobre a formação dos professores primários.

Accácio (2002) aponta os momentos iniciais de preocupação com a profissionalização do professor, a partir da reforma de ensino efetivada por Fernando de Azevedo no Distrito Federal entre 1927-1930. A discussão sobre a formação do professor ganhou contornos mais expressivos com o movimento de renovação educacional, em 1932. A discussão proposta pela autora é importante porque aponta para algumas idéias veiculadas na época que possibilitam compreender o movimento de instituição da profissão docente com cunho mais profissional.

Pinto (2006) faz uma análise da organização da Prática de Ensino das professorandas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A autora considera que a Prática de Ensino efetivada no Instituto de Educação, no período estudado, configura-se no principal dispositivo de renovação da formação de professores e instituiu uma nova cultura pedagógica no professorado. Além disso, refaz o percurso da formação de professores realizada no Instituto de Educação do Rio de Janeiro no período entre 1932-1937, e mostra sua importância na configuração do novo modelo de formação de professores.

Nesta revisão, as pesquisas, sejam elas sobre a Escola Normal, sobre o Instituto de Educação ou sobre a Prática de Ensino, contribuíram no sentido de mostrar que o tema tem sido abordado em diferentes estudos. O conhecimento sobre a implantação da Escola Normal esclarece as tensões entre sua instalação, funcionamento e cessação de atividades no período do Império. Permite ainda conhecer o efeito da instabilidade da Escola Normal no Império e seu fortalecimento no período posterior à proclamação da República.

As pesquisas que têm como foco o Instituto de Educação do Rio de Janeiro trazem como contribuição as discussões em torno do movimento de profissionalização do magistério na década de 30 do século XX. Nesse contexto, as pesquisas mostram a influência da Prática de Ensino na formação do professor.

Sobre a Prática de Ensino, nos trabalhos pontuais sobre o tema ou em outros a ele relacionados, a ausência de respostas fortaleceu a necessidade de realizar uma incursão histórica sobre o tema. Com esse objetivo pesquisamos na legislação, nos relatórios de presidentes de província, livros e manuais publicados no século XIX e início do século XX.

A revisão de literatura e o olhar para as fontes primárias e secundárias, possibilitou que se percebesse uma lacuna nas pesquisas: a constituição histórica da Prática de Ensino como modalidade de formação de professores.

Com isso, foi preciso atribuir à Prática de Ensino uma função específica, ou seja, considerá-la como modalidade de formação, campo de saber na estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Neste sentido, buscamos compreender sua estrutura e função mesmo antes de ser uma disciplina no currículo da Escola Normal. Com o intuito de dar organicidade e sentido ao objeto de estudo, de agora em diante, passaremos a abordar o tema sob duas denominações: Prática do Ensino e da Prática de Ensino.

Consideramos como Prática do Ensino todas as expressões de formação do professor não vinculadas à Escola Normal, ou seja, antes de sua criação, como dispositivo para a formação do professor. A preparação do professor estava vinculada à observação, convivência e imitação de atividades de ensino, sem, contudo, vincular-se a uma formação escolarizada.

A Prática de Ensino, delimitada neste estudo, passa a acontecer com a criação das Escolas Normais. Nesse caso, a formação prática do professor, de início, ainda vinculada à observação e imitação, ganha um espaço específico e passa a receber algumas normatizações: os dispositivos da demonstração e depois de experimentação, que a diferenciam do modelo que denominamos Prática do Ensino.

Por isso, a Prática de Ensino, discutida neste estudo, precisou ir além daquela instituída na Escola Normal. Com o objetivo de compreender a conotação da prática na formação do professor, propomo-nos analisar as diferentes configurações da formação por meio da prática.

Há vários sentidos para a compreensão do que seja Prática. Poderíamos entender que, em relação à formação do professor, a prática, em alguns momentos históricos, foi considerada como “saber provindo da experiência”, em que o futuro professor, por meio do contato com o trabalho de um professor já experiente e atuante, aprenderia como ensinar. A observação do trabalho de um professor em sala de aula possibilitaria a vivência e os conhecimentos necessários para aprender a função de professor.

Nesse sentido, aprender a ser professor estaria relacionado com a observação, convivência e imitação. O modelo “artesanal³” de formação (VILLELA, 2003), em que aprender está relacionado à imitação de modelos, foi uma maneira de formar o professor brasileiro. Essa maneira, baseada na aprendizagem do Método Mútuo ou por meio dos professores adjuntos, marcou a formação de professores no Brasil no século XIX, antes e depois da criação da Escola Normal.

Ao levar em consideração o modelo “artesanal” de formação do professor, verificamos que era considerado importante nessa formação: o conhecimento dos conteúdos a serem ensinados aos alunos e a maneira de ensiná-los, baseada em observação, convivência e imitação. Por isso, o candidato a professor, durante certo tempo, permanecia em contato com um professor já atuante com o objetivo de aprender a ser professor. Aprender a ensinar, portanto, era o foco da preparação do professor.

³ O modelo artesanal, próprio das corporações de ofício, está relacionado ao “aprender fazendo”. (SANTONI RUGIU, 1998).

Em outra perspectiva, a Prática de Ensino é compreendida também como aplicação da teoria. Esta é outra concepção equivocada da prática, porque a teoria em si, conforme Vasquez (1968, p. 207), não é capaz de mudar o mundo, mas contribui para sua transformação se assimilada por aqueles que, por seus atos, podem ocasionar a transformação:

Entre a teoria e a atividade prática, transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

A formação do professor passou por alterações com a criação da Escola Normal. Na verdade, a criação da Escola Normal institui o local específico para essa formação e marca, em nosso entendimento, o início da profissionalização da profissão. Como local específico, apresentava uma estrutura e organização própria, embora muito elementar para os parâmetros atuais, tinha como proposta e intenção de formar o professor.

As primeiras Escolas Normais⁴, criadas a partir de 1835, como é o caso da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, na expressão de Brzezinski (1999), foram tentativas improvisadas, criadas por decreto e fechadas por falta de condições. Isso pode ter acontecido devido a vários fatores, inclusive a própria legislação que não previa a necessidade de formação institucional para o professor, ou, ainda, falta de estrutura e perspectivas profissionais para o professor primário.

Nessas escolas, o currículo tinha como preocupação o conteúdo que os professores ensinariam nas escolas de primeiras letras. Essa maneira de

⁴ Rio de Janeiro, 1835; Minas Gerais, 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); 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 [...] Conforme Tanuri (2000, p. 65).

compreender a formação do professor reduziu, ou como expressa Tanuri (2000), marcou a escola Normal com um ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo.

A Prática de Ensino, nesse contexto, era realizada em escolas primárias local onde o futuro professor aprenderia, com outro, as questões necessárias para atuar em uma sala de aula. As “atividades práticas de ensino”, desenvolvidas na Escola Primária, eram responsáveis pela formação prática do professor.

A formação prática do professor era o foco do processo. Os conteúdos que o professor deveria ensinar na Escola Primária eram aprendidos, juntamente, com a maneira de ser professor. Dessa forma, a frequência à Escola Normal parecia desnecessária.

Observamos, com a leitura dos primeiros currículos da Escola Normal de São Paulo, que “[...] os exercícios práticos de ensino significavam a formação prática dos professores e não constavam dos currículos, mas eram desenvolvidos junto às classes dos cursos primários” (ALMEIDA, 2008, p. 34). Nesse caso, a Prática do Ensino era autônoma e estava vinculada à prática pedagógica do professor da escola primária.

Nos programas de 1874, da Escola Normal Paulista, consta a disciplina de “Metódica e Pedagogia com exercícios práticos” (ALMEIDA, 2008, p. 13). No Rio de Janeiro, no Regulamento da Escola Normal de 1881, consta “Prática do ensino nas escolas públicas primárias do primeiro grau” (SILVEIRA, 1954, p. 13).

Nas alterações e reformas da Escola Normal, a Prática do Ensino⁵ ou os Exercícios Práticos estão presentes. Entretanto, é com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946⁶, que a Prática de Ensino está formalmente referenciada.

⁵ Consideramos importante inserir uma explicação quanto à grafia da expressão Prática do Ensino, Prática de Ensino e Exercícios Práticos do Ensino ou Exercícios Práticos de Ensino. Nos documentos estudados, mesmo aqueles microfilmados dos originais, não existe uniformidade quanto à sua grafia. Ora as iniciais estão grafadas em letras maiúsculas, ora em minúsculas. A maioria das vezes, entretanto, aparece com letra minúscula. Adotamos, para nossa escrita, quando não se tratar de citação, a grafia em letra maiúscula.

⁶ Criada pelo Decreto Lei nº. 8.530, de 02 de janeiro de 1946, quando exercia interinamente o cargo de Presidente da República, o Ministro do Supremo Tribunal Federal José Linhares em substituição à Getúlio Vargas, o qual fora deposto do cargo.

Artigo 13. d) a prática de ensino será, feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso; (BRASIL, 1946).

No regulamento, há referência para que a prática aconteça por integração entre os conhecimentos teóricos e técnicos do curso. Não está claro na legislação como essa integração deveria acontecer. A referência aos exercícios de observação, participação e, ao mesmo tempo, a integração dos conhecimentos teóricos e técnicos supõem o ensino teórico e o prático.

Outra perspectiva para a prática é a que apresenta o Parecer CEB 1/99 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade Normal, em nível médio, aprovado pelo CNE/CEB, em 29/01/99⁷:

IX. A prática, circunscrita ao processo de investigação e à participação dos alunos no conjunto das atividades que se desenvolvem na escola, campo de estudo, é instituída no início da formação, prolongando-se ao longo do curso e com duração mínima de 800 horas. Em função da sua natureza, a prática antecipa situações que são próprias das atividades dos professores no exercício da docência, gerando conhecimento, valores e uma progressiva segurança dos alunos do curso normal, no domínio de sua futura profissão. Na verdade, deve estabelecer o contato dos alunos com o mundo do trabalho e com a prática social [...] (BRASIL, 1999a).

A prática, nessa legislação, é área curricular, com carga horária, define a investigação e participação como fundamentos que podem levar ao conhecimento de todas as instâncias que envolvem o trabalho do professor. A Prática de Ensino, nesse contexto, não está mais atrelada à especificidade do observar para aprender. Propõe-se que tenha um sentido mais abrangente da função do professor que não está restrita apenas à prática pedagógica em sala de aula.

⁷ Utilizamos o Parecer sobre a Formação de Professores na modalidade Normal pelo fato de que nosso estudo concentrou-se na Escola Normal. No caso do Curso Superior, essa questão adota outras perspectivas, prescrevendo uma carga horária para a Prática e outra para o Estágio Supervisionado.

Com essa preocupação, também a Resolução nº. 02 CEB/CNE, de 19 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal, estabelece:

Art. 7º. A prática, área curricular circunscrita ao processo de **investigação e à participação dos alunos no conjunto das atividades que se desenvolvem na escola, campo de estudo**, deve cumprir o que determinam especialmente os arts. 1º e 61 da Lei 9394/96 antecipando, em função da sua natureza situações que são próprias da atividade dos professores no exercício da docência, nos termos do disposto no art. 13 da citada Lei.

§1º. A parte prática da formação, instituída desde o início do curso, com duração mínima de 800 (oitocentas) horas, contextualiza e transversaliza as demais áreas curriculares, associando teoria e prática (BRASIL, 1999b, grifo nosso).

A legislação ressalta o processo de investigação e participação dos alunos no conjunto, chamando atenção para as atividades de docência descritas no artigo 13 da Lei 9394/96, que transcrevemos:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Assim considerada, a docência é mais que a regência de classe. É o conhecimento de todas as instâncias que envolvem o trabalho do professor. As questões que envolvem a docência serão investigadas e discutidas em sala de aula entre alunos e professores, tendo como referência as disciplinas de formação. Deve existir um canal aberto entre o professor de Estágio e os professores das demais disciplinas, em especial as específicas da formação.

Entendemos que a Prática de Ensino que pode fundamentar o conhecimento do futuro professor não pode ser apenas caracterizada pela experiência, pela experimentação ou pela observação. A Prática de Ensino, para subsidiar a formação do professor, precisa ter vinculação estreita com o conhecimento. O Parecer CEB 1/99 atribui à prática o sentido de antecipar situações que são próprias das atividades dos professores no exercício da docência. O que poderia gerar essa antecipação é o conhecimento, a teoria estudada pelos alunos nas disciplinas da formação.

O sentido da Prática de Ensino, entendido na legislação que fundamenta atualmente a formação de professores em nível médio, não pode ter conotação apenas de aprender na prática ou por meio da experiência. Pressupõe conhecimento teórico. Nesse sentido, a legislação abre campo para debate ao colocar três dimensões da prática: a formação do professor reflexivo, a formação pela da pesquisa e a relação inseparável entre teoria e prática.

Em relação à formação do professor reflexivo, as pesquisas estão fundamentadas em Schön (2000), que trata da reflexão na ação e sobre a ação (pensar o que faz, enquanto faz), com base na epistemologia de prática como fonte do conhecimento. Uma das principais críticas a essa proposta de formação é que “não fica claro, nos estudos sobre a epistemologia do professor reflexivo, em que momento, na formação dos professores, estes se apropriam dos conhecimentos teóricos e quais seriam esses conhecimentos que nortearão a sua prática” (FACCI, 2004, p. 50).

Por outro lado, estão os defensores da formação pela investigação. Maciel (2002, p. 87), ao analisar a questão, afirma que é preciso extrapolar os limites da Prática de Ensino que é realizada por meio de atividades de ensino. Apresenta a investigação como forma de organizar a Prática de Ensino, apontando-a como

“[...] primorosa, pois possibilita a ruptura de um pensar cristalizado” presente na organização da Prática de Ensino.

A relação inseparável entre teoria e prática, baseada nos pressupostos da dialética, não pressupõe a exclusão ou supremacia da teoria ou da prática. Essa relação tem como ponto de partida que a teoria e a prática apesar de aspectos distintos, são inseparáveis e fundamentais na formação do professor. Não existe supremacia de uma ou outra. Saviani (2008a, p. 126) esclarece que:

[...], a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ele só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática.

Embora a legislação que regulamenta a Prática de Ensino, atualmente, a configure em situação muito mais abrangente que o convívio e observação de outro professor, aprender a ser professor por meio da prática ou da experiência de outro professor foi um dos primeiros dispositivos utilizados para preparar professores para as escolas de primeiras letras.

Essa preparação que, em outros tempos, ainda não era chamada de formação, nem sempre foi realizada em local especificamente destinado a ela, ou seja, a Escola Normal ou as Instituições de Ensino Superior. Aconteceu de diferentes maneiras, ora marcada pelas relações sociais existentes na sociedade, ora sob os auspícios da legislação oficial.

Assim, entendemos que a Prática de Ensino está marcada por quatro momentos:

- a) no primeiro, como cópia de modelos, que denominamos Prática do Ensino. Apresenta-se no período do Império, nas primeiras tentativas de formação do professor primário, pela aprendizagem do ofício de mestre nas Escolas de Ensino Mútuo, com a instituição do professor adjunto, bem como com a trajetória incerta da Escola Normal;
- b) o segundo, o qual denominamos Prática de Ensino, formação vinculada aos estudos da Escola Normal, que se fortalece com a criação da Escola Modelo

como local de formação. Incluem-se, aqui, os debates sobre a renovação educacional e a necessidade de formar bons professores com o objetivo de garantir a estruturação da educação primária;

c) o terceiro momento, ainda na perspectiva da Prática de Ensino, mas com novos direcionamentos, está vinculado à criação do Curso de Pedagogia em 1939, que redireciona a questão da formação do professor. Nesse terceiro momento, incluímos, ainda, a reorganização da Escola Normal pelo Regulamento de 1946;

d) por fim, o quarto momento, com a aprovação das novas Diretrizes que regulamentam os Cursos de Formação de Professores e abrem uma nova perspectiva de formação: a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. As novas diretrizes retomam a discussão quanto ao profissional que se quer formar. Nesse sentido, os debates acerca do professor investigativo e reflexivo, constituem o foco contemporâneo das discussões.

Neste momento em que debatemos e nos debatemos sobre a formação de professores, o olhar histórico sobre a constituição da Prática de Ensino pode nos trazer luz para olhar o presente, como nos orienta Soares (2001).

O sentido de pesquisar a constituição histórica da Prática de Ensino na Escola Normal tem o intuito de compreender de que maneira se configurou e como influenciou a formação do professor. Se a Prática de Ensino foi instituída como uma necessidade, em que momento e de que maneira ela passa a se fazer presente? Em que bases foi instituída?

Esta pesquisa propõe-se: a) compreender a construção histórica da Prática de Ensino como modalidade de formação e sua finalidade para a formação prática do professor no âmbito do Ensino Normal, estabelecendo seus condicionantes e inflexões do Império ao início da República; b) conhecer as primeiras configurações e as principais inflexões que aconteceram com a Prática de Ensino no período compreendido entre 1920 e 1930; c) Apresentar a contribuição das idéias do movimento de renovação educacional sobre a formação do professor e a Prática de Ensino no período de 1930 a 1937.

O período histórico delimitado para a pesquisa está compreendido entre 1827 e 1937. No que se refere ao recorte temporal, foi necessário uma

abrangência mais longa no sentido de buscar os antecedentes da Prática de Ensino, como modalidade de formação.

Tomamos como referência Saviani (2006b), no sentido de explicar a opção feita quanto ao recorte temporal. Para compreender o que acontece nas primeiras décadas do século XX é necessário retornar algumas décadas no século XIX, pois, é nesse período que acontecem transformações decisivas quanto à educação. No caso do estudo da Prática de Ensino, optamos por iniciar em 1827, ano da primeira Lei de Instrução Pública. Essa Lei representa as tentativas de se organizar a educação sob a chancela do Estado, no caso, o governo imperial e as províncias, bem como é uma indicação sobre a formação do professor.

O retorno a esse período histórico – 1827 – foi imprescindível para a compreensão do que é a formação na prática. Acreditamos que o estudo desta questão possibilitou-nos estabelecer alguns nexos com a Prática de Ensino da Escola Normal após 1890. Nesse sentido, os documentos selecionados e a produção historiográfica contribuíram de maneira fundamental.

Como toda pesquisa é datada, o marco final estabelecido é 1937. A escolha desta data tem relação com o afastamento de Lourenço Filho do Instituto de Educação do Rio de Janeiro o que provocou mudanças substanciais na condução da Escola de Professores. Além disso, questões políticas já haviam afastado Anísio Teixeira da Diretoria de Instrução Pública, em 1935. Em virtude dessas mudanças, o direcionamento da educação no Distrito Federal ganhou outros contornos. Em virtude das decisões políticas do Estado-Novo, a Universidade do Distrito Federal foi reorganizada e o curso de formação de professores foi anexado à Faculdade de Educação da recém inaugurada Universidade. O Instituto de Educação retomou sua função de formar professores primários.

O recorte espacial não abrange um local específico, embora os estudos se concentrem nas Províncias/Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Poderia parecer mais lógico focalizar o estudo em local específico. Entretanto, olhar para espaços diferenciados pode possibilitar a compreensão das relações de pertinência, permanência e influência de determinados pensamentos e convicções.

Depois de configurar o objeto, realizar o recorte temporal e espacial definimos as fontes de investigação. Conforme a epígrafe no início da introdução, as fontes tomam forma quando lhes são feitas perguntas adequadas. Como vamos estudar documentos, que refletem um determinado período de tempo passado, é preciso ter cuidado para não olhar para essas fontes com olhar impregnado do presente (HOBSEWORTH, 1998). É necessário, portanto, compreender o movimento da história e procurar analisá-los em seu tempo e contexto.

As fontes nos possibilitam não só “[...] descobrir o passado, mas explicá-lo, e ao fazer isso, fornecer o elo com o presente” (HOBSEWORTH, 1998, p. 229). Nesse caso, é preciso compreender o movimento da história para aprender a ler as fontes, sejam elas documentais ou da historiografia. Torna-se necessário o olhar para as mudanças históricas, já que elas desenham as inflexões que aparecem nos documentos. Dessa forma, é preciso manter um olhar para os documentos e outro para a história.

São as indagações que temos acerca do nosso objeto de estudo que possibilitam a leitura das fontes. Nesta investigação, procuramos ler as fontes e buscamos trazer delas os indícios que possibilitam ver as configurações e inflexões acerca da Prática de Ensino. Entendemos que “[...] as fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado” (SAVIANI, 2004c, p. 5).

Nesse sentido, selecionamos fontes documentais, primárias e secundárias, da História da Educação Brasileira. Por meio de um olhar cuidadoso dessas fontes, elaboramos esta dissertação.

Sob esta perspectiva, organizamos a pesquisa com a seguinte estrutura. Nesta seção introdutória, procuramos mostrar a configuração geral da dissertação, apresentando a origem do tema, o problema de investigação, os objetivos, a revisão da literatura, os recortes temporal e espacial, as fontes de investigação e a estrutura do trabalho.

Na segunda seção, intitulada “Os antecedentes da Prática de Ensino: da formação na prática à Prática de Ensino na Escola Modelo”, consideramos necessário apresentar duas questões que contribuem para a compreensão da

Prática de Ensino: a Prática do Ensino e a Prática de Ensino. Para tanto, utilizamos a terminologia Prática do Ensino para nomear o período em que a formação na prática acontecia de forma ‘artesanal’, ou seja, por meio da convivência, observação e imitação de outro professor. Esta questão é discutida ao tomarmos como referência o Império e os movimentos que antecederam a República. Para ilustrar esse momento, discutimos a formação de professores instituída pela Lei de 15 de outubro de 1827, ou seja, pelo conhecimento do Ensino Mútuo, e a institucionalização dos professores adjuntos com a Reforma Couto Ferraz de 1854.

Ainda no contexto dessa seção, apresentamos os indicativos e dispositivos que contribuíram com a constituição da Prática de Ensino até sua efetivação na Escola Modelo, após a reforma Paulista de 1890. Pretendemos mostrar que a formação na prática ou por meio da prática foi, durante algum tempo, a maneira encontrada para preparar professores com objetivo de atuar nas escolas de primeiras letras, antes e depois da criação da Escola Normal.

Na terceira seção, sob o título “A configuração histórica da Prática de Ensino na escola Normal entre 1920 e 1930: em defesa de um novo modelo pedagógico”, destacamos que, até por volta do final da primeira década do século XX, houve um fortalecimento da Prática de Ensino na Escola Modelo. Entretanto, no período imediatamente posterior, inviabilizada pelas questões econômicas, pelo pouco valor que tinha o professor primário e pelo desencanto com a Escola Normal, arrefeceram as discussões sobre o tema. Da ênfase na visibilidade que o Método de Ensino Intuitivo pregava, passou-se a valorizar a experiência do observar para fazer.

No início da década de 20 do século XX, as discussões acerca da educação e da Prática de Ensino ganharam espaço no cenário educacional. Lourenço Filho e Fernando de Azevedo acrescentaram novos elementos para caracterizar a Prática de Ensino. No início dos anos de 1920, Lourenço Filho, embasado nos ensinamentos de Sampaio Dória e na Reforma Paulista de 1920, enfatizou a necessidade de o professor desenvolver na Escola Normal, um rol de conhecimentos para realizar a Prática de Ensino.

Por outro lado, as discussões realizadas por Fernando de Azevedo no Inquérito de 1926 com alguns educadores paulistas, divulgadas pelo Jornal O

Estado de São Paulo, marcaram as idéias de renovação educacional. Nessas discussões, a abordagem sobre a Escola Normal e a Prática de Ensino fornece aspectos relevantes para a compreensão do pensamento da época. O ponto nodal é a formação do professor pela educação técnica de bases científicas, e na Prática de Ensino, a experimentação nas Escolas de aplicação.

A quarta seção, intitulada “O movimento de renovação da educação e a Prática de Ensino na década de 30 do século XX”, tem como objetivo discutir a Prática de Ensino por meio dos discursos produzidos sobre a necessidade de profissionalização do magistério no movimento de renovação educacional. Para tanto, são analisadas, no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, as idéias acerca da formação e profissionalização do professor. Na seqüência, tomamos como elemento também a reforma realizada no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Essa reforma, projetada por Anísio Teixeira e efetivada por Lourenço Filho, fornece dados valiosos à compreensão dos dispositivos de organização da Prática de Ensino.

A organização por períodos não tem a intenção de demonstrar que as configurações da Prática de Ensino se encerraram para iniciar outras. Cada seção evidencia as questões que definiram a organização da Prática de Ensino em seu tempo.

2. OS ANTECEDENTES DA PRÁTICA DE ENSINO: DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA À PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA MODELO

Qualidades de um bom professor
As qualidades intellectuaes são além da feliz disposição das subfaculdades que
constituem a intelligencia, a posse de conhecimentos
não relativos sómente, ás matérias, que tem de ensinar,
mas antes muito superiores.
É um engano deploravel pensar-se que
para ensinar a lêr é bastante saber lêr.
Tal theoria desvirtua completamente
a elevação e nobresa da missão do professor primario ⁸.
(PONTES, 1889, p. 23)

A epígrafe escolhida para compor esta seção expressa o pensamento do professor Antonio Marciano da Silva Pontes no “Compendio de Pedagogia para uso dos alumnos da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro”, em 1889⁹. Esse pensamento está expresso no capítulo II do mencionado “Compendio”, quando se refere às qualidades de um bom professor, as quais se dividem em três grupos: físicas, morais e intellectuais.

As qualidades intellectuais, consideradas necessárias para compor a nova ordem que passou a marcar a formação do professor, permitem-nos supor que o conhecimento apenas da prática já não era suficiente para ensinar. Pontes (1889, p. 122), em meio a indicações de como ensinar, mostra, em algumas passagens, recomendações como o seguinte princípio: “[...] o professor zeloso e intelligente nunca está contente do que sabe, porque na verdade sempre terá que aprender. Deve pois estudar constantemente, sob diversas faces as mesmas matérias de

⁸ Optamos por manter a grafia original em todas as transcrições de documentos e livros em que essa forma escrita assim se apresenta.

⁹ Villela (2003) estudou o “Compendio de Pedagogia” e constatou que o mesmo foi utilizado durante muitos anos na cadeira de Pedagogia da Escola Normal fluminense, e na Escola Normal de São Paulo, pelo menos, em 1883. Foi escrito com base nas apostilas que o professor Antonio Marciano da Silva Pontes ditava aos alunos. O exemplar a que tivemos acesso, 4ª edição de 1889, traz como apresentação uma carta de 15 de março de 1874, - data da provável 1ª edição - escrita por Abílio César Borges - Barão de Macahubas, que assim se refere ao “Compendio”: “No seu trabalho revelou muita leitura e estudos que há feito dos autores de Pedagogia de melhor nota, de onde com rara habilidade haurio a essência das mais sãs doutrinas para compor um substancioso livro [...]” PONTES (1889, p. 6-7). Sobre a importância de Abílio César Borges para a época, indicamos Saviani (2007a); Fávero e Brito (2002).

ensino¹⁰”. Essa recomendação evidencia um olhar diferente para a formação do professor.

Ao referir-se à importância do “Compendio de Pedagogia”, Villela (2003, p. 190-191) afirmou:

[...] é uma obra que retrata bem o entrecruzamento de tradições e renovações que caracterizou o momento em que foi produzida [...] é um desses suportes materiais das práticas de preparação de normalistas realizadas na Escola Normal da Província fluminense cuja análise revela as profundas mudanças de concepção sobre a formação de professores ocorridas no período. Mudanças que certamente articularam elementos novos e antigos mas que também produziram sínteses originais.

As questões anteriores são utilizadas para ilustrar a proposta desta seção, que é apresentar as mudanças que aconteceram em relação à Prática de Ensino no período entre o Império e o início da República.

Nesse sentido, apresentamos duas abordagens que servirão de fio condutor para nossa análise. A primeira, refere-se à Prática do Ensino no período compreendido entre o início do Império, mais especificamente a partir de 1827, e a década de setenta do século XIX.

Nesse período, a Prática do Ensino é um dos dispositivos utilizados para a formação de professores. Nesse caso, aprender a ser professor era um processo “artesanal”, conduzido pela observação, convívio e imitação de outro professor mais experiente. Essa foi a condição como os primeiros professores foram formados pelo Método Mútuo, ou pela institucionalização dos professores adjuntos.

Na segunda abordagem, a Prática de Ensino, no período compreendido entre 1870 a 1892, está vinculada a criação e fortalecimento das Escolas Normais, local em que a formação do professor modifica-se, ganha um diferencial e a formação prática do professor tem estrutura diferenciada do modelo “artesanal”. Na Escola Normal, a formação prática é ampliada. Além do

¹⁰ Esse é um dos 14 “Principios relativos ao professor” que compõem o “Compendio” (Terceira Parte, Capítulo I Instrução). Nesse capítulo, estão também escritos “Principios relativos aos discípulos” e “Principios relativos aos objectos de ensino” (PONTES, 1889, p. 121-127).

procedimento anterior, baseado na observação e imitação do professor mais experiente, acontece também a demonstração. Nessa perspectiva, os exercícios práticos passam a ter estrutura mais definida e local determinado. Esse período caracteriza-se pela formação do professor na Escola Normal com as prescrições do Método de Ensino Intuitivo e das práticas de demonstração.

A opção por tomar como referência o período 1827-1892, justifica-se no sentido de buscar o entendimento de como se constituíram as primeiras representações da Prática de Ensino no período anterior e posterior à Proclamação da República. Nesse contexto, acontece a luta pela escolarização das classes populares e pela necessidade de formação do professor primário. A Escola Normal tende a consolidar-se como local destinado à formação do professor primário.

Outro aspecto desse período, são os debates em prol da difusão da instrução pública primária e a divulgação do ideário civilizatório iluminista da Europa para o mundo. Esse ideário tem como apelo a escolarização das massas. Segundo Schelbauer (1998) e Saviani (2000; 2007a), os principais países da Europa e alguns da América Latina (Chile, Argentina e Uruguai), por meio da organização dos Sistemas Nacionais de Ensino, conseguiram universalizar o ensino elementar e erradicar o analfabetismo.

No Brasil, não aconteceu a criação de um Sistema Nacional de Ensino. Segundo Saviani (2000, p. 3), “[...] sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes)”. A formação de um sistema nacional de ensino no Brasil deveria congrega o que lhe é próprio, no caso, o ensino em suas diferentes estruturas e esferas, com o objetivo de formar um conjunto coerente e operante.

Nessa direção, se a Lei de 15 de outubro de 1827 tivesse cumprido a proposta de criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, teria dado início a um sistema nacional de instrução pública (SAVIANI, 2000). Essa lei não foi efetivada e, por ocasião da aprovação do ato Adicional à Constituição do Império de 1834, o que se viu foi a centralização das decisões em relação à instrução pública.

Em relação às escolas de primeiras letras, a Lei de 15 de outubro de 1827 foi a iniciativa oficial. A administração do Império e a consolidação do regime, maior preocupação dos dirigentes, limitavam as ações para o âmbito da administração política e econômica o que deixou a constituição do sistema nacional de ensino no âmbito das “idéias que não se realizam” (SCHELBAUER 1998, p. 127).

Entre limites, possibilidades e realizações, no período do Império e início da República, podemos destacar, como realizações, o debate sobre a educação do povo e as leis criadas nesse sentido. É importante enfatizar as muitas possibilidades que se abriram no sentido de organizar a instrução pública. Isso pode ser comprovado pelo número de leis promulgadas na época do Império sobre o assunto. No entanto, a falta de financiamento e a inexistência de local destinado à formação do professor podem ser considerados entraves que inviabilizaram a realização das idéias acerca da difusão da escola pública para todos.

Iniciativas quanto à criação de escolas de primeiras letras, pelo governo imperial, quase não se concretizaram, embora os debates e a legislação mostrem que o governo republicano tinha interesse pela implantação dessas escolas. Essas iniciativas ficaram por conta de professores, particulares e confissões religiosas¹¹. O poder público, portanto, não conseguiu efetivar o intento de criação de escolas de primeiras letras a todos os brasileiros no período do Império.

O que suscitou o interesse de particulares pela criação de escolas em todos os níveis na Província de São Paulo e em outras, na época do Império, pode ser explicado pelo desinteresse do setor público pela educação elementar. As poucas escolas existentes eram precárias, com local inadequado, material e recursos didáticos insuficientes. Além disso, “a maior parte dos professores era formada por leigos que recebiam poucos salários” (SOUZA, 2006a, p. 51).

Mesmo antes da criação das escolas normais, discutia-se a necessidade da formação do professor. A defesa da Escola Normal, como *lócus* de formação, existiu durante o período do Império. Entretanto seu funcionamento foi irregular.

¹¹ Para aprofundamento desta questão, indicamos: Faria Filho (2000); Schelbauer (2006b) e Campos (2005).

Embora, no Brasil¹², a função redentora da Escola Normal foi difundida como caminho para organizar a instrução do povo, ela não foi implantada com prestígio, não gerou interesse imediato da população. Isso pode ser explicado também porque

[...] a questão da formação de professores irá exigir uma resposta institucional apenas no século XIX quando, após a Revolução Francesa, se coloca o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de escolas normais, como instituições encarregadas de preparar professores (SAVIANI, 2005a, p. 1).

Além disso, algumas condições que se estabeleciam no país não favoreciam que a Escola Normal fosse alvo de interesse por parte da população. Fatores como o salário dos professores, o esquema de contratações, o valor maior atribuído ao aprender na prática do que à formação institucional, entre outros, não estimulavam o acesso dos alunos à Escola Normal.

No período do Império, tal como a escola de primeiras letras, a Escola Normal era responsabilidade e competência das Províncias, ou seja, a implantação e organização ficavam no limite de cada Província. Saviani (2005a, p. 2) explicita que:

com a descentralização processada pelo Ato Adicional à Constituição Imperial de 1823, aprovado em 1834, o ensino elementar ficou sob a responsabilidade das províncias que, em consequência, também deveriam cuidar do preparo dos respectivos professores.

¹² A criação da Escola Normal, na Europa, está vinculada à criação dos Estados Nacionais e à institucionalização da instrução pública no mundo moderno. Embora as raízes da Escola Normal remontem ao período da Reforma e Contra Reforma, com as experiências de formação de professores de Jean Baptiste de La Salle, foi com a Revolução Francesa que ela se efetivou como instituição pública, laica e destinada à formação de professores. Nessa perspectiva, “[...] formar o professor público significava, pois, capacitar o indivíduo para uma dupla missão: transmitir os bens culturais que garantiriam a unidade das nações e ao mesmo tempo facilitar o controle do Estado sobre seus cidadãos” (VILLELA, 1992, p. 22-23).

A descentralização abriu caminho para que cada Província organizasse a instrução Pública e a formação do professor. Assim, logo após o Ato Adicional de 1834, a Província do Rio de Janeiro implantou a primeira Escola Normal do Brasil¹³.

A criação da primeira Escola Normal do Rio de Janeiro foi anunciada pelo, então, Presidente da Província, Conselheiro Joaquim José Rodrigues Torres, ao abrir a 1ª sessão da 1ª Legislatura da Assembleia legislativa em 01 de fevereiro de 1835, como uma das possibilidades de melhorar a instrução pública. Trata-se do anúncio formal da formação do professor por meio da Escola Normal.

Parece-me, Senhores, que a creação temporaria de huma escola normal, onde se podessem habilitar convenientemente, não so os Candidatos ás Cadeiras vagas, mais ainda os actuaes Professores que disso carecessem, fôra, além da outra medida acima indicada, e do indispensavel argumento de honorarios aos professores, remedio poderoso para dar á Instrucção Publica os melhoramentos, que ella reclama (FALA DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1835, p. 3).

As palavras do Presidente da Província demonstram a perspectiva de formação de professores, institucionalizada pela Escola Normal, como condição necessária para melhorar a instrução pública. Ao grupo dirigente da Província do Rio de Janeiro, liderado pelo Presidente Conselheiro Joaquim José Rodrigues Torres e Vice-Presidente Paulino José Soares de Souza¹⁴, coube a implantação dessa primeira Escola Normal do Brasil.

Esse grupo, a princípio pertencente ao partido liberal, migrou para o conservador por causa de conflitos internos. Dessa forma, foi o partido conservador que imprimiu suas idéias naquele momento. Assim, a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro foi criada com a função de “formar o professor

¹³ Em 1835, Minas Gerais também cria uma Escola Normal, cuja implantação ocorreu somente em 1840.

¹⁴ Joaquim José Rodrigues Torres, Visconde de Itaboraí (1802-1872), assumiu a Presidência da Província do Rio de Janeiro em 1835. Dentre outros cargos, foi professor, Ministro da Marinha, Presidente do Banco do Brasil e Ministro da Fazenda; Paulino José Soares de Souza, Visconde de Uruguai (1807-1866), formado em Direito, foi Juiz, Ouvidor e Desembargador do Império. Assumiu o cargo de Vice-Presidente e Presidente da Província do Rio de Janeiro.

como agente transmissor da ideologia desse Estado que se organizava” (VILLELA, 1992, p. 28).

Vislumbra-se a missão da Escola Normal que, desde a sua criação em 1835 no Rio de Janeiro, tentava cumprir a função de formar professores. Depois do Rio de Janeiro, outras províncias implantaram suas Escolas Normais. De acordo com Tanuri (2000), a trajetória das Escolas Normais no período do Império era incerta. A consolidação e estruturação das mesmas, como polo de formação de professores primários, passou a efetivar-se depois de 1870, final do Império, época em que se iniciaram os debates em defesa da República.

As primeiras Escolas Normais, na expressão de Brzezinski (1999), foram tentativas improvisadas, criadas por decreto e fechadas por falta de condições. Os currículos eram extremamente simples. Os conteúdos estavam relacionados àquilo que os alunos das escolas primárias aprendiam. No contexto da iniciativa de criação de novas Escolas Normais, aparece a contradição entre o projeto de se abrir escolas para formar professores e a falta de interesse em mantê-las funcionando.

Não só a Escola Normal do Rio de Janeiro, como as criadas em outras Províncias, instaladas e fechadas em curtíssimo período, levaram o Presidente da Província do Paraná, Polidoro Cezar Burlamaque (1836-1894)¹⁵, em meados do século XIX, a chamá-las de “[...] plantas exóticas; nascem e morrem quase no mesmo dia¹⁶” (RELATÓRIO, 1867).

Embora as primeiras Escolas Normais não tivessem conseguido cumprir seu intento, na escola do Rio de Janeiro pode-se visualizar, entre 1860 a 1880, nova perspectiva na formação do professor primário.

¹⁵ Foi Presidente das Províncias do Paraná de 15/11/1866 a 17/08/1867 e do Pará de 09/11/1867 a 03/03/1868. O Relatório em questão foi apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná em 15/03/1867.

¹⁶ É constante a referência a esta frase ligada quase sempre ao insucesso da Escola Normal no século XIX. Tanuri (2000) e Villela (2003) utilizam-na para analisar os fatores de instabilidade das escolas normais; Rosin (2005) também utiliza essa expressão ao analisar a Escola Normal na Província do Paraná. Nascimento (2004, p. 57) transcreve a parte do Relatório do Presidente da Província do Paraná de 1867 em que faz referência à célebre analogia, chamando a atenção para a indefinição em relação à necessidade de incentivos quanto à carreira do Magistério, bem como ao financiamento e manutenção das Escolas Normais. Miguel (2008) ao analisar o posicionamento do Presidente da Província, bem como sua visão acerca das pessoas que escolhiam a carreira do magistério, destaca que, para ele, só acontecia quando os candidatos não encontravam nada mais para fazer.

Formar o professor com melhores condições para ensinar às crianças que aquelas apresentadas pelo antigo mestre escola, era a tônica da gestão de José Carlos de Alambary Luz, na Escola Normal de Niterói no período entre 1868 e 1876 (VILLELA, 2003). Nesse período, a estrutura da Escola Normal estava mais definida, em relação ao Currículo e aos Métodos. Verificamos que a mesma está mais preocupada com o que ensinar aos futuros professores e

o debate em torno do Método Intuitivo ganhou expressão como parte do movimento de escolarização das classes populares, num momento em que encontrar os meios para uma escolarização inicial eficaz se constituía numa das maiores preocupações daqueles que estavam envolvidos na organização dos sistemas nacionais de ensino (SCHELBAUER, 2006a, p. 2).

No que se refere à formação do professor no final do século XIX, ao estudar o processo de institucionalização da escola Normal do Rio de Janeiro, Villela (2003) estabeleceu quatro hipóteses. A primeira hipótese¹⁷, que nos interessa especialmente nesta seção, é que no período de 1860 a 1880, a Província do Rio de Janeiro viveu uma nova experiência, ou seja,

[...] a substituição do modelo 'artesanal' de formação de professores, baseado na tradição e imitação característica da cultura pragmática, pelo modelo profissional, baseado no critério da racionalidade em que conhecimentos teóricos e prática profissional acontecem em lugares distintos e pressupõem um alargamento do conteúdo acadêmico, domínio de métodos específicos e aquisição de ethos condizente com a profissão (VILLELA, 2003, p. 1).

¹⁷ A segunda hipótese trata da necessidade que o novo professor, formado na Escola Normal, tinha de relacionar-se com as novas formas de poder da sociedade; a terceira hipótese trata da forma com que aconteceu a apropriação concreta de alguns modelos de formação de professores em circulação, naquele momento, na Europa e Estados Unidos, com adaptação específica à realidade brasileira e não como mera cópia, para suprir a necessidade do momento; a quarta hipótese trata do período de transição que a Escola Normal viveu com avanços e retrocessos (VILLELA, 2002; 2003).

Tomando como referência essas questões, é necessário trazer para nossa discussão alguns aspectos que estiveram presentes na formação de professores no modelo “artesanal”. Um deles é o aprender a ser professor por meio da observação e imitação da prática dos professores de primeiras letras. Este dispositivo prevaleceu na formação de professores durante o Império no Brasil e foi utilizado para a formação do professor nas Escolas de Ensino Mútuo¹⁸, instituídas pela Lei de 1827 e com a instituição dos professores adjuntos na Reforma Coutto Ferraz de 1854. Após a criação da Escola Normal, a formação prática assumiu diferentes formas e concepções.

Podemos constatar que com essa perspectiva, inicia-se um processo de organização profissional em que se pressupõe o conhecimento acadêmico como condição para ensinar. Vislumbra-se um processo de formação e profissionalização do professor.

O estudo compreendido entre 1827, que marca a Lei da Escola de Primeiras Letras¹⁹, e 1889, o advento da República, favoreceu algumas ponderações e reflexões acerca da Prática de Ensino. É possível, ao conhecer o quadro da formação de professores do referido período, afirmar que a formação por meio da prática, marcou, decisivamente, a história da formação do professor antes e depois da instalação da Escola Normal.

Com base em tal afirmação, nesta seção, a discussão sobre a Prática de Ensino vai além daquela instituída na Escola Normal. Para isso, selecionamos fontes documentais e historiográficas que nos possibilitaram a compreensão das idéias que permearam a formação do professor por meio da Prática do Ensino.

Com o objetivo de traçar um percurso para a investigação, tomamos como referência a formação na prática em três momentos: pela difusão das Escolas de Ensino Mútuo; com a proposta ou a diretriz referente aos professores adjuntos; e, na instituição da Escola Normal no período de transição entre o Império e a República.

¹⁸ Há referências quanto à implantação de Escolas de Ensino Mútuo no Brasil antes de 1827 de acordo com Almeida (2000), Bastos (1999a), Saviani (2007a).

¹⁹ Dentre outras questões, a escolha da data em comemoração ao “Dia do professor” está relacionada à Lei de 15 de Outubro de 1827. (NEVES, 2005b). Duas reformas educacionais importantes foram promulgadas no contexto da comemoração do centenário da Lei de 1827: a reforma organizada por Francisco Campos, em Minas Gerais, em 15 de outubro de 1927, e a reforma do Distrito Federal, apresentada como projeto por Fernando de Azevedo, em 22 de outubro de 1927. Sobre essa questão indicamos Vidal e Faria Filho (2005).

2.1. A FORMAÇÃO PRÁTICA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÚTUO

O Decreto de 15 do mez de Outubro de 1827,
recomenda que sejam de Ensino Mutuo,
não só as escolas das Captaes das Provincias
mas também as das cidades, Villas, e lugares populosos.
(FALA DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, 1835, p. 3).

No período anterior à chegada de D. João²⁰ ao Brasil, a educação encontrava-se em situação muito difícil. As iniciativas para garantir a instrução do povo e a formação de professores não tinham uma diretriz institucional sobre a sua organização.

O quadro da instrução pública primária, sob a influência das idéias de Pombal na “fase joanina”, não se alterou muito. A preocupação maior era em formar pessoas para a administração e para a defesa do reino. A instrução pública ainda era realizada por meio das “aulas régias”.

Diante do quadro de problemas, D. João incumbiu o Ministro Antonio de Araújo e Azevedo – Conde da Barca (1754-1817) de estudar os princípios do sistema lancasteriano de educação para dar unidade às escolas e à educação do povo. Dessa forma, podemos afirmar que as idéias acerca do ensino mútuo²¹ foram introduzidas no Brasil a partir de 1808 e foram oficializadas com a Lei de 1827 (BASTOS, 1999a, 1999b; ALMEIDA, 2000²²; SAVIANI, 2007a).

Tanuri (2000) afirma que, a partir de 1820, muito tempo depois da expulsão dos jesuítas, foram criadas as escolas de Ensino Mútuo, com a preocupação de ensinar não apenas as primeiras letras como também preparar professores, instruindo-os no domínio do Método de Ensino Mútuo.

²⁰ D. João transferiu-se juntamente com a família real para o Brasil em 1808.

²¹ No entendimento de Bastos (1999b), o método foi sistematizado separadamente por Andrew Bell (1753-1832), pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster (1778-1838), membro da seita dos Quakers. Neves (2003; 2005a; 2005b; 2007) faz um esclarecimento importante sobre o Método Lancasteriano, conhecido e confundido com o Método Monitorial ou do Ensino Mútuo. “Esse **método** ficou conhecido como **Método** de Ensino Mútuo, **Método** Monitorial, **Método** Inglês de Ensino, **Método** Lancasteriano de Ensino e também como Sistema de Madras” (NEVES, 2003, p. 63, grifos da autora). Isso aconteceu de acordo com as regiões onde foi instituído.

²² Trata-se da obra de José Ricardo Pires de Almeida, cuja primeira edição é de 1889 e foi publicada em francês. Utilizamos, nesta pesquisa, a edição de 2000, traduzida por Antonio Chizzotti.

As nossas primeiras escolas de Ensino Mútuo estão ligadas ao Corpo Militar do Governo Imperial. Em relação a essa questão, em 1º de março de 1821, foi criada uma Escola de Ensino Mútuo no Rio de Janeiro e, no ano seguinte, 1822, “uma ordem ministerial de 29 de abril [...] exigiu de cada província do Império o envio de um soldado que seguiria as lições dessa escola a fim de aprender aí o método para, em seguida, propagá-lo na província de origem” (ALMEIDA, 2000, p. 57).

De fato, podemos constatar que essas medidas promoveram, por algum tempo, o recrutamento de professores nos quadros do exército²³. Os trabalhos já referenciados trazem um estudo rigoroso desta questão. O que nos interessa, aqui, é compreender o motivo do recrutamento de professores entre os militares. Villela (1992, p. 30-31) conclui em seu estudo que, ao adotar o método lancasteriano, “não era o potencial de instruir bem o que mais mobilizava os nossos dirigentes, mas, certamente, o seu potencial disciplinador”.

Nessa perspectiva, disciplinar, desenvolver hábitos de hierarquia e ordem tinha maior importância do que instruir. Para isto, não havia melhores professores do que os militares para cumprir essa função. Dessa forma, o grupo conservador poderia continuar com os propósitos políticos de ordem e civilização, ou seja, manter a sociedade hierarquizada e o trabalho escravo, que possibilitava garantir à classe senhorial a propriedade e o poder.

Foi na perspectiva lancasteriana que o Método foi implantado no Brasil. Neves (2003) constatou²⁴ a apropriação brasileira do Método e sua aproximação maior com as idéias de Lancaster.

[...] o **Método Lancasteriano** adquiriu conotações particulares em terras tupiniquins, abasileirando-se. Longe de ter sido “uma idéia fora do lugar”, ou um mero transplante cultural, o **Método** emergiu como uma originalidade no interior de uma formação social específica, como uma unidade contraditória. Assumiu, portanto, características próprias, feições bastante originais, que

²³ Em Portugal, também aconteceu essa prática (BASTOS, 1999b).

²⁴ NEVES (2007) fez a constatação ao analisar o “Projeto sobre o estabelecimento e organização da Instrução Pública no Brasil”, de autoria do General Francisco de Borja Garção Stocker, e a “Memória sobre a Reforma dos estudos na Capitania de São Paulo, de Martin Francisco Ribeiro d’Andrada Machado. Nesses documentos, a referência é sempre ao Método Lancasteriano e estão evidentes os princípios definidos e defendidos por Lancaster.

não comportam a idéia de desvirtuamento ou de adaptação (NEVES, 2003, p. 23, grifos da autora).

Essa forma de ensinar, em que o monitor torna-se a principal figura, possibilita que se possa supor que a escola que foi organizada para instrução do exército também formou professores. Essa “escola” não tinha as mesmas características da Escola Normal mas, tornou-se centro difusor do método e o ensinava às pessoas que estavam interessadas em aprender essa maneira de ensinar as crianças.

No ensino mútuo, um professor instruía os monitores para que estes atendessem aos demais alunos da classe. O professor ensinava o método, treinava os monitores para conduzirem os outros alunos. Dessa forma, se considerada como uma iniciativa de formação de professores, assim se apresenta o que chamamos de formação na prática ou treinamento em serviço: ao mesmo tempo, o aluno atuava como monitor, e era treinado para o ofício de mestre.

Na Memória de Martin Francisco²⁵, podemos verificar que ele já fazia referência à habilitação de discípulos para ocupar o lugar dos mestres:

[...] a totalidade da lição será dada pelo professor, suprido, ou atenuado por discípulos da última classe em adiantamento, que para êste fim êle houve de escolher; este método além da vantagem de **habilitar os discípulos dignamente a ocupar o futuro lugar que substituem**, tem de mais a seguinte vantagem: não mudando de mestre, adquirem com o tempo unidade de instrução, e unidade de carater. Uma só sala decente, subministrada pelo Estado, proporcionada em grandeza, e repartida segundo a ordem das classes, é suficiente para cada escola; e dêste modo o professor, coadjuvado pelos discípulos mais adiantados e de sua escolha, pode manter a ordem em todas, sem fazer cargo a êstes de cuidados superiores ao seu alcance (MEMÓRIA, 1945, p. 470, grifo nosso).

Esse dispositivo parecia resolver o problema da formação de professores e da implantação de escolas. Atendia à necessidade da população e resolvia o problema da falta de professores. A formação de professores, por meio da

²⁵ Sobre este assunto indicamos a leitura de Neves (2007).

atuação em salas do ensino mútuo, aparece na legislação como modelo de treinamento.

É o que podemos entender pelo teor do Decreto de 15 de outubro de 1827 que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Essa legislação é, na verdade, um marco na história da educação brasileira. Inicia a presença do Estado na organização da Educação. Promulgada por D. Pedro I, objetivava organizar e difundir a instrução, fiscalizar as escolas, propor um método para ensinar e encontrar mestres com as aptidões necessárias ao exercício da profissão. Estabelecia a proposta de exames para seleção de mestras e mestres, ainda sem considerar a formação em local específico²⁶. Era solicitado ao candidato o conhecimento do método mútuo.

Entretanto, se o candidato a professor não estivesse preparado, o documento recomendava que buscasse sua preparação em curto prazo nas escolas de ensino mútuo das capitais. Nesse caso, um professor de primeiras letras que conhecia o método mútuo se encarregava de preparar outros professores, dispensando, com isso, a criação e manutenção de cursos específicos para esse fim.

A necessária preparação nas escolas de ensino mútuo, a preparação em curto prazo, ensinado por meio de demonstração prática, mostram como era entendida a formação do professor. Saber o necessário para ensinar.

Os monitores, futuros professores, para alcançarem o título de mestre, eram arguidos por meio de exames realizados pelo Presidente da Província, mais três examinadores pertencentes à academia científica ou pessoas de notório saber. O exame, conforme artigo 11 do Regulamento, de 10 de outubro de 1835, estabelecia:

1º, a leitura e análise gramatical de um discurso em prosa e outro em verso; 2º, a escrita de um discurso ditado; 3º, a prática das quatro operações de aritmética sobre os números inteiros, decimais e fracionais, e a solução de problemas que demandem o emprego das proporções; 4º, a solução dos problemas gerais de geometria; 5º, a solução dos problemas geográficos sobre o

²⁶ Considerando como local específico a Escola Normal, há que se lembrar que a primeira Escola Normal no Brasil foi criada somente em 1835 na Província do Rio de Janeiro.

globo e a esfera, descrição da terra e situação respectiva de suas diferentes partes, notícia política dos diferentes estados, e a posição geográfica de cada um deles; 6º, a exposição sucinta dos princípios da doutrina cristã, tanto moral como dogmática do estado; 7º, **finalmente, a maneira de transmitir todas estas doutrinas pelo método lancasteriano** (*apud* VILLELA, 1999, p.162, grifo nosso).

A transcrição deste artigo foi necessária para demonstrar que o conhecimento do conteúdo a ser ensinado era meticulosamente avaliado nos candidatos que pretendiam inscrever-se às cadeiras vagas no magistério da província. O 7º item trata da maneira de transmitir as doutrinas pelo método lancasteriano, entretanto não especifica se a explicação exigiria conhecimentos teóricos acerca do método.

Evidencia-se, por meio do Decreto de 1827, a formação na prática, como recurso encontrado para suprir a falta de professores de primeiras letras. A formação na prática é, nesse período, a única maneira de formar professores. O domínio do método era o conhecimento necessário para que o professor pudesse atuar, ou seja, ensinar.

A Escola Normal da Província do Rio de Janeiro foi criada como local destinado a preparar os professores que quisessem se instruir no método de ensino mútuo. Assim, a proposta da lei de criação da Escola Normal informava:

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da lei de 15/10/1827 (TANURI, 2000, p. 14).

Dessa forma, o currículo da primeira Escola Normal compreendia os conteúdos que seriam ensinados na escola elementar pelo professor-diretor. Eram conhecimentos de leitura e escrita pelo método lancasteriano, princípios doutrinários e práticos: as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções de geometria teoria e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial, e gramática nacional (BASTOS, 1999b; TANURI, 2000; VILLELA, 2002; SAVIANI, 2005).

É necessário ressaltar que o conhecimento do método, nessa perspectiva, significava saber a maneira de ser aplicado em sala de aula, sem a necessidade de conhecer as raízes teóricas. Entretanto, no caso da primeira Escola Normal, isso parece ter sido diferente. Villela (1999, p. 160-161) revela que o primeiro diretor professor da Escola Normal da província fluminense, José da Costa Azevedo ao ser nomeado, “[...] dominava teórica e praticamente o método lancasteriano” embora isso não fosse comum.

Muitas das críticas feitas ao ensino mútuo na época de sua circulação no território nacional remetiam seu insucesso como “[...] inerente à situação social do Brasil neste tempo, tais como a falta de pessoal, a incúria dos pais [...], é preciso ajuntar aquela, já assinalada, de não ter um edifício conveniente para a aplicação do sistema” (ALMEIDA, 2000, p. 59) e não, especificamente, ao Método em si.

Outras críticas mais recentes referem-se ao trabalho dos monitores que não chegava a inspirar confiança aos pais dos alunos, já que crianças ensinavam a outras crianças. Outras, sobre a função dos monitores que não conseguiam, na maioria das vezes, “[...] fornecer explicações complementares, ou de adaptar-se ao nível de compreensão dos colegas” (BASTOS, 1999b, p. 102).

Nessa crítica, podemos verificar uma aceção ao significado que o ensino ministrado por um professor tem no contexto da relação professor – aluno – conteúdo. Tomando como referência a idéia expressa por Bastos (1999b), observamos que ao monitor, muitas vezes uma criança ainda, faltava a visão de conjunto do conteúdo ou ainda, da relação desse conteúdo e seu ensino.

Mesmo os defensores dessa maneira de ensinar identificam que a defesa do método centrava-se na facilidade em manter a disciplina. Assim, a quantidade de alunos atendida, a disciplina possibilitada por meio de prêmios e sanções constituem o rol de benefícios aludidos ao Ensino Mútuo. Dessa forma, o Ensino

Mútuo “[...] por pretender ampliar ao máximo a oferta de instrução, a técnica se impôs à custa de dois sérios prejuízos: a queda exagerada do contato entre alunos e professores e o aligeiramento dos conteúdos didáticos” (ALVES, 2005, p. 103).

Se as questões referidas acerca do ensino mútuo podem ser consideradas empecilho ao sucesso da educação com as crianças no que se refere ao preparo dos professores, consideramos o problema ampliado. Verificamos que as primeiras Escolas Normais criadas no Brasil apresentavam um currículo limitado ao que seria ensinado na escola primária. A formação pedagógica, restrita à disciplina de Pedagogia ou Métodos de Ensino era realizada de forma prescritiva (TANURI, 2000). A Prática do Ensino ainda acontecia por meio do convívio, observação e imitação do professor de primeiras letras.

A comprovação de que a Escola Normal, em suas primeiras iniciativas estava mais voltada à formação prática do professor pode ser analisada por meio de seu currículo, ou seja,

[...] comparando-o com o das escolas primárias, observamos que eles quase não diferiam, a não ser pela parte metodológica, [...] . Isso demonstra que não havia uma intenção de oferecer ao futuro mestre da escola primária uma formação mais aprofundada em termos de conteúdo enquanto a formação moral e religiosa era muito enfatizada (VILLELA, 1992, p. 30).

A formação do professor na Escola Normal não se consolidou em um primeiro momento. As Escolas de Ensino Mútuo pareciam responder à necessidade de formar novos mestres. Entretanto, à medida que aconteceram as críticas ao Ensino Mútuo e que sua efetivação no território brasileiro não aconteceu, outras iniciativas precisaram ser tomadas. Esses fatos, dentre outros, levaram a novas iniciativas relativas à preparação do professor. Tais iniciativas, no entanto, ainda aconteceram vinculadas ao modelo “artesanal” de convívio, observação e imitação.

2.2 A FORMAÇÃO PRÁTICA E OS PROFESSORES ADJUNTOS

Estes adjuntos dos institutores deviam fazer exames,
a cada ano, durante três anos, para constatar seu progresso;
se os três anos fossem suficientes,
os adjuntos recebiam um título de capacitação
que os tornava aptos para substituir os institutores,
em caso de impedimento, e de serem chamados aos empregos vagos.
(ALMEIDA, 2000, p. 91).

O modelo de formação em que o futuro professor aprende, na prática, a ensinar, por meio de atuação como auxiliar de outro professor, foi uma proposta antes da instituição da Escola Normal. Nesse modelo, a formação institucional cede espaço para uma formação que tem como referência e base a atuação de outro professor.

Almeida (2000), ao referir-se à condução da instrução pública no período do Império, alerta que os legisladores votaram inúmeras leis no sentido de promover a instrução pública, porém estas se mostravam incoerentes até mesmo no âmbito da mesma Província. Além disso, não havia condições para a sua execução. Uma delas, a que o autor se refere, é a ausência de institutores²⁷ hábeis, o que não foi considerado pela legislação.

Os institutores não tinham um preparo ideal bem como sua remuneração era mínima apesar de serem considerados importantes por substituírem, na escola, o pai e a mãe. Ensinavam conhecimentos indispensáveis aos agricultores, aos artistas, aos operários, aos comerciantes.

Sobre a criação de escolas e leis, Almeida (2000, p. 65) expressa que:

²⁷ O termo institutor aparece no projeto de instrução, organizado sob a supervisão de D. João. Nele, a instrução pública estava dividida em quatro graus ou classes: “A 1ª compreendia o ensino elementar e primário [...]; as escolas desse primeiro grau eram chamadas **Pedagogias** e os mestres **Pedagogos**; a 2ª continha o ensino mais desenvolvido das matérias do primeiro grau [...]; as escolas [...] chamavam-se **Institutos** e os mestres **Institutores**; a 3ª compreendia todos os conhecimentos científicos [...]; as escolas [...] eram designadas pelo nome de **Liceu** e os mestres pelo de **Professores**; a 4ª era reservada ao ensino das ciências abstratas, teoria e aplicação [...]; os estabelecimentos desta classe chamavam-se Academia e os mestres **Lentes**” (ALMEIDA, 2000, p. 50, grifo do autor).

[...] criaram-se muitas escolas – no papel – por leis e decretos, mas o benefício que poderia resultar destas iniciativas e o progresso que deveria ser a sua consequência foram arruinados, obstados desde a origem, pela ausência de institutores, sobretudo de institutores hábeis. Dever-se-ia começar pela instrução dos professores, mas nem se cogitou disto.

Autores que escreveram sobre a educação brasileira no final do século XIX e início do século XX analisaram que a ausência de uma estrutura que cuidasse da formação ou preparo dos professores foi um dos graves problemas que, aliado a outros ou não, inviabilizaram as reformas pensadas e estruturadas pelos legisladores (ALMEIDA, 2000; VERÍSSIMO, 1985²⁸).

A formação de professores nas Escolas de Ensino Mútuo, que a princípio foi veiculado como uma maneira para resolver o problema da instrução pública e da formação de professores, mostrou-se ineficiente. As Escolas Normais não haviam ainda se firmado como instituições formadoras de professores.

Em meio à criação de Escolas Normais que abriam e fechavam por falta de estrutura e alunos, a indefinição pela formação do professor fez nascer um outro modelo: o do professor adjunto. Suprir a necessidade de professores por meio de professores adjuntos foi uma das prerrogativas da Reforma Couto Ferraz em 1854.

O ministro do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz (1818-1886), por meio do Decreto 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, aprovou o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte”. O Visconde do Bom Retiro, título de Couto Ferraz, ocupou vários cargos no governo Imperial. A Reforma de 1854 não foi a única realizada pelo ministro²⁹.

²⁸Trata-se da obra “A educação Nacional”, de José Veríssimo, que teve a primeira edição publicada em 1890. A referência aqui utilizada é a terceira edição, publicada em 1985.

²⁹Na Província do Espírito Santo também já havia organizado reformas quando ocupou o cargo de Presidente. Na gestão de Couto Ferraz como Ministro dos Negócios do Império (1853 – 1856) efetivou-se não só a reforma do ensino primário e secundário público e particular da Corte, como o Ensino Superior sofreu intervenções.

Em sua passagem pelo Ministério, organizou a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte com objetivo de nomear, inspecionar, autorizar os estabelecimentos públicos e particulares. Essas ações de caráter centralizador e controlador pretendiam organizar a Instrução Pública em ações mais coordenadas e contínuas.

Foi na qualidade de reformador da instrução pública e privada que Couto Ferraz organizou e determinou iniciativas no campo educacional capazes de, a um só tempo, caracterizarem-se como **regresso e inovação**. Em parte, essa ambigüidade reflete nas intervenções de Couto Ferraz o contexto político de então, no qual a idéia de conciliação nacional marcava o Governo e os integrantes do Gabinete Imperial do Marquês do Paraná (GONDRA; SACRAMENTO, 2002, p. 723, grifo nosso).

Considerada como uma proposta de regresso e inovação marcou a formação do professor por meio da Prática do Ensino. A centralização das intervenções, proposta na Reforma estava diretamente ligada ao momento vivenciado pelo Império. Para os dirigentes, a “disposição de unificar e uniformizar pretendia secundarizar e embotar vivas tensões estabelecidas por forças políticas distintas reunidas no âmbito do ‘gabinete da conciliação’³⁰” (GONDRA e SACRAMENTO, 2002, p. 724).

Na Reforma, entre outras questões, estão expressas: a ausência de monopólio sobre a instrução; obrigatoriedade do ensino elementar; as condições para o magistério público sobre nomeação, demissão e vantagens dos professores, bem como processo disciplinar para faltas; a graduação do ensino; organização de classes pela idade; a normatização da educação feminina e condições para o financiamento da educação.

Prática do Ensino, preparação do professor que previa a convivência, observação e imitação, eis os dispositivos utilizados pelos legisladores para prover a falta de professores e de uma escola adequada, que promovesse essa formação. Dessa maneira,

³⁰ O Gabinete da Conciliação (1853-1856) foi criado com o objetivo de marcar uma trégua entre as diferentes lutas partidárias, ou seja, liberais e conservadores. Sobre a questão da tensão na elaboração e implantação da reforma de ensino, indicamos Gondra (2000).

[...] como meio de substituir a falta de uma escola normal, o regulamento de 17 de fevereiro de 1854 criou os professores adjuntos para as escolas públicas, uma espécie de monitores remunerados, escolhidos entre os alunos com mais de doze anos de idade, capazes de seguir os exames anuais e demonstrando disposição para o ensino (ALMEIDA, 2000, p. 91).

Entretanto a forma encontrada pelo Regulamento de 1854, para suprir a falta de uma Escola Normal, merece outra explicação. Couto Ferraz não acreditava muito na eficiência da Escola Normal.

Para ele as Escolas Normais eram muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificantes em relação ao número de alunos que nelas se formavam. Por isso [...] a substituição das Escolas Normais pelos professores adjuntos³¹ (SAVIANI 2007a, p. 133).

A Lei de 1854 propõe, no Capítulo II, a instituição dos “Professores adjuntos³²: substituição nas escolas”. Os artigos 34, 35 e 36, estabelecem os dispositivos para a escolha e nomeação desses professores:

Art. 34. Haverá huma classe de professores adjuntos, cujo numero será marcado por hum Decreto, ouvidos o Inspetor Geral e o Conselho Diretor.

Art. 35. A classe dos professores adjuntos será formada dos alumnos das escolas publicas, maiores de 12 annos de idade, dados por promptos com distincção nos exames annuaes, que tiverem tido bom procedimento, e mostrado propensão para o magistério.

³¹ Para aprofundamento desse assunto, indicamos outra leitura de Saviani (2006a, p. 21).

³² Almeida (2000, p. 91) faz referência à instituição e nomeação dos professores adjuntos referindo-se ao Decreto n. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Saviani (2007a, p. 133 - 136) analisa as condições de contratação dos professores adjuntos.

Serão preferíveis, em igualdade de circunstancias, os filhos dos professores públicos que estiverem no caso do artigo 27³³, e os alunos pobres.

Art. 36. A nomeação destes professores será feita por portaria do Munistro e Secretário d'Estado dos Negócios do Imperio, sobre proposta do Inspetor Geral, ouvido o Conselho Diretor. [...] (BRASIL, 1854, p. 53).

O modelo de formação dos professores adjuntos, de inspiração austríaca e holandesa, consistia em “[...] empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica” (TANURI, 2000, p. 65).

Essa maneira de preparar o professor, embora diferente da formação no Ensino Mútuo, mais uma vez, privilegia a formação exclusivamente prática e acontecia no interior das salas de aula, das escolas de primeiras letras. Os adjuntos seriam treinados na arte de ensinar até estarem prontos para assumir a função de professores. A formação de professores por meio dos adjuntos se fez presente em longo tempo na educação brasileira. Ora sendo incentivados pela legislação oficial, ora pela falta de escolas normais.

Assim, “pela via da atuação como auxiliar junto a um professor público em exercício, se buscou formar os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais” (SAVIANI, 2007a, p. 133). Nesse contexto, temos a Prática do Ensino por convivência, observação e imitação.

Reformas de Ensino como a Couto Ferraz de 1854, ao incentivar o provimento de cargos para a função de professor por meio dos adjuntos, privilegiando os concursos e a fiscalização em serviço, em detrimento da formação institucional do professor, promoviam a formação na prática e a não exigência da formação institucional, o que arrefeceu os interesses pela Escola Normal, que não se consolidou no período do Império.

³³ “Art. 27. Os professores públicos que tiverem servido bem por 10 annos terão preferênciã para seus filhos entrarem no numero de professores adjuntos, de que trata o Art. 35, ou para serem admitidos gratuitamente no Collegio de Pedro II” (BRASIL, 1854, p. 52).

Mesmo conjugando três critérios, conforme o artigo 35, o aproveitamento, o bom procedimento e a propensão para o Magistério, a Reforma Couto Ferraz fazia uma avaliação muito subjetiva dos pretendentes ao cargo de professor. Quanto ao aproveitamento, os exames abrangiam apenas o conhecimento necessário para lecionar nas salas de aula do ensino primário. No caso dos outros dois critérios, o bom procedimento e a propensão ao magistério, as avaliações remetiam ao âmbito da subjetividade. Com isso, parece que não havia necessidade e estímulo ao estudo de teorias pedagógicas para que o professor pudesse ensinar.

Para serem contratados, os professores adjuntos deveriam fazer exames anuais e permaneciam nessa condição durante três anos para mostrar o progresso. Se esse tempo de três anos fosse suficiente, receberiam um título de capacitação que os tornavam aptos a substituir os institutores em seus impedimentos ou serem chamados para os empregos vagos (ALMEIDA, 2000).

É necessário ressaltar, analisando a recomendação dessa legislação, que não era muito simples e nem fácil cumprir as exigências para ser considerado professor. Ainda assim, a Escola Normal não despertava o interesse da população. Ao mesmo tempo, que a legislação parecia não ter preocupação com o ensino teórico necessário à formação do professor, ela previa seleção rigorosa para os adjuntos e inspeção aos professores atuantes.

Sobre a formação prática, o artigo 38 estabelecia que “estes professores ficarão addidos ás escolas como ajudantes, e para se aperfeiçoarem nas matérias e pratica do ensino” (BRASIL, 1854, p. 53). A idéia de que o aprendizado do ofício de professor acontecia na prática, em sala de aula, foi utilizada não só aos professores, mas também aos padres que se dedicavam ao ofício de mestres.

Os padres que se dedicavam ao ensino chamavam-se **itinerantes**. “Depois de doze anos de exercício, recebiam o título de padres-mestres, designação que se aplica hoje aos padres respeitáveis, dotados de mérito e saber, que se ocupam ou se ocuparam da instrução”. “Os grandes oradores, cujos nomes foram citados nas primeiras páginas deste livro, tinham o título de **padres - mestres** porque tinham sido professores durante um período de doze anos” (ALMEIDA, 2000, p. 171, grifo do autor).

Na formação do professor, a idéia de aprender a ensinar, modelo “artesanal” de formação (VILLELA, 2005), foi a marca desse período. Um conflito de interesses parece acontecer com a instituição dos adjuntos. Ao mesmo tempo em que existia a defesa pela formação institucional do professor por meio da Escola Normal, a maneira que isso foi expresso pelos legisladores não promovia a implementação dessa proposta.

Imprimiu-se mais uma vez a formação por meio da Prática do Ensino. Essa situação, prevista pelos legisladores, mostra a crença que o conhecimento necessário para a função docente seria adquirido pelo convívio, observação e imitação de um professor atuante.

Embora existisse um longo caminho a ser percorrido pelos adjuntos até o título de mestre, três anos no mínimo, essa formação não tinha estrutura uniforme já que, os futuros professores eram “treinados” pelos institutores para o conhecimento da profissão. A formação fica assim ao encargo dos professores atuantes, independente do conhecimento que tivessem sobre a mesma.

2.3 A TRANSIÇÃO ENTRE A PRÁTICA DO ENSINO E A PRÁTICA DE ENSINO: UM OLHAR PARA AS EXPERIÊNCIAS NAS PROVÍNCIAS DO RIO DE JANEIRO E SÃO PAULO

Nesse sentido, pois,
não é menor o preço do mestre que o do método,
porque, sem o mestre
o método seria apenas uma concepção ideal;
porque o método é inseparável do mestre;
porque o mestre é o método animado,
o método em ação,
o método vivo.
(BARBOSA³⁴, 1883, p. 119)

³⁴. Esta citação consta do tópico Formação do professorado: Escolas Normais, nas Obras Completas. Volume X, Tomo III, de Rui Barbosa, 1883.

Escolhemos as palavras de Rui Barbosa para ilustrar a discussão que trata da transição entre a Prática do Ensino – modelo “artesanal” – à Prática de Ensino, como formação que se distancia do modelo exclusivamente prático e imitativo na formação do professor. A discussão sobre a formação do professor primário, que aconteceu antes da Proclamação da República, fortaleceu a idéia de que não bastava apenas o método. Era necessário que professor estivesse preparado para aplicar esse método. Essa constatação fica evidente nas palavras do jurista.

No sentido de mostrar como aconteceu o processo de transição da Prática do Ensino à Prática de Ensino no período anterior à Proclamação da República, identificamos os indícios que mostram esse novo momento nas províncias do Rio de Janeiro e São Paulo.

No primeiro momento, pensamos em fazer uma demonstração cronológica, entretanto, a mesma, não se mostrou satisfatória. Acreditamos que olhar esta trajetória, nas Províncias do Rio de Janeiro e São Paulo, pode deixar mais evidente nosso intuito.

A Escola Normal ganhou espaço no período imediatamente anterior à República, década de 70 do século XIX. Nessa década, foram instaladas Escolas Normais em várias Províncias, conforme já registrado anteriormente. A preocupação com a formação institucional do professor estava expressa também em vários Relatórios de ministros na época do Império.

Educar a população, formar professores por meio de um bom método de ensino, parecia ser o anseio dos dirigentes e educadores. Os debates sobre a educação popular, as discussões acerca da necessidade de métodos e mestres marcam muito bem a ruptura com o modelo “artesanal” de formação de professores. O discurso de nação próspera exigia também um novo pensar sobre a educação e a formação do professor.

Iniciamos nossa incursão pela Província do Rio de Janeiro. Levantamos indícios que mostram a transição entre a formação na Prática do Ensino para a Prática de Ensino. Tomamos como fonte de análises relatórios de conselheiros e a legislação desse período.

Em 10 de maio de 1872, o Conselheiro João Alfredo Correa de Oliveira assim discursou: “Algumas medidas me parecem urgentes: a criação imediata de duas escolas normais, uma para alunos-mestres, uma para alunas-mestras” (ALMEIDA, 2000, p. 128).

Ainda em maio de 1874, o mesmo Conselheiro, diante da Câmara, defendeu suas idéias acerca da necessidade de formação institucional do professor, propondo a

Criação de duas escolas normais, uma para cada sexo, nas quais se formariam os institutores primários. O programa destas escolas seria o mesmo que o das escolas primárias e compreenderia, além disso, o estudo de Pedagogia. Haveria escolas práticas anexas (ALMEIDA, 2000, p. 144).

Notamos que, já em 1872 e 1874, ocorreu a defesa da criação da Escola Normal e, em seu programa, a inclusão do estudo da Pedagogia e de escolas práticas anexas. Essas primeiras escolas anexas, local em que os alunos da Escola Normal aprendiam, observando o trabalho dos professores atuantes marcam o início de um local específico para a formação prática do professor, vinculado à Escola Normal.

Nesse local se aprenderia a especificidade da função do professor por meio da observação. Exercitando a observação poderiam aprender a “arte de ensinar” para depois, segundo os princípios observados, reger sua própria sala de aula. A criação de duas escolas, uma para alunos-mestres e outra para alunas-mestres, pelo Conselheiro João Alfredo Correa de Oliveira e materializada pelo Conselheiro José Bento da Cunha Figueiredo, por meio do Decreto de 30 de março de 1876, reafirma a idéia anterior da formação prática na escola primária anexa.

Em cada escola normal **havia anexa uma escola primária, para exercícios práticos**. O curso todo era de três anos. O ensino compreendia instrução moral e religiosa, História Sagrada, Língua Portuguesa, Francês, Aritmética até os logaritmos, a Álgebra até as equações de segundo grau, elementos de Cosmografia, de Geografia Geral, de Geografia do Brasil, de História Universal, de História do Brasil, os princípios elementares das Ciências Físicas e Naturais, de Fisiologia e de higiene, **a Pedagogia e a prática de ensino**, as noções de direitos e deveres dos cidadãos e economia doméstica; Desenho Linear, Música Vocal, a Ginástica e os trabalhos manuais da mulher (ALMEIDA, 2000, p. 177, grifo nosso).

Esse programa da Escola Normal de 1876, no Rio de Janeiro, contemplava a escola primária anexa e a disciplina “Pedagogia e a prática de ensino”. A Prática de Ensino era complementar à Pedagogia e acontecia na escola primária anexa. A Prática do Ensino foi substituída aqui pela Prática de Ensino com a definição de local específico e relação com a Escola Normal.

Isso nos permite supor que a disciplina Pedagogia tratava das questões da Prática de Ensino, ainda que coubesse aos professores da escola primária anexa a orientação quanto à prática. Um avanço se considerarmos a preocupação com o ensino da Educação como vínculo para a formação do professor.

Nesse caso, observamos a preocupação com o conteúdo acadêmico e com o domínio de métodos específicos necessários ao professor contemplados pela disciplina de Pedagogia. A formação do professor, na Escola Normal “[...] pressupunha o domínio de determinados pré-requisitos que demarcavam a diferença entre a formação do tipo ‘artesanal’ e uma formação ‘profissional’” (VILLELA, 2003, p. 1). Essa nova proposta de formação deixa de lado o modelo anterior, que era realizado por meio dos adjuntos ou da atuação como substituto ou auxiliar de um professor. Sendo assim,

[...] 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’, como nas oficinas artesanais; no segundo modelo temos a formação baseada em critérios racionais com nítida separação entre

conhecimentos teóricos e prática profissional que acontecem em lugares distintos e pressupõe um alargamento do conteúdo acadêmico, programas organizados por disciplinas e o domínio de métodos específicos (VILLELA, 2003, p. 1).

É importante esclarecermos as diferenças existentes entre os dois modelos de formação, para que entendamos a importância da criação da Escola Normal e a instituição da Prática de Ensino nas escolas anexas. Esse encaminhamento demonstra uma nova maneira de preparar o futuro mestre, diferenciando-o dos antigos professores. Nesse modelo de formação, os conteúdos estudados na Escola Normal, são incorporados na Prática de Ensino como mostra o programa da Escola Normal do Rio de Janeiro de 1876, já citado.

Em 1878, o Ministro Leôncio de Carvalho antecipava em seu Relatório, a preocupação com a formação do professor, declarando que “a primeira condição para o ensino são professores e estes não se improvisam, formam-se” (BRASIL, 1879, p. 65). Anunciou, além da preocupação com a formação do professor, a necessidade de instituir uma organização para essa formação.

Nesse Relatório, o Ministro Leôncio de Carvalho expressou a necessidade de formar professores para ensinar nas escolas de primeiras letras. Não deixou claro quem seriam esses professores e como deveriam ser preparados. No entanto, com essa preocupação, a discussão acerca da necessidade da Escola Normal ganhou espaço mesmo que sua consolidação não tenha ocorrido.

Leôncio de Carvalho, a quem Azevedo (1963, p. 598) refere-se como “o inovador de ensino mais audacioso e radical do período do Império”, causou polêmica em alguns itens do Decreto n. 7247. Dentre as muitas questões, em relação à Escola Normal, propunha no “Art. 9º. § 4º. A cada Escola Normal será anexa para os exercícios práticos do ensino uma ou mais escolas primárias do município” (BRASIL, 1879).

Acreditamos que a Reforma Ensino Primário e Secundário no Município da Corte e o Superior em todo o Império instituída pelo Decreto n. 7247 de 19 de Abril de 1879 por Leôncio de Carvalho, mostra evidências de que os dirigentes

compreendiam a formação do professor como essencial, para que a instrução da população lograsse êxito³⁵.

A instituição das escolas anexas para exercícios práticos, prevista nessa reforma, marca um novo momento para a formação do professor. A Prática de Ensino começou a tomar forma por meio de exercícios práticos nessas escolas.

Além disso, no artigo 9º, em que são estabelecidas as disciplinas constantes da Escola Normal, estão inseridas as disciplinas de “Pedagogia e Prática de Ensino Primário em Geral e Prática do Ensino Intuitivo ou Lições de Coisas”, conforme pode ser verificada na transcrição do referido artigo:

Art. 9º. O ensino das Escolas Normaes do Estado compreenderá as disciplinas mencionadas nos dous primeiros paragraphos seguintes:

§ 1º.

Língua nacional.

Língua franceza.

Arithmetica, álgebra e geometria.

Metrologia e escripturação mercantil.

Geographia e cosmographia.

Historia universal.

Historia e geographia do Brazil.

Elementos de sciencias physicas e naturaes, e de physiologia e hygiene.

Philosophia.

Princípios de direito natural e de direito publico, com explicação da constituição política do Império.

Princípios de economia política.

Noções de economia domestica (para as alumnas).

Pedagogia e pratica de ensino primario em geral.

Pratica do ensino intuitivo ou lições de cousas.

Princípios de lavoura e horticultura.

Calligraphia e desenho linear.

Musica vocal.

Gymnastica.

Pratica manual de officios (para os alumnos).

Trabalhos de agulha (para as alumnas).

³⁵ Sobre essa Reforma que, entre outras inovações, instituiu o ensino livre, a possibilidade dos escravos frequentarem escolas, indicamos consultar o verbete com o título Carlos Leôncio de Carvalho, elaborado por Maria Cristina Gomes Machado (2006a). Em Machado (2005), a autora faz uma discussão sobre o Decreto Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa no debate pela criação da escola para o povo no século XIX.

Instrução religiosa (não obrigatória para os acatholicos).
 § 2º.
 Latim.
 Inglês.
 Alemão.
 Italiano.
 Rhetorica.
 BRASIL, 1879, grifo nosso).

Notamos nessa Reforma uma mudança. Conforme já especificado no início desta seção, de um modelo “artesanal”, visualiza-se, no final do Império, uma preocupação maior com a formação do professor. Uma formação que consiste na Prática de Ensino amparada em conhecimentos da Pedagogia.

Isso demonstra um movimento pela criação de um estatuto da profissão docente, materializando-se em uma organização moderna, com a consolidação da Escola Normal como local especificamente destinado à formação do professor, que deixa de ser realizada, de forma quase improvisada, pela arte da imitação.

Indícios e evidências dessa nova maneira de pensar e fazer a formação do professor são encontrados ainda em outros documentos oficiais do período do Império. Assim, consideramos importante trazer o Regulamento de 1881 da Escola Normal da Corte. Esse Regulamento, referendado pelo Conselheiro Francisco Inácio Marcondes Homem de Mello (1837-1918), Barão Homem de Mello, Ministro do Império do Gabinete Saraiva, estabelecia as normas da Escola Normal da Corte:

Artigo 1º. A Escola Normal tem por fim preparar professores primários do 1º. e 2º. Gráo: o ensino nella distribuido será gratuito, destinado a ambos os sexos, e comprehenderá dous cursos – o de sciencias e lettras e o de artes.
 Artigo 2º. O curso de sciências e lettras se comporá das seguintes matérias: Instrucção Religiosa. Portuguez. Francez. Mathematicas elementares. Chorographia e história do Brazil. Cosmographia geographia e historia geral. Elementos de mecanica e astronomia. Sciencias phísicas. Sciencias biologicas. Logica e direito natural e publico. Economia social e domestica. **Pedagogia e Methodologia.** Noções de Agricultura. São facultativos os estudos de instrucção religiosa e de francez. (BRASIL, 1881, grifo nosso).

O artigo 7º. distribui as matérias por série. Na segunda série do curso de Ciências e Letras, na quarta cadeira, encontramos referência à Prática do Ensino, já com indicação do local onde deveria acontecer.

Art. 7º As materias que fazem objecto do ensino da Escola Normal serão distribuidas pelas seguintes series:

Segunda Série - Quarta cadeira – Pedagogia e methodologia elementar: noções de pedagogia e methodologia geral, applicáveis á escola primária. Ensino intuitivo. - **Prática do ensino nas escolas publicas primárias do primeiro gráo.** (BRASIL, 1881, grifo nosso).

Na quarta série, ainda no curso de Ciências e Letras, na quarta cadeira, o programa estabelecia:

Quarta Série – Quarta cadeira – Pedagogia e methodologia geral: pedagogia; fim e importância da educação; educação phisica, intellectual, moral, religiosa e nacional; missão do professor no ponto de vista da educação e da instrucção; relações do professor com as autoridades escolares; methodologia geral; ensino, methodo em geral e em pedagogia; didáctica; **exercícios praticos do ensino primário do segundo gráo das escolas annexas** (BRASIL, 1881, grifo nosso).

A Escola Normal é formada por dois cursos: Ciências e Letras e Artes que podem ser cursados de forma isolada. Pelo rol disciplinas, observamos que o Currículo do primeiro é extenso e voltado ao estudo das ciências. Quanto ao segundo, Artes, é composto por Caligrafia e desenho linear, Ginástica, Música e Trabalhos de Agulha, compondo assim disciplinas voltadas à educação feminina.

O olhar atento para o Decreto nº. 8025 de 1881, leva-nos a constatar que existe um aprofundamento na quarta série sobre os estudos realizados na

segunda série. Os estudos na segunda série estão voltados para a formação do professor, assim como na quarta série, mas observamos nesta a ampliação das questões necessárias ao conhecimento do futuro professor. O programa aborda temas pedagógicos e de formação profissional do professor.

Notamos que, na segunda série, é recomendada a “Prática do ensino nas escolas públicas primárias do primeiro gráo” bem como na quarta série, se recomendam “exercícios práticos do ensino primário do segundo gráo das escolas annexas”. No programa da segunda série, a Prática do Ensino tem como local as escolas públicas e, na quarta série, as escolas anexas, local específico destinado à prática.

Cabe ressaltar a proposta para a quarta série no Decreto nº. 8025 de 1881, o estudo de “Pedagogia e methodologia geral: pedagogia; fim e importância da educação”. O uso do termo Pedagogia, na análise realizada por Saviani (2006a, p. 28), foi compreendido de diferentes maneiras:

[...] no projeto de Januário da Cunha Barbosa, assumiu o sentido etimológico de ‘educação das crianças’. E, nessa condição, compreendida como o modo de organizar e realizar o ato educativo, foi assimilada na Lei das Escolas de primeiras Letras ao ensino mútuo; no Regulamento de 1854, assumiu a forma do ensino simultâneo; e, na Reforma de Leôncio de Carvalho, identificou-se com o ensino intuitivo.

Essa constatação nos remete a compreender que, por força do período em que foi organizado o Decreto nº. 8025 de 1881, as disciplinas “Pedagogia e metodologia geral: pedagogia; fim e importância da educação” estavam relacionados ao ensino do Método Intuitivo. No Currículo também constava o Ensino Intuitivo como disciplina.

Entendemos que o Decreto nº. 8025 de 1881 mostram um cuidado maior com a formação do professor. Não mais a formação apenas na prática, mas vinculada ao conhecimento teórico. Conhecimento teórico não exatamente fundamentado nos moldes que se concebe na atualidade.

O aprofundamento do conhecimento teórico não era muito acessível para a época. É preciso ressaltar a dificuldade de acesso ao material para estudo e pesquisas. A preocupação com o aprofundamento de estudos pode ser percebida

na frase final da Introdução do “Compendio de Pedagogia” de 1889 em que o autor, depois de esclarecer que, em “[...] deferencia ás pessoas, que desejam mais algum desenvolvimento” ele havia acrescentado “alguma cousa á presente edicção”. Observa que:

A pedagogia, incontestavelmente uma sciencia muito complexa, é como que uma biologia psychologica, mas como entrar em grandes desenvolvimentos philosophicos em um compendio destinado a alumnos, de quem se exigiram, como condições litterarias para a matricula, apenas rudimentos de instrucção primaria?”(PONTES, 1889, p. 32).

Assim, podemos compreender que, embora houvesse preocupação com uma formação mais teórica, a maneira como a Escola Normal estava organizada, talvez, não possibilitasse que o aluno realizasse tal aprofundamento.

Outra questão interessante a destacar do Decreto nº. 8025 de 1881 está relacionada à idéia de que os professores da Escola Normal deveriam agir como modelos para os alunos.

Artigo 42. Os professores deverão nas suas lições tão methodicos e correctos como convém que o seja o alumno na reproducção verbal ou por escripto do mesmo assumpto, de **modo que o ensino possa servir de modelo ao que os alumnos tiverem de dar mais tarde como professores** (BRASIL, 1881, grifo nosso).

Este artigo pressupõe que os professores da Escola Normal estavam incumbidos de ser o modelo de professor ideal para que pudesse ser observado e seguido pelos alunos.

Ainda é possível verificar, no Decreto nº. 8025 de 1881, a adoção do Ensino Intuitivo. Está contemplado, conforme demonstra o programa, na segunda série do Curso. “A proposição do método de ensino intuitivo contribui para a criação de um modelo pedagógico a ser implantado no país [...]” (VALDEMARIN, 2006, p. 129). Além disso, “a ênfase na formação dos mestres e nos métodos,

vinculados à educação popular, tornou esse período bastante propício ao debate sobre o método de ensino intuitivo” (SCHELBAUER, 2005, p. 132).

Em defesa do método e do educador, Rui Barbosa, no célebre Parecer sobre o Ensino Primário, quando se refere à Escola Normal, mostra traços da necessidade de modernidade pedagógica, destacando as qualidades necessárias ao educador.

A excelência deste reside na sua apropriação perfeita às exigências da lei que o determina, da mesma sorte como a superioridade do educador consiste na adaptação rigorosa do seu espírito aos princípios do método que o guia. O mestre, o verdadeiro mestre, é uma como encarnação pessoal do método: dependem mutuamente um do outro; e seria mais ou menos igual, de parte a parte, a reciprocidade, se aos requisitos intelectuais que o método impõe, e dirige, não acrescessem, no tipo do educador, as qualidades morais, que não entram no sistema do método, mas a que os frutos deste, em grande parte, estão subordinados (BARBOSA, 1883, p. 120).

Não era só a questão do método. Em seu Parecer, Rui Barbosa expressa também a preocupação com a formação do mestre. Essa formação poderia ser definida como um conjunto de saberes, valores, normas e modos de ação, denominado por Villela (2003, p. 4) de “aquisição de uma postura -um ethos-profissional”.

Por meio dessa constatação, observamos que se modifica sensivelmente a formação do professor e se vislumbra um sentido para a carreira do professor primário, conferindo-lhe *status*, o que não era muito comum na época. Precisamos considerar o período, década de 80 do século XIX, quando os debates sobre a necessidade de ampliação de escolas de primeiras letras destacam a necessidade de mais mestres e de condições profissionais e financeiras para exercer a profissão.

Não se pode analisar e tampouco avaliar a Escola Normal do final do século XIX com as idéias e concepções atuais sobre educação, escola e método. Nosso olhar para o passado não pode simplesmente ter o sentido de extrair dele os fatos e acontecimentos e nem julgá-lo, tal como aponta Villela (2005, p. 77):

“[...] 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”.

Nesse sentido, é possível afirmar que, no momento em que se organizam os currículos da Escola Normal, os quais incorporam um conjunto de disciplinas para ensinar aos futuros professores, a formação do professor ganha “a tripla intenção – incorporação de um conteúdo, um método e um perfil profissional” (VILLELA, 2003, p. 4-5).

Como podemos verificar, no período imediatamente anterior à República, um novo olhar para a formação do professor parece despontar. Ganha espaço a defesa pela formação institucional estruturada e com objetivos definidos. “Estabelecer os melhores métodos, prover do mais complexo material clássico, a todas as escolas, rodear o magistério das mais altas vantagens sociais, tudo será improfícuo e vão, se não organizarmos a educação do mestre” (BARBOSA, 1883, p. 123).

No Parecer de Rui Barbosa, ao discorrer sobre os exercícios práticos, o jurista faz uma rigorosa defesa quanto ao tempo de estudos que o aluno mestre deve dedicar na Escola Normal, para que possa ter tempo “indispensável para os trabalhos práticos na escola anexa” (BARBOSA, 1883, p. 183). Na concepção do autor, os exercícios práticos são fundamentais. Devem ser organizados e ter critérios de realização.

Os exercícios práticos, no plano que traçamos, encontram a mais elevada consideração. Dão começo desde o semestre inicial do primeiro ano, durante o qual os alunos presenciarão os trabalhos da escola anexa, principiando no segundo trimestre a compartilhar neles, auxiliando-os. Do segundo ano em diante se lhes cometerá, por uma graduação progressiva, a direção de várias classes, para o que serão distribuídos em turma (BARBOSA, 1883, p. 183-184).

Procuramos evidenciar, com as questões apresentadas, os indícios de mudanças quanto à formação do professor primário, especificamente no que se refere à Prática de Ensino, na Província do Rio de Janeiro. Na sequência, tomamos como referência a Província de São Paulo.

Ao escrever sobre os indícios do Método Intuitivo na Escola Normal de São Paulo, 1875-1878, Schelbauer (2003), transcreve os exames dos normalistas ao final do primeiro ano do Curso. Na parte relacionada à Pedagogia³⁶, são sugeridos, para exame, os pontos:

Pedagogia: 1º O que seja Pedagogia, qual sua matéria e em quantas partes se divide seu conteúdo. 2º Educação e Instrução. 3º Espécies de educação. 4º Educação física. 5º Educação Intelectual. 6º O professor e seus predicados. 7º A escola e suas condições materiais. 8º Mobília e utensílios da Escola. 9º Métodos de ensino. 10º Penas e recompensas na Escola. 11º Meios disciplinares da Escola. 12º Métodos de leitura [...] (*apud* SCHELBAUER, 2003, p. 169).

Com referência ao conjunto de saberes prescritos para os exames, é possível compreender que a Pedagogia, inserida no Currículo da Escola Normal, tinha um encaminhamento organizado para a formação do professor para além da Prática do Ensino. Os pontos e provas dos alunos da Escola Normal “oferecem indícios do que era privilegiado na formação dos mestres” (SCHELBAUER, 2003, p. 169).

O normalista Francisco Paiva, ao escrever sua prova, refere-se a “[...] idéias bebidas em escritores de nome” e continua:

[...] mas se a primeira regra é absoluta e geral, quando apresentada teoricamente, as suas aplicações são variadíssimas quando se desce à prática. No método de cada um está o meio de captar a atenção dos alunos atraindo-lhes o gosto. Em tais condições de sucesso, nesse caso podem-se indicar o conhecimento profundo da matéria, a dicção clara, boa voz, pensamentos elevados, improvisação pronta e clareza. A segunda condição essencial ao ensino é o método, é necessário que no espírito do que aprende vão se agrupando os conhecimentos em ordem para mais fácil retenção e mais segura conservação³⁷.

³⁶São pontos formulados para o exame da 1ª Cadeira que compreendia Pedagogia, Doutrina Cristã e Caligrafia, conforme o Currículo da Escola Normal de São Paulo no ano de 1875 (SCHELBAUER, 2003, p. 169). Sobre Currículos da Escola Normal Paulista, pode-se consultar ALMEIDA (1995; 2008).

³⁷Prova do normalista Francisco Paiva, transcrita por Schelbauer (2003, p. 169-170).

Nas palavras de Francisco Paiva, encontramos a acepção a idéias de “escritores de nome”, ou seja, a relação que ao ensino teórico, diferente do que é a prática, é necessário o “conhecimento profundo da matéria” como possibilidade de sucesso e a existência do método para agrupar conhecimentos em ordem.

Sem querer forçar uma interpretação, o relato desse aluno, no ano de 1875, demonstra que, na Escola Normal, já havia preocupação com o ensino de saberes necessários para formar o professor para além dos conhecimentos específicos que ele iria lecionar nas escolas primárias.

Nos pontos para estudo e na escrita da prova, encontramos indícios importantes para afirmar que, com a estruturação da Escola Normal como local especificamente destinado a formar o professor primário, mesmo nas difíceis condições das primeiras Escolas Normais, modificaram-se a forma, a estrutura e a concepção de formação do professor. Ampliou-se o horizonte de formação que antes da Escola Normal, estava vinculado apenas ao aprender na prática.

As escolas primárias anexas, também na Província de São Paulo, contribuíram com a ampliação do horizonte de formação de professores. O Regulamento da Escola Normal de São Paulo de 03/01/1887, no capítulo XVII, assim especifica:

Art. 2º O curso normal será de três annos e se comporá das matérias das seguintes cadeiras:

1ª cadeira: grammatica e língua nacional. Estudos práticos de estylo e de declamação.

2ª cadeira: arithmetica e geometria.

3ª cadeira: geographia geral. Historia do Brazil e especialmente da província. Historia Sagrada e resumo chronologico da Historia Universal.

4ª cadeira: **pedagogia e methodologia, comprehendendo exercicicos de intuição.** Doutrina christã.

5ª cadeira: noções de phisica e de chimica.

6ª cadeira: grammatica e língua franceza.

Art. 3º O ensino das matérias das mencionadas cadeiras será distribuído do seguinte modo:

Primeiro anno

Grammatica e língua nacional.

Arithmetica.

Grammatica e língua franceza.

Doutrina christã.

Segundo anno

Grammatica e língua nacional (conclusão do curso)

Geometria.

Physica; noções geraes e applicação aos usos da vida.

Grammatica e língua franceza (conclusão do curso).

Terceiro anno

Geographia e historia.

Pedagogia e methodologia.

Chimica; noções geraes e applicações praticas.

Art. 4º As alumnas do primeiro anno e as do segundo deverão freqüentar as aulas da escola primaria annexa para exercitarem-se em prendas domesticas.

Art. 103 Haverá no mesmo edifício da escola Normal duas escolas primarias annexas: uma para meninas e outra para meninos. Estas escolas são destinadas, especialmente para o exercício prático do magistério primário pelos alunos da Escola Normal, servindo também de curso preparatório aos aspirantes a matricula no curso normal.

Art. 111 As escolas annexas, como parte integrante da Escola Normal, serão fiscalizadas pelo diretor da Escola Normal e sujeitas as disposições do presente regulamento e do regimento interno.

(REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO, 1887, grifo nosso).

Nesse regulamento, podemos verificar que a referência à escola anexa acontece com a indicação do exercício prático das prendas domésticas, realizados no primeiro e segundo ano. Essa prática está relacionada à dupla função que passava a se fazer presente na Escola Normal: “formar mestras de escolas e dar uma instrução geral às mulheres” (VERÍSSIMO, 1985, p. 126).

Na obra *A Educação Nacional*, Veríssimo (1985, p. 129) evidencia que o pensamento vigente dessa época, até por conta da colonização, era que a mulher, como “primeira e imediata educadora do homem”, deveria ser bem educada, para que pudesse cumprir, com êxito, a sua função: esposa e mãe. Reconhece a Escola Normal como instrumento de mudança de costumes na educação das moças e possibilidade de “tirar a mulher brasileira da quase ignorância” a que era submetida, primeiro, por seu pai, depois, pelo marido.

Não é de causar espanto que a Escola Normal garantisse em seu currículo o exercício em prendas domésticas. A função de dona de casa e mãe, até então, era a principal atividade da mulher. No entanto, pela necessidade de inserção no mercado de trabalho,

[...] talvez a maior motivação das mulheres tenha sido viabilizar no magistério a oportunidade de um trabalho remunerado. [...]. Ser professora possuía maior notoriedade do que ser governanta ou costureira e, mesmo não sendo bem remunerada, pagava melhor em relação às outras profissões (ALMEIDA, 2006, p. 145).

A formação em disciplinas como prendas domésticas, trabalhos manuais, economia doméstica ainda existiam nos currículos da Escola Normal em 1890, 1894, 1896, 1911 (ALMEIDA, 1995, 2008; REIS FILHO, 1995), consolidando a formação da mulher no Brasil e voltada para o cuidado com a casa, o marido e os filhos.

Podemos verificar, no Regulamento da Escola Normal de São Paulo de 1887, que a disciplina de Pedagogia e Metodologia incumbia-se de tratar das questões referentes ao trabalho do professor. Quanto à Prática de Ensino, seria realizada na Escola Primária, Anexa à Escola Normal. Observamos que a Prática de Ensino não estabelecia vínculo direto com a Escola Normal, porque era organizada e conduzida pelos professores da Escola Primária Anexa. Na Escola Normal, os futuros professores já eram introduzidos na compreensão da educação e do ensino.

Almeida (1995, p. 668) ao referir-se ao currículo da escola Normal de 1874, expressa que em relação à formação dos futuros professores, que

o que se esperava destes era que dominassem as noções básicas do conteúdo do ensino primário. Embora nesse currículo os exercícios práticos de ensino viessem atrelados com Metodologia e Pedagogia, seu desenvolvimento processava-se da mesma forma que nos anos anteriores, através da prática nas escolas primárias exercida pelos alunos da escola normal.

O panorama da Escola Normal, em 1880, [...] mesmo com uma ampliação curricular, os exercícios práticos de ensino continuavam sendo feitos nas escolas primárias, mas não apareciam formalmente no currículo como disciplina ou atividade” (ALMEIDA, 1995, p. 670). Embora com problemas, é evidente a importância da Escola Normal para a formação de novos professores.

Como podemos perceber nos documentos estudados e referenciados, entre o período de 1870 até a República, em 1889, a Escola Normal ganha certo espaço e reconhecimento como local de formação do professor. Isso pode ser comprovado na legislação oficial, apresentada e analisada neste estudo. A Prática do Ensino, antes realizada de forma “artesanal”, passa a acontecer em escolas primárias anexas à Escola Normal.

Não é só um local específico, um novo espaço para a realização de exercícios práticos. É uma nova maneira de compreender a formação do professor. Isso ocorre porque as escolas primárias anexas, como espaço de aprendizagem do candidato a professor, começam a preparar-se para realizar essa tarefa.

No final do século XIX, acreditamos encontrar algumas evidências que determinam o avanço em relação à formação do professor. A primeira refere-se à presença de Alambary Luz, durante o período de 1869-1876, como Diretor da Escola Normal de Niterói. É importante ressaltar o legado deixado por esse educador no que se refere à formação de professores no Brasil. Além de inaugurar um modelo de formação para professores primários com alargamento do conteúdo para além do ler, escrever e contar implantou a formação pedagógica na Escola Normal, concorrendo com o modelo “artesanal” ou de formação exclusivamente prática.

A outra, para que possamos compreender o encaminhamento dado à formação de professores, está relacionada à Escola Normal de São Paulo. Bauab (1972) relacionou as obras que integravam a Biblioteca da Escola Normal de São Paulo³⁸. Essas obras compunham o referencial teórico dos futuros professores na época. Entendemos que as mesmas demonstram a preocupação com o estudo das Ciências da Educação. Com base nos estudos dessas obras, os futuros

³⁸ A relação com o título das obras dessa biblioteca encontra-se em Bauab (1972).

professores formavam o referencial teórico que orientava o ensino dos alunos nas escolas de primeiras letras.

Ressaltar essas questões tem como objetivo mostrar que a organização da formação de professores via Escola Normal teve estrutura e organicidade e a Prática de Ensino foi, com o tempo, sendo delineada por meio da formação profissional que se instituiu na Escola Normal. Assim, a legislação que sucedeu as anteriores confirmou a necessidade de maior cuidado na organização e encaminhamento da Prática de Ensino que, até então, acontecia nas escolas primárias anexas.

Se a referência à realização de exercícios práticos na Escola Primária Anexa já estava estabelecida na legislação, como está evidente na Reforma Leôncio Carvalho de 1879, como exposta no Regulamento de 1881 da Escola Normal da Corte ou, ainda, no Regulamento da Escola Normal Paulista de 1887, qual é a efetiva contribuição da Reforma efetivada por Caetano de Campos em 1890 no Estado de São Paulo? Por que essa reforma é considerada um diferencial na formação do professor e na organização da Prática de Ensino?

2.4. A PRÁTICA DE ENSINO NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA MODELO: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL NO INÍCIO DA REPÚBLICA

Annexas á Escola Normal
funcionavam duas escolas primarias,
uma para cada sexo,
com professores em regimem em tudo iguaes
aos do comum das escolas publicas.

Converti essas escolas em escolas modelo, para ahi praticarem os alumnos normalistas
em regência das cadeiras.

Cada uma dessas escolas ficou dividida em três secções correspondentes aos tres graos
da instrucção primaria.

Actualmente, as escolas-modelo, onde são empregados os processos e methodos
modernos de ensino, ministram instrucção solida ás creanças que as freqüentam, e
servem de oficinas onde, diariamente, os alumnos normalistas do 3º anno aprendem
praticamente a ensinar e a reger escolas.

(EXPOSIÇÃO, 1890, p. 41-42)

No final do século XIX e início do século XX, inúmeras transformações sociais, políticas e econômicas aconteceram no Brasil. Impulsionados por esse novo pensar, para os republicanos, organizar a educação era palavra de ordem.

No período especificado acima, o país efervescia em novas idéias. Entre os educadores, havia a esperança de que o novo regime, a República, promovesse a sonhada transformação social por meio da educação. Preocupações que vinculadas

[...] à consolidação do novo regime político que, acreditava-se, levaria a efeito, conjuntamente com a nova organização do trabalho, o projeto modernizador da sociedade brasileira. Para tanto vislumbrou-se a educação escolar e o sistema nacional de ensino para criar uma alma nacional (SCHELBAUER, 1998, p. 136).

Isso pode ser comprovado em Veríssimo (1985, p. 43), o qual mostra a defesa para despertar o sentimento nacional de amor à Pátria por meio da educação, esclarecendo que “[...] para reformar e restaurar um povo, um só meio se conhece, quando não infalível certo e seguro, é a educação, no mais largo sentido, na mais alevantada acepção desta palavra”.

A República trouxe fervor ideológico, com proposta da tríade formada pelo sentimento de “[...] democracia, federação e educação [...] apontando a redenção do país” (NAGLE, 1978, p. 261). Essa redenção, no entanto, não se faria de forma automática. Era necessário que o povo aderisse ao intento de pensar e repensar o conteúdo veiculado pelas propostas republicanas que tinham como norte a formação de um novo homem.

Na formação do novo homem, a educação era considerada imprescindível ao cidadão que se queria na República. As discussões acerca da educação colocam-na como “[...] capaz de explicar os motivos do atraso da sociedade brasileira e apontar a solução para o mesmo” (SOUZA, 1998, p. 28).

O discurso dos republicanos encantava, era fervoroso e colocava a educação como fator primordial para a resolução dos problemas brasileiros. Entretanto o contexto, em que os debates acerca da educação pós República aconteceram, não era um contexto uniforme e único. Isso nos remete a pensar que “cada sociedade elabora, historicamente, seu sistema de educação a partir

de sua estrutura e organizações sociais. Essa a razão pela qual a educação de um povo é, assim, inseparável do seu contexto sócio-cultural” (REIS FILHO, 1995, p. 7).

É necessário considerar que, apesar de todo encanto e fervor dos republicanos com a educação, a idéia de escola defendida entre eles não era a mesma. Embora considerassem a instrução desejável, tinham posições distintas. Enquanto os mais antigos,

[...] associavam instrução à ‘civilização do povo’, tentando inculcar-lhe padrões de civilidade, os modernos liberais associavam instrução e ‘progresso’, idéia que agrega conceitos como os de utilidade, produtividade, trabalho e desenvolvimento (VILLELA, 2005, p. 108).

Ao mesmo tempo que um grupo defendia educação como modelo civilizador do povo, outros grupos defendiam a educação para o desenvolvimento da nação. O projeto civilizador, grande novidade do século XIX, tinha suas raízes na Revolução Francesa. Preocupava-se com a instrução do povo como forma de construir uma nova nação. A idéia de desenvolvimento, no entanto, estava ligada ao pensamento dos positivistas, que faziam parte do grupo dos republicanos.

Modernizar e civilizar traduz a contradição que move o capital na sua lógica. Para este lado do mundo, modernizar significava criar condições que levariam as ex-colônias ao desenvolvimento material alcançado pela Europa, cujos resultados para a classe assalariada eram o desemprego e a miséria (SCHELBAUER, 1998, p. 5).

Em pouco tempo, os republicanos sentiram que não era fácil fazer a República. Embora sonhada como um bem, talvez tenha chegado “um pouco mais cedo” (VERÍSSIMO, 1985, p. 41) ou “quase de surpresa” (REIS FILHO, 1995, p. 15) e o envolvimento do povo no projeto republicano não aconteceu de

maneira rápida e incondicional. Além disso, os projetos da República não estavam completamente organizados.

O sonho acalentado pelos republicanos não chegou a ser conhecido e abraçado pelo povo. Ao referir-se a esse sonho, Leôncio Basbaum é bastante enfático em afirmar que a República não era aspiração da maioria, mas da minoria. Não pelo fato de que estes simpatizassem com o Império, mas, sobretudo, porque não acreditavam no conteúdo vago do programa do partido republicano, que não “[...] consultava os interesses populares, não traduzia reivindicações de caráter econômico, não tocava no problema da terra, não se referia ao problema servil” (BASBAUM, 1957, p. 255).

Esta pode ser uma das questões que impediram, a princípio, que o povo incorporasse as idéias da República. Na verdade, para o povo, o projeto republicano não era claro porque, mesmo após a República, questões como o analfabetismo, o problema dos escravos libertos, entre outros continuavam sem solução. Além desses, outros problemas começaram a aparecer, sobretudo porque, “a rigor, a destruição do regime imperial pelas armas destruíu um regime político, mas não criava automaticamente um outro mais emancipador” (CURY, 2005, p. 70).

A Monarquia, em particular no Rio de Janeiro, havia conquistado a simpatia popular, em grande parte, por conta da abolição da escravidão. Dessa forma, nem todos eram totalmente simpáticos a República. Os republicanos não conseguiram uma unanimidade em relação ao pensamento e às ações pós-proclamação da República.

Durante um longo espaço de tempo, as decisões do governo tiveram que se concentrar para instalar o novo regime, ou seja, trabalhar pelo reconhecimento do regime. Isso fez com que a população não sentisse as reformas tão prometidas. As questões estruturais e de comando tinham, naquele momento, prioridade para os republicanos.

Em meio a um quadro de esperança e desafios, muitas vezes com uma “percepção ‘romântica’ dos problemas da sociedade brasileira e de suas soluções” (NAGLE, 1978, p. 263), os republicanos propuseram-se a organizar a educação. Entretanto esse intento demorou algum tempo, mesmo porque as

questões educacionais não são resolvidas de maneira simples. Elas exigem planejamento, tomada de decisões, financiamento e estrutura.

No que se refere à estrutura, podemos considerar a construção de escolas e a formação de professores. A situação educacional em que se encontrava o país, naquele momento, exigia tomada de posição quanto aos encaminhamentos necessários à consolidação do regime republicano e da educação.

O analfabetismo, considerado entrave nacional, a falta de professores preparados para assumir a educação da nova nação mostra uma questão que perpassa as discussões presentes até então: não seria possível abrir escolas sem ter o professor para nelas atuar.

A formação de professores para educar a população era anseio dos legisladores tanto no período do Império quanto da República. No Império, a preparação de professores nas escolas de ensino mútuo ou em serviço como professores adjuntos, atendia interesses e necessidades daquele momento, ou seja, formação com caráter utilitário. Aprender para fazer. Aprender para ensinar. Aprender na prática.

Nas décadas finais do Império, observou-se a estruturação da Escola Normal, considerada uma necessidade pelos dirigentes. Essas iniciativas, embora de maneira muito simples, marcam, em termos oficiais, as primeiras iniciativas para a formação institucional do professor primário.

[...] o legado educacional do breve século XIX comporta alguns aspectos positivos como a institucionalização da escola e da formação dos professores; mas contém, também, aspectos negativos entre os quais avulta a tendência a desonerar o Estado de seus compromissos com a educação, gerando um discurso contraditório com a prática corrente, com consequências funestas que perduram até os dias de hoje (SAVIANI, 2006a, p. 29).

O governo republicano queria mostrar o compromisso com a educação. Entretanto, antes mesmo da promulgação da primeira Constituição republicana³⁹, podemos verificar que as medidas tomadas continuaram a desonerar o governo central de sua função. Assim:

[...] o decreto nº. 6 (19/11/1889) extinguiu o voto censitário e impôs o saber ler e escrever como condição do acesso à participação eleitoral. O Decreto nº. 7 (20/11/1889) ao fixar as atribuições dos Estados diz que a instrução pública, em todos os seus graus, é competência das unidades federadas (CURY, 2005, p. 72).

No Decreto nº. 7 é esboçado o norteamento quanto à responsabilidade das Províncias e da União, no que diz respeito à educação. A Constituição de 1891 instituiu a forma federativa, assim, novamente, transferiu aos Estados a responsabilidade sobre o ensino primário.

Em vez de arredar os obstáculos à organização de um sistema geral, a República não fez mais do que agravá-los, repartindo entre a União e os Estados as atribuições na esfera da educação e renunciando explicitamente ao dever que lhe indicavam as instituições democráticas de dar impulso e traçar diretrizes à política de educação nacional (AZEVEDO, 1963, p. 611).

A falta de diretrizes para uma política de educação nacional fez com que cada estado organizasse a educação conforme as possibilidades, ou as boas idéias de seus legisladores. Essa situação fez surgir diferentes estruturas de ensino nas Províncias/Estados que, em alguns casos, tornaram-se modelos para outros. Foi o caso do Rio de Janeiro e de São Paulo.

³⁹ O governo provisório nomeou, em 03/12/1889, uma comissão para elaborar um projeto de Constituição. O projeto foi organizado sob inspiração americana, com forte influência de Rui Barbosa, e deu origem à primeira Constituição Republicana, promulgada em 24/02/1891.

Em relação à Escola Normal e mais especificamente sobre a Prática de Ensino, vamos abordar duas reformas de ensino, promulgadas logo após a proclamação da República. Uma no Distrito Federal, organizada por Benjamin Constant; e outra, no Estado de São Paulo, dirigida por Caetano de Campos. Essas leis evidenciam a concepção dos republicanos sobre educação e formação de professores. Entre as duas, a reforma paulista foi considerada modelar para os demais estados da federação.

No intuito de rever algumas questões sobre essas reformas que influenciaram a formação do professor, vamos tomar primeiro a reforma no Distrito Federal. É a Reforma Benjamin Constant⁴⁰, instituída pelo Decreto n. 981, de 08 de novembro de 1890. Tinha como objetivo reformar o ensino primário e secundário do Distrito Federal, bem como a instrução superior, artística e técnica em todo o território nacional. Essa Reforma, decretada em 1890 para ser colocada em prática em 1891, apresentava como princípios: a gratuidade do ensino primário, a liberdade de ensino, a laicidade e a ciência como fundamento da organização curricular e do ensino.

Essa Reforma poderia ter sido a referência para os outros estados da federação, no entanto, recebeu inúmeras críticas. As críticas foram de duas vertentes: da própria corrente positivista e dos adeptos da Igreja Católica, entre os quais as elites aristocráticas. Por um lado, o grupo positivista, cuja corrente Benjamin Constant era influenciado⁴¹, não conseguiu aceitar as bases da reforma, embora rompesse com o ensino literário e clássico, ao implantar o científico, não correspondeu, segundo seus críticos, à doutrina Comtista.

O objetivo traçado pela Reforma era o estudo científico e aplicação dos princípios positivistas ao ensino. Entretanto os defensores das idéias positivistas, encontraram distorções que contrariavam as orientações positivistas. Entre outras questões, o estudo das ciências físicas e naturais foi introduzido nas escolas de primeiro e segundo graus, embora se recomendasse que esses conteúdos fossem aplicados somente para maiores de 14 anos.

⁴⁰ Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891), militar, professor e estadista brasileiro, Foi um dos principais articuladores do movimento republicano. Nomeado Ministro da Guerra e depois da Instrução Pública, no governo provisório logo após a proclamação da República.

⁴¹ Cartolano (2000) esclarece que Benjamin Constant não professava o Positivismo como filosofia ou religião, embora alguns estudiosos o vejam como Positivista.

Além disso, por outro lado, a forte contraposição da Igreja e das elites aristocráticas contribuiu para inviabilizar a reforma. Algumas questões merecem destaque, na curta passagem de Benjamin Constant na “Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Publica, Correios e Telegraphos”, criada pelo decreto 346 de 16/04/1890⁴².

A estrutura criada no início da República, no Distrito Federal, tinha como objetivo a implantação de um sistema de educação, de modo a superar o que era considerado pelos republicanos o descaso do período imperial com a educação.

Por meio do Decreto nº. 407, de 17 de maio de 1890, foi aprovado o Regulamento da Escola Normal da Capital Federal da República dos Estados Unidos do Brasil. Dentre os principais dispositivos do novo Regulamento, destacamos:

Art. 1. A Escola Normal e um estabelecimento de ensino profissional: tem por fim dar aos candidatos á carreira do magisterio primario, a educação intellectual, moral e pratica necessaria e sufficiente para o bom desempenho dos deveres de professor, regenerando progressivamente a escola publica de instrucção primaria.

Art. 92. Receberão o titulo de habilitação ao magisterio primario as pessoas que forem aprovadas em todas materias das series desta escola.

Art. 96. O preenchimento das cadeiras publicas será feito por concurso sómente entre pessoas tituladas pela escola, de accordo com este regulamento (BRASIL, 1890a).

Por esse Regulamento, é possível perceber que está presente a idéia de que a educação dos mestres poderia contribuir com a qualidade da educação pública. Essa questão, muito difundida no início da República, foi retomada com o Movimento de Reconstrução Educacional na década de 30 do século XX.

⁴² Esse Ministério, dois anos após sua criação, foi extinto e os assuntos da Educação passaram a ser administrados pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Importante, também, ressaltar, desse Regulamento, os artigos 92 e 96. Eles apontam para duas questões essenciais à consolidação da Escola Normal como local destinado à formação do professor. Primeiro, a necessidade de aprovação em todas as disciplinas para obtenção do título de habilitação do magistério primário. Segundo, a necessidade de titulação para participar de concursos para o preenchimento das cadeiras públicas.

Podemos considerar, pelo teor desses artigos, que a Escola Normal passou a ter um espaço mais definido no cenário de formação do professor primário. Os dispositivos destacados na Lei são importantes, porque mostram a afirmação da carreira do professor por meio de sua habilitação. Mesmo com as críticas feitas à Escola Normal desse período, é preciso reconhecer o papel fundamental que desempenhou na formação do professor no final do Império e início da República.

Ainda sobre o Regulamento da Escola Normal do Rio de Janeiro, no que se refere à Prática de Ensino, apresenta os seguintes dispositivos:

Art. 101. Haverá anexa á Escola Normal uma escola de applicação.

Art. 102. A escola de applicação funcionará, durante o dia, no proprio edificio da Escola Normal.

Art. 103. Os alumnos e alumnas approvados nas materias das duas primeiras séries de estudo praticarão por turmas na escola de applicação.

Art. 104. O director, de accordo com o professor da aula de applicação, regulará o ensino pratico como melhor convier ao seu alto destino.

Art. 105. Ficará privado das vantagens deste regulamento todo aquelle que não se exercitar assiduamente no ensino pratico, pelo menos, por espaço de um anno (BRASIL, 1890a).

Fica evidente a presença da escola de aplicação⁴³ como pólo de realização da prática. Entretanto o que está estipulado no artigo 104, transcrito anteriormente, é que a responsabilidade da Prática está com o Diretor e o professor da aula de aplicação. Nesse Regulamento, no entanto, o currículo não prevê disciplinas consideradas de formação didática ou pedagógica.

O caráter científico, a preocupação com o ensino de Sociologia e Moral, reafirma o entendimento da época, acerca do que seria necessário para formar o professor. Para compreender a ausência de disciplinas como Pedagogia e Metodologia, que faziam parte dos Currículos anteriores da Escola Normal, é preciso considerar que

[...] segundo o modelo epistemológico defendido pelos positivistas, ligado ao primado da indução, e a determinação de leis constantes, capazes de permitir a previsão, a educação (a pedagogia) não tinha ainda um estatuto científico e se encontrava num estágio de evolução ainda confuso e não sistemático [...] (CARTOLANO, 2000, p. 2).

No intuito de exemplificar a argumentação anterior, transcrevemos a maneira proposta para efetivação do currículo da Escola Normal da Capital da República em 1890:

1ª serie

Portuguez.
Arithmetica e algebra.
Francez (diariamente).
Calligraphia.

2ª serie

Portuguez.
Chorographia do Brazil.
Geometria e trigonometria (diariamente no 1º semestre e tres vezes por semana no 2º).
Mecanica racional precedida das indispensaveis noções de calculo e geometria geral (no 2º semestre, diariamente).

⁴³ Variações foram usadas para o termo, como escola primária anexa, escola anexa e escola modelo. A nomenclatura mais utilizada depende, de certa forma, da região e do período. O que encontramos é que, antes da República, utilizava-se muito o termo escola anexa ou escola primária anexa. Depois da República, por influência da Reforma paulista, o termo mais utilizado foi de Escola Modelo e Escola Modelo Anexa. A partir da década de 30 do século XX aparece com mais frequência o termo Escola de Aplicação e Escola de Aplicação Prática.

Desenho (stigmographia).

Musica.

3ª serie

Revisão da mecanica.

Astronomia (alternando com a mecanica, tres vezes por semana).

Historia do Brazil.

Physica (no 2º semestre, diariamente).

Desenho.

Musica.

Gymnastica.

4ª serie

Revisão da physica.

Chimica (diariamente no 1º semestre e alternando com a physica no 2º).

Biologia (no 2º semestre diariamente).

Geographia e historia.

Desenho.

Musica.

Trabalhos de agulha (para o sexo feminino).

Trabalhos manuaes (para o sexo masculino).

5ª serie

Revisão da biologia.

Sociologia (diariamente no 1º semestre e tres vezes por semana no 2º).

Moral (tres vezes por semana no 1º semestre e diariamente no 2º).

Desenho.

Musica.

(BRASIL, 1890a).

Não se pode desmerecer a iniciativa da Reforma Benjamin Constant. Embora não tenha logrado êxito, mostra o compromisso republicano com a educação laica e a ênfase ao método de ensino intuitivo.

Da passagem de Benjamin Constant na Instrução Pública do Distrito Federal, há, também, que se destacar a criação do “Pedagogium”, Museu Pedagógico Brasileiro, que foi instituído pelo Decreto Federal nº. 667, de 16 de agosto de 1890.

A inspiração para a criação do “Pedagogium” foi encontrada em países europeus que já contavam com este estabelecimento. Os republicanos consideravam que a existência desse modelo de estabelecimento foi a condição para os avanços conseguidos por aqueles países na educação. Para os republicanos, a presença de um estabelecimento incumbido de várias atividades, que pudessem servir para orientação aos professores, poderia melhorar a educação no Brasil.

No “Pedagogium” do Distrito Federal, “foi publicada a ‘Revista Pedagógica’ cuja assinatura era obrigatória a todo pessoal docente municipal” (SILVEIRA, 1954, p. 34). O Regulamento do “Pedagogium”⁴⁴ previa suas finalidades em seus artigos iniciais:

Artigo 1 - O Pedagogium tem por fim:

Constituir-se o centro impulsor das reformas e melhoramentos de que carece a instrução nacional, offerecendo ao professores publicos e particulares os meios de instrução proffissional, a exposição dos melhores methods e do material de ensino, mais aperfeiçoado.

Artigo 2 - Conseguirá este fim mediante:

- a boa organização e exposição permanente de um Museu Pedagogico;
- conferencias e cursos scientificos adequados ao fim da instrução;
- gabinetes e laboratórios para o estudo pratico das sciencias physicas e historia natural;
- concursos para os livros e material classico das escolas publicas primarias;
- exposições annuaes;
- direcção de uma escola primaria modelo;
- instituição de uma classe typo de desenho e de officinas de trabalhos manuaes;

⁴⁴ No Regulamento, constam 12 capítulos que fornecem uma idéia da identidade do “Pedagogium”: Capítulo I - Do fim do Pedagogium e sua organização, Capítulo II - Da exposição permanente do museo pedagogico, Capítulo III - Dos cursos e das conferencias, Capítulo IV - Dos Gabinetes e Laboratorios, Capítulo V - Dos concursos para os livros e material classico das escolas publicas, Capítulo VI - Das exposições escolares annuaes, Capítulo VII - Da escola modelo, Capítulo VIII - Da classe typo de desenho, Capítulo IX - Das officinas de trabalhos manuaes, Capítulo X - Da Revista Pedagogica, Capítulo XI- Do pessoal, Capítulo XII - Disposições geraes. O “Pedagogium” foi extinto em 1921.

- publicação de uma Revista Pedagógica. (BRASIL, 1890b).

O destaque a ser observado na finalidade do “Pedagogium”, é ter sido criado com a intenção de contribuir com o ensino e o trabalho do professor. Observa-se que a Direção do “Pedagogium” teria sob sua responsabilidade a direção de uma escola primária modelo, para, nela, desenvolver atividades que pudessem servir de modelo para as outras escolas.

A reforma Benjamin Constant “[...] atendeu fundamentalmente a clientela vinda dos segmentos médios da população em busca da formação e qualificação para ocupar cargos na administração e na burocracia do estado” (CARTOLANO, 2000, p. 4). Por isso, os críticos dessa Reforma a definem como elitista, mesmo prevendo a obrigatoriedade de ensino e a universalização da escola.

Essa Reforma por ter sido elaborada no âmbito do Distrito Federal, poderia ter sido referência para as demais províncias. No entanto, em virtude da orientação positivista, as críticas a ela foram acirradas, afastando a possibilidade de sua efetivação na prática.

A segunda reforma a ser abordada foi realizada no Estado de São Paulo. Trata-se da Reforma instituída pelo Decreto nº. 27, de 12 de março de 1890, na administração do governador Dr. Prudente J. de Moraes Barros.

Efetivada por Caetano de Campos⁴⁵ provocou entusiasmo nos intelectuais da época. Pelas mudanças que promoveu foi considerada modelar para as demais províncias (REIS FILHO, 1995).

Após a proclamação da República, aconteceu um fortalecimento da província de São Paulo que se tornou centro dos debates políticos e educacionais. Talvez, como evidencia Azevedo (1963, p. 631), porque “[...] foi em São Paulo para onde se deslocou o centro da vida econômica do país, que tomou maior impulso a instrução nos seus diversos graus e modalidades”.

⁴⁵ Antonio Caetano de Campos, médico, nomeado diretor da Escola Normal de São Paulo por Prudente de Moraes, por indicação de Rangel Pestana, com o objetivo de colocar em prática a reforma da Escola Normal, considerada a primeira fase da reforma de ensino paulista. Essa Reforma teve sua efetivação entre janeiro de 1890 e setembro de 1891, porque a morte prematura de Caetano de Campos, em 12 de setembro de 1891, deixou sua obra apenas iniciada. A Reforma paulista de 1890 foi amplamente estudada por Reis Filho (1995).

Isso pode ter acontecido pelo fato que esta Província/Estado subsidiou as políticas imigratórias a partir de 1886. Além disso, as novas perspectivas criadas para os colonos com a abolição do trabalho servil, o desenvolvimento da lavoura cafeeira, que atingiu, em 1895, uma grande alta de preços para o café, foram algumas das causas que atraíram e fixaram um grande número de imigrantes no Estado (AZEVEDO, 1963).

No Estado de São Paulo, as discussões acerca da Instrução Pública e do Método de Ensino Intuitivo, nos anos anteriores à República, fez com que intelectuais ligados a essa discussão, estivessem

[...] à frente das iniciativas no âmbito da imprensa republicana, onde, na situação de colaboradores ou redatores, escreveram sobre a questão educacional, apontando os problemas da instrução pública e falando das iniciativas e possibilidades (SCHELBAUER, 2005, p. 139).

Os debates movimentaram São Paulo e as iniciativas relacionadas com a instrução pública, fora do âmbito do governo, fortaleceram a elite intelectual paulista, conferindo-lhe credibilidade. Foi essa credibilidade que posicionou o Estado de São Paulo com possibilidades de influenciar o pensamento da nação republicana.

A crença generalizada na educação e na instrução fez com que os homens das décadas de 1870 e 1880 se propusessem a ilustrar, passando a interferir nos assuntos educacionais, tomando a escolarização elementar como uma de suas principais bandeiras de luta (SCHELBAUER, 2005, p. 139).

Esses fatos fortaleceram os intelectuais paulistas. A credibilidade na força e inovação de suas idéias, e na organização política fez com que o encaminhamento das questões relativas à educação, depois da Proclamação da República, estivessem mais vinculadas aos republicanos paulistas. Além disso,

Tão logo proclamada a República, os governantes do Estado de São Paulo, representantes do setor oligárquico modernizador que havia hegemonizado o processo de instauração da República, investem na organização de um sistema de ensino modelar. É assim que a escola paulista, estrategicamente, constituiu-se signo do progresso que a República instaurava; signo do moderno, que funcionava como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse Estado na Federação (CARVALHO, 2000b, p. 225).

A reforma da Escola Normal, considerada como eixo da reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, é fator de orgulho e grande importância para os dirigentes da época. Tanto que, na exposição apresentada por Prudente de Moraes ao segundo Presidente da Província do Estado, Dr. Jorge Tibiriçá, ao entregar a administração, em 18 de outubro de 1890, assim se expressa:

A instrução bem dirigida é, sem contestação, mais forte e eficaz elemento do progresso, e de todos os fatores da instrução popular, o mais poderoso e indispensável é a instrução primária largamente difundida e convenientemente ministrada.

Mas, o ensino não pôde ser eficaz e regenerador, sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com um cabedal científico adequado às necessidades da vida actual.

A Escola Normal do Estado não satisfazia às exigências do tirocínio magistral a que é destinada, pela ineficiência do seu programma de estudos e pela carencia de preparo pratico de seus alumnos.

Era necessario reorganisar esse estabelecimento profissional e collocar-o em condições de poder dar aos candidatos á carreira do magisterio primario a educação intellectual, moral e pratica necessário ao bom desempenho dos deveres do professor, e á regeneração progressiva da escola publica e da instrução primária.

Era urgente essa reforma; devia presidir a qualquer outra sobre a instrução publica, á que servirá de base como a pedra angular do edificio (EXPOSIÇÃO, 1890, p. 39-40).

Podemos observar, nas palavras de Prudente de Moraes em 1890 que o ponto fundamental da reforma era que a instrução primária deveria ser “convenientemente ministrada” com professores bem preparados. Nesse sentido argumenta a necessidade de modernos processos pedagógicos e cabedal científico.

Ao recomendar que a educação não pode ser eficaz “sem professores bem preparados” e que a estes professores deveria ser dada a “educação intellectual, moral e pratica necessária ao bom desempenho”, determinou, de certa maneira, as bases da reforma paulista, tomadas como referência por outros estados da federação.

Outra questão a destacar na exposição do Governador é que ele utiliza a idéia de formação prática de forma bastante enfática. Ao referir-se à necessidade de professores bem preparados, especifica que estes, devem ser “praticamente instruídos” e que, nas Escolas Normais, “a educação intellectual, moral e pratica” necessária à sua atuação, será ministrada.

A exposição deixa claro o traço forte da época acerca da Prática de Ensino, o eixo da formação do professor. Em outro momento da exposição, justifica a implantação da Escola-Modelo:

Por isso, de accordo com a opinião dos mais competentes, por decreto n. 27 de 12 de Março reformei a Escola Normal e converti em escolas-modelo as escolas annexas, e pela resolução de 14 de junho, com audiencia da respectiva congregação, expedi o Regulamento que actualmente rege aquelle estabelecimento. (EXPOSIÇÃO, 1890, p. 40).

É interessante notar que Prudente de Moraes afirma que realizou a Reforma ouvindo a opinião dos mais competentes. Nesse caso, as indicações mostram tratar-se de Rangel Pestana. Reis Filho (1995) transcreve trechos de cartas enviadas por Prudente de Moraes a Rangel Pestana⁴⁶, que enfatizam a confiança do Governador em suas idéias.

⁴⁶Francisco Rangel Pestana (1839-1903) foi signatário do Manifesto Republicano de 1870, deputado da Província de São Paulo, atuou nos debates que antecederam a República. Depois da

Em 23 de janeiro de 1890, Prudente de Moraes escreveu a Rangel Pestana: “[...] embora de longe, continuarás a ser meu mentor nos negócios relacionados à instrução pública de São Paulo [...]” (REIS FILHO, 1995, p. 47).

Em outra carta, com data de 20 de março de 1890, depois da publicação do Decreto, Prudente de Moraes parece prestar contas ao “mentor”:

Como terá visto pela publicação do decreto, saiu pode dizer-se como você o concebeu. A redação mesma da maior parte dos artigos é a sua. Não haveria mal em tê-la alterado, e eu o teria feito em muitos pontos, se estivéssemos juntos. Na sua ausência, porém, quis o mais possível mostrar-lhe quanto acato sua opinião (REIS FILHO, 1995, p. 49).

A influência de Rangel Pestana na Reforma de Ensino Paulista é evidente⁴⁷. Essa Reforma expôs os anseios dos republicanos em formar bons mestres. Mestres que pudessem contribuir com a reorganização da instrução primária, considerada, “[...] sem contestação mais forte e eficaz elemento do progresso, e de todos os fatores da instrução popular”, repetindo as palavras de Prudente de Moraes, em outubro de 1890.

Para Azevedo (1963, p. 632), desde a reforma de 1890, efetivada por Antonio Caetano de Campos, “[...] entra a escola de formação de professores primários em uma fase nova, -uma das mais brilhantes de sua história- “. A grande força da Reforma foi a institucionalização da Escola-Modelo anexa à Escola Normal. Mudou-se, com isso, substancialmente, a formação do professorado.

Nos documentos estudados anteriormente, percebemos que as escolas primárias anexas à Escola Normal transformam-se em escolas-modelo e ganharam, com isso, espaço, organização, método e credibilidade na formação do professor primário.

Proclamação da República, assumiu a direção da Província no triunvirato – governo provisório (16/11/1889 a 14/12/1889) juntamente com o Coronel Joaquim de Sousa Mursa e Prudente de Moraes, nomeado governador em 14/12/1889. Em 1890, foi eleito Senador, o que o afastou do governo paulista. Na época da Reforma, estava em Petrópolis, participando da comissão encarregada de elaborar o Projeto da Constituição Republicana, porém havia assumido um compromisso com Prudente de Moraes em orientar a reforma da educação paulista. (REIS FILHO, 1995).

⁴⁷ Sobre esse assunto indicamos: Hilsdorf (1986), Reis Filho (1995) e Schelbauer (2003).

Embora ainda se tenha uma formação quase que exclusivamente na prática, a instituição da Escola-Modelo possibilitou um norte para a formação do professor que, a partir daquele momento, nela se concentra, diferenciando-se em dois aspectos da formação existente até então: a necessidade de frequência à Escola Normal e certa uniformidade de ensino na escola-modelo, local em que:

[...] os futuros mestres podiam 'ver como as crianças eram manejadas e instruídas'. Desse modo de aprender centrado na visibilidade e na imitabilidade das práticas pedagógicas esperava-se a propagação dos métodos de ensino e das práticas de organização da vida escolar (CARVALHO, 2000b, p. 225).

A Escola-Modelo, criada pelo Decreto de 12 de março de 1890, era destinada à Prática de Ensino para os alunos do 3º ano da Escola Normal. Nas palavras de Caetano de Campos, “[...] enquanto setor de prática de ensino, a Escola-Modelo é quase autônoma” (REIS FILHO, 1995, p. 54). A afirmação está baseada na estrutura montada para a realização da prática de ensino, ou seja, os alunos eram designados pelo diretor e, sob a inspeção dos professores da Escola-Modelo, executavam o ensino prático.

A vinculação entre os professores da Escola Normal e o ensino prático realizado na Escola-Modelo era, a princípio, mínima. Como enfatizou Caetano de Campos, a Escola-Modelo é “quase autônoma”. A frequência nela era obrigatória. As faltas tinham as mesmas conseqüências que na Escola Normal, ou seja, inviabilizavam a continuidade dos estudos.

Tamanha é a responsabilidade atribuída à essa escola na formação do professor por Caetano Campos que, entusiasticamente assim a explica e justifica no relato transcrito por Reis Filho (1995, p. 48-49):

[...] a chave de toda a evolução do ensino escolar, como o concebe o decreto de 12 de março, repousa sobre a prática que devem ter os alunos mestres na escola modelo, mais do que a ampliação do curso superior, com a criação de novas cadeiras. [...] Toda a erudição que eles puderem colher no curso superior da Escola, de nada lhes valerá se não forem à escola das crianças aprender como são elas manejadas e instruídas. É aí

que se revelará aos olhos dos futuros professores o mundo, novo para ele, de ensino intuitivo”.

A expressão enfática de Caetano Campos possibilita a discussão de três questões em relação à Escola-Modelo. Em primeiro lugar, a ênfase na evolução do ensino escolar por meio da formação do professor nessa escola. Em segundo lugar, a importância maior dada à formação prática e modelar, obtida pelos professores por meio dela. Por fim, institucionaliza a formação do professor pelo método de ensino intuitivo.

Ao definir a implantação da Escola-Modelo como promotora da evolução do ensino no que se refere à formação do professor, é preciso compreender que, nessa instituição, a formação apresenta-se diferente do que acontecia até então. Ou seja, a organização e estrutura diferem do modelo “artesanal” que foi marcado pelo aprendizado do método mútuo, ou pela formação recebida pelos professores adjuntos.

Assim, é que a Escola Modelo era constituída, como instituição nuclear da Reforma, pois não seria possível, segundo o ponto de vista do reformador, ‘ser mestre em tais assuntos, sem ter visto fazer e sem ter feito por si’ (CARVALHO, 2000b, p. 225).

Na perspectiva da reforma instituída por Caetano de Campos, a Escola-Modelo foi organizada de forma a garantir o aprendizado da função de professor. Além de estar adequadamente mobiliada e com material necessário, os professores que nela atuavam eram reconhecidamente bons professores, ou seja, modelos.

O cuidado com a implementação das ações que eram desenvolvidas na Escola-Modelo fortaleceu a sua estrutura e intenção, considerando que, na pedagogia moderna, a arte de ensinar era extremamente prática, ou seja,

[...] no âmbito dessa pedagogia, ensinar a ensinar é fornecer esses modelos, seja na forma de roteiros de lições, seja na forma de práticas exemplares cuja visibilidade é assegurada por estratégias de formação docente, preferencialmente dadas a ver

em Escolas Modelo, anexas às Escolas Normais” (CARVALHO, 2000a, p. 113).

Entretanto, o modelo de formação do professor pensado por Caetano de Campos, com a institucionalização da Escola-Modelo, não tinha apenas uma conotação de formação na prática, como acontecia na formação por meio do método de ensino mútuo ou, no caso, da formação por meio dos professores adjuntos. Ao realizar a Prática de Ensino na Escola Modelo, o aluno do terceiro ano da Escola Normal entrava em contato com o trabalho de um professor da Escola-Modelo, e era por ele orientado e supervisionado. Esse professor era encarregado da formação prática desse aluno.

Cabia ao aluno da Escola Normal na Prática de Ensino observar atentamente o trabalho do professor e anotar as suas observações. Durante duas horas diárias, o aluno realizava observação da prática de um professor experiente. Com isso, o aluno-mestre apreendia por meio da observação, para, depois, reproduzir o que havia aprendido na direção de classe.

No currículo da Escola Normal de 1890, na terceira série, além da disciplina de Organização das Escolas e sua Direção, aparecem os Exercícios Práticos. Estes eram realizados na Escola-Modelo. Na primeira e segunda série, entretanto, não havia nenhuma disciplina de formação. As disciplinas apresentavam um caráter utilitário de cunho humanístico (ALMEIDA, 1995).

O currículo da Escola Normal de 1890, em consonância com Reis Filho (1995, p. 53-54, grifo nosso), estava assim constituído:

PRIMEIRO ANO

Português

Aritmética

Geografia e Cosmografia

Exercícios militares (seção masculina)

Prendas e exercícios escolares (seção feminina)

Caligrafia e Desenho

SEGUNDO ANO

Português

Álgebra e escrituração mercantil (seção masculina)

Geometria

Física e Química

Ginástica

Música
Desenho
Economia Doméstica e Prendas (seção feminina)
TERCEIRO ANO
História do Brasil
Biologia
Educação Cívica e Economia Política
Organização das escolas e sua direção
Exercícios práticos.

Nesse currículo, foi mantida a divisão da seção masculina e feminina com disciplinas distintas para cada sexo. As mulheres cursariam as disciplinas “Prendas e exercícios escolares” e “Economia Doméstica e Prendas”. Na seção masculina: “Exercícios militares e Álgebra”, além de “Escrituração mercantil” compunham o universo de estudo dos homens.

De acordo com Reis Filho (1995) e Almeida (1995; 2008), não havia vinculação entre a disciplina de “Organização das escolas e sua direção” e a Prática de Ensino que acontecia na Escola-Modelo. Isso porque, nessa escola, os normalistas eram orientados pelos professores de acordo com sua organização própria, e não pelos professores da Escola Normal.

A institucionalização da Escola-Modelo iniciou uma nova fase no que se refere à formação do professor, por estabelecer o local apropriado para a Prática de Ensino, método e, sobretudo, por organizar as condições materiais e estruturais, definindo professores-modelo, para que a Prática de Ensino pudesse acontecer.

Reafirmamos que não é nossa intenção avaliar essa maneira de formar o professor. Nosso intuito é mostrar que existia diferença entre a preparação exclusivamente prática, mostrada anteriormente, e a formação na Escola-Modelo, por meio da Prática de Ensino, com local apropriado, estrutura e materiais adequados.

O local apropriado foi de fato, uma conquista para a época, porque, nos modelos de preparação anteriores, por meio do método mútuo ou como professor adjunto, não havia uma estrutura própria. No caso do treinamento no método mútuo, o professor que tivesse adequado conhecimento do método poderia ensiná-lo. A mesma idéia pode ser considerada para a formação dos adjuntos.

A luta pela formalização da Escola-Modelo, como local apropriado para que os futuros professores aprendessem, na prática, o ofício de ensinar, pode ser encontrado em outros locais.

Estudos mostram que a atuação de José Carlos de Alambary Luz, como diretor da Escola Normal de Niterói entre os anos de 1868 a 1876, ganhou um clima de euforia pedagógica, que se instituiu com a idéia de transformar a instituição em 'modelo'. Muitas reformas aconteceram no período e o diretor "[...] reformou, também, as escolas anexas, masculina e feminina, onde se realizavam as aulas práticas, imprimindo uma nova organização administrativa e pedagógica, afinada com os preceitos da época" (VILLELA, 2005, p. 109).

Além disso, na Escola Primária Anexa à Escola Normal de Niterói, as reformas curriculares e metodológicas aconteceram na teoria e na prática dos futuros professores. Com o objetivo de melhor formar os professores, até os castigos corporais, como recurso disciplinar, deixaram de ser utilizados. A introdução do método de 'lição de coisas' modificou o fazer do professor em sala de aula. É necessário destacar, aqui, que essas reformas aconteceram ainda no período do Império, muito antes da Reforma paulista de 1890.

Essas mudanças tinham como objetivo tornar o trabalho realizado pelos professores dessa escola como modelo para ser aprendido. Ao trabalho do professor foram introduzidos novos materiais didáticos, o que modificou a prática pedagógica das alunas e alunos-mestres nas escolas anexas, e trouxe nova representação da formação docente.

Mesmo que se tenham algumas observações a fazer quanto à formação do professor, instituída com a prática na Escola-Modelo, não se pode, de forma alguma, deixar de lado o significado que representou a implantação da Prática de Ensino nessa escola. Mesmo porque há de se compreender essa instituição em seu tempo e época.

A importância atribuída à Prática de Ensino efetuada nas Escolas-Modelo tornou-se maior, com incidência de alta carga horária. Os métodos e processos de ensino começavam a ocupar papel relevante no pensamento dos educadores da época, que consideravam indispensável na formação do professor seu preparo na técnica de transmissão de conhecimentos, a qual passava a ser regida segundo algumas normas pré-fixadas e não

de forma espontânea e de acordo com o pensamento livre de cada mestre. O treinamento prático na Escola-Modelo tornou-se requisito indispensável na formação dos professores, tanto que, no caso das escolas complementares, era fornecido aos alunos o diploma de professor da Escola Preliminar somente após estágio de um ano nas Escolas-Modelo (ALMEIDA, 1995, 681).

Tão forte e autônoma foi a presença da Escola-Modelo que quase teve sentido e expressão própria. No Decreto de 12 de março de 1890, sua organização estava estruturada em três graus de ensino: 1º grau para crianças de sete a dez anos de idade; 2º grau para as crianças de dez a catorze; e o 3º grau para adolescentes de catorze a dezessete anos. A efetivação, no entanto, aconteceu apenas para o ensino do primeiro grau (REIS FILHO, 1995).

Caetano de Campos pensou na Escola-Modelo como escola de demonstração metodológica “[...] desde que o método intuitivo e os processos de ilustração pedagógica foram aceitos como técnicas desejáveis ao ensino” (REIS FILHO, 1995, p. 167). O método de ensino intuitivo, também denominado lições de coisas, preconiza que “o conhecimento das coisas que nos rodeiam é possível pelo fato de termos sentidos que fazem a ligação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que o conhece, criando as idéias” (VALDEMARIN, 2006, p.171).

Observar o trabalho de um professor experiente na Escola-Modelo foi a base da Prática de Ensino, inaugurada com a reforma Caetano de Campos. Por isso, é possível afirmar, diante das questões apresentadas acerca do funcionamento da Escola Modelo, que “[...] a arte de ensinar torna-se largamente dependente da capacidade de observar” (CARVALHO, 2000b, p. 226).

As mudanças verificadas posteriormente à reforma paulista de 1890 não alteraram fundamentalmente a sua estrutura. A Escola-Modelo passou a ser centro de referência para a organização da escola primária, atuando “[...] como centro de irradiação dos novos métodos de ensino – propriamente o método intuitivo ou lições de coisas – e, ainda, como referência de organização da escola primária” (SOUZA, 2006b, p.113).

A expressão do próprio Caetano de Campos em 1890, sobre a organização da Prática de Ensino na Escola-Modelo, parece mostrar o entusiasmo com que

vivenciou a sua proposta de formação do professor, conforme citação de Reis Filho (1995, p. 77):

Pude verificar que em 4 curtos meses de tirocínio, com freqüência diária de 2 horas apenas, os alunos-mestres conseguiram um adiantamento nunca imaginado sequer em toda a existência anterior da escola Normal.

O novo horizonte que se dilatou perante os normalistas, iniciados nas práticas do ensino intuitivo, fê-los aproveitar uma aptidão de que eles mesmos se admiravam. Com esse foco de verdadeiro ensino o sucesso ficou de tal modo garantido que julgo indispensável alargar ainda mais a prática escolar, proporcionando seu benefício aos alunos do 2º ano.

A ênfase expressa no Relatório de 1890 demonstra quanto uma mudança que parece pequena movimentou o espaço da Escola Normal. Demonstra que a Escola-Modelo contribuiu na promoção de um novo momento para a Prática de Ensino. Embora ainda pela prática da observação, mas com o suporte de poder, além de observar e imitar, demonstrar. O futuro professor passa a incorporar, em seu cotidiano de aluno, a atividade de observar pensando sobre o que vê. Não simplesmente vê e imita como na Prática do Ensino.

No contexto da proposta, a Reforma paulista de 1890 não trouxe apenas um novo modelo de formação de professores, porque

Ao iniciar a reforma da instrução pública pela reforma da escola normal, os republicanos paulistas corroboraram a crença na imprescindibilidade da formação dos professores para a renovação da escola pública compreendida, fundamentalmente, com a adoção de novos processos de ensino, especialmente a adoção do método intuitivo (SOUZA 2006a, p. 53).

A importância da Escola Modelo também pode ser traduzida no Relatório do Governador Prudente de Moraes. Com um tópico especialmente destinado a ela.

Annexas à Escola Normal funcionavam duas escolas primarias, uma para cada sexo, com professores e regimen em tudo eguaes aos do commum das escolas publicas.

Converti essas escolas em escolas-modelo, para ahi praticarem os alumnos normalistas, na regencia das cadeiras.

Cada uma dessas escolas ficou dividida em tres secções, correspondente aos tres grãos de instrucção primaria.

Actualmente as escolas-modelo, onde são empregados os processos e methods modernos de ensino, ministram instrucção sólida ás creanças que as freqüentam e servem de officinas onde, diariamente, os alumnos normalistas do 3º. Anno aprendem praticamente a ensinar e a reger escolas (EXPOSIÇÃO, 1890, p. 41-42).

Para dar estrutura e unidade à formação dos futuros professores, foram contratadas duas professoras. Sobre essa contratação, o Presidente da Província, Prudente de Moraes afirma:

Tive a felicidade de poder confiar a direcção das escolas-modelo a duas professoras distinctas, Mis Márcia P. Browne e d. Maria G. L. de Andrade, a primeira americana e a segunda brasileira, educada na America do Norte, as quaes servem desde 10 de abril mediante contracto, vencendo mensalmente a primeira 300\$000 e a segunda 500\$000.

Os resultados obtidos em poucos mezes provam quanto fui bem inspirado, confiando a professoras tão competentes quanto dedicadas ao cumprimento de seus deveres a organização e direcção das escolas-modelo (EXPOSIÇÃO, 1890, p. 42).

As duas notáveis professoras deram forma inicial à Escola-Modelo, Dona Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, professora que passou quatro anos nos Estados Unidos e ficou responsável em dirigir a classe feminina e Miss Márcia Browne, americana, ex-diretora da *high school* em Malden (Boston), especialista,

que veio ao Brasil para trabalhar na Escola Americana de São Paulo. Na Escola-Modelo, dirigia a classe masculina. (REIS FILHO, 1995; MONARCHA, 1999).

Segundo Reis Filho (1995), a formação americana das duas professoras norteou o encaminhamento aos futuros professores. A presença dessas professoras na Escola-Modelo imprimiu à formação dos professores um caráter de treino, de domínio de procedimentos pedagógicos sem preocupação com as suas diretrizes básicas ou fundamentos teóricos. Dominavam muito bem a técnica do método intuitivo sem, contudo, conhecer seus fundamentos teóricos.

A formação pretendida por Caetano de Campos pressupunha mais que domínio da técnica de ensinar, entretanto isso não aconteceu. Na organização realizada na Escola-Modelo, o que prevaleceu foi a formação prática. Porém a instituição da Escola-Modelo promoveu mudanças na Prática de Ensino, cumpriu a sua função, naquele momento, como modelo de

[...] demonstração de procedimentos didáticos, de observação e prática de ensino para os alunos do terceiro ano do curso normal e, finalmente, ponto de irradiação das técnicas fundamentadas no método intuitivo de ensino (MONARCHA, 1999, p. 179).

Na afirmação de Monarcha (1999), encontra-se o segundo fundamento da implantação da Escola-Modelo, que é o método. O método de ensino intuitivo, que já havia sido referenciado na Reforma Leôncio de Carvalho de 1879, ganhou expressão na Escola-Modelo.

A Prática de Ensino na Escola-Modelo se configurou e assim avançou, pelas primeiras duas décadas do século XX. Entre 1890 e 1920, muitos currículos se sucederam na organização da Escola Normal. Entretanto a Prática de Ensino continuou a ser efetivada na Escola Modelo. Não nos moldes que Caetano de Campos havia implementado. Também não tinha a organização primorosa pretendida por Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Miss Márcia Browne ou a idealização de José Carlos de Alambary Luz.

Foi muito importante a presença de Caetano de Campos na organização da Escola Normal. No Livro Jubilar da Escola Normal da Capital, organizado por

João L. Rodrigues em 1930⁴⁸, encontramos um apêndice com o histórico dos acontecimentos que cercaram a organização das homenagens realizadas à Caetano de Campos, em 1930, por sua elevada contribuição para com a Escola Normal.

Ao referir-se à importância do trabalho desenvolvido por Caetano Campos na Reforma da Escola Normal Paulista, o professor João Toledo enfatiza: “E assim a Escola Modelo se fez laboratório pedagógico, onde uma geração entusiasta e clarividente treinou a sua arte para as lutas da educação” Essa Conferência sobre Caetano de Campos foi realizada pelo professor João Toledo em 13 de setembro de 1930 e foi transcrita em Rodrigues (1930, p. 288).

Na célebre frase de Rui Barbosa “Reforma dos Mestres pela reforma dos métodos”, está presente a idéia que se consubstanciou na Escola Normal no final do século XIX e início do século XX: mudança de posicionamentos e de encaminhamentos quanto à formação do professor. A distância existente entre a Prática do Ensino e a Prática de Ensino, em nosso entendimento, foi a implantação e consolidação da Escola Normal, como local para formação do professor. Além disso, cabe destacar a organização da formação prática, primeiramente, nas escolas primárias anexas e, posteriormente, na Escola-Modelo.

A Prática de Ensino, no final do século XIX e início do século XX, não adquirira ainda o *status* de disciplina. Porém, na Reforma paulista de 1890, considerada a única Reforma que alterou significativamente o ideal de formação prática do professor (ALMEIDA, 1995; REIS FILHO, 1995), foi implantada com estatuto definido e função específica, tendo como local a Escola-Modelo Anexa.

Nessa seção, as questões apresentadas tiveram o intuito de demonstrar, por meio de fontes variadas, que a prática foi o dispositivo utilizado para a formação de professores antes e depois da criação da Escola Normal. Entretanto assumiu, ao longo do período estudado, 1822-1892, diferentes configurações.

⁴⁸ Livro Jubilar da Escola Normal da Capital contém a relação completa dos diplomados de todos os institutos congêneres do Estado de 1876 a 1929. Considerado pelo seu organizador como “árvore genealógica da grande família normalista de São Paulo” faz também referência à história da implantação de todas as Escolas Normais Paulistas até 1929 (RODRIGUES, 1930).

Primeiramente, como Prática do Ensino, utilizando-se da convivência, imitação e observação de um professor de primeiras letras, ou seja, “modelo artesanal” de preparação do professor. Essa maneira foi usada nas escolas de ensino mútuo e com os professores adjuntos.

Depois, como Prática de Ensino, com estrutura e organização própria, com aporte teórico necessário à formação. Nesse caso, a responsabilidade pela formação do professor ficou circunscrita à Escola Normal e a preparação prática nas escolas primárias anexas e Escola-Modelo.

Como a intenção não é avaliar a qualidade da Prática de Ensino realizada nessas escolas, mesmo porque as evidências possivelmente não cumpririam essa função, foi possível mostrar que aconteceram mudanças significativas na formação do professor desde o Império até a República.

Essas mudanças não aconteceram de maneira uniforme, não atingiram todas as Escolas Normais, bem como não aconteceram ao mesmo tempo. Entretanto, significativas, posto que foram realizadas com as condições e possibilidades de um período em que quase tudo estava por construir. Isso porque, poucas eram as condições para a educação naquele período.

A epígrafe que inicia a discussão sobre a Prática de Ensino a ser realizada na Escola-Modelo traz as palavras do Presidente Prudente J. de Moraes na Exposição de 1890, projetando a importância da Escola-Modelo como local de realização da prática para os alunos do 3º ano da Escola Normal.

Ressalta em sua fala que as escolas-modelo são locais onde são empregados processos e métodos de ensino, em que as crianças são bem instruídas e servem como oficinas para os alunos normalistas aprender praticamente.

Entendemos que esse tenha sido o legado da Reforma instituída por Caetano de Campos em São Paulo. Ela consolidou uma proposta de formação de professores que havia sido sinalizada nos anos finais do Império, ou seja, proporcionar a formação prática do aluno da Escola Normal, na Escola-Modelo, organizada sob os princípios dos modernos métodos de ensino.

3. A CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DA PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA NORMAL ENTRE 1920 E 1930: EM DEFESA DE UM NOVO MODELO PEDAGÓGICO

É claro que o sucesso no ensino não depende
de se copiar servilmente o methodo mais aperfeiçoado,
mas de apprehender os princípios da arte de ensinar
e de aplical-os intelligentemente na prática.
É fundamental a pratica do ensino.
Por isso o autor esforçou-se para offerecer de modo claro,
pratico e útil o que é essencial
na arte do ensino.
WHITE, (1911, p. 8).⁴⁹

O pensamento desta epígrafe foi retirado do prefácio do livro “A arte de Ensinar. Um manual para mestres, alumnos e para todos que se interessam pelo verdadeiro ensino da mocidade”, traduzido por Carlos de Escobar por recomendação de Oscar Thompson, então Diretor da Inspetoria Geral de Instrução Pública de São Paulo.

O pensamento de White (1911) nos leva a repensar alguns aspectos da Escola Modelo. As ideias veiculadas em “A arte de Ensinar”, estiveram presentes no ideário educacional dos dirigentes da educação pública paulista, portanto, na Escola Normal e na Prática de Ensino desde a reforma Caetano de Campos de 1890.

No prefácio do Manual, o autor justifica não ser este um tratado completo de educação, mas instrumento prático e útil a ser utilizado pelo professor no exercício da arte de ensinar. Deixa claro não só no Prefácio, mas em outros momentos, no decorrer de suas recomendações, que “[...] é de muita vantagem separar-se a arte de ensinar do domínio da philosophia, especialmente da philosophia duvidosa. [...] [assegurando que] Os princípios da arte de ensinar, são

⁴⁹ A edição a que tivemos acesso é de 1911.

derivados principalmente da *psychologia*, e felizmente de seus *factos*” (WHITE, 1911, p. 7).

Essa referência ao Manual é necessária, porque acreditamos que duas questões precisam ser explicitadas para dar continuidade à nossa discussão. A primeira relaciona-se à “arte de ensinar”, na perspectiva de Caetano de Campos, organizada na Escola-Modelo. A segunda tem como pressuposto a presença desse Manual por recomendação de Oscar Thompson, Diretor da Inspetoria Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo.

Oscar Thompson (1872-1935) viveu a reforma Caetano de Campos como aluno da Escola Normal de São Paulo, entre 1889 e 1891. Estudou e conquistou, na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, o título de Bacharel em Ciências Sociais e Jurídicas em 1899. Entretanto tinha o olhar voltado para a educação.

Por ter sido muito bom aluno da Escola Normal, Oscar Thompson foi convidado por Miss Browne, Diretora da Escola Modelo masculina, para ser adjunto da Direção, cargo para o qual foi nomeado em 1892. Com o afastamento de Miss Browne, assumiu a Direção da Escola Modelo do Carmo. Ao ser inaugurado o novo prédio da Escola Normal de São Paulo, assumiu a Direção da segunda Escola-Modelo anexa à Escola Normal da São Paulo⁵⁰ (1894-1897). (GONÇALVES e WARDE, 2002).

Thompson introduziu significativas mudanças pedagógicas na Escola-Modelo, local onde os alunos da Escola Normal realizavam a Prática de Ensino. Dentre as mudanças, destacamos: ensaios de homogeneização das classes, marcando, assim, a presença forte da Psicologia; mudanças nos procedimentos da leitura elementar, caligrafia e desenho. Traçou o Programa das Matérias para os quatro anos do Curso Preliminar, com rol de matérias, conteúdos e livros a serem utilizados nessa fase.

Acreditamos que entre a Reforma proposta por Caetano de Campos (1890) e o ano de 1920, “a arte de ensinar” passou por diferentes configurações. Caetano de Campos, em suas orientações, especificava que, na Escola-Modelo,

⁵⁰ Essa indicação chama a atenção, por ser ele recém-formado na Escola Normal, e a nomeação de normalistas para a Direção da Escola-Modelo não era fato comum. Juntamente com a nomeação de Gabriel Prestes, que, na mesma época, assumiu a direção da Escola Normal de São Paulo, iniciou-se a época dos normalistas na direção dessas escolas em lugar de outros profissionais, principalmente da área do Direito.

os futuros professores aprendiam vendo como as crianças eram convenientemente “manejadas e instruídas”. A Escola-Modelo, lugar de aprendizagem, demonstração pedagógica, difusão de novos métodos de ensino, possibilitaria ao futuro professor compreender, para depois praticar a “arte de ensinar”.

Na perspectiva da Reforma Caetano de Campos, a função do ensino de Psicologia na Escola Normal, por exemplo, não estava definido. Essa é uma diferença quanto ao pensamento implantado na Escola Normal com a presença de Oscar Thompson⁵¹. As orientações se voltam para a importância da Psicologia na formação do professor e como conhecimento necessário para atuar como professor.

A presença forte da Psicologia na Escola Normal aconteceu a partir de 1912, com a criação do gabinete de Psicologia na Escola Normal e do Laboratório de Pedagogia Experimental em 1914⁵². Esse fato começou a modificar a formação do professor primário. White (1911) destaca a importância da Psicologia, explica a diferença entre a criança pequena e o jovem, entre os métodos para ensinar na escola primária e na escola secundária, entre outros aspectos.

Dentre os princípios definidos pelo autor, conhecer as diferenças entre um grau de ensino e outro, entre os alunos de diferentes idades é fundamental ao professor para que possa praticar com segurança a “arte de ensinar”. Para tanto, enfatiza que só a Psicologia pode possibilitar esse conhecimento. É dela que derivam “[...] os princípios fundamentais do ensino, principios que constituem uma sciencia de ensinar e são proprios a dirigir e uteis praticamente” (WHITE, 1911, p. 20).

⁵¹ Entre os anos de 1901 e 1920, Thompson foi diretor da escola Normal de São Paulo e, por duas vezes nesse período, afastou-se da Direção da Escola Normal para assumir o cargo de Diretor da Inspeção Geral da Instrução Pública (1909-1911; 1917-1920). Dessa forma, podemos constatar que a presença desse educador na Escola Normal e na condução da educação pública paulista, durante um tempo longo, influenciou a formação do professor primário até a década de 20 do século XX, especialmente, em São Paulo. Sobre a presença de Oscar Thompson, na Escola Normal de São Paulo e na Diretoria da Instrução Pública, indicamos: Monarcha (1999); Gonçalves e Warde (2002).

⁵² A crença no futuro da Pedagogia Científica fez pensar que na criança tudo poderia ser medido, classificado, avaliado. Há uma inflexão quanto a importância do método e o deslocamento do como ensinar para o como a criança aprende. Sobre esse assunto, sugerimos: Monarcha (1999); Gonçalves e Warde (2002).

A Psicologia, nessa perspectiva, passa a conduzir a aplicação do método, diferentemente do que ocorria até o início do século XX, cujos autores se apegavam às explicações da Filosofia⁵³. Podemos constatar essa afirmação por meio de White (1911, p. 16): “O methodo de ensinar envolve o processo pelo qual a intelligencia adquire tal conhecimento, e para isso, devemos recorrer á psychologia”.

A Prática de Ensino tem, nas duas primeiras décadas da República, organização e vitalidade na Escola-Modelo. Entretanto, conforme já mencionado, essa organização não se efetivou em todos os locais da mesma maneira. As condições materiais para que a Escola Modelo pudesse cumprir o ideal de formação prática do professor não foram consolidadas e isso dificultou e quase inviabilizou a Prática de Ensino na Escola Modelo.

A Prática de Ensino, proposta para acontecer na Escola-Modelo, tinha como objetivo inaugurar um novo modelo de formação do professor. Da formação “artesanal” por meio da Prática do Ensino, para a formação profissional na Prática de Ensino, a ser efetivada nesse local, com a organização pensada e idealizada por Caetano de Campos na Reforma paulista de 1890.

Embora a formação prática já acontecesse nas escolas primárias anexas à Escola Normal, a proposta de Caetano de Campos pretendia ser um diferencial. A República inaugurou a idéia de ensino moderno. Inúmeras possibilidades são vislumbradas com a adoção do Método Intuitivo, a construção de prédios escolares vultosos em contraposição às aulas ou cadeiras públicas, que funcionavam em casas ou locais improvisados. Além disso, a possibilidade de fazer aparecer e acontecer a carreira do magistério parecia dar nova vida tanto à Escola Normal quanto à Prática de Ensino.

Foi nessa perspectiva que a Escola Normal se consolidou nos primeiros anos da República. A Prática de Ensino, até a primeira década do século XX, foi organizada com as orientações da reforma paulista de 1890. Entretanto a Escola Normal e a Escola-Modelo incorporaram os problemas e desgastes que a educação pública enfrentou nos primeiros anos da República.

⁵³ White (1911, p. 16), ao se referir à Filosofia, esclarece que “[...] ella pode determinar os fins últimos da existência humana, e o conhecimento essencial á sua realização; mas ella não pode dizer como se adquire tal conhecimento”.

Não podemos esquecer que, nas duas primeiras décadas do século XX, o Brasil viveu um longo período de estagnação econômica. Além dos problemas internos enfrentados para a afirmação e consolidação da República, outros se seguiram, tais como: a substituição do enfoque econômico agrário exportador para urbano industrial; a acomodação de ex-escravos nos centros urbanos, bem como dos imigrantes estrangeiros recém-chegados para substituir a mão-de-obra dos escravos na agricultura.

O perfil da nação brasileira havia mudado substancialmente desde a Proclamação da República. Paralelamente, aconteceu também a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que, dentre outras coisas, impulsionou a vinda de mais imigrantes estrangeiros ao Brasil.

A população que possuía um perfil miscigenado com a presença dos índios, negros e portugueses em sua constituição, mudou e ampliou substancialmente, com a presença dos imigrantes europeus e asiáticos, seus costumes, valores e ideologia política. Esse quadro social, político e econômico pressionava o governo republicano a repensar especialmente as questões educacionais.

Os profissionais que estavam envolvidos com a educação, nem sempre tinham formação nesse campo. Segundo Nunes (1998), os saberes que impulsionaram o campo educacional nas décadas de 20 e 30 do século XX foram gerados com base no Direito e na Medicina. Do campo jurídico vinham os instrumentos para definição do campo legislativo e da Medicina os procedimentos científicos da observação e da experimentação. Entre os anos de 1910 e o início dos anos de 1920, alguns aspectos da formação prática do professor na Escola Normal precisam ser evidenciados porque, de certa maneira, explicam as razões das discussões que aconteceram a partir de 1920.

As razões que elencamos subsidiam a discussão que pretendemos realizar nesta seção. Nas primeiras duas décadas da República, há um fortalecimento da Prática de Ensino na Escola-Modelo. Entretanto, no período imediatamente posterior, inviabilizada pelas questões econômicas, pelo pouco valor que tem o professor primário e pelo desencanto com a Escola Normal, arrefeceram as discussões sobre o tema. Da ênfase na visibilidade que o Método de Ensino Intuitivo pregava, retomou-se a valorização da experiência do observar para fazer.

Acreditamos que Lourenço Filho e Fernando de Azevedo trouxeram novos elementos para caracterizar a Prática de Ensino. No início dos anos de 1920, Lourenço Filho, embasado nos ensinamentos de Sampaio Dória e na Reforma Paulista de 1920, enfatizava a necessidade de o professor desenvolver na Escola Normal um rol de conhecimentos para realizar a Prática de Ensino.

Por outro lado, as discussões realizadas por Fernando de Azevedo no Inquérito de 1926, com educadores paulistas, posteriormente divulgadas pelo Jornal O Estado de São Paulo, marcam as idéias de Renovação Educacional. Nessas discussões, estava presente o problema da Escola Normal e, com ele, a Prática de Ensino. Nesse caso, o ponto nodal era a formação do professor pela educação técnica de bases científicas e, na Prática de Ensino, a experimentação nas Escolas de Aplicação.

O ideal republicano de progresso da nação por meio da educação, instrumento de ordem dos primeiros anos da República, não se efetivou conforme o sonho republicano. Na década de 20 do século XX, os homens que pensavam e dirigiam a República ainda enfrentavam graves problemas: o analfabetismo e os problemas dele decorrentes, a exclusão da grande maioria da população de acesso ao trabalho que incomodavam e impediam o que se chamava de constituir a nação (CARVALHO, 1989).

Outra especificidade da década de 1920 foi que as discussões sobre a educação extrapolaram o âmbito do Congresso Nacional e tramitaram, também, junto aos profissionais interessados no assunto. Nessa década, aparecem os 'educadores profissionais', homens que contribuíram na organização da educação, trazendo novas concepções e direcionamentos.

No início da República, o fato de só ter direito ao voto os homens alfabetizados, fez com que os republicanos pensassem que seria fácil formar uma nação escolarizada que pudesse ser constituída por homens livres, cidadãos progressistas, com ensino adequado aos tempos modernos. A escolarização da população transformaria os súditos em cidadãos. Na opinião dos republicanos, a passagem da condição de súdito, ou seja, de homem dependente, que aceitava a condição subalterna, não poderia ser realizada sem a educação (HILSDORF, 2007).

Para a realização desse intento, não apenas a educação, como a entidade eleita e propagada pelos ideais republicanos para fazer a diferença entre a situação vivida e a desejada pela população, como também a escola precisavam de reformulação. Nesse sentido, uma das primeiras questões a ser tratada pelos governantes foi a construção de locais apropriados para o saber. “Para fazer ver, a escola devia se dar a ver” (CARVALHO, 1989, p. 25). Sob essa perspectiva e expectativa, ergueram-se grandes prédios escolares. A pujança da educação republicana estava vinculada aos grandes e luxuosos prédios ou palácios, conforme aceção de Faria Filho (2000) ⁵⁴.

Em todos os setores da sociedade era possível sentir “a intensa circulação de novas tendências de pensamento” (HILSDORF, 2007, p. 58). A defesa da pedagogia moderna com base no método tornou-se mais efetiva. A boa escola deveria contrapor-se à pedagogia tradicional e aos seus traços de memorização e repetição que, para os republicanos, eram símbolos do atraso. O homem moderno da República precisava de uma escola moderna. Assim, era preciso também trazer a idéia de modernidade para a formação do professor.

Podemos afirmar que a Escola Normal, no sentido de local de formação de professores primários, consolidou-se nos anos anteriores e imediatamente posteriores à proclamação da República. Embora críticas se façam à Escola Normal, não há como negar a sua importância no processo histórico de formação do professorado no Brasil. Dentre as críticas, podemos elencar as que a colocam como local para formação de “esposas e mães” ou, ainda, como uma forma de “garantir o futuro”, por profissionalizar rapidamente, e ser considerada “fácil” de ser cursada por não exigir muito do aluno.

⁵⁴ Faria Filho (2000) faz uma incursão na organização dos grupos escolares em Minas Gerais em substituição às escolas isoladas. O autor mostra esse processo como um fenômeno que se constrói em uma zona de tensão, “[...] marcado pelas angústias, incertezas, utopias e práticas de uma sociedade que adota a escola como uma das estratégias para a sua própria reinvenção, seja como pardieiro, seja como palácio ou, ainda, fazendo coexistir esses dois extremos”. Aqui, podemos lembrar a pesquisa de Souza (1998) que discute a nova identidade visual das escolas. A idéia de escola moderna necessitava de um novo modelo, uma nova concepção arquitetônica para os edifícios escolares. A mudança externa tinha como objetivo a nova visão de escola primária concebida pelos republicanos. Segundo a autora, embora o conjunto arquitetônico houvesse mudado consideravelmente, a organização do ensino, ainda esbarrava em inúmeras dificuldades, o que era a grande contradição desse momento.

A Escola Normal foi criada em nosso País com o objetivo essencial de preparar o corpo docente para o ensino primário. No entanto, desde a criação das primeiras instituições, as suas finalidades precípua foram desviadas, aumentando, no decorrer dos tempos, a importância das funções adjetivas que lhe foram atribuídas, transformando-se elas em 'liceu para môças'. O ensino normal foi assim 'desprofissionalizado', em nosso meio, recebendo cada vez mais uma clientela desinteressada pelo magistério (WEREBE, 1963, p. 213).

Considerada redentora por alguns, insatisfatória para outros, o fato é que quase todos que a ela se referem consideram que "a idéia de que o professor primário precisa saber pouco porque ensina noções elementares é falsa" (WEREBE, 1963, p. 212). Dessa forma, a declarada ineficiência da Escola Normal e sua necessária qualidade tornam-se bandeira de luta para os educadores das décadas de 20 e 30 do século XX.

Nesse período, as discussões sobre a Escola Normal acontecem no sentido de propor a sua reorganização curricular. Como nos momentos anteriores,

[...] as modificações na Escola Normal continuam processando-se em intrínseca relação com o desenvolvimento quantitativo da escola primária. As freqüentes reformas no curso são originadas principalmente no problema básico levantado acerca do novo ideal de escolaridade a ser implementado no curso elementar, na visão de que seu desenvolvimento positivo dependeria da qualificação dos professores que nele atuavam (ALMEIDA, 2008, p. 53).

Nesse período, observamos ainda a luta do governo republicano no sentido de organizar-se para garantir a consolidação do regime e a sonhada expansão e estruturação do ensino. Em relação à instrução pública, o objetivo de consolidação de um Sistema Nacional de Ensino ainda não estava consolidado. Podemos dizer que o período que antecede e sucede a Proclamação da República foi profícuo em "projetos educacionais, mas precário em realizações" (SCHELBAUER, 1998, p. 141).

Existia uma contradição em relação ao grupo dos republicanos que conduzia o governo central. As contradições geravam uma constante tensão entre o grupo adepto às idéias positivistas e o que veiculava as idéias liberais. Assim, as discussões que perpassaram as várias legislações de ensino situavam-se entre a consolidação das idéias positivistas do início da República, e a influência do modelo norte-americano que também estava presente nesse período.

O que pode ser visto é que “as dificuldades para a realização da idéia de sistema nacional de ensino se manifestam tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica” (SAVIANI, 2007a, p. 168).

Nesse contexto, na esfera federal, assim como nas províncias, as legislações se sucediam e as questões educacionais longe de serem resolvidas, engrossavam a lista de problemas que o governo republicano enfrentava. As propostas das várias legislações, por iniciativa do Governo Central, que antecederam a reforma educacional de 1920, no Estado de São Paulo, pouco modificaram a estrutura da Escola Normal e da Prática de Ensino.

As reformas de ensino tanto no âmbito do Governo Central quanto no âmbito dos Estados, imprimiram à Escola Normal ampliação da cultura geral. Essa situação não a afirmou para os padrões da época como escola secundária, por ter uma formação propedêutica insuficiente. Por outro lado, as matérias de formação profissional eram poucas e com carga horária exígua, não fortalecendo a Escola Normal como escola profissionalizante.

Depois de 1915, iniciaram-se discussões no sentido de ampliar o desenvolvimento do sistema escolar, instalando-se o movimento de entusiasmo⁵⁵ pela educação. Aconteceu a “[...] superestimação do processo educacional: regenerador do homem, ele é, conseqüentemente, o regenerador de toda a sociedade” (NAGLE, 1978, p. 263).

A sociedade agora mais urbana e industrial reivindicava ainda mais a escola. O acesso à escola mantinha-se restrito a uma pequena parcela da população e o problema do analfabetismo, em 1920, atingia 65% da população com idade superior a 15 anos de idade (RIBEIRO, 1991).

⁵⁵De acordo com Nagle (2001), o entusiasmo caracteriza-se pela crença de que, por meio da multiplicação das instituições escolares e disseminação da educação escolar, seria possível incorporar as grandes camadas da população ao desenvolvimento e progresso do país.

Na análise de Nagle (1978; 2001⁵⁶), no período da Primeira República⁵⁷, aconteceram três momentos importantes na educação. O primeiro foi marcado pelos debates em torno da educação popular, que impulsionaram as discussões na transição entre Império e República. Porém, no período imediatamente posterior à Proclamação da República, houve um arrefecimento do fervor ideológico do final do Império. Os republicanos que ocuparam o poder, preocupados mais com a harmonização das idéias e a organização de lideranças que pudessem impulsionar o novo regime na sociedade brasileira, deixaram em segundo plano a educação.

O segundo momento, especificado por Nagle (1978), configura-se no movimento do entusiasmo pela educação. É marcado pelas pregações cívico-patrióticas, que defendiam a promoção da Língua Pátria e o avivamento do estudo de História e Geografia do Brasil. Os defensores dessas idéias lutavam contra o domínio de uma parcela muito pequena da população brasileira que era alfabetizada e, portanto, podia votar. A alfabetização, entre outras prerrogativas, além de possibilitar o direito ao voto, poderia melhorar, de certa maneira, o cenário de “vergonha nacional” projetado pela falta de estrutura para a efetivação da educação popular.

Há aqui uma parcela que se liga ao fervor ideológico do final do Império; mas, agora, este é manifestado pelos próprios republicanos desiludidos com a República existente, República que procuram redimir. Trata-se de um movimento de ‘republicanização da República’ pela difusão do processo educacional – movimento tipicamente estadual, de matiz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular (NAGLE, 1978, p. 262).

Esse segundo momento teve sua expressão maior no final da década de 10 e início da década de 20 do século XX. Caracterizou-se pelo aparecimento de

⁵⁶A primeira edição do livro de Jorge Nagle é de 1974. Utilizamos nesta pesquisa a segunda edição, de 2001.

⁵⁷Tempo histórico e político compreendido entre 1889 e 1930. Marcado pelo advento e consolidação do regime republicano. Nagle (1978, p. 262) adverte que “nem a República se implanta a partir de 1889 nem a primeira República termina em 1930”. Embora apenas marcos cronológicos, o que aconteceu nesse período mostra um conjunto de lutas e mudanças políticas, sociais e educacionais.

planos, pela expansão da rede escolar para a escola primária e preocupação com a desanalfabetização da população. Podemos relacionar ao entusiasmo pela educação a criação da Liga de Defesa Nacional⁵⁸, em 1920; Associação promotora da Instrução, em 1922 e Associação Brasileira de Educação (ABE)⁵⁹ em 1924, além de inúmeros encontros, congressos e conferências locais e nacionais com objetivo de discutir temas relacionados à educação.

Destacamos a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), idealizada para ser local privilegiado dos debates do campo educacional. Os intelectuais que a compunham, entusiasmados com a idéia de que a reforma da sociedade se faria pela reforma do homem, davam o norte para a educação do povo brasileiro: formação cultural e educação moral sólida para assegurar a ordem estabelecida.

Foi no interior da ABE que os debates acerca da rearticulação da escola pública foram retomados e sintetizados. Conforme Freitas (2004), o sentimento de desilusão manifestado pelos integrantes dessa entidade com a República fez surgir a idéia de republicanização da República ou, em termos educacionais, a retomada dos princípios da educação para todos defendidos pelos republicanos.

Essa entidade ganhou espaço a partir de 1927 com a organização da I Conferência Nacional de Educação em Curitiba. Dentre as conferências⁶⁰, destacamos a IV Conferência, realizada de 13 a 20/12/1931, no Rio de Janeiro, palco de debates, na qual foi lançada a idéia de elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O otimismo pedagógico, terceiro momento apontado por Nagle (1978), tem como característica o novo. Essa é a fase do movimento de renovação educacional que significa a substituição do modelo de escola tradicional pela renovada. Esse movimento era muito forte na reforma da Escola Normal e das

⁵⁸Fundada em 1916 por Olavo Bilac e seu objetivo era difundir o pensamento em torno do ideal nacionalista.

⁵⁹Essa associação foi criada, segundo Carvalho (1998), por iniciativa de um grupo de treze intelectuais cariocas que se autodenominou “elite” intelectual. Na concepção dessa autora, a ABE poderia ter sido um dos instrumentos mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico norte-americano e europeu pela abrangência que conseguiu em quase todo território nacional. Saviani (2007a), ao referir-se à ABE, remete sua criação a Heitor Lyra com o objetivo de, entre outras questões, congregar pessoas de várias tendências e pensamentos, preocupadas com a educação.

⁶⁰ Segundo o Estatuto da ABE, as Conferências Nacionais de Educação foram criadas para percorrer os Estados da federação. Os organizadores da ABE pretendiam que fossem criados em cada Estado brasileiro núcleos da entidade, similares ao instalado no Distrito Federal.

escolas primárias no final da década de 20 e início da década de 30 do século XX.

Em termos educacionais, a década de 20 do século XX, inaugurou uma série de debates em torno da educação. O problema da educação como a falta de escolas, o analfabetismo e a formação de professores são temas de discussão e estudos para os profissionais da área e estes produziram obras sobre o assunto⁶¹. Além disso, o período⁶² foi fértil em realizações de “congressos, inquéritos e conferências, debatendo os mais variados problemas educacionais” (NAGLE, 1978, p. 264).

Esse período foi marcado por um conjunto de reformas nas províncias⁶³ que tinham como referência a Reforma do Estado de São Paulo de 1920, conduzida por Sampaio Dória. Altera-se o panorama da instrução pública em vários aspectos, tal

[...] como a ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista (SAVIANI, 2007a, p. 176 -177).

Retomar a discussão sobre a educação significava, também, a substituição do modelo de formação de professores. A crença de que a melhoria da escola primária estava intimamente ligada à formação do professor, impulsionava e abria

⁶¹Nesse período aconteceu a criação da Biblioteca de Educação em 1927, organizada por Lourenço Filho e publicada pela Companhia Melhoramentos de São Paulo; e a Coleção Pedagógica, em 1929, dirigida por Paulo Maranhão (NAGLE, 1978).

⁶² Foram realizadas as Conferências Nacionais de Educação, pela Associação Brasileira de Educação (ABE). A 1ª, em 1927; 2ª, em 1928; e, 3ª, em 1929 (NAGLE, 1978; SAVIANI, 2007a).

⁶³ Essas reformas representam, segundo Nagle (1978), as bases para o movimento de renovação educacional, consolidado na década de 30 do século XX. A Reforma de 1920 no Estado de São Paulo, tornou-se foco de inspiração e, com base nela, outras reformas foram instituídas: no Ceará, em 1922/1923, por Lourenço Filho; no Paraná, em 1923, por Lysimaco Ferreira da Costa e Prieto Martinez; no Rio Grande do Norte, em 1924, por José Augusto; na Bahia, em 1925, por Anísio Teixeira

espaço a um novo olhar para a Escola Normal, para a formação do professor e, consequentemente, para a Prática de Ensino.

A Prática de Ensino, em função de mudanças no pensamento educacional, voltou a ser objeto de preocupação não só de legisladores como dos professores da Escola Normal. Depois de mais de vinte anos sob a tutela dos professores da Escola-Modelo, local a ela destinado, sobretudo após a Reforma da Escola Normal de São Paulo em 1890, precisava de novos contornos e um redirecionamento.

A maneira que a Prática de Ensino foi inserida nos estudos do aluno que freqüentava a Escola Normal não a colocou em situação de destaque. Retoma-se a idéia de praticar para aprender a ensinar e, “[...] a Prática de Ensino, que deveria ser a disciplina nuclear do currículo, degenera quase sempre em práticas formais, cumpridas pelos alunos como meros exercícios formais” (WEREBE, 1963, p. 214).

Assim, realizada sob a perspectiva de demonstração, não atendia, naquele momento, às necessidades de formação do professor. Os debates educacionais da década de 20 do século XX, com base nos princípios educacionais da escola ativa, projetavam um novo professor. Esse novo professor, vinculado aos novos princípios educacionais, precisava de novos conhecimentos. A necessidade de aprofundamento dos conhecimentos teóricos na formação do professor ganhou espaço e defesa por parte de alguns educadores da época.

Os debates sobre a formação do professor foram retomados, extrapolaram o espaço da escola, sobretudo, quando o foco das discussões era a educação primária. A organização e a melhoria do ensino primário eram, quase sempre, relacionadas a uma competente formação do professor.

Nesse período, aconteceram mudanças na formação do professor e, consequentemente, na condução da Prática de Ensino. Depois de um período em que a preocupação era com o “como ensinar” e, por decorrência, marcadamente, o predomínio do ensino do método aos professores em formação, depois de 1920, o foco desloca-se para o “como a criança aprende”.

A Prática de Ensino, realizada de maneira artificial e sem ligação com o ensino realizado na Escola Normal, passou por questionamentos. O sentido da prática precisava ser redimensionado. No foco dos debates acerca da educação

pública, reapareceram as discussões sobre a função da Escola Normal e sua importância na formação do professor.

Com isso, o ensino na Escola Normal volta-se, principalmente, para os conteúdos da Psicologia com o objetivo de proporcionar ao futuro professor conhecimentos sobre a criança.

3.1 A PRÁTICA DE ENSINO E A REFORMA PAULISTA DE 1920

A intuição analítica é o meio supremo, o methodo único
do ensino.

Tudo mais são confusões e aberrações ⁶⁴
DÓRIA, (1923, p. 47).

Antonio de Sampaio Dória⁶⁵ educador que organizou a Reforma paulista de 1920 apontava para o entendimento acerca da formação do professor. Nas orientações publicadas no livro “Como se ensina”, eram recomendadas atitudes como cooperação entre educando e educador, atividade educativa para si e para o aluno e estudos sobre a percepção, raciocínio, análise e os fundamentos de base intuitiva.

A preocupação do autor era com a atitude do professor, que, ao ter em suas mãos uma turma de alunos, precisa saber como ensinar. Referindo-se à conduta do professor pergunta: “Como há de elle proceder?” para, em seguida, responder que o professor precisa dos métodos de ensino, sempre reafirmando a

⁶⁴ Pensamento retirado do livro “Como se ensina”, de Antonio de Sampaio Dória. A primeira edição do livro com tiragem de 5.000 exemplares, em 1923, é a que tivemos acesso. O livro de capa dura e formato pequeno, reúne “[...] um conjunto de orientações didáticas sobre o emprego do ‘método da intuição analítica’, evidencia o como se ensina bem como apresenta os ‘requisitos substanciais de um bom livro didático’”(CARVALHO, 2002, p. 124).

⁶⁵ Antonio de Sampaio Dória (1883-1964) foi o educador escolhido pelo Presidente da Província de São Paulo, em 1920, para reformar o ensino paulista. Defensor do método de ensino intuitivo, suas concepções pedagógicas foram divulgadas em muitas obras que escreveu. Como Diretor da Instrução Pública inaugurou em 1920 as bases para a implantação do movimento de renovação educacional, efetivado na década de 1930. Como professor da Escola Normal, inclusive de Lourenço Filho, propôs um novo entendimento para o ensino da Pedagogia, afastando seu aprendizado das noções exclusivamente técnicas e mecânicas. Dessa forma, inaugura nova maneira de pensar e realizar a formação do professor. Sobre esse educador e sua importância, indicamos Carvalho (2002).

eficácia dos mesmos. Assim, “na execução, o methodo é o árbitro da maneira inteligente de agir. O professor que explica ou expõe, nas aulas ou nos livros, sinão se saturar do methodo, fará obra de mau quilate, e, ás mais das vezes, semeará desgraças e ruínas (DÓRIA, 1923, p. 8-9).

Além dessa publicação, uma obra anterior, intitulada “Princípios de Pedagogia⁶⁶”, balizaram Antônio de Sampaio Dória quando foi chamado a conduzir a instrução pública em São Paulo. Organizou a reforma criada pelo Decreto 1750 de 08/12/1920⁶⁷, e sob seu comando “[...] conduziu uma campanha contra velhos métodos de ensino, vibrando golpes tão vigorosamente aplicados à frente constituída pelos tradicionalistas que panos inteiros do muro da antiga escola deviam desmoronar” (AZEVEDO, 1963, p. 645).

O comentário de Azevedo está relacionado aos antecessores de Sampaio Dória na condução da instrução pública paulista. Em verdade, na década de 20 do século XX, os educadores entusiastas pela causa de instruir o povo começavam a notar que a tão sonhada revolução educacional, proclamada pelos republicanos, ainda não havia acontecido.

A luta pelo fim do analfabetismo, considerado “praga nacional” ou “marca de inaptidão para o progresso”, foi o motor que impulsionou a Reforma de 1920. No intuito de cumprir o intento de atingir o maior número possível de brasileiros, propôs a redução do ensino primário de quatro para dois anos. Nessa perspectiva, Sampaio Dória, ideólogo da Liga Nacionalista de São Paulo, ao generalizar o ensino elementar de dois anos, pretendia racionalizar a exiguidade dos recursos existentes (CARVALHO, 1989).

São Paulo vivia, nessa época, com o restante do país, um momento de profundas transformações sociais, políticas e econômicas advindas de um período pós-guerra, que gerou, além de problemas econômicos, os sociais relacionados ao aumento da população urbana. Esse aumento pode ser creditado ao êxodo rural e à chegada de mais imigrantes estrangeiros. Essa gente, massa pobre e analfabeta, precisava, entre outras coisas, de escolas.

⁶⁶ Esse livro foi publicado em 1914. Procurava justificar o emprego do método intuitivo, com isso, de certa maneira, contribuiu para minar a pedagogia como arte e lançou raízes da prática docente com prescrições metodológicas com base em fundamentos científicos.

⁶⁷ Estudos sobre essa reforma foram realizados por Antunha (1976); Cavaliere (2003).

A redução do analfabetismo até a sua erradicação era anseio do governo paulista, conforme se pode constatar na Mensagem apresentada, ao Congresso Legislativo, em 1920, por Whashington Luis Pereira⁶⁸:

Legislativo e executivo não podem deixar de se completar o primeiro centenário de nossa independencia politica, sem resolver definitivamente, dentro dos nossos recursos orçamentários, dentro das nossas possibilidades financeiras, dentro do nosso meio social e pedagogico, questão basica da alphabetização de S. Paulo, si quizermos preparar um povo consciente de seus deveres e de seus direitos (MENSAGEM, 1920, p. 47).

A Reforma paulista de 1920, com o objetivo de democratizar a educação, ampliando a expansão de matrículas, causou indignação em alguns educadores da época⁶⁹. Na ânsia de resolver os graves problemas enfrentados pelo ensino paulista, como a necessidade de erradicar o analfabetismo e a falta de recursos para realizar a expansão da rede de escolas, Sampaio Dória tomou a decisão que naquele momento, a ele parecia apropriada, ou seja, reorganização do ensino primário reduzindo-o para dois anos.

A obrigatoriedade para iniciar os estudos estende-se dos sete anos para nove anos de idade. Com isso, acreditava o legislador, mais alunos poderiam ter acesso à educação. Esses foram e são os pontos mais criticados da reforma. Nessa direção, o olhar para o início da década de 20 do século XX possibilita compreender o movimento da história. Pressionados pelo desafio de atender aos alunos que ainda estavam fora da escola, os legisladores preocuparam-se em criar leis que resolvessem o problema. Imbuída na perspectiva de atender maior

⁶⁸ Whashington Luis Pereira (1870-1957), formado em direito, exerceu vários cargos públicos na administração municipal, estadual e federal. No período entre 1920-1924, ocupou o cargo de Presidente do Estado de São Paulo (cargo atualmente denominado governador) e, em 01/03/1926, foi eleito Presidente do Brasil, cargo do qual foi deposto em 1930. Depois de 1930, atuou como historiador.

⁶⁹ Não só na época de sua promulgação essa reforma foi criticada. Muitos dos pesquisadores que a estudam, não concordam com alguns de seus pontos fundamentais, alegando que a propaganda democratização do acesso à escola para todos inviabilizou a qualidade pedagógica da mesma. Sobre esse assunto, Azanha, (2004) faz uma análise do contraponto existente entre a idéia de democratização do ensino como prática da liberdade e expansão de oportunidade a todos.

quantidade de alunos, essa Reforma, distanciou-se da qualidade, criando a escola mínima (CAVALLIERE, 2003).

Essa medida foi criticada por Anísio Teixeira, que alegava que a tentativa de democratização do ensino, com o encurtamento do ensino primário, distanciaría o sonho republicano, pois, “[...] longe iam as idéias dos primórdios da República, em que se sonhava com um sistema escolar, estendido a todos, mas com os mesmos padrões da educação anterior de poucos” (TEIXEIRA, 1968, p. 92).

A Reforma Sampaio Dória, embora criticada, em particular, por reduzir o período de escolaridade, para Nagle (1978), não teve similar na época e inaugurou um período de reorganização na educação. Essas mudanças se manifestaram na Prática de Ensino por provocar alterações na estrutura da Escola Normal,

[...] ao assumir um conjunto de paradigmas inteiramente modernos na sua proposição: controle e normatização dos procedimentos, com a unificação e centralização das diversas instituições de formação de professores pelo padrão das Escolas Normais Secundárias de formação acentuadamente pedagógica [...] (HILSDORF, 2003, p. 97).

Novamente a preocupação com a formação do professor vinculada a uma escola, ou seja, com estrutura e organização definidas. Sampaio Dória associa a cadeira de Pedagogia à Psicologia e Prática à Pedagogia e as dissocia da cadeira de Moral e Cívica que, até então, estavam juntas no currículo da Escola Normal.

Sobre a Prática de Ensino proposta por Sampaio Dória na Reforma paulista de 1920, Lourenço Filho (2001, p. 54) afirmou:

Nessa reforma, estabeleceu o ensino da prática, de modo sistemático. E fez mais: convencido de que ela deveria fazer viver o ensino teórico da pedagogia, entregava, sempre que possível, ao professor dessa especialidade, a direção de seus trabalhos.

Essa reforma provocou uma ruptura com a tradição anterior, abalou as estruturas e certezas até então presentes na educação paulista. A pedagogia

como arte de ensinar, depois de 1920, passou a dar sinais que não poderia continuar a balizar a formação de professores primários. No entanto, a arte de ensinar não se extinguiu imediatamente. Ela conviveu por longo período, amparada por uma série de publicações⁷⁰ que concorriam com as outras que difundiam a educação renovada.

Entre o pioneirismo e o impasse, a Reforma paulista de 1920, conforme bem ressaltou Cavaliere (2003), lutou, por um lado, pela universalização do atendimento, marcou pela renovação da preocupação com a formação do professor, pela prioridade de alfabetizar em massa a população iletrada. Entretanto não conseguiu superar o grande dilema do século XX: expansão e qualidade do ensino.

Isso porque o grande dilema da universalização da educação escolar quase sempre esbarra em duas questões fundamentais. Uma delas é pedagógica e a outra, política. As condições para que essas duas questões se aproximem devem ser forjadas por quem delas faz parte, ou seja, educadores e políticos.

3.2 LOURENÇO FILHO E O PLANO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Durante os primeiros dias de fevereiro,
os alunos-mestres, procedem à medida de
acuidade visual e auditiva dos alunos do grupo-modelo anexo,
pela técnica aprendida no 3º ano.
Nesse período é dada, na cadeira de Pedagogia,
a noção genérica de método, a concepção moderna do ensino ativo
e a noção do método didático único,
bem como toda a sua processuação.
Entrando imediatamente depois para dar aulas,
o professorando não o faz às cegas;
conhece, pelo estudo anterior, o ambiente e o regime;
acaba de conhecer o método,
que é firmado nos seus conhecimentos de Psicologia.
Passa, então, a se exercitar na arte de ensinar,
guiado pelo regente da Prática, sem grandes surpresas ou decepções.
(LOURENÇO FILHO, 2001, p. 68).

⁷⁰ Dentre as publicações que preservavam a pedagogia como arte de ensinar estão: A Revista do Ensino e a Revista Escolar, organizadas como “caixas de utensílios” e fornecendo “modelos de lições” para uso do professor (CARVALHO, 2000c).

Lourenço Filho⁷¹ enquanto estudava na Escola Normal Secundária pôde, ao mesmo tempo, atuar como aluno e professor. Essa circunstância o colocou em situação privilegiada para analisar a Prática de Ensino e a forma como era desenvolvida nas duas escolas em que estudou. A preocupação com a formação de professores para a prática em sala de aula e para o domínio dos saberes profissionais é a marca de grande parte de sua produção intelectual.

A circunstância de haver o autor deste artigo cursado duas escolas normais, em diferentes níveis de estudo, e de haver no intervalo desses cursos, regido classes de ensino primário, como professor público, havia de propor-lhe, de forma muito viva, o problema da preparação prática para o magistério (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 53).

Lourenço Filho foi um intelectual que contribuiu como as reformas da década de 1920, como artífice da Reforma no Estado do Ceará, que aconteceu entre 1922/1923. Trazemos suas idéias na discussão da Prática de Ensino por ser essa uma de suas preocupações. Não só isso, mas também por sua presença nos debates que marcaram as reformas educacionais nas décadas de 20 e 30 do século XX.

Além disso, não se pode deixar de registrar sua presença nas discussões para elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e a implantação das idéias educacionais fundamentadas na Escola Nova. Sua presença foi significativa em um momento histórico em que aconteceram mudanças políticas e sociais, reorientação no campo educacional, no sentido de garantir a unificação de processos culturais com vistas à formação de uma identidade nacional.

⁷¹ Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), educador brasileiro com expressiva produção intelectual, iniciou sua vida acadêmica e paixão pelo magistério ao cursar a Escola Normal. Primeiramente, em Pirassununga (SP), concluindo em 1914. No ano seguinte, 1915, lecionou em sua cidade natal, Porto Ferreira. Em seguida, em 1916, iniciou sua vida profissional na cidade de São Paulo.

Sua contribuição para a estruturação desta seção está relacionada à formação como aluno e atuação como professor e diretor da Escola Normal. Esse requisito, que lhe rendeu o título de mestre-escola, sempre identificado por quem o estuda, faz com que consideremos sua colaboração imprescindível ao estudo da Prática de Ensino.

A identidade de professor, por formação e por exercício do magistério, permaneceu presente nos cargos de administração da educação, conduzindo seu olhar para as questões da educação pública na então escola primária, da formação de professores e dos estudos pedagógicos, deixando-nos o legado de sua valiosa contribuição ao pensamento pedagógico no Brasil (NOGUEIRA, 2001, p. 26).

Dentro da vasta produção intelectual de Lourenço Filho, especificamente sobre a Prática de Ensino, dois artigos são significativos. Um deles publicado, em 1922, é o Plano de Prática Pedagógica. Ruy Lourenço Filho, organizador da coleção Lourenço Filho (2001, p. 5), afirma que esse é um documento “histórico pedagógico de muita significação”. O plano foi elaborado por Lourenço Filho, em 1921⁷², para reger a prática pedagógica da Escola Normal de Piracicaba.

Kulesza (2005, p. 297) afirma que o Plano de Prática Pedagógica é marco de mudança, e “[...] pode-se considerar a prática pedagógica da reforma de 1920 como precursora das metodologias de ensino, das didáticas e da prática de ensino”. Essa afirmação não é exagerada, se considerarmos duas questões previstas no Plano. Uma delas, a carga horária distribuída ao longo do curso, e, a outra, a vinculação com as demais disciplinas lecionadas no curso.

⁷²Com relação à Prática de Ensino, a preocupação de Lourenço Filho tornou-se mais evidente quando começou a reger a Prática Pedagógica na Escola Normal de Piracicaba em 1921. Lourenço Filho elaborou um Plano e o executou com seus alunos da Escola Normal. No intuito de servir para debate e orientação aos professores, esse plano foi publicado em 1922, na Revista de Educação da Escola Normal de Piracicaba.

O outro artigo, *Prática de Ensino*⁷³ foi publicado em 1945⁷⁴. O autor faz uma análise crítica sobre a organização da *Prática de Ensino* e apresenta uma proposta para a mesma. Para isso toma como referência a sua formação e experiência como aluno, professor e diretor da Escola Normal. Lourenço Filho pensou em dedicar-se à medicina, primeiro por influência do médico da cidade,⁷⁵ depois, porque dois de seus professores⁷⁶ da Escola Normal de Pirassununga foram estudar Medicina em São Paulo. Porém algumas questões o afastaram da Medicina e o impulsionaram ao Magistério. Uma delas foi, segundo ele, a oportunidade que teve em conhecer dois professores da Escola Normal Secundária de São Paulo, Oscar Thompson e Antonio de Sampaio Dória.

Nas aulas de Sampaio Dória, Lourenço Filho entrou em contato estreito com a obra de William James, Claparède, Ribot, Parker, entre outros autores. Além disso, impressionou-o muito a maneira de lecionar e a convicção do professor em relação ao papel fundamental da educação no desenvolvimento do Brasil. A relação de admiração pelo trabalho de Sampaio Dória pode ser comprovada nesta passagem:

[...] faça-se justiça ao professor de psicologia e pedagogia, do segundo curso que o autor frequentou. Nele, havia acolhida para muitas das observações levantadas, não tanto pela orientação geral de ensino, mas pelo método que, em parte, empregava, o da discussão (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 54).

A crença e admiração por Sampaio Dória, iniciada quando este foi seu professor na Escola Normal, contribuíram para que Lourenço Filho aceitasse o convite de seu Mestre para lecionar na Escola Normal de Piracicaba. Sua presença em Piracicaba “[...] não foi um ato do tipo ‘remoção de cadeira, tão

⁷³ Publicado em primeiro momento nos Arquivos do Instituto de Educação, Rio de Janeiro (v. 2, n. 4, dez, 1945). Para essa análise utilizamos a coletânea organizada por Ruy Lourenço Filho, em 2001, para o MEC/INEP.

⁷⁴ O artigo foi publicado em 1945 porém refere-se ao tempo em que cursou a Escola Normal e atuou como professor, especialmente o período em que esteve no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

⁷⁵ O médico era o Dr. Carlindo Valeriani de quem emprestava livros e com quem Lourenço Filho gostava de conversar. Chegou a ingressar no Curso de Medicina em 1918, porém, abandonou-o quando cursava o segundo ano.

⁷⁶ São eles: Ernesto Alves Moreira e Antonio de Almeida Júnior, pessoa muito admirada por Lourenço Filho por suas orientações como professor da Escola Normal.

comum na vida dos professores: ela está diretamente ligada à implantação da reforma do sistema público paulista empreendida por Antonio Sampaio Dória em fins de 1920” (HILSDORF, 2003, p. 96-97). Para aquela cidade, foi mandado com o objetivo de lançar as marcas da Reforma paulista de 1920.

Foi com essa perspectiva e missão que elaborou o supracitado Plano de Prática Pedagógica em 1921. Nesse Plano, estão expressas também as idéias de Sampaio Dória, escritas pelo aluno e admirador. Para escrever o Plano, baseou-se, primeiramente, em sua experiência como aluno da Escola Normal.

Enquanto aluno, Lourenço Filho já mostrava preocupação com o ensino que acontecia na Escola Normal. Dentre várias observações, deu ênfase especial à necessidade da Prática de Ensino ser organizada de forma a oportunizar reais condições de aprendizado aos futuros mestres. Nesse sentido, as palavras de Lourenço Filho (2001), ao relatarem as aulas da Escola Normal, evidenciam que os professores não gostavam de comentar ou instruir os alunos acerca das dúvidas que traziam das aulas práticas na Escola-Modelo.

Quando algum aluno trazia para a sala de aula questionamentos em relação à prática, os professores não costumavam discutir o assunto por considerar especificidades da Escola-Modelo, local em que não poderiam intervir. Ou, então, por entenderem que as “minúcias” da ação do professor poderiam ser aprendidas ao longo da carreira, porque os programas e conteúdos da Escola Normal não permitiam chegar a tais pormenores.

Por isso, ao elaborar o trabalho para o qual havia sido designado, tomou cuidado para contemplar os problemas que havia levantado como aluno, ou seja, as falhas que observou e sentiu depois de formado, quando assumiu a cadeira de professor em Porto Figueira.

Após escrever e aplicar o plano entregou-o ao seu mestre e professor Antonio de Sampaio Dória, que o apresentou na Conferência Interestadual de Ensino Primário, ocorrida no Rio de Janeiro, em 12 de outubro de 1921. O plano apresentado, nas palavras de Sampaio Dória: “[...] por amostra do que vai ser a prática pedagógica. É um ensaio para programa definitivo, que, no exercício da autonomia didática, terá de apresentar, no ano próximo, à aprovação do governo” (Palavras reproduzidas por Ruy Lourenço Filho, na apresentação do documento 4, da Coleção Lourenço Filho publicada pelo MEC/INEP, em 2001).

Nesse documento Lourenço Filho elaborou uma organização para o trabalho com a Prática de Ensino. Trata-se de um plano estruturado no qual a função do professor deveria ser compreendida em seu aspecto global. Nessa perspectiva, a Prática deveria acontecer desde o início dos estudos, ou seja, a partir do 2º ano do curso.

O aluno-mestre conheceria, primeiramente, a escola como um todo, para depois, compreendê-la por partes. Para isso, seriam utilizados os grupos-modelo, porque:

[...] realizando suas observações em grupos-modelo, os praticantes terão facilidades em inferir as boas normas de higiene pedagógica; ao mesmo tempo, sem que o percebam, irão acumulando boa soma de outras observações, utilíssimas aos seus estudos posteriores (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 63).

A preocupação com o local adequado à realização da Prática de Ensino não é uma questão nova em 1921. A instalação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal, como local de formação prática do futuro professor, foi uma das questões propostas na Reforma Caetano de Campos em 1890, considerada por Reis Filho (1995, p. 53), como “[...] a base de toda reforma da instrução pública paulista, nos primeiros anos da República”.

No Plano elaborado por Lourenço Filho (2001), a organização da carga horária para a prática, assim estava definida:

2º ano: 2 aulas semanais, 60 anuais, sendo 10 de orientação e 50 de observação nas classes;

3º ano: 3 aulas semanais, 90 anuais, em média, sendo 15 de orientação e 75 de observação e experimentação;

4º ano: 5 aulas semanais, 150 anuais, em média, sendo 30 de orientação e 120 de aulas reais pelos alunos mestres.

Elementos novos aparecem aqui. Definição de carga horária e o que seria realizado em cada ano escolar pelo aluno-mestre. Além disso, uma parte da carga

horária era dedicada ao trabalho de orientação dos alunos a ser realizada pelo professor de Prática.

Para essa finalidade, era muito importante que o professor de Prática tivesse necessária formação técnica, científica, profissional, qualidades às quais agregou outras, que também considerava necessárias. O autor faz, ainda, um alerta quanto ao professor de Prática:

[...] formação ética conveniente, a humildade intelectual dos que realmente sabem, o tato, a prudência, a elevação de espírito para aprender e reaprender com os próprios alunos. Pode-se admitir, embora seja uma desgraça, a presença de professor fátuo, na regência de qualquer disciplina de ensino normal. Na de prática de ensino, no entanto, a permanência de tipo dessa ordem não representará apenas um erro. Será um crime. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 56- 57).

A Prática, conduzida por um professor preparado e responsável, teria como base as seguintes questões: no 2º ano, voltado para o conhecimento de Onde se ensina?; no 3º ano, com o intuito de responder a indagação A quem se ensina?; e, no 4º ano do curso, objetivando responder: Que se ensina e Como se ensina? (LOURENÇO FILHO, 2001).

As indagações propostas pelo autor deveriam compor o que ele denominava conjunto de conhecimentos necessários ao professor no exercício do magistério primário. O conhecimento do futuro professor sobre a escola não seria restrito apenas à atividade de ensino. Seria composto também pelo entendimento do ambiente escolar e do aluno.

O conhecimento do aluno, de suas capacidades e aptidões, era uma marca do novo professor que se desenhava, visto que sua formação, antes centrada no “como ensinar”, deslocara-se para a compreensão de “como o aluno aprende”.

Por isso, no segundo ano do curso, a proposta era que o aluno-mestre observasse a sala de aula e o recreio. O conhecimento do ambiente ou “corpo da escola” em grupos-modelo favoreceria o aprendizado do aluno sobre as “boas normas de higiene pedagógica”. Embora a condução do processo de observação

possa parecer mais preocupada com o cunho higienista⁷⁷, tônica da época, é possível perceber nessa proposta alguns indícios do novo olhar para a formação do professor.

O Plano elaborado por Lourenço Filho era abrangente e considerava a necessidade do momento. Para garantir seu desenvolvimento, o país precisava de um grande número de pessoas disciplinadas para o trabalho e com boa saúde física e mental, responsabilidade repassada aos médicos e professores.

Nas escolas, além de ensinar ler e escrever, os professores deveriam também cultivar valores morais e ensinar normas de higiene. Para isso, precisariam conhecer a maneira correta de organização da sala de aula e da escola. Isso porque, muitas vezes, eles poderiam assumir classes em lugares distantes e isolados, tornando-se a única referência para os alunos.

O Plano de Prática reafirmava a observação como suporte para estudos posteriores, retomando, de certa maneira a tônica da Reforma Caetano de Campos de 1890: observar para aprender. Porém, para o autor do Plano, os alunos, em atividade de Prática de Ensino, deveriam coletar dados para acumular boa soma de observações e, posteriormente, realizar análises. Além de observar, deveria pensar sobre os fatos observados para, em conjunto com colegas e professores, discuti-los e reelaborá-los. Para isso, o aluno-mestre precisava ter um caderno de anotações e as fichas entregues a ele pelo professor de Prática.

O rol de questões propostas para observação envolvia a sala de aula como um todo. Os alunos deveriam observar, na sala de aula, dez quesitos. Dentre eles: dimensões da sala, adequação das instalações, condições de ventilação, arejamento e iluminação; mobiliário, condições de higiene, ornamentação das salas, organização e direção da sala, distribuição de material didático e recursos.

Ao fazer referência ao material didático, assim se expressava: “e) O material didático: material propriamente de ensino e utensílios do trabalho escolar.

⁷⁷ O movimento higienista foi constituído nas primeiras décadas do século XX, por médicos defensores da vertente preocupada com a higiene mental, os quais faziam parte de importante segmento da intelectualidade brasileira da época. Consolidou-se com a criação da Liga Brasileira de Higiene Mental em 1923, por iniciativa do médico Gustavo Riedel. O movimento higienista tinha como lema cuidar da saúde da população, especialmente da infância. No início do século XX, o processo de industrialização promoveu a rápida urbanização do país. Sem infra-estrutura adequada, somada a poucas condições de higiene, falta de água potável e alimentação deficiente, a população, sobretudo, as crianças, sofria com doenças oportunistas, como verminoses, escabioses e outras, fatais para a época, como sífilis, febre tifóide e tuberculose. Sugerimos, para maiores informações a respeito do assunto, a leitura de Boarini (2006) e Veiga, (2004).

Quadros negros, mapas, gravuras, livros, contadores, etc. Até que ponto podem ser concretizadas todas as noções do ensino primário” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 64). Acreditamos que exista, aqui, uma proposta de análise. O futuro professor teria que conhecer o trabalho pedagógico para conseguir responder a essa questão, já que ela requer o conhecimento da relação entre recursos pedagógicos e metodologia.

Outro ponto do programa merece destaque: “i) Noções de regime escolar: a formação dos hábitos decorrentes da organização e direção de classe” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 64). A observação do aluno-mestre deveria voltar-se para a atividade do professor. Observar o procedimento do professor do grupo-modelo quanto à condução da direção de classe, contribuiria na formação do futuro professor.

Alertava que a observação dos procedimentos do mestre ao ensinar era importante para garantir a aprendizagem do aluno. “Si agir desageitadamente, os seus alumnos não aproveitarão; si se houver, porém, de certa maneira, os seus alumnos entenderão, as aulas terão sido prestadas, a missão do professor corresponderá ao que lhe cumpre” (DÓRIA, 1923, p. 7). Só depois que a condução da classe estiver “assentada” será possível ao professor aplicar o método com sucesso.

Além disso, encontramos na recomendação do plano para o 2º ano a preocupação com “j) o papel dos órgãos dos sentidos no aprendizado e cuidados que eles exigem” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 64). Duas questões se apresentam. A primeira evidencia que a base do ensino ainda está relacionada ao método intuitivo. Princípio este, também defendido no manual de Dória (1923, p. 63):

Chegam, afinal, estas exemplificações. Todas tendem a mostrar as vantagens do methodo intuitivo, não só para fazer conhecer, como, principalmente, para desenvolver a capacidade de conhecer, pelo fecundo contacto da intelligencia com a natureza e pelo exercício das capacidades perceptivas.

A segunda preocupação estava relacionada ao cuidado com os órgãos dos sentidos. Nesse caso, ao futuro professor caberia conhecer sobre o assunto para ensiná-lo aos seus alunos. Ensinar às crianças o cuidado para com a sua saúde é responsabilidade do professor e da escola.

Lourenço Filho ressalta, ainda, que a formação no 2º ano era falha ao aluno em Psicologia Aplicada⁷⁸ à Educação e Pedagogia Experimental. Essa formação era de fundamental importância para que o aluno pudesse realizar a Prática de Ensino em sala de aula. Essas matérias deveriam compor a base para o entendimento do desenvolvimento da criança. Esse conhecimento era fundamental para que o futuro professor pudesse compreender “como a criança aprende”.

No Plano escrito por Lourenço Filho, a organização da Prática marcou um novo momento. Foi elaborada de acordo com a Reforma de 1920-1921, conduzida por Sampaio Dória e tinha como pressuposto proporcionar “[...] maior desenvolvimento aos estudos de preparação profissional, criando a prática escolar como trabalho distinto dos raros exercícios de observação e participação de ensino, dantes apensos à cadeira de Pedagogia” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 33).

A Prática de Ensino estava inserida já no segundo ano do curso. Nessa primeira fase da Prática, a proposta era a realização de observações do ambiente escolar, as quais forneceriam dados importantes aos estudos posteriores. Estes, por sua vez, estavam relacionados à preparação das aulas práticas. Comprovamos isso quando, no final do documento, refere-se à maneira de organizar as aulas práticas:

Explicada a metodologia especial de cada disciplina, e exemplificada com uma aula-tipo, ou mais, pelo regente da prática, os professorandos passam a compor planos de aula para cada ano do grupo-modelo, devendo executá-los em seguida,

⁷⁸ A Psicologia era sua área de estudo e por meio dela dedicou-se, na educação escolar, para as questões relativas à avaliação, medidas e testes de aptidão. Publicou os Testes ABC que, por muito tempo, foram responsáveis pela organização e encaminhamento das classes de alfabetização. Encontramos vários estudos sobre esta questão. Dentre eles, sugerimos: Oliveira (1999); Mortatti (2000); Silva e Schelbauer (2007).

depois de corrigidos e aprovados (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 68).

Embora defendesse exercitar, colocar os futuros professores frente a situações experimentais, em todos os momentos do plano, enfatizou os conhecimentos prévios necessários ao futuro professor para que este pudesse compreender o que deveria fazer na Prática de Ensino. Dessa forma, acreditamos que esse documento lança uma especificidade para a Prática de Ensino, ou seja, supera a condição de aprender apenas para ensinar ou aprender somente aquilo que será ensinado na escola primária, como observado nos modelos anteriores da Prática de Ensino.

Aqui, acreditamos encontrar a mudança que foi a tônica do encaminhamento proposto pelos defensores da educação renovada e que ganharia mais ênfase na década de 30 do século XX. Mesmo antes da criação da Escola Normal, período em que a formação dos professores acontecia informalmente por meio do conhecimento do método mútuo ou ainda pelo dispositivo dos professores adjuntos, a idéia difundida como necessária para a prática do professor estava intimamente relacionada ao como ensinar. E a maneira de ensinar estava vinculada ao conhecimento do método.

Saber ensinar, como base no conhecimento da aplicação do método, foi o ponto nodal da criação da Escola Normal. Embora os futuros professores frequentassem essa escola e essa fosse o local destinado à sua formação, era na escola primária anexa que acontecia a formação prática, ainda marcada pela observação, pelo convívio e imitação. Ressalte-se que as primeiras Escolas Normais foram criadas para ensinar na prática, via escolas-anexas, o Método Mútuo e, posteriormente, o Método de Ensino Intuitivo.

Essa prática continuou no início do século XX. Embora nesse período com a Escola Normal estava mais definida e era considerada obrigatória para quem quisesse exercer a função de professor primário, aprender o método ainda era a idéia central. Nesse caso, o Método de Ensino Intuitivo chegou ao Brasil “[...] como saber pedagógico que traduzia as expectativas de renovação educacional que os intelectuais ilustrados acreditavam poder modificar o cenário da educação, modernizando-a por meio da educação” (SCHELBAUER, 2006a, p. 19-20).

A Prática do Ensino que, em primeiro momento, tinha como base fundamental o observar para aprender por meio do convívio e imitação, com Lourenço Filho, abre uma nova perspectiva. Ao propor que os alunos iniciassem o conhecimento do trabalho pedagógico “[...] pelo conhecimento empírico do ambiente escolar, no qual começarão a exercer as suas análises, recolhendo dados de observação, concretos e experimentais” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 63), abre espaço para questões mais abrangentes do que observar, conviver e imitar.

A Escola Normal na qual havia estudado foi muito questionada por ele. Afirmava que, na época em que estudou, o currículo apresentava poucas disciplinas de formação pedagógica, trabalhadas de forma extremamente teórica. Em sua análise, destacava que as aulas práticas não aconteciam de forma frequente e que “[...] meia dúzia de vezes, apenas, foram os alunos mestres conduzidos à sala de aula da escola primária, anexa, para que assistissem a uma lição modelo, dada por um de seus professores ou professoras” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 53).

Ele chamava a atenção de que esses momentos não tinham a conotação de formação para o futuro professor, uma vez que o aluno mantinha uma atitude passiva diante da apresentação ‘modelo’. Nomeava estes momentos de ‘grosseiro empirismo’, em que os futuros professores acabavam não aprendendo, mas copiando algumas qualidades e muitos vícios e defeitos, mesmo que houvesse perfeição no professor escolhido como modelo.

Ao descrever a maneira como as ‘aulas-modelo’ aconteciam, mostrou, sem medo, as condições de organização do trabalho do professor de Prática de Ensino, além dos desentendimentos e a falta de integração existente entre os professores da Escola Normal e da Escola-Modelo. Esse fato, não favorecia a formação do futuro professor: “[...] na composição dessas ‘aulas modelo’, nenhuma aplicação, mesmo remota, havia das noções porventura aprendidas na psicologia ou na pedagogia”. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 53).

Agindo dessa forma, acreditava que não seria possível conduzir o futuro professor a refletir sobre o que deveria fazer, visto que não se possibilitava autocrítica. O insucesso ficava sempre por conta da situação, da falta de condições reais, dos alunos que não se habituavam ao professor.

No Plano, percebemos o cuidado em levar o futuro professor a pensar sobre as questões da sala de aula. Em alguns momentos de sua produção escrita, esse autor demonstra que a Escola Normal não possibilitava o conhecimento profundo dos aspectos mais teóricos da Psicologia, o que fazia falta ao futuro professor⁷⁹.

Para o 3º ano do Curso, o enfoque era “A quem se ensina?”. Na perspectiva do autor:

Os alunos, que já trazem o conhecimento do ambiente que mais convém às classes de ensino, iniciam-se, agora, no estudo, igualmente objetivo e experimental, do regime escolar. Como o curso está em paralelismo com o de ‘Psicologia Geral e Aplicada à Educação’, e bem assim com o de ‘Anatomia e Psicologia Humanas’, é possível, sem complicações teóricas, um rápido exame científico da criança e do aluno (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 64).

Nessa etapa, o conhecimento das concepções de criança e aluno, fundamentam o trabalho do aluno mestre na Prática de Ensino. Essas concepções, estudadas na Escola Normal, possibilitariam ao aluno-mestre compreender quem é o aluno a quem vai ensinar e qual o método para ensiná-lo.

Sob essa perspectiva e pela ênfase dada por Lourenço Filho ao conhecimento teórico, o conceito de aplicação prática da teoria parece presente. O autor ressalta que, no contato com a criança e a classe, os alunos adquirem a significação exata da noção teórica da psicologia e, ao mesmo tempo, eles iniciam o contato com a Direção de classe.

No 4º ano do Curso, depois do regime prático do curso e do regime escolar, do conhecimento da ‘psicologia aplicada à educação’ e, agora, *pari passu* com o da ‘pedagogia

⁷⁹ Podemos destacar o prefácio da primeira edição dos “Testes ABC” em que Lourenço Filho prevê que a circulação do livro se daria “pelo alto”, na íntegra, entre autoridades educacionais do Brasil e do exterior, bem como pesquisadores da Psicologia escolar entre outros estudiosos. De outra forma, “pelo baixo”, entre professores primários e diretores de escola, estes dariam mais importância ao guia de exame e material de aplicação, tanto que, no próprio livro, era um encarte que, depois, passou a ser comercializado separadamente.

experimental', os alunos se exercitam a dar aulas, aplicando conscientemente os preceitos da metodologia especial de cada disciplina. O programa procura responder, assim, às duas indagações finais: 'Que se ensina e Como se ensina?' (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 66).

A justificativa do autor para a organização *pari passu* da Prática de Ensino estava baseada em suas lembranças como aluno. Percebeu que a aproximação com a prática era realizada de forma muito subjetiva, não contribuindo para que fosse compreendida a ação do professor. Por isso, fez questão de ressaltar que o programa estava:

[...] em perfeita conexão com os de Psicologia (3º ano) e da Pedagogia Experimental (4º ano). Nessas disciplinas, os alunos aprendem as razões teóricas, os fundamentos científicos; na prática verificam primeiramente que é que e faz e como se faz, para, depois, fazerem eles próprios (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 68).

O entendimento desse posicionamento remete-nos ao conhecimento dos dispositivos de organização da Escola Normal e da formação do professor. Para entender essa questão, é necessário retomarmos a idéia do método, que tinha como fundamento o como ensinar e o deslocamento, nesse período, o olhar para a atividade do aluno, ou seja, compreender como a criança aprende.

Nessa perspectiva, acontece também o deslocamento da concepção de formação do professor primário. A arte de ensinar, tão difundida nas primeiras duas décadas da República, cede espaço ao método. O método, aqui, não é dissociado da prática, do fazer. Observamos isso ao explicar o objetivo do programa para o 3º ano: "O programa procura responder a uma nova indagação: A quem ensina?, e o faz iniciando os praticantes na **compreensão da necessidade do 'método'**" (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 65, grifo nosso)

Na formação de professores, até então, o método estava associado à prática, e o papel da Escola-Modelo era a produção de condições materiais que favorecessem essa imitação inventiva de modelos. Nessa nova proposta, tornava-

se importante a compreensão da necessidade do método, ou seja, conhecer os fundamentos de sua aplicação. (CARVALHO, 2000a).

O programa do 4º ano era composto por dois tópicos: Metodologia Geral e Metodologia Especial. No tópico da Metodologia Geral – Organização de uma classe, a atividade do aluno-mestre estava voltada para o conhecimento da sala nos aspectos de higiene, pedagógicos e regime⁸⁰. O tópico Metodologia Especial – Orientação didática trata da estrutura metodológica que o aluno-mestre deve conhecer. Está dividido em: Metodologia: do Desenho; da Caligrafia; do aprendizado da Leitura; da Leitura oral; da Linguagem oral; da Linguagem escrita; do Cálculo (aritmética); das Ciências naturais e Físico-químicas; da Geografia; da História; do Ensino Moral e Cívico; da Geometria; do aprendizado do Francês; da Música; da Educação Física (ginástica); dos Trabalhos Manuais.

Essa organização fechava o círculo de todas as disciplinas que o professor primário deveria conhecer. O aluno-mestre, depois de explicada a metodologia especial de cada disciplina, com exemplificação de uma ou mais aulas pelo regente da Prática, elaborava os planos de aula para cada ano escolar, entregava-os para correção e, em seguida, serem executados.

Essa premissa da exemplificação, no entanto, não deve remeter-nos ao modelo simplesmente como “cópia”, mas como novo paradigma de modernidade pedagógica. A pedagogia moderna propõe a arte de ensinar baseada na imitação inventiva de modelos (CARVALHO, 2000a).

No Plano de Prática, encontramos os termos observação, orientação, e experimentação que demonstram a perspectiva planejada por ele. Primeiro, a observação, na seqüência, a orientação, para depois, com bases sólidas, realizar a experimentação. Essa proposta foi favorecida, sobretudo pela valorização de disciplinas como a Psicologia para fundamentar a prática docente.

Fica evidente que a Prática de Ensino deve se constituir em espaço de aprendizagem para o futuro professor. Espaço em que, além de vivenciar situações de ensino em sala de aula possa compreender os elementos, as estruturas e condicionantes que constituem o trabalho do professor.

⁸⁰ Organização higiênica e pedagógica compreendia, entre outras questões, medidas de acuidade visual e auditiva, distribuição dos alunos de acordo com essas medidas e estrutura da sala, considerando iluminação, ventilação e mobiliário. Essa organização mostra a forte influência higienista da época, bem como da Psicologia Aplicada.

Assim, retomamos a epígrafe desta subseção na qual Lourenço Filho destaca que a observação inicial realizada pelos futuros mestres, conduzida por uma organização primorosa que desvela o ambiente escolar passo a passo, conduziria o aluno-mestre a exercitar a arte de ensinar sem grandes surpresas ou desilusões.

3.3 O INQUÉRITO DE 1926 E A PRÁTICA DE ENSINO

Que o movimento renovador já estava,
porém, em marcha e em franca ascensão,
não há sombra de dúvida. Bastarão por prova
o balanço das idéias novas que surgiram no inquérito [...].
(AZEVEDO, 1957, p. 20).

No ano de 1926, foi realizado pelo Jornal O Estado de São Paulo um Inquérito sobre a situação da instrução pública no Estado de São Paulo, coordenado e dirigido por Fernando de Azevedo⁸¹. Na introdução da primeira publicação do Inquérito, realizada em 1937, com o título “A Educação Pública em São Paulo”⁸², ele relata que foi incumbido dessa tarefa por Júlio de Mesquita Filho e mesmo tendo dúvidas quanto à sua condição para organizar um trabalho de tamanho vulto, não declinou da tarefa, e, por quatro meses, trabalhou no projeto⁸³.

O resultado final é um documento histórico não só por seu conteúdo, mas por que “êle assinala e aprofunda um ‘divortium aquarum’ nos domínios da

⁸¹ No decorrer dos anos 20 do século XX, formou-se um núcleo de intelectuais conhecido como “grupo do Jornal o Estado de São Paulo” ou de pessoas que circulavam em torno dele. Esse grupo defendia a educação como essencial ao progresso dentro de uma ordem pré-estabelecida com o objetivo de formar “elites pensantes”. Fernando de Azevedo fazia parte desse grupo (PAGNI, 2000).

⁸² Na organização dessa análise, utilizamos a 2ª edição, publicada em 1957, com o título “A Educação na Encruzilhada”.

⁸³ Fernando de Azevedo (1958) tem uma maneira peculiar de referir-se a si mesmo. Observamos isso em suas obras. No caso do Inquérito, primeiro ressalta que “sem vislumbres de modéstia” não se sentia preparado para organizá-lo. Na sequência, justifica não ter perdido oportunidade de informar-se sobre o assunto e, um mês após o convite de Julio de Mesquita Filho, iniciou o Inquérito.

educação nacional. Porque é, de fato, um divisor de águas entre duas situações e entre os educadores que as representavam” (AZEVEDO, 1957, p. 17). Esse pensamento é reafirmado muitas vezes pelo autor.

De fato, o Inquérito marca os debates de um novo período para a educação, bem como um conjunto de novas idéias. No documento elaborado a partir dos depoimentos colhidos, “[...] explicita-se a concepção de reforma educacional integrada a um projeto de transformação da sociedade, no qual a escola seria, ao mesmo tempo, desencadeadora e consolidadora de inovações” (VALDEMARIN, 2006, p. 183).

Azevedo (1957) entende o resultado do Inquérito, conforme a frase em epígrafe: “o movimento renovador estava em marcha”. Para o autor, o Inquérito mostrou, em relação à educação, o início de um movimento de renovação, a necessidade de uma política com unidade e concepção de idéias e um plano para organizar as suas diretrizes e linhas gerais.

Ao escrever as considerações sobre o resultado do Inquérito, o autor diagnosticou que um dos graves problemas da instrução pública era a falta de uma política de educação preocupada com a formação das elites e que pudesse se sobrepor aos interesses particulares e partidários. Denunciou que, embora houvesse continuidade partidária na administração pública, o grupo dirigente não conseguiu “[...] aquilo que se pode chamar de uma ‘política de educação’, norteadas não por homens, mas por princípios” (AZEVEDO, 1958, p. 12).

O Inquérito é dividido em três partes. Na primeira, os convidados responderam questionamentos sobre o ensino Primário e Normal. São eles: Francisco Azzi, A. Almeida Júnior, Renato Jardim, José Escobar, Sud Menucci e Lourenço Filho. Da segunda parte, sobre o Ensino Técnico e Profissional, participaram: Paulo Pestana, Navarro de Andrade, J. Melo Moraes, Roberto Mange, Teodoro Braga e Paim Vieira. Na terceira parte, sobre o ensino Secundário e Superior, participaram: Rui de Paula Sousa, Mário de Souza Lima, Amadeu Amaral, Ovídio Pires de Campos, Raul Briquet, Teodoro Ramos, Reinaldo Porchat e Arthur Neiva.

Nosso objetivo não é analisar todo o Inquérito⁸⁴. Vamos nos ater aos depoimentos dos interlocutores da primeira parte do mesmo, especificamente os questionamentos que se referem ao ensino da Escola Normal. Nosso objetivo é compreender o pensamento desses homens, na época vinculados à educação e ao ensino na Escola Normal, sobre a questão da formação do professor com enfoque na Prática de Ensino.

Os depoimentos⁸⁵ analisados tratam da Escola Normal e da formação de professores. Um olhar mais atento revela alguns dispositivos de realização da formação prática do professor. São indícios do pensamento sobre o assunto, que se tornam importantes à medida que mostram idéias de uma época em que a luta pela modernização do ensino passa a fazer parte das discussões sobre educação.

Esses indícios não retratam por si a Prática de Ensino. Mesmo com a clareza de que o Inquérito de 1926 foi realizado com a organização de perguntas que, muitas vezes, induziram as respostas dos interlocutores, um olhar detido e cuidadoso proporciona o entendimento da direção do pensamento educacional desse grupo de educadores quanto à Escola Normal e à formação de professores.

No Inquérito “[...] se encontram as linhas reformatrizes do maior movimento de renovação educacional que se operou no país” (AZEVEDO, 1957, p. 27). Os debates presentes no Inquérito fortaleceram as discussões para as reformas realizadas no final da década de 20 do século XX, e anunciaram as concepções do movimento de renovação educacional.

As novas concepções educacionais aparecem em diferentes reformas de ensino que aconteceram após 1926. No Distrito Federal, em 1927-1930, por Fernando de Azevedo; Minas Gerais, em 1927-1928, por Francisco Campos e Mario Casasanta; Pernambuco, em 1928, por Carneiro Leão; marcam a instituição das idéias de renovação educacional.

⁸⁴ Pesquisas nesse sentido foram realizadas por: Carvalho, (1998).

⁸⁵ Não são exatamente depoimentos. Os interlocutores responderam, nessa parte do Inquérito, a 16 questões que, segundo o autor abrangiam “[...] o problema na sua complexidade e por todas as suas faces [...]” (AZEVEDO, 1958, p. 41). As questões que compuseram essa parte do Inquérito estão em anexo nesta pesquisa.

Julgamos importante trazer essas idéias para a discussão nesta seção, no sentido de conhecer o ponto de vista dos participantes do Inquérito. São algumas dessas ideias que veremos, na década de 30 do século XX, na organização da Escola Normal e da Prática de Ensino.

É importante ressaltar que Azevedo (1957), na introdução do livro – *A Educação na Encruzilhada* – explica que o Inquérito expressou, além de contradições internas, o antigo e o moderno, o apego ao passado e novas tendências educacionais.

Nessa perspectiva, o Inquérito de 1926 evidencia importantes contribuições que subsidiaram as tendências educacionais, que influenciaram a educação após 1930. Não devemos pensar esse acontecimento de maneira isolada. O Inquérito “[...] deve ser contextualizado como uma das manifestações de um período pródigo em projetos de modernização social sustentados pela intervenção escolar” (VALDEMARIN, 2006, p. 182).

Depois de cuidadosa reflexão sobre as respostas dos interlocutores do Inquérito, foram selecionadas algumas que projetam o novo, as permanências e os retrocessos que pretendemos destacar, especificamente para discutir as idéias que esses prestigiados homens veiculavam e defendiam sobre a formação do professor na Escola Normal. Acreditamos que, por meio desses posicionamentos, é possível dados para o entendimento da Prática de Ensino na Escola Normal.

A leitura dessa fonte não é tarefa simples. Nas palavras dos interlocutores de Azevedo (1957), é necessário compreender as contradições e os embates que permeavam o universo desses homens que realizavam e pensavam a educação no início do século XX. Na leitura realizada do documento, notamos as diferenças existentes entre os interlocutores. Embora pareçam defender a educação renovada, compreendiam a organização da Escola Normal de forma singular.

Para realizar a análise, foi necessário considerar o momento histórico em que o Inquérito foi realizado. Ou seja, retomando Hobsbawn (1998), não desviar o olhar da história. É conveniente explicar que, em nossa análise, utilizamos a mesma sequência e disposição dos participantes, conforme Azevedo (1957)⁸⁶.

⁸⁶ O autor reproduz textualmente as palavras de seus interlocutores. Na organização desta seção, utilizamos as palavras dos interlocutores do Inquérito conforme transcritas por Azevedo (1957).

Iniciamos por Francisco Azzi⁸⁷, advogado, lente e catedrático, da Escola Normal de Casa Branca. Fernando Azevedo o apresenta como homem culto e francamente aberto aos ideais de renovação. Suas palavras, de acordo com Azevedo (1957, p. 49), mostram que a escola Normal deveria ser redirecionada em sua estrutura: “Formo, formei sempre, do ensino normal a idéia mais elevada. Ao meu ver, como acontece em vários países, deveria ele ser equiparado ao ensino universitário. O que impera entre nós, hoje, é a mentalidade primária”.

A preocupação é clara quanto ao conhecimento que o futuro professor deveria ter. Esclareceu ainda o que mais considerava necessário:

[...] o alargamento do currículo dos estudos que lhes adviria dessa transformação, valorizá-las-ia ainda sob o aspecto profissional, visto como a cultura geral é a melhor e mais segura preparação para o ensino. A primeira condição pedagógica é – ‘saber’. É mister saber também transmitir, – sem dúvida. – **Transmitir... Que é que pode transmitir, porém, quem nada possui?** (AZEVEDO, 1957, p. 50, grifo nosso).

O enfoque dado aqui é maior ao que ele denomina cultura geral. O conhecimento a ser transmitido é mais importante do que a forma de sua transmissão. Antes, é preciso saber para depois saber transmitir. A importância estabelecida por Azzi ao que ele denomina “saber”, cultura geral é o que ele mesmo privilegia para a sua própria vida e profissão.

Podemos verificar a profunda erudição e cultura deste professor na comunicação elaborada por Carvalho (2006), na qual analisa as marcas de leitura nos livros de sua biblioteca particular. Segundo a autora,

[...] a extensão e a abrangência da biblioteca de Francisco Azzi mostram o perfil do leitor, seu proprietário original. Ela é composta por livros de vários campos do conhecimento – muitos científicos, [...]. Mas a maioria deles é de filosofia, história,

⁸⁷ Francisco Azzi, professor formado pela Escola Normal Secundária de São Paulo. Foi professor de Francês, Literatura e Latim. Exerceu o cargo de Diretor de Instrução Pública de São Paulo (1933-1934).

sociologia, antropologia, literatura, [...] (CARVALHO, 2006, p. 142).

Dessa constatação, observa-se a importância da contribuição ao Inquérito e sua opinião sobre a Escola Normal. A defesa do “saber para ensinar”, ganha espaço entre intelectuais e professores da Escola Normal na década de 1920. A idéia de profissionalização da Escola Normal, o alargamento dos conteúdos que o professor precisava saber para ensinar, e a qualidade de seus mestres, representavam o foco das discussões da época.

A transformação da Escola Normal em centros de cultura geral e formação profissional do professor, com alargamento dos conteúdos e maior cuidado com a Prática de Ensino, foi amplamente defendida por alguns dos integrantes do Inquérito.

Azzi é partidário dessa idéia. Defendia que, para o professor lecionar determinadas matérias, há que se considerar o “princípio da competência especializada” (AZEVEDO, 1957, p. 45). Para ele, um dos primeiros problemas a ser resolvido era o da improvisação dos professores da Escola Normal. Ou seja, às vezes, o professor assumia disciplinas para as quais não estava preparado, o que era uma lástima.

Consideramos que esse seja um ponto de destaque. Azzi enfatizava a questão da qualidade do mestre da Escola Normal. Pela maneira que se comprometeu com sua formação, expôs o perfil necessário ao bom professor. Dessa forma, a Escola Normal precisaria ensinar aos futuros professores outros conhecimentos, além daqueles necessários à realização da Prática de Ensino na escola-modelo.

Defendia ainda a transformação em escolas “normais-ginásios” para trazer de volta o elemento masculino que havia se afastado em virtude do ensino ministrado nessas instituições.

O ingresso da mulher no magistério foi um fenômeno que não aconteceu por acaso. Veríssimo (1985) aponta, entre outras causas: a necessidade de educar a mulher e encontrar uma escola que não a desvirtuasse; a crença de que elas seriam as educadoras ideais para as crianças e a desvalorização do magistério como profissão em virtude da remuneração salarial e das condições de

trabalho. Outra causa, pode ser encontrada na própria legislação que chegou a restringir a matrícula masculina na Escola Normal.

A participação de Azzi aponta para duas questões que consideramos importantes e permearam os debates da época sobre a Escola Normal: a qualidade do professor que forma outro professor e o alargamento do currículo da Escola Normal.

Apresentamos outro participante do inquérito, respeitando a ordem colocada por Azevedo (1957): Antonio Almeida Junior⁸⁸. Médico e também lente da Escola Normal do Brás. Seu depoimento ameniza os problemas da Escola Normal.

[...] quanto aos defeitos do curso normal, convém não exagerar. Vislumbra-se nele, é verdade certa propensão a curso propedêutico, mas, para marcá-lo com um sêlo profissional, lá estão a **pedagogia e a didática, necessitadas apenas de maior desenvolvimento e cunho mais prático**. [...]. A organização atual, diga-se o que quiser, é melhor que de outrora (AZEVEDO, 1957, p. 57, grifo nosso).

Nessa passagem, percebe-se a ênfase ao aspecto da prática. Aqui, percebemos a diferença de pensamento com Azzi. Para Almeida Júnior, o problema mais sério da Escola Normal é o que ele chama de cunho mais prático a ser dado à Pedagogia e à Didática, mas “falta-lhe, porém material didático e regime que permita dar cunho prático ao ensino” (AZEVEDO, 1957, p. 57).

Almeida Júnior considerava necessária para melhorar o ensino na Escola Normal, a produção de

⁸⁸ Antonio Ferreira de Almeida Junior (1892-1971) foi professor primário da Escola Modelo e da Escola Normal, Diretor de Escola. Além da carreira no Magistério, cursou Medicina e atuou como médico. Doutor em Medicina e Cirurgia, Livre Docente e Professor Catedrático de Medicina Legal e Biologia Educacional. Em sua atuação na Escola Normal de Pirassununga (SP), em 1911, foi professor de Lourenço Filho. Assinou o Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Foi intelectual atuante, colaborou com Sampaio Dória na reforma paulista de 1920, com Lourenço Filho, em 1931, e Fernando de Azevedo na elaboração do código de educação, em 1933. Durante sua vida, participou de discussões acerca da educação pública, publicou vários livros. Dentre eles: Cartilhas de higiene (1 ed. 1922; 17 ed., 1940); O livro das mães: noções de Puericultura (1 ed. 1927; 3 ed. 1938). Grande parte de sua obra teve a preocupação voltada ao higienismo, vertente dessa época, sobretudo entre os educadores da área médica (GANDINI, 2002).

[...] compêndios bem feitos, fartamente ilustrados permitirão que se reduzam ao mínimo as longas aulas expositivas, Acostumarão os moços a estudar por si, sem enfadonhas cópias de cadernos, e darão tempo a exercícios gráficos, observações, experiências excursões, discussões, etc., – tudo enfim que desenvolva a atenção sensorial, a crítica, a iniciativa” (AZEVEDO, 1957, p. 57-58).

Ao comentar sobre o problema do ensino, afirma que a falta de material adequado leva o professor a extensas exposições orais e o aluno a cópias intermináveis que “[...] lhe rouba tempo e não o acostuma a procurar por si, nos livros, o que convém” (AZEVEDO, 1957, p. 54). Nas palavras do professor, está impressa a idéia de cooperação ativa do aluno, a idéia de autonomia e atitude.

Observamos a aproximação com os princípios da educação renovada e com o ensino intuitivo. Em relação ao ensino intuitivo, essa proposição, no entanto, está mais relacionada ao conteúdo do que ao método, por reforçar a necessidade de estimular os sentidos para chamar a atenção do conteúdo. Nessa direção, conforme exemplifica Valdemarin, (2004, p. 176), cabe à escola: “[...] ensinar coisas vinculadas à vida, objetos presentes no cotidiano dos estudantes, introduzindo assim os objetos didáticos como elementos imprescindíveis à formação das idéias”.

Em relação à educação renovada, observamos o estímulo a experimentação e à iniciativa para o estudo. Nessa perspectiva, a Prática de Ensino não poderia ser apenas imitação, que não combina com cooperação, autonomia e atitude. A sugestão pelos compêndios é uma necessidade para a época cujo acesso às publicações era muito difícil.

A preocupação com material didático não era também uma das bases das reformas da década de 20 do século XX, que pretendia desenvolver nova cultura no professorado. Essa nova cultura foi expressa por meio da publicação de periódicos e manuais didáticos para auxílio do professor, bem como a tradução de diversas obras de autores estrangeiros⁸⁹.

⁸⁹Carvalho (2000a), Carvalho e Vidal (2000), e Vidal (2002) apresentam algumas dessas publicações e sua influência na formação do professorado, ou seja, a apropriação dos conceitos, doutrinas e preceitos da Pedagogia Moderna em circulação entre os anos de 1920 e 1930.

Almeida Junior, em seu depoimento, discordava do ensino de latim por dois anos, de uma disciplina denominada direito usual que chamou de “invenção curiosa”, da literatura sob forma de teoria e enumeração de escolas o que, para ele, provocava uma sobrecarga inútil da memória. Não concordava também com trabalhos manuais. Observamos a intencionalidade em propor um currículo com mais objetividade e voltado à formação do professor. Além de condenar a memorização sem finalidade, sugeriu maior incremento aos exercícios físicos expressando a perspectiva higienista da época.

Essa proposta estimulava a profissionalização da Escola Normal o que é coincidente com outros interlocutores. No entanto, entre eles, o entendimento dessa questão não era uniforme quanto à organização necessária para atingir esse objetivo.

Renato Jardim⁹⁰, outro participante do inquérito, foi ex professor catedrático, e ex Diretor do Ginásio de Ribeirão Preto e da Escola Normal da Capital. Foi lembrado por Azevedo (1957) por ser autoridade experimentada e independente. Ao comentar a resposta enviada por ele, explica: “na resposta que nos mandou, - e com a qual nem sempre se poderá concordar, - procura, não ferir de raspão nos assuntos, mas atacá-los quase sempre em cheio, numa crítica incisiva e veemente” (AZEVEDO, 1957, p. 61).

Renato Jardim não concordava com o que chamava de exagerado “estatismo” na educação, alegando como exemplo que outros países somente resolveram o problema da educação quando estimularam a presença da iniciativa privada nesse setor. Nessa questão, ele se afasta de Fernando de Azevedo, fato que também pode tê-lo afastado da assinatura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

As respostas de Renato Jardim são contundentes. Afirmou ser “[...] de reduzida eficiência o ensino técnico das escolas normais” (AZEVEDO, 1957, p.

⁹⁰ Renato Jardim (1868-1951) ocupou vários cargos: foi Diretor da Escola Normal da Praça entre 1922-1924; Diretor Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro; e, Ministro de Estado. Ana Clara Bortoleto Nery (2002, p. 931) comenta que a atitude oposicionista era “a característica mais marcante de sua personalidade” Isso talvez explique as polêmicas relacionadas a ele. Uma, inclusive, de muita repercussão, foi a discussão entre ele e Sud Mennuci sobre o “Methodo analytico no ensino da leitura” que, no ano de 1929, ocupou páginas dos jornais O Estado de São Paulo e O Diário de São Paulo. Renato Jardim colocava-se contra o método analítico no ensino da leitura por considerar que seus resultados não eram satisfatórios (MORTATTI, 2000).

63). E ainda prescreveu a idéia do método experimental como base para a formação do professor.

À par disso, por orientação didática em todo o curso, o método experimental. Além dos museus e laboratórios, a 'escola modelo' com a significação não de 'molde' a ser copiado, não de escola 'padrão' mas de 'amostra' de escola, escola de 'aplicação, campo de experiências e demonstrações, alguma coisa que seja para os professores-alunos o que é uma escola agrícola o anexo campo de culturas e o que é o hospital para os preparandos de medicina, campo onde, sem prejuízo do bom ensino, se dêem largas a observações sobre as crianças, na variedade psicológica que representam, a experiências e verificações, ou a demonstrações de métodos e processos didáticos, onde, em resumo, com eficácia se exercitem os futuros mestres em educar, física, intelectual e moralmente (AZEVEDO, 1957, p. 67- 68).

Essa proposta avança também em relação à Escola-Modelo. Não a quer como "modelo" a ser copiado, mas campo de aplicação, demonstração e experimentação. Uma questão muito discutida na época era a idéia de modelo, visto que nem sempre o molde a ser copiado era o ideal. Ou seja, enquanto a Escola-Modelo ficou circunscrita a algumas escolas das capitais, ou cidades importantes, em que havia bons professores e material pedagógico, a cópia ou imitação de modelos não parecia tão ruim.

Existe aqui uma aproximação com o pensamento de Lourenço Filho. A Escola-Modelo, não só como espaço para observar e imitar, demonstrar sim, mas, também, experimentar e aplicar. Entretanto, à medida que a Escola Normal ampliou seu funcionamento para outras localidades, a organização dessa escola passou a ser menos primorosa, por falta de condições estruturais, materiais e de docentes preparados.

Na contramão do discurso da época, que enfatizava a necessidade de aparelhamento da Escola Normal, opinou, corajosamente, que a qualidade das mesmas não estava vinculava apenas à instalação de gabinetes e laboratórios custosos. Para Renato Jardim, a Escola Normal deveria ter reforçada a sua feição de escola técnica. Antes de ingressar nessa Escola, os alunos poderiam ter duas

opções de preparação. Uma delas, ministrada em curso preliminar de generalidades ou, a outra, adquirida particularmente, porém comprovada em “largo e rigoroso exame vestibular”.

Com idéias mais próximas e outras mais distantes do grupo dos renovadores da educação, Renato Jardim contribuiu com suas respostas no sentido de abrir um espaço de discussão quanto às mudanças ocorridas na legislação, muitas vezes sem critérios ou estudos e sobre a sabedoria pedagógica do professor que, segundo ele, deveria ser formada na Escola Normal e não conferida por meio de um decreto.

José Escobar, outro participante do Inquérito, professor da Escola Normal da Praça da República, apontado por Azevedo (1957, p. 70) como pessoa de “fidelidade aos princípios, no zelo pela boa causa do ensino e na acessibilidade quase religiosa, às novas idéias”, também foi convidado a contribuir no Inquérito.

Em sua resposta, teceu críticas à Escola Normal que chamou de “híbrida”. Explicou que não se poderia compreender “uma escola normal em que a parte profissional seja parasitada pelo curso preparatório, molesto e anemiente” (AZEVEDO, 1957, p. 82).

Sua proposta, extensa, era de um ciclo cultural de cinco anos, incluindo o que ele chama de um ano “essencialmente utilitário”.

O ciclo profissional, para onde viriam os diplomados pelo ciclo cultural e pelos ginásios, seria dado em duas escolas à parte, independentes: a ‘Escola de Psicopedagogia’ e a ‘Escola de Didática’, que seriam ao mesmo tempo institutos científicos de investigação. [...].

A ‘Escola de Psicopedagogia’ seria instalada num grupo escolar de classes numerosas, tendo anexos uma escola complementar e um jardim de infância. [...] os quarenta adjuntos, cada um especializando-se num só assunto – hábito, imaginação, raciocínio, fadiga, etc. – além de dar aulas no grupo, fariam experiências e dariam aulas aos normalistas. [...] sob o regime de tempo integral para os praticantes normalistas (AZEVEDO, 1957, p. 83).

Depois de diplomados pela “Escola de Psicopedagogia”, os alunos frequentariam a “Escola de Didática”. Esta escola seria localizada em um grupo escolar de muitas salas maternas, preliminares e complementares.

Cada adjunto ficaria com a metodologia de uma matéria – leitura, aritmética, música, etc. – e além de dar aulas primárias, faria planos de aula aos normalistas, tudo sob a orientação do diretor, que seria o lente principal de didática, o orientador e chefe (AZEVEDO, 1957, p. 83).

Essa proposta é também uma crítica às muitas reformas da Escola Normal que não deixavam claro a sua real função pedagógica. José Escobar também expressou a preocupação com a Prática de Ensino. Defendeu a necessidade de que o aluno experimentasse na prática os diversos ensinamentos da Escola Normal. A “Escola de Psicopedagogia e de Didática”, com caráter de institutos de investigação, eram muito diferentes da proposta de Prática de Ensino existente. Embora com necessidade de muitos ajustes para ser efetivada, essa proposta tem o diferencial de envolver o aluno em sua formação. Além disso, propõe uma relação entre a Prática de Ensino realizada na Escola Modelo com o conteúdo estudado na Escola Normal.

O parecer de José Escobar no Inquérito é um dos mais longos e justificados e se desdobra por meio de vários questionamentos que vai fazendo ao explicar suas idéias. Para abordar o que chamou de minúcias da metodologia, recorreu a Dewey para esclarecer que “[...] a origem do pensamento repousa num problema, que há de se resolver;” (AZEVEDO, 1957, p. 77). Por isso, justifica que, nos Estados Unidos, foi adotado o “método de problemas” para, depois, abordar a expressão mais moderna deste, “o método de projetos”⁹¹.

⁹¹ José Escobar nomina como características do método de projetos: a) prioridade do problema contra prioridade dos princípios; b) informação para o fim de realizar, de agir, contra informação em si mesma, sem intuídos; c) raciocínio, contra informação de memória; d) aprendizagem em seu meio natural, contra aprendizagem em seu meio artificial (AZEVEDO, 1957, p. 77). Depois de fazer uma série de considerações sobre possíveis projetos a serem desenvolvidos, questiona sobre a presença deles nas escolas.

Notamos uma forte influência dos princípios da educação renovada nas respostas expressas por José Escobar. Defendeu também a autonomia para que as Escolas Normais pudessem crescer longe das interferências oficiais. Na perspectiva do pensamento de José Escobar, o foco de formação do professor seria o que ele chamou de Escola de Didática e Psicopedagogia. Para ele, inclusive, com o tempo, cada grupo escolar poderia se tornar numa dessas escolas.

Entendemos que esse posicionamento de autonomia descaracteriza a Escola Normal como instituição formadora de professores e institui uma formação muito mais voltada para aprender na prática com os professores atuantes. Essa perspectiva de formação retoma, de certo modo, a proposta da Escola-Modelo na época de sua criação.

Sud Menucci⁹², outro participante, é apresentado generosamente por Azevedo. Defende a sua presença no Inquérito não pelos cargos que ocupou, mas por seu gosto em encarar e apreciar os assuntos novos e as coisas que são submetidas à sua apreciação. Sobre a resposta, comentou: “nos obriga a refletir, enquanto nos faz sorrir a ironia calma com que aprecia, sob um ar de displicência, a mentalidade que não cabe na pele, de satisfeita com as maravilhas da instrução” (AZEVEDO, 1957, p. 87).

Para Sud Menucci, um dos pontos mais sérios do ensino nas Escolas Normais é a conjunção do curso propedêutico com o profissional. Para ele, a Reforma de 1920 tentou modificar a estrutura do curso, mas foi abortada pela Reforma de 1925⁹³.

⁹² Sud Menucci (1892 -1948) atuou como professor, jornalista e escritor. Em 1915, lecionou em Porto Ferreira, juntamente com Lourenço Filho. Em relação à formação de professores, lutou pela implantação da Escola Normal Rural para formar um professor que atendesse às necessidades específicas do aluno da zona rural. Participou na fundação e foi dirigente do Centro do Professorado Paulista (1933-1948). Foi também responsável pela direção do órgão informativo dessa entidade, a Revista do Professor. Ocupou vários cargos públicos, dentre eles: Diretor de escola, Chefe da Delegacia Regional de Ensino. Foi redator e crítico literário do jornal O Estado de São Paulo (1925 -1931) e membro da Academia Paulista de Letras. Trabalhou na efetivação da Reforma Sampaio Dória e no recenseamento escolar do Distrito Federal.

⁹³ A Reforma de 1925, sobre a qual Azevedo inclusive indaga seus interlocutores com a 14ª questão: “Que me diz da Faculdade de Educação, segundo a reforma de 1920 e as ‘modificações’ introduzidas pela reforma de 1925? Quais os princípios que deverão inspirar a sua organização para que, instalada, não redunde um dia no mais completo descalabro?” (AZEVEDO, 1957, p. 42). A reforma foi alvo de críticas, principalmente, de Sud Menucci, Lourenço Filho e José Escobar (os mais veementes), além do próprio Azevedo que a descreve como triunfo da burocracia e da tradição (AZEVEDO, 1957).

Para ele, ao chegar à Escola Normal, o aluno já teria feito o ciclo secundário completo. Na Escola Normal, seria realizado o ensino profissional. Entretanto ponderou que, nessas condições, dificilmente apareceriam candidatos, porque demoraria dos sete anos aos vinte anos de idade para conseguir ser professor. “E depois de tão grande tirocínio, que remuneração espera o desgraçado preceptor? Apenas uma remuneração ridícula para o esforço gasto e sem esperança de a ver melhorar sensivelmente” (AZEVEDO, 1957, p. 93).

Segundo as considerações realizadas por Sud Menucci, a Escola Normal não havia formado bons profissionais até então. Considerou inútil a reforma das mesmas e justificou que os diplomas dados aos alunos que as frequentavam criavam embaraço à administração pública pois embora sem preparo técnico, esse profissional se valia do diploma para obter regalias e proventos.

Mais de meio século de aplicação dêsse regime deu os resultados que estamos vendo: perdemos todos. Não ganhou o professor, que não adquiriu o preparo técnico indispensável nem obtém os salários de que precisa; não ganhou o govêrno, que, apesar dos gastos, não tem os funcionários a altura do mento histórico do mundo; não ganhou o país, que se vai, desgraçadamente, conservando na rabeira do cortejo das grandes nações (AZEVEDO, 1957, p. 93)

Diante de tal impasse, sua proposta descaracterizou a formação do professor. Em sua explicação, alertava que a administração pública não suportaria o encargo de reformar as escolas normais e pagar bem aos professores para conseguir que os melhores pudessem exercer a função.

Assim eu não teria o menor remorso em extinguir tôdas ou quase tôdas as escolas normais do interior, transformando-as em ginásios. E o pessoal necessário ao ensino de primeiro grau, recrutá-lo-ia por meio de concursos anuais ou semestrais, em que se estabelecesse a exigência de um mínimo de conhecimentos, além de um longo prazo de prática escolar dos candidatos, feita em institutos oficiais (AZEVEDO, 1957, p. 93).

Se considerada, a proposta de Sud Mennucci reduziria novamente a formação do professor apenas à Prática do Ensino. Mesmo com a preocupação em que essa prática fosse realizada em estabelecimentos oficiais, ele retoma, em muito, a proposta da formação de professores adjuntos. Os professores para o ensino de primeiro grau seriam recrutados “[...] por meio de concursos anuais ou semestrais, em que se estabelecesse a exigência de um mínimo de conhecimentos, além de um longo prazo de prática escolar dos candidatos, feita em institutos oficiais” (AZEVEDO, 1957, p. 93).

Ao apresentar a resposta de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo afirma que, nessa resposta, “[...] desenha-se nitidamente uma orla de novos horizontes que pretendemos abrir, em nosso questionário, lembrando a necessidade de colocar o ‘problema da educação’ em face dos novos problemas sociais” (AZEVEDO, 1957, p. 97).

Na época do Inquérito, Lourenço Filho era professor de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal da Praça de República. Justificou ter medo de opinar sobre assunto tão importante, já que os limites de espaço do Inquérito poderiam não permitir as necessárias justificativas ao assunto. Isso poderia ser perigoso ou levar ao não entendimento de seu pensamento. Como em todas as situações em que expressou sua opinião, Lourenço Filho foi muito cuidadoso em suas respostas, sem deixar de mostrar o entendimento que tinha acerca da Escola Normal.

Ao responder sobre a organização da Escola Normal, restringiu-se, segundo Azevedo (1957, p.108), a afirmar que “[...] separaria o curso propedêutico do curso técnico profissional [...]”. Isso possibilitaria resolver o excesso de escolas normais e facilitaria o ensino secundário à população. Para ele, “[...] apenas duas ou três escolas normais atuais é que deviam continuar com o curso técnico para professores, de dois anos, mas um curso sério de especialização”.

Ao responder a questão sobre as falhas e erros graves do ensino primário e Normal, assim se expressou:

[...] a noção científica de método é a de uma relação e nunca de uma receita. O método é a ligação inteligente dos elementos que se tenham em mãos a fins claros e determinados, mediante o respeito às leis naturais. [...] ensinar proveitosamente não dispensa noções assentadas sobre a dinâmica dos fenômenos psíquicos. E aí está, também, porque o moderno ensino se separa por completo da antiga didática (AZEVEDO, 1957, p.102).

Notamos a aproximação com os fundamentos da Escola Nova e também a defesa pelos ensinamentos de Psicologia. No período em que o Inquérito foi aplicado, ele realizava pesquisa sobre o ensino da leitura e da escrita na escola Normal de São Paulo com crianças do Jardim de Infância e da Escola-Modelo. Suas pesquisas versaram, segundo o próprio educador, sobre a necessidade de se garantir que as salas fossem formadas por níveis para que se pudesse ensinar de acordo com as necessidades e para que o ensino pudesse ser “[...] mais racional e mais tecnicamente fundado” (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 9).

A perspectiva da Psicologia também se fez presente quando ele se referiu ao aparelhamento pedagógico da Escola Normal.

[...] nunca se cuidou de prover a sério as bibliotecas das escolas normais, bastando que a respeito se diga que a Escola Normal da Capital até há poucos meses não possuía os livros modernos mais elementares de psicologia aplicada à educação, de pedagogia experimental e social e jamais assinou uma revista pedagógica estrangeira (AZEVEDO, 1957, p. 100).

Nas incursões pedagógicas e didáticas ou quando solicitado a opinar, as respostas de Lourenço Filho parecem corroborar com a afirmação “[...] em nenhuma delas foi revolucionário, mas inovador fecundo, adaptando sempre as medidas às circunstâncias, à situação configurativa do local, ao momento, às pessoas envolvidas” (ABU-MERHY, 1997, p. 95).

Esse posicionamento pode ser verificado na sua atuação como reformador da Instrução Pública no Ceará, bem como em sua presença como professor e diretor da Escola Normal e nas publicações que trazem as suas idéias.

Em meio a críticas e desabafos, a contribuição do Inquérito para a Prática de Ensino, denota em que aconteceu uma clara defesa quanto à preparação do professor. Ficou claro que para os participantes, não era possível formar o professor, quando o conhecimento se restringisse àquilo que iria ensinar aos alunos da escola primária. Há evidências, também, quanto à necessidade da prática escolar como foco de preparação do professor. No entanto, a Prática de Ensino deve ser de experimentação, de aplicação e não de imitação.

Essas evidências nos permitem supor que na década de 1920, aconteceu uma inflexão na Prática de Ensino. Deixou-se a observação e imitação e passou-se para uma fase em que a demonstração, a experimentação e a aplicação tornaram-se os dispositivos da Prática de Ensino. Essa modalidade de Prática de Ensino continuava na Escola Modelo, denominada nesse período, por alguns dos educadores, como Escola de Demonstração ou Escola de Aplicação.

O Inquérito também trouxe para Fernando de Azevedo a afirmação de algumas bases que aplicou na Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal. Logo depois de concluir o trabalho encomendado por Julio Mesquita Filho, foi nomeado diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e lá atuou entre 1927-1930.

Podemos verificar, pela leitura das respostas dos interlocutores de Fernando de Azevedo, e pelo teor das considerações que fez sobre o pensamento de seus entrevistados, que o Inquérito tinha como pretensão marcar, a necessidade de renovação educacional, bandeira de luta dos precursores da Educação Nova.

Dessa maneira, mesmo considerando as críticas ao Inquérito, por se tratar de um inventário do pensamento de um grupo, idealmente escolhido, respondendo questões que, muitas vezes, induziam respostas, o fato é que a leitura do Inquérito proporciona a compreensão de um momento de transformação no pensamento educacional brasileiro.

É necessário evidenciar alguns pontos comuns entre os interlocutores de Fernando de Azevedo no Inquérito de 1926 sobre a Escola Normal. A idéia de renovação ou pelo menos de mudança se faz presente na fala dos professores convidados. Outra questão defendida é a necessidade de ampliação e remodelação do acervo das bibliotecas, como forma de enriquecer o conhecimento dos futuros professores. Nesse caso, sugerem: assinatura de revistas especializadas, aquisição de novos títulos e produção de material pedagógico adequado ao ensino.

Outra constatação possibilitada pelas respostas dos entrevistados é a de que o ensino primário somente seria renovado se a Escola Normal trilhasse outros caminhos. Nesse caso, era comum a defesa pela formação profissional mais eficiente, com a qual deveriam ocupar-se os estabelecimentos de ensino, que formavam novos professores. Para tanto, a defesa mais recorrente é pelo alargamento dos currículos. O maior entrave apontado pelo grupo entrevistado referia-se ao ensino extremamente verbalista e teórico, com poucos laboratórios e, quando existiam, não estavam convenientemente montados.

Enfim, no que se refere à Prática de Ensino, constatamos a necessidade de saber o que ensinar e como ensinar nas respostas. É interessante notar que as duas questões, ou seja, o que ensinar e o como ensinar, não aparecem desvinculadas, embora para alguns, como afirma Almeida Júnior, haja maior necessidade de cunho prático no ensino da “pedagogia e didática”. Vincula-se a essas idéias, a proposta de aplicação, demonstração e experimentação de Renato Jardim.

Não podemos deixar de comentar a resposta de Sud Menucci, com sérias constatações a respeito da profissão de professor primário. De fato, uma das questões mais preocupantes para a Escola Normal, ao longo de sua existência, parece ter sido a falta de incentivo ao profissional que ela forma, por parte, sobretudo, do poder público.

Assim, o comentário de Sud Menucci de extinguir todas, ou quase todas as Escolas Normais, retomando a idéia de recrutamento de professores por meio de concursos anuais ou semestrais, em nosso entendimento, um retrocesso ao qual o próprio Azevedo (1957) fez referência.

Diante das constatações e idéias apresentadas, qual é a mudança, a inflexão na Prática de Ensino? O que essas idéias mostram? Em que sentido elas podem contribuir com a formação do professor primário? Com que expectativas a formação do professor primário chega à década de 30 do século XX?

Para responder a esses questionamentos, é necessário retomar a tônica que nos moveu na escrita desta seção. Depois da reforma da Escola Normal realizada por Caetano Campos, a Escola-Modelo tornou-se o local destinado à Prática de Ensino. Era a escola de demonstração, quase autônoma, para retomar o pensamento de Caetano de Campos. Entretanto, a Prática de Ensino na Escola-Modelo teve um período de efervescência e declínio ou arrefecimento, conforme já explicitado.

A Reforma de 1920 marcou o repensar dos republicanos acerca das idéias que não conseguiram efetivar. É preciso lembrar que trinta anos separam as duas reformas. Em 1920, os educadores retomaram o debate acerca do ensino primário e, novamente, a sua reforma passou pela reforma da Escola Normal. Assim, podemos concluir que as discussões implementadas por esses homens, ciosos de seus deveres com a educação, impulsionaram a renovação educacional que se delineou no universo educacional em meados da década de 20 do século XX.

A Prática de Ensino, nesse contexto de idéias, se encaminhou para a experimentação, que marcou a ênfase na Psicologia como fundamento para a formação do professor.

É essa outra configuração que pretendemos abordar na próxima seção, com a Reforma da Instrução Pública no Distrito Federal, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a maneira com que se efetivou a Prática de Ensino no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

4. O MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A PRÁTICA DE ENSINO NA DÉCADA DE 30 DO SÉCULO XX

É preciso que esse círculo de formação profissional,
em que se apura a alma do educador, se envolva,
pela sua organização, numa atmosfera
constantemente renovada de idéias e de
trabalho experimental que lhe avivem o interesse
pelos assuntos de educação, lhe rasguem no espírito aberturas
em tôdas as direções e lhe permitam contribuir,
como um laboratório social e pedagógico,
sem cessar em evolução, para um contínuo aperfeiçoamento
dos novos métodos de ensino.
(AZEVEDO, 1958, p. 49)⁹⁴

Nosso objetivo nesta seção é discutir a Prática de Ensino por meio dos discursos produzidos sobre a necessidade de profissionalização do magistério no movimento de renovação educacional. Para tanto, analisaremos, no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, as idéias acerca da formação e profissionalização do professor. Na sequência, tomamos, como elemento para análise, a reforma realizada no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Essa reforma, projetada por Anísio Teixeira⁹⁵ e efetivada por Lourenço Filho, fornece dados valiosos à compreensão dos dispositivos de organização da Prática de Ensino.

⁹⁴ Novos Caminhos e Novos Fins, obra de Fernando de Azevedo, foi publicada em 1ª. ed. em 1932, 2ª. ed. em 1937. É uma obra que mostra as idéias do autor sobre educação e seu posicionamento quanto a questões referentes aos princípios que considerava fundamentais na educação moderna. Utilizamos, para este estudo a 3ª. ed. da obra, publicada em 1958.

⁹⁵ Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) estudou em colégios católicos, bacharelou-se em Direito na Universidade do Rio de Janeiro. Obteve o título de Máster of Arts pelo Teachers College da Columbia University em 1929. Entre 1924 e 1929, ocupou o cargo de Inspetor Geral de Ensino na Bahia. Nesse período viajou para a Europa (1925) e Estados Unidos (1927 e 1928), Foi nos Estados Unidos que encontrou John Dewey (1859-1952), fato que marcou e influenciou profundamente sua vida e obras. Em 1931, mudou-se para o Rio de Janeiro e assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, cargo que ocupou até 1935. Foi nesse período que conduziu a reforma educacional que o projetou nacionalmente e motivou reformas em outras províncias do país (NUNES, 2002). Sobre a trajetória de Anísio Teixeira, muitas pesquisas foram realizadas, dentre elas, indicamos: Mendonça (2002).

Acreditamos que, no período entre 1930-1937, particularmente pela ação desses intelectuais, ocorreu uma nova configuração à formação do professor e à Prática de Ensino. O *slogan* que defendia, que a reforma da educação deveria passar necessariamente pela formação do professorado, foi retomado nesse período. Os debates da década de 1930 foram efetuados com base nas idéias de renovação educacional.

As discussões apresentadas na seção anterior, especificamente as que culminaram nas reformas educacionais da década de 1920, imprimindo a elas renovação de idéias e novo entendimento sobre os métodos de ensino, possibilitam a introdução desta seção ao abordar a Prática de Ensino subsidiada pelas idéias do Movimento da Escola Nova.

A circulação de idéias sobre a Escola Nova no Brasil foi alicerçada nas novas concepções sobre a criança e sua aprendizagem e nas discussões sobre a democratização da educação que circularam no universo educacional brasileiro, mais timidamente nas duas primeiras décadas do século XX e se fortaleceram após esse período, alcançando a expressão mais acabada após 1930.

Durante a Primeira República⁹⁶, cuidar da escolarização da população foi lema das oligarquias que assumiram o poder. No início do governo republicano, a preocupação maior era promover a formação das camadas médias da sociedade. Nesse sentido, “[...] educar era obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investia como elite com autoridade para promovê-los” (CARVALHO, 1989, p. 9).

Com o passar do tempo, a ação educativa proposta e defendida pelos republicanos mostrou-se desconexa e não conseguiu atingir o objetivo. Isso aconteceu, por um lado, porque a população brasileira não estava constituída apenas por um grupo. Os escravos libertos, os imigrantes faziam parte do cenário de uma população pobre e esquecida pelo governo. Apesar de esquecida, no entanto, para os dirigentes, era um sério problema, porque aparecia nas estatísticas do analfabetismo, manchava e comprometia o desenvolvimento do país.

⁹⁶Teve início em 1890, com a posse do primeiro Presidente Marechal Deodoro da Fonseca e se estendeu até 1930 quando Washington Luis foi deposto e Getúlio Vargas assumiu o Governo. Nesse período, aconteceram as reformas educacionais organizadas por: Benjamin Constant entre 1890-1891; Rivadávia Correa entre 1910-1914; Carlos Maximiliano em 1915 e Rocha Vaz em 1925.

Por outro lado, as condições para efetivação das propostas educacionais não conseguiram ser estabelecidas. A falta de condições materiais que pudessem impulsionar a questão pedagógica, ou seja, locais adequados para abrigar os alunos, materiais e equipamentos adequados; a lacuna existente com a ausência de um sistema nacional de educação e a inexistência de unidade e direcionamento na formação do professor, entre outros problemas contribuíram para a não-efetivação da educação para todos.

No final da década de 20 do século XX, em meio a profundas contradições sociais, econômicas e políticas, foi deflagrada a Revolução de 1930⁹⁷. Essa Revolução tem suas raízes, sobretudo, nas transformações pelas quais passou a sociedade brasileira após a Primeira Guerra Mundial e que pretendia recompor o poder político, formado ainda pelo grupo que, inicialmente, havia proclamado a República. Nesse grupo, estavam a elite agrária comercial e os republicanos de princípios democrático-liberais (PAIVA, 1987).

Em termos econômicos, essa Revolução estava diretamente relacionada a problemas os quais o Governo não conseguiu reverter. A super produção de café, sustentada por uma política de garantia de lucros aos produtores com recursos externos e socialização dos prejuízos. A crise mundial de 1929, que impossibilitou o governo de dar continuidade à política de garantia do preço do café. Isso aconteceu pelo próprio excesso na produção que causou a saturação do mercado interno e mundial do produto.

Do ponto de vista político, aconteceu a formação de um novo grupo. Dentre outros fatores, a propagação de novas idéias acerca da sociedade e a não-concordância com a chamada política do “café com leite”, gerada pela combinação entre paulistas (produtores de café) e mineiros (produtores de gado), que se alternavam no governo central. Os opositores a esse governo eram representados por uma parcela jovem das forças armadas, e pela população urbana formada por operários.

Fausto (1983) compreende que a Revolução de 1930 foi fruto de aliança transitória entre as oligarquias não pertencentes ao setor cafeeiro, os tenentes e o

⁹⁷ O movimento armado que se iniciou no sul do país e derrubou o presidente Washington Luis aconteceu em outubro de 1930 e foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que demonstravam o descontentamento com a condução do governo republicano.

Partido Democrático Paulista. Talvez, a falta de homogeneidade de princípios e de intenções nesse grupo levou a outras situações revolucionárias⁹⁸.

Após assumir o governo, Getúlio Vargas tomou uma posição quase que independente dos grupos que colaboraram para que ele chegasse ao poder. Ao mesmo tempo em que rompeu com a política oligárquica que dominou as primeiras três décadas da República, assumiu um posicionamento centralizador o que provocou descontentamentos dentro do próprio grupo revolucionário. A ruptura levou ao chamado golpe de 1937 que fundou o “Estado Novo”.

No que se refere à Educação, após assumir o Governo Provisório, Getúlio Vargas nomeou Francisco Campos⁹⁹ para a pasta do Ministério da Educação e Saúde Pública. Na sequência, primeiro semestre de 1931, foi instituída a Reforma conhecida como Francisco Campos¹⁰⁰.

Dentre outras decisões, a Reforma instituiu o Conselho Nacional de Educação e a organização do ensino secundário e comercial. A proposta era a divisão do curso secundário em dois ciclos de cinco e dois anos respectivamente. O primeiro fundamental e o segundo complementar, permitindo diferentes opções para os alunos que quisessem prosseguir os estudos na universidade.

⁹⁸ Em 1932, aconteceu a Revolução Constitucionalista de São Paulo, um movimento pró-constituição. Encabeçada por uma parcela de revolucionários de 1930 que não concordava com o poder centralizador de Vargas, que retirou dos estados a autonomia adquirida desde a Proclamação da República. Em 1934, o Governo Central promulgou uma nova constituição que negligenciou os interesses dos paulistas. Isso enfraqueceu o movimento Tenentista.

⁹⁹ Francisco Campos (1891-1968) foi professor, jurista e político. Ocupou as cadeiras de deputado estadual e federal por Minas Gerais. Entre 1926-1930, juntamente com Mario Casasanta, realizou a reforma do Ensino Primário e Normal em Minas Gerais. Nessa reforma, lançou as bases da Escola Nova. Entre 1930-1932, foi titular do MESP - Ministério da Educação e Saúde Pública, cargo para o qual foi nomeado pelo chefe do Governo Provisório, Getúlio Vargas. Entre 1935 e 1937, ocupou a Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal em substituição a Anísio Teixeira. Entre 1937 e 1942, exerceu o cargo de Ministro da Justiça do Estado Novo. Embora seja um dos precursores dos princípios escolanovistas, transitava muito bem entre os católicos e liberais. Porém, ao participar do governo de Getúlio Vargas, assumiu a causa dos católicos que defendiam a presença da religião nas escolas como meio de formar a juventude com disciplina e transmissão de valores morais e como forma de mobilização política contra o liberalismo, o comunismo e “monstruosas ideologias internacionalistas” (MORAES, 2002).

¹⁰⁰ A Reforma que ficou conhecida como Francisco Campos é composta por um conjunto de sete decretos: Decreto 19.850 de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931: restabelece o ensino religioso nas escolas públicas; Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário (SAVIANI, 2007a).

Previam, ainda, a criação de um sistema nacional de inspeção do ensino secundário, a ser feito por uma rede de inspetores regionais; o Estatuto das universidades brasileiras sofreu nova orientação, voltado para a pesquisa, difusão da cultura e maior autonomia administrativa e pedagógica. Essa Reforma não chegou a ser efetivada. Saviani (2008a) considera que a Reforma Francisco Campos deixa evidente que o novo governo pretendia tratar a educação como questão nacional.

4.1. O MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO E AS NOVAS BASES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

É necessário compreender a história do movimento que traçou as bases do momento educacional que se delineou após 1920 e culminou em 1932 com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação. Esse movimento, denominado de renovação educacional, tinha como proposta a modernização e democratização do país por meio da educação. Nessa perspectiva, a escola pública seria unificada e financiada pelo Estado.

Os intelectuais brasileiros desse período estavam envolvidos com a causa da educação e com a democratização da escola sob a ótica da ampliação de oportunidade de acesso à mesma, bem como a um novo encaminhamento pedagógico, tendo como referência os princípios da Escola Nova.

Nessa perspectiva, o movimento escolanovista espalhou suas raízes pelo Brasil, por meio dos intelectuais da educação da década de 1920. O fortalecimento das discussões sobre a mentalidade ‘moderna’ de educação aconteceu em meio aos embates e conflitos do grupo que pretendia “fazer a República”.

Nesse período, como no início da República, a educação era considerada mola propulsora para o desenvolvimento da nação.

A educação popular, que ainda não passou entre nós, no Distrito Federal, de uma aspiração platônica, despertada de seus belos

sonhos com o pesadelo de legislações intermitentes, confusas e arbitrárias, não pode conservar-se apertada nos moldes estreitos em que a enquadrou a tradição. [...] Adaptada às exigências da civilização atual, que arremete todos os países entre as pontas desse dilema: ‘educar-se ou desaparecer’, a educação pública realizará, pela escola do trabalho educativo, a preparação eficaz para o trabalho produtivo, sem esquecer as necessidades específicas de um povo em formação, que exige a sua reforma em bases brasileiras, como força de coesão política e elemento consolidador de nossa composição étnica heterogênea, acentuada cada vez mais pelas correntes imigratórias (AZEVEDO, 1958, p. 52-53).

Com esse discurso, Fernando de Azevedo, em 1927, lançou as bases consideradas por ele importantes para a reforma de ensino do Distrito Federal. Embalado pelo lema da educação popular, pelo dilema de “educar-se ou desaparecer”, o projeto de reforma foi estruturado. É com esse lema e bases que o movimento de renovação da educação brasileira traça seu percurso no final da década de 20 do século XX.

Nesse contexto, o movimento de renovação educacional ganhou corpo e forma e se fortaleceu com as lutas que desejavam mudanças políticas e que se efetivaram no final dessa década. Os intelectuais, investidos na idéia de contribuir com a consolidação da República, formação de uma nação próspera, foram, pouco a pouco, participando da vida política. Nesse período, aconteceu uma disputa entre os conservadores – tradicionalistas defensores da educação religiosa – e os liberais renovadores da educação brasileira.

Os dois grupos podem ser identificados na defesa da educação. Por um lado, o grupo de intelectuais e educadores católicos que defendiam a manutenção do ensino religioso para formar a consciência nacional com base na religião católica. No outro grupo, estavam os intelectuais conhecidos como os defensores da “mentalidade moderna”. Representavam o movimento de renovação educacional.

Impulsionados pelo desenvolvimento da ciência, da tecnologia, do progresso material e industrialização, retrato da sociedade naquele momento, tinham como ponto de partida um problema comum: a crise dos valores espirituais e humanos presente na sociedade, (PAGNI, 2000). Embora o pensamento inicial

fosse comum aos dois grupos, as soluções propostas foram muito diferentes. A falta de sintonia entre os dois grupos e a disputa pelo comando da educação provocaram um conflito, no qual a defesa ou não do ensino religioso parecia ser o maior entrave.

No contexto desses debates, aconteceu a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, considerado por Xavier (2004, p. 23) como “divisor de águas na história da educação brasileira¹⁰¹” porque funciona como um limite temporal para a história da educação brasileira, e marcou o debate intelectual da época, além de se constituir em referência para estudos até a época atual.

Foi publicado primeiramente nos jornais de maior circulação do Rio de Janeiro (Diário de Notícias¹⁰² e o Jornal) e de São Paulo (O Estado de São Paulo e a Folha da Manhã) com o título “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A Reconstrução Educacional no Brasil – ao Povo e ao Governo”.

A idéia de redigir o Manifesto surgiu após a tumultuada IV Conferência Nacional de Educação¹⁰³, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE) no Rio de Janeiro em dezembro de 1931.

Entre as versões para explicar a redação do Manifesto, Pagni (2000) e Xavier (2004) consideram duas situações. Uma delas, é que o Manifesto foi escrito por manobra do grupo de educadores defensores da educação nova o qual reivindicava para si a condução da educação brasileira. A outra versão conta que o chefe do governo provisório, Getúlio Vargas, compareceu à reunião acompanhado pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos e, por não ter ainda um projeto educacional, solicitou aos educadores reunidos na IV Conferência que esboçassem uma filosofia de educação e as bases de uma política educacional que atendesse ao sentido pedagógico da Revolução.

Sem entrar no mérito dessa questão, o fato é que o Manifesto foi redigido no início de 1932, pelo que consta, por Fernando de Azevedo¹⁰⁴. Embora os

¹⁰¹ A mesma referência foi utilizada por Fernando de Azevedo ao referir-se ao Inquérito de 1926.

¹⁰² Nesse jornal, foi publicado em 19 de março de 1932 com a manchete: “Manifesto da nova educação ao governo e ao povo. Toda profunda renovação que orienta a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regimen educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação” (CAMARA, 2003, p. 38).

¹⁰³ Essa Conferência foi organizada para discutir o tema “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”.

membros da plenária da IV Conferência não comungassem das mesmas idéias, o texto, entre outras coisas, sintetizou pensamentos e diretrizes para a formulação de uma nova política educacional, propôs princípios pedagógicos e didáticos para orientar a prática educacional, esboçou um programa de reconstrução nacional para o país.

Parece que o grupo era restrito pelo fato de 26 pessoas terem assinado o Manifesto. Não se pode esquecer, porém, o contexto em que o Manifesto foi pensado e redigido, entendemos que os signatários¹⁰⁵, formavam um grupo, visto defenderem princípios educacionais comuns.

Esse documento é considerado por alguns estudiosos um documento político e um texto filosófico: político, porque propõe intervenções no contexto social e político da época; filosófico, por expressar pretensões doutrinárias nas quais se pode identificar a gênese da Filosofia e da Filosofia da Educação da Escola Nova no Brasil.

Xavier (2004) o considera um documento histórico e literário. Histórico porque é um documento que possibilita reconstruir o contexto histórico em que foi escrito. Literário, por mostrar um texto rico em sentidos e metáforas, que mostram elementos simbólicos que legitimam as idéias nele anunciadas.

Saviani (2004b, p. 184) o trata como “[...] um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública”. Esse entendimento está explícito no texto que mostra a preocupação de seus signatários com vários aspectos da educação. O documento e o movimento que o organizou já foram analisados sob vários aspectos, tomando-se seus sentidos e significados¹⁰⁶.

¹⁰⁴ Parece recorrente a idéia de que Fernando de Azevedo foi o autor do Manifesto. Pagni (2000) apresenta trechos de cartas trocadas entre ele e outros signatários em que a autoria fica determinada. Em Xavier (2004), encontramos discussões que remetem a Azevedo a autoria do Manifesto.

¹⁰⁵ Assinaram o Manifesto: Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquete Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Junior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes, totalizando 26 signatários.

¹⁰⁶ Para conhecimento acerca de estudos sobre o Manifesto, além das indicações já realizadas, sugerimos Xavier (2004); Pagni (2000); Magaldi e Gondra, (2003).

Concordamos com essas acepções, bem como acrescentamos a definição de Cury (2004) que a ele se refere como um texto clássico. É clássico porque continua a ser referência, porque transcende os limites do seu tempo. Além disso, a leitura do Manifesto nos faz perceber o encaminhamento que o grupo dos chamados “pioneiros” planejava para a educação pública.

O Manifesto levanta a bandeira da educação pública. Longe de manter uma unidade de pensamento¹⁰⁷, seus signatários, embora com princípios filosóficos diferentes¹⁰⁸, defendiam ideais que os uniam em torno da educação tais como: responsabilização do estado pela educação pública, necessidade de uma filosofia para educação, luta pela criação de um sistema nacional de educação.

A forte oposição à educação tradicional transparece em todo o documento. Em muitas passagens, encontra-se escrito sobre a necessidade de ruptura com o velho, com o verbalismo da escola tradicional. Os educadores envolvidos na publicação do Manifesto acreditavam que a ruptura com os princípios da educação tradicional, até então vivenciados na escola, poderia superar os problemas da educação como, por exemplo, o analfabetismo e o despreparo dos professores. Não é possível deixar de perceber que a defesa pelo novo está intimamente relacionada com os princípios da Escola Nova que balizavam a formação de seus principais signatários.

A referência de Cury (2004, p. 127) de que “[...] o Manifesto sempre terá algo a nos dizer” despertou o interesse em olhar com mais cuidado para esse documento que, de fato, pode ainda mostrar muitas coisas. Vamos recortar dele, pelo limite desta pesquisa, a questão da formação do professor.

¹⁰⁷ O Manifesto deu origem a um personagem coletivo denominado “os pioneiros da educação nova”. No entanto esse grupo não era homogêneo. Defendia diferentes posições ideológicas, no entanto, selou o compromisso de lutar pela modernização da educação. (XAVIER, 2004)

¹⁰⁸ O grupo não era homogêneo. Alguns, como Anísio Teixeira, haviam recebido em sua formação, grande influência dos princípios de Dewey (1859-1952), educador norte americano, que difundia mudanças sociais por meio da educação. Outros, como Fernando de Azevedo, redator do manifesto, foram fortemente influenciados por Durkheim. Lourenço Filho, além da presença de Dewey em sua formação, tinha como referência Claparède, especialmente, no que se refere à especialização do trabalho escolar e classificação dos alunos. Percebemos que algumas interpretações e certos encaminhamentos tinham conotações diferentes para cada um. Podemos citar, aqui, a polêmica que aconteceu entre Fernando de Azevedo e Lourenço Filho no caso da instituição facultativa do ensino religioso nas escolas.

4.2. A PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Não se tratava somente de elevar esse preparo ao nível universitário
para dar ao professor a cultura básica necessária
à largueza de vistas e a compreensão do mundo contemporâneo,
que deve possuir o educador da infância.
Era indispensável que, sobre esse edifício de cultura geral,
se erguesse o da nova cultura profissional e científica do mestre.
TEIXEIRA, 1936¹⁰⁹

Na perspectiva do grupo dos renovadores da educação, como podemos compreender o saber ensinar e sua relação com a formação do professor? O que deveria o professor saber para ensinar seus alunos?

Paschoal Lemme, em entrevista¹¹⁰ no ano de 1988, descreveu, com muita propriedade as diferenças existentes antes e depois da reforma efetuada por Anísio Teixeira no Distrito Federal entre 1931 e 1935.

As escolas, antes, eram uma rotina: ler, escrever, contar e pouco mais. A nova concepção, que chegou a ser chamada de "revolução copernicana" da educação, não foi inventada no Brasil, veio de uma corrente européia e da América do Norte. Basicamente, ao invés de o ensino ser ditado pelas idéias do professor ('o professor disse e não se discute'), passou-se a prestar atenção à psicologia da criança. Foi-se descobrindo que os indivíduos, em seu desenvolvimento biológico e psicológico, tinham interesses diferentes. As professoras eram levadas a estudar a psicologia da criança, que deixava de ser considerada um adulto em miniatura. Procurava-se então ensinar a matemática, a linguagem e os outros conhecimentos partindo daquilo que a criança podia compreender (LEMME, 1998, p. 1).

¹⁰⁹ Publicado pela primeira vez em 1936. Utilizamos a obra publicada em 1997, p. 207.

¹¹⁰ Entrevista concedida a Oswaldo Frota-Pessoa (Departamento de Biologia, USP), Clarice Nunes (Departamento de Educação, PUC, RJ) e Sheila Kaplan (*Ciência Hoje*). Publicada em março de 1988.

Por meio das palavras de Lemme podemos compreender o que significou o movimento da Escola Nova no interior das escolas, na vida dos alunos e no trabalho do professor. Nestas palavras, alguns pontos merecem destaque. A referência à influência européia e americana; a atividade do aluno, a nova maneira de olhar para o aluno e o respeito aos interesses da criança.

Quanto ao professor, a nova maneira de compreender o ensino desencadeou, necessariamente, uma nova maneira de pensar sua formação. Para trabalhar com esses princípios, era necessário conhecer as bases do desenvolvimento biológico e psicológico do aluno. Segundo o grupo dos renovadores, a criação de um Sistema Nacional de Educação poderia modificar a situação das escolas e proporcionar melhores condições de trabalho aos professores por garantir uma estrutura pedagógica e administrativa que, até aquele momento, praticamente não existia.

Além disso, o Manifesto apontava para a reorganização das Escolas Normais. Fernando de Azevedo (1932, p. 93) defendia a idéia de que “não há traçado de organização escolar que se mantenha na sua integridade orgânica, e ainda mais, no seu conteúdo ideológico, se esbarrou, sem resolvê-lo, nesse problema capital da formação do professorado”. A ênfase dada pelo educador à formação do professor para atuar com os princípios educacionais propostos pelo Manifesto envolveu a reorganização das escolas normais que, até então, segundo Azevedo (1958), permaneciam com a estrutura de sua criação.

Dessa forma, no Manifesto, a formação do futuro professor ganhou novos contornos. “Não bastava, contudo, ensinar: era preciso saber ensinar” (CARVALHO, 1989, p. 26). Entendemos que a idéia de profissionalização do magistério foi iniciada por ocasião da definição de um local apropriado para a formação do professor, no caso, a Escola Normal. Com o movimento de renovação educacional, essa questão ganhou novo impulso e foi redimensionada.

Acreditamos que o sentido da profissionalização mostrou-se mais forte a partir de 1920. Tomou corpo no decorrer dessa década, impulsionado pelos debates que aconteceram em prol da educação. Por isso, antes de trazer o Manifesto, julgamos necessário realizar uma incursão na documentação da II Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE em Belo Horizonte de 04 a 11 de novembro de 1928.

A escolha por essa Conferência não foi realizada de maneira aleatória. Nela, esteve presente Lourenço Filho. Sua participação nos debates sobre a Escola Normal, e na divulgação dos princípios do método ativo, os quais exprimiam as novas bases para a formação do professor primário.

Nessa Conferência, entre outros assuntos, aconteceu a discussão sobre a Unificação do Ensino Normal. A tese sobre a unificação do ensino normal relatada por Lourenço Filho trata sobre a importância e responsabilidade que cabe ao professor primário na formação dos alunos. Em sua defesa, explica que, pelo método ativo de ensino o aluno faz sua incursão pelo saber, investigando, experimentando e descobrindo por meio de esforço próprio.

No entanto, justifica:

Para realizar esse conjunto educativo, precisa o mestre de uma grande cultura, não lhe bastando saber apenas, embora perfeitamente, o que deve transmitir. Carece o professor, no integral desempenho de sua missão, de estudos desenvolvidos, no campo dos interesses abstratos completos, que abrangem, na opinião do eminente pedagogo suíço, 'a filosofia, a psicologia, a sociologia, tudo o que concerne aos grandes mistérios da natureza e que leva aos confins do saber humano onde se acha a metafísica e a religião'. Toda essa cultura será ainda pouco proveitosa se ele não tiver penetrado profundamente no verdadeiro espírito do método ativo, que faz do mestre o colaborador do aluno. Sem isso, diminuiria a importância do seu papel antes elevado, pela dificuldade e pelo imenso valor do seu magistério (SILVA, 2004, p. 137).

Podemos verificar a defesa por um cuidado maior com a formação do professor. A afirmação de que ao professor não lhe cabe mais saber apenas o que vai transmitir, reafirma a preocupação com o Currículo da Escola Normal. Verificamos essa preocupação ao longo de nosso estudo. Em vários momentos, foi levantada a questão sobre o que deveria o professor saber para ensinar. Saber ensinar, no contexto dos debates do final da década de 20 do século XX, não era mais suficiente. Outras informações, ampliação dos conhecimentos, formação

científica e técnica passaram a constituir o rol de necessidades na formação do professor para a “escola moderna”.

Os princípios da Escola Nova exigiam conhecimento mais aprofundado das ciências da educação. A proposta apresentada por Lourenço Filho tratava da unificação do ensino normal, unidade escolar dentro das prescrições do método ativo. Em sua apresentação, fez uma cautelosa defesa sobre seu entendimento na formalização da escola ativa, ou o que ele chama método ativo¹¹¹, e fez referência à atuação do professor e à formação do mestre.

Após a explanação de Lourenço Filho, aconteceu uma discussão acerca da unificação do Ensino Normal.

Para alcançar a unidade escolar¹¹², criadora da alma nacional, a União, avocando a organização do Ensino Normal e adotando as sábias prescrições do método ativo, formará os mestres destinados a educar os brasileiros na escola do trabalho consciente e no espírito de solidariedade fraternal, dupla garantia da grandeza da Pátria (SILVA, 2004, p. 141).

Barbosa de Oliveira concordava que o método ativo deveria ser aplicado na Escola Normal com o intuito de formar professores. Justifica isso ao afirmar que o professor tem tendência a ensinar como aprendeu. Portanto, se aprender na escola ativa, terá melhores condições para aplicar esse método. Retomando, assim, a idéia de aprender na prática.

No que se refere à unificação do ensino normal, Barbosa de Oliveira não concordou com a possibilidade de que União avocasse para si o Ensino Normal do País. Em seus argumentos, esclareceu que a centralização legislativa impediria o crescimento de cada Estado e acabaria o que ele chamou de “salutar emulação” entre as escolas no sentido de melhorar a formação do professor.

¹¹¹ Não é nosso objetivo analisar esses princípios e não vamos trazê-los neste momento. No entanto, entendemos que o conhecimento do documento é importante para compreensão das diferenças no entendimento do que seja método ativo para Lourenço Filho. O Relatório da II Conferência de Educação, denominado Páginas da História, organizado por Silva (2004), pode ser acessado na íntegra no site <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp>.

¹¹² Na transcrição da exposição de Lourenço Filho, esse início de frase está assim escrito: “Para alcançar a unidade assim estelar”. Mais abaixo, quando Dr. C. A. Barbosa de Oliveira retoma as palavras de Lourenço Filho, essa expressão foi modificada para “Para alcançar a unidade escolar”. Como não tivemos condições de acesso aos originais, vamos utilizar a segunda transcrição na qual se baseou Dr. C. A. Barbosa de Oliveira. No restante da transcrição, não houve modificação.

Além destas, enumerou outras razões de base política e econômica para justificar sua posição.

No entanto, a unificação seria pelos princípios do método ativo e não por uma uniformização da legislação. A proposta da unificação prescrevia que os princípios do método ativo fossem aplicados na Escola Normal. Isso deveria acontecer para que os futuros professores tivessem contato com essa maneira de ensinar e, dessa forma, a aplicassem em suas futuras salas de aula.

Trouxemos um recorte desse acontecimento com o objetivo de mostrar que a preocupação dos participantes desta Conferência com a Escola Normal já semeava princípios da profissionalização do magistério. Isso pode também ser observado, na mesma Conferência, por meio da exposição realizada por Lourenço Filho, a qual intitulou: “Há uma vocação para o magistério?”¹¹³.

No decorrer dessa exposição que discorreu sobre “a arte de ensinar”, o autor teceu algumas considerações sobre a diferença entre o ensinar, próprio da condição humana, e o ensinar como trabalho do professor. Nesse sentido, enfatizou que não é possível compreender a profissão do professor apenas como uma “vocação”, um encantamento sobre a profissão. Se assim agíssemos, poderíamos correr o risco de colocar o professor como alguém que, de forma mística ou simplesmente como gosto, preferência ou predileção, opta em realizar alguma atividade, ofício ou profissão.

Lourenço Filho justificou que poderia acontecer uma inclinação para essa ou aquela profissão por meio das referências sociais que cada pessoa vivencia em seu meio, sob influencia da família, amigos e sociedade. A opção ou não por uma profissão é fruto de escolha que envolve também outros fatores, dentre eles a orientação externa e a identificação de aptidões para fazer essa ou aquela atividade.

Encerrou sua exposição afirmando que a vocação não é, de fato, o que define que a pessoa escolha a profissão de professor. Comprovou sua afirmação com resultados de pesquisas realizadas com alguns educadores em que, nem

¹¹³ Esse texto foi originalmente publicado em Educação, São Paulo v. 5, n. 2, p. 219-234. Pode ser encontrado também em Lourenço Filho (2001), bem como no Relatório da Conferência, já referenciado.

todos, escolheram ser professor como primeira opção¹¹⁴. Nessa perspectiva, existe um conjunto de fatores que contribuem ou impulsionam uma escolha. Por isso, para que essa escolha pudesse ser realizada com segurança, defendeu que, nas escolas, houvesse um programa organizado de orientação profissional.

A orientação profissional, na acepção de Lourenço Filho, possibilitaria ao candidato a carreira do Magistério o conhecimento sobre a mesma. Esse contato seria importante porque, mesmo que a pessoa não sentisse inclinação, vocação para a carreira, ela poderia identificar-se por suas aptidões e interesses.

Notamos aqui a aproximação desse entendimento com Dewey (1979, p. 352) para o qual vocação “[...] significa qualquer espécie de atividade contínua que produz serviço para outrem e empenha as aptidões pessoais em benefício da consecução de resultados”. Lourenço Filho conclui:

Numa fórmula muito simples: quando há vocação, poderemos dizer que o indivíduo, por si mesmo, é igual a função certa, trabalho ou atividade determinada; quando não há vocação, que o indivíduo, mais a influência social, é igual a função certa, trabalho ou atividade determinada (SILVA, 2004, P. 153).

De qualquer maneira, vocacionados ou orientados a exercer a profissão do magistério, a maior defesa feita por Lourenço Filho estava relacionada à “[...] preparação cultural dos mestres, que deve ser a melhor possível, nas escolas normais, e continuada depois pela existência toda” (SILVA, 2004, p. 152).

Entendemos que as perspectivas expressas nas discussões da II Conferência de Educação mostram que os intelectuais que ali se reuniram pensavam a profissão do professor relacionada com a formação. As modificações realizadas na Escola Normal depois de 1930 incorporaram as bases da formação “alargada”, ou seja, para além do que se ensinava na escola primária. Para um novo momento educacional, uma nova cultura de formação do professorado.

¹¹⁴ No decorrer da explanação, Lourenço Filho relata alguns exemplos de professores que inicialmente não haviam escolhido a profissão. Quando o fizeram, muitas vezes, foi por influência de seus professores. Nesse caso, aconteceu o fenômeno da sugestão e imitação ou, nas concepções psicanalíticas, da identificação.

No Manifesto, o tema formação do professor é apresentado com o título: “A unidade de formação de professores e a unidade de espírito”. O item precedente no documento tem como título “Plano de reconstrução educacional” e os subtítulos: “a) As linhas geraes do plano; b) O ponto nevrálgico da questão, c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil; d) O problema dos melhores”.

Nesses tópicos está a apresentação do plano, a defesa pela organização de um sistema nacional de educação e por fim a defesa da universidade gratuita, como local de tríplice função, ou seja: “[...] elaboradora ou creadora da sciencia (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (sciencia feita) e vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das sciencias e das artes” (MANIFESTO, 1932).

Na sequência desse pensamento, está colocado o tópico sobre a defesa da reorganização da universidade, colocando-a como formadora das elites de intelectuais, pensadores, cientistas, sábios técnicos e educadores. Ao iniciar o tópico sobre a formação de professores, o documento sinaliza que, dessa elite universitária, devem fazer parte, evidentemente, os professores. Acreditamos que, no intuito de enfatizar a proposta, o documento traça o perfil do professorado atuante na educação brasileira naquele momento:

A maior parte delle, entre nós, é recrutada em, todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionaes dessas carreiras que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral (MANIFESTO, 1932).

A descrição, realizada em linguagem enfática e, muitas vezes, até contundente do redator do Manifesto, expressa que o perfil dos professores do secundário e superior era de um grupo de profissionais que não recebeu formação específica para ser professor. Essa situação pode ser verificada também no decorrer desta pesquisa. Os profissionais envolvidos nos debates sobre a educação, ou que ocupavam cargos administrativos eram oriundos de

diferentes campos do saber, embora mantivessem relação estreita com a Escola Normal.

Observando a biografia dos signatários do Manifesto¹¹⁵, apontamos alguns que se dedicaram ao ensino na Escola Normal, ou que dela foram alunos. Vejamos Lourenço Filho, o “mestre escola”. É importante ressaltar que sua base de formação profissional foi a Escola Normal e pública. No entanto, esse educador fez uma rápida incursão no Curso de Medicina para depois diplomar-se em Direito na Universidade de São Paulo.

Outro signatário do Manifesto, Paschoal Lemme, também foi formado pela Escola Normal. O mesmo não aconteceu com Fernando de Azevedo que cursou o ginásio com os jesuítas. Depois de cursar o Noviciado na Companhia de Jesus, deixou a Ordem e ingressou no Curso de Direito no Rio de Janeiro e o concluiu em São Paulo. Foi professor da Escola Normal.

Nessa mesma direção caminhou Anísio Teixeira. Depois de iniciar os estudos em Caetité na Bahia, frequentou duas instituições da Ordem dos jesuítas, uma em Caetité e, a outra, em Salvador. Iniciou o Curso de Direito na Bahia e o concluiu no Rio de Janeiro. Optou pela educação. Foi também professor da Escola Normal.

Outros, como Sampaio Dória, Almeida Junior, Roquette Pinto, Venâncio Filho, Edgar Sussekind de Mendonça, Afrânio Peixoto e Carlos Delgado de Carvalho, foram igualmente professores da Escola Normal.

Magaldi (2003) ressalta que, embora a presença feminina no campo da educação fosse numerosa e quase exclusiva, particularmente no ensino primário, o pensamento educacional era representado pelo universo masculino. Um exemplo evidente dessa situação pode ser verificado nas assinaturas que constam no Manifesto. Entre 26 signatários, apenas três são mulheres.

Das mulheres que assinaram o Manifesto, Cecília Meireles foi diplomada pela Escola Normal “Estácio de Sá” em 1917; Noemy Marques Silveira cursou a Escola Normal em São Paulo e foi professora da Escola Normal; Armanda Álvaro Alberto dedicou-se à educação.

¹¹⁵Para maiores informações sobre a biografia dos signatários, indicamos: Fávero e Britto (2002); Saviani (2007a)

Ao referir-se aos professores primários, o Manifesto apresenta a linha de pensamento que foi defendida na Reforma da Escola Normal. Se essa instituição não atendia à necessidade de formação dos novos mestres, precisava de redirecionamento. O documento expressa que:

O magisterio primario, preparado em escolas especiaes (escolas normaes), de caráter mais propedêutico, e, às vezes mixto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nivel secundario, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ella deve basear-se (MANIFESTO, 1932).

A constatação acerca da falta de preparação do professorado primário era recorrente nos discursos da época. A discussão acerca da Escola Normal, de sua formação “híbrida”, que não atingia plenamente os objetivos, esteve presente, no Inquérito de 1926, nos discursos realizados por Azevedo (1958) por ocasião da sua atuação como Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, nas Conferências Nacionais de Educação.

A Escola Normal do início da década de 1930 tinha um curso que pretendia trabalhar com a cultura geral e a formação profissional. Não seria mais aceitável, para uma sociedade que creditava tanto poder à educação, deixar a formação de seus mestres relegada a um plano secundário. A formação universitária era considerada fundamental para que se pudesse elevar a cultura dos mestres e dar-lhes a formação científica e técnica necessária.

Retomamos Azevedo (1958) e sua concepção de que quanto mais radical e complexa a reforma educacional que se pretende executar, muito mais precisará se apoiar em sólida formação do professorado. Pensamento que também coincide com Teixeira (1997) na exposição de motivos do Decreto de Criação do Instituto de Educação. Assim como o redator do Manifesto, acreditava que nenhum melhoramento poderia ser feito em educação sem a preparação efetiva dos mestres. Por isso, o Manifesto contempla que:

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (MANIFESTO, 1932).

A unidade de formação do professor proposta no documento, por sua vez, possibilitaria também a unidade da carreira do professor, não acontecendo mais a separação entre professores de diferentes níveis no que se refere a conhecimento, prestígio e remuneração.

As idéias expressas no Manifesto foram incorporadas à reforma da Instrução Pública do Distrito Federal. A criação do Instituto de Educação no Distrito Federal pelo Decreto 3810, de 19 de março de 1932, assinado por Anísio Teixeira¹¹⁶, elencava estratégias de profissionalização do professorado elevando ao nível superior a formação do professor.

O significado dessa medida foi muito abrangente. Ela equiparava a escola de formação de professores ao nível superior. Assim, para cursar a Escola de Professores do Instituto de Educação, o aluno deveria primeiro frequentar o ensino secundário. Por sua vez, a escola secundária do Instituto de Educação foi equiparada ao Colégio Pedro II, possibilitando aos alunos que a frequentassem ingresso em curso superior em outras faculdades.

Essa medida, de certa forma, quebrava a estrutura anterior que colocava a Escola Normal como etapa final da formação para o Magistério.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais (MANIFESTO, 1932).

¹¹⁶Teixeira (1997) explicou no discurso de inauguração do Instituto de Educação, que a nova cultura pedagógica, necessária a formação dos mestres, não foi pautada na experiência isolada de outros países. Explicou ainda que buscou, nas melhores experiências da Alemanha, França e Estados Unidos, a inspiração para planejar a Escola de Professores do Distrito Federal. O que definia o trabalho na Instituição brasileira era o equilíbrio entre as tendências a que teve acesso.

Essa mudança aconteceu com a presença de Anísio Teixeira como Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal¹¹⁷, cargo que ocupou entre 15 de outubro de 1931 até 1935 e Lourenço Filho como Diretor do Instituto de Educação.

A opção de equiparar a Escola de Professores ao Curso Superior se diferencia das propostas anteriores, mesmo daquelas executadas entre 1920-1930 pelos educadores da vertente escolanovista. Embora na gestão de Fernando de Azevedo como Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal tenha sido construído um prédio grandioso e luxuoso para a escola Normal¹¹⁸, a mesma não havia sido equiparada ao curso superior.

A formação do professor deveria abrigar um conjunto de inovações pedagógicas e dentre elas, estava o local apropriado. Observamos essa questão também nas orientações de Toledo (1930, p. 45):

Só em escolas instaladas em prédios espaçosos, providas de material adequado, collocadas em áreas largas, póde o ensino ter [...] objetivação [...]. Local específico, professores preparados, material adequado, princípios modernos de educação: fórmula perfeita para a formação do professor?

Os Pioneiros da Educação Nova tinham como meta que a Escola Normal fosse transformada em Instituto de formação profissional, em que fosse trabalhada a cultura geral e a formação profissional, a aprendizagem e a prática dos métodos científicos. Azevedo (1932) evidenciava que a Reforma mostrou ao povo, ao governo e ao professorado um horizonte novo e a finalidade pedagógica e social da escola. Sendo assim, exigia-se um professor com formação ampla porque:

¹¹⁷ No período em que Anísio Teixeira esteve à frente desse órgão, ele passou por diferentes denominações: Departamento de Educação e Secretaria de Educação e Cultura (SAVIANI, 2007a).

¹¹⁸ Fernando de Azevedo, ao assumir a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1928-1930), fez construir um monumental prédio para abrigar a Escola Normal do Distrito Federal. Comparou o prédio a um palácio que custou à municipalidade mais de quinze mil contos de réis. Tudo isso para mostrar o cuidado com a formação do professor na perspectiva azevediana. Embora com muitas críticas por conta das proporções, estilo arquitetônico, custo da obra e local escolhido, o prédio foi construído com o apoio do Prefeito Antonio Prado Junior e do Presidente da República Washington Luiz. (AZEVEDO, 1957).

[...] a tarefa do professor, reduzida ao mister puramente intelectual de 'instruir', eleva-se e desdobra-se nas organizações escolares modernas, em que êle se deve preparar tanto para formar espíritos e caracteres, como para formar a consciência social e civil, por uma ação profunda no meio social e pela reorganização interna da escola, segundo uma concepção e em bases inteiramente novas (AZEVEDO, 1932, p. 94).

Fernando de Azevedo, no manifesto, apresentou a educação que considerava necessária para aquele momento histórico. Ela deveria expressar uma 'concepção de vida' ou uma filosofia que fosse superior àquelas desenvolvidas até o momento no Brasil. Defendia, ainda, a formação de um novo tipo de educador, baseada na cultura universitária – 'horizonte mental amplo' e que se respaldasse na ciência.

[...] um educador pode bem ser um filósofo e pode ter sua filosofia da educação; mas trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los.

[...] poderia ser capaz de perceber o problema da educação, diagnosticá-lo e subordinar o problema pedagógico dos métodos de ensino ao problema filosófico ou dos fins da educação. Poderia, portanto, dedicar-se com maior eficiência à aplicação dos métodos e dos conhecimentos científicos e técnicos (MANIFESTO, 1932).

Cuidar da preparação do professor e lutar para que a mesma fosse realizada em nível superior equiparando-a com a formação dos demais profissionais foi uma das lutas dos signatários.

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a

mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os grãos, cuja preparação geral, se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (MANIFESTO, 1932).

Na primeira metade da década de 1930 a profissionalização do professor é voltada ao ensino profissional pedagógico. O caráter científico permeia a organização disciplinar e a atitude científica da experimentação é colocada em prática desde o início do curso na Escola Normal. A profissionalização alia a formação científica e técnica, com organização cuidadosa do ensino, em que o que se aprende se pratica (ACCÁCIO, 2008).

4.3. A PRÁTICA DE ENSINO E A CONSOLIDAÇÃO DE UM MODELO PEDAGÓGICO

Por que a Prática de Ensino? ...
 Porque o ensino é justamente uma 'prática',
 'uma técnica', uma 'arte'. Porque no ensino,
 há que 'saber fazer', não simplesmente 'saber dizer
 como já se fez, ou já se poderá
 ou se deverá fazer.
 (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 54).

Por que Prática de Ensino? Acreditamos que esse questionamento de Lourenço Filho (2001) é encontrado em muitas das pesquisas que, atualmente, abordam o tema. Acrescentamos, ainda, a essa indagação outras que, de certa maneira, encaminham a discussão que queremos realizar. Para que a Prática de Ensino? Como realizar a Prática de Ensino.

Como nos ensinou e ensina Lourenço Filho (2001), há muito mais coisas a fazer do que saber dizer. É preciso, também, saber fazer. Sob a perspectiva do saber fazer é que abordamos a constituição da Prática de Ensino na década de

30 do século XX, ancorada pelo pensamento educacional da época, baseado nos princípios da Escola Nova.

No sentido de compreender em que medida e quais as prerrogativas que embasaram o desenvolvimento da Prática de Ensino nesse período, tomamos o encaminhamento dado a ela no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A escolha desse local está vinculada às presenças de Lourenço Filho e de Anísio Teixeira.

A Prática de Ensino é novamente tomada como a solução dos problemas de formação do professor. Para Teixeira (1997) a Prática de ensino era o centro de sua preparação. Conforme nos referimos anteriormente, a arte de ensinar nessa década adquire novos contornos. Enquanto na acepção anterior essa arte estava relacionada à imitação, depois de 1930 ela caminhava para outro entendimento. Sobre a arte de ensinar, Teixeira (1997, p. 208, grifo nosso), indagou e explicou:

Será ensinar uma ciência aplicada, como a engenharia ou a medicina, ou será uma arte, como a música ou a pintura?

Se ensinar é ou está em via de se tornar uma ciência aplicada, com os seus conhecimentos exatos e as suas técnicas, [...], então os cursos se organizam pelo modelo alemão. O estágio profissional do preparo do mestre passa a ser uma série de cursos sobre ciências e técnicas que o mestre aplicará depois aos problemas que lhe surgirem na escola.

Se ensinar é, porém, acima de tudo uma arte, com o que implica de pessoal e de intuitivo, então teremos o modelo francês. Uma boa cultura geral, um estudo mais aprofundado das matérias fundamentais do ensino primário e uma formação moral aprimorada – aí está o mestre. Técnica ou ciência de educação – isso ficará ao cargo da instituição, da prática e do devotamento do professor.

O autor apresentou duas maneiras de realizar a formação prática: uma delas, vinculada ao estudo da ciência e da técnica, a outra, com ênfase na cultura geral, aprofundamento de conteúdos e formação moral. E, depois conclui:

Tudo o que puder trazer a ciência em auxílio da arte de ensinar será ali ensinado. Esses auxílios, porém, sejam dados nos cursos de educação, sejam nos cursos de matérias, devem estar intimamente ligados com a própria aprendizagem da matéria a ensinar.

A nossa escola combina as duas tendências de que falávamos, reconhecendo a necessidade de dar ao professor orientação científica no seu trabalho, **sem perder, entretanto, a visão de que o magistério é mais uma arte prática do que uma ciência aplicada** (TEIXEIRA, 1997, p. 211, grifo nosso).

Lopes (2006), analisando o posicionamento de Anísio Teixeira, esclarece que a tradição francesa imperava no curso de formação de professores da Escola Normal, bem como na Reforma empreendida por Fernando de Azevedo. Embora Anísio Teixeira tenha chamado as Escolas Normais de “híbridas” por tentarem trabalhar com a cultura geral e cultura profissional, a sua proposta de formação de do professor primário em curso superior, após uma ampla cultura geral, reafirmava, de certa forma, essa prática. Para Anísio Teixeira, esses pensamentos não eram oponentes.

A Prática de Ensino na perspectiva de Anísio Teixeira seria o centro do processo de formação do professor. Defendia uma posição eclética para a mesma, incorporando os princípios da ciência aplicada e da arte prática. Na exposição de motivos do Decreto 3810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira afirmou que a formação de professores é formação prática.

A Prática de Ensino aconteceria em três vertentes. Os estabelecimentos de ensino primário anexos seriam: laboratórios de demonstração (ensino modelo), laboratórios de experimentação (ensino de novos métodos) e classes de aplicação destinadas à Prática de Ensino.

As ações no Instituto de Educação do Rio de Janeiro aconteceram pelas mãos de seu Diretor, na época, Lourenço Filho¹¹⁹. Lopes (2006) afirma que coube

¹¹⁹ A princípio, a idéia de Lourenço Filho assumir o Instituto de Educação não recebeu a simpatia de Fernando de Azevedo que, nessa época, estava em São Paulo. Ele ainda não havia aceitado o fato de Lourenço Filho, quando Diretor da Instrução Pública de São Paulo, haver assinado a Lei que regulamentava a oferta do ensino religioso nas escolas. Essa atitude de Lourenço Filho destoava do grupo dos Pioneiros que defendia a escola laica. O clima ficou mais ameno entre

a ele “organizar” o Instituto, erigir a memória da instituição e do movimento renovador que foi veiculada por meio da publicação do periódico “Arquivos do Instituto de Educação” que também tinha como objetivo dar visibilidade às experiências desenvolvidas na escola-laboratório.

Desde a construção do novo prédio até a reforma da legislação que o transformou em Instituto de Educação do Rio de Janeiro, esta instituição foi planejada para ser uma escola de excelência na preparação do professor,

Na perspectiva de Pinto (2006), a Prática de Ensino foi o eixo da formação dos professores primários entre 1932-1937. Em sua pesquisa, dentre outras fontes, elegeu o documento escrito por Lourenço Filho, denominado Prática Pedagógica¹²⁰, para analisar as configurações da Prática de Ensino no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

A Prática de Ensino realizada no Instituto de Educação do Rio de Janeiro representava o modelo pedagógico em circulação, fundamentado nos princípios da Escola Nova. Sua organização demonstra a oposição ao modelo de formação de professores, efetivado, na Escola Normal até então. Na escola primária do Instituto de Educação, criada para articular a Prática de Ensino, os futuros professores realizavam as atividades de observação e participação. A Direção de Classe poderia ser realizada em outras escolas primárias.

Observamos que a formação do professor não fica restrita a um único espaço pedagógico como acontecia quando a Prática de Ensino era realizada na escola-modelo. Essa proposta desenvolveu uma nova cultura pedagógica nos professores à medida que conviviam com os alunos do Instituto de Educação.

Consideramos três questões fundamentais da Prática de Ensino que foram instituídas no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A primeira delas está relacionada à negação do modelo como “cópia” simplesmente; a segunda é a valorização da experimentação, a terceira era que o “praticar” era pensado e realizado em outras bases pedagógicas.

A perspectiva de trabalho com “modelos” não encontrou respaldo com a vertente educacional da década de 30 do século XX. A proposta compreendia que

Azevedo e Lourenço Filho, depois que este assinou o Manifesto dos Pioneiros de 1932. (PAGNI, 2000); LOPES (2006).

¹²⁰ Elaborado por Lourenço Filho, publicado nos Arquivos do Instituto de Educação em 1945. Esse documento foi amplamente estudado por Pinto (2006) e Vidal (1999; 2001).

[...] em vez de fórmulas, de receitas, de aulas modelo, teremos que oferecer oportunidades para que se criem, se fortaleçam e se esclareçam as atitudes necessárias ao verdadeiro professor, como pessoa capaz de compreender as situações, de transformá-las, de nelas influir de forma mais harmônica e produtiva” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 55).

Nesse sentido, Silva (2003, p. 18) apregoa que “o empírico pelo empírico não altera, não transforma o sujeito do conhecimento e muito menos garante a transformação da realidade em que se pretende intervir”. Esse pensamento demonstra a importância da ação do aluno diante da Prática de Ensino e expressa a não concordância com os modelos prontos, em que a única atividade dos futuros professores era observar e repetir modelos sem questionar e compreender.

A segunda questão relacionada ao praticar como experimentação, especifica que, aos futuros professores seria atribuída a regência de uma classe. Nesse período, todas as prerrogativas da regência estariam sob a responsabilidade do aluno-estagiário.

No que se refere ao praticar pensado e realizado com bases pedagógicas diferentes das difundidas anteriormente. Nesse período, década de 1930, veiculavam-se as idéias da Escola Nova e sob essas bases o futuro professor aprendia a ensinar.

O encaminhamento dado à Prática de Ensino no Instituto de Educação tinha como base e referência três princípios: a importância do professor de Prática de Ensino, a escola campo de estágio e a organização do trabalho dos alunos-mestres. Ao expor, fervorosamente, o entendimento sobre a importância dos professores da Escola Normal na condução do ensino, mais uma vez, Lourenço Filho deixa claro que, para ele, a educação de qualidade está condicionada à existência de bons professores.

Não há fórmulas a aplicar que se separem do conhecimento dos objetivos da matéria a ensinar; de seu histórico; de seus fundamentos psicológicos e sociais; de sua verdadeira ‘metodologia’. Mas esta, por sua vez, mal se compreenderá se os

alunos não tiverem antes adquirido as noções essenciais de biologia, da psicologia, dos estudos sociais, de certos princípios gerais de organização escolar, que a esclareçam na recomendação que possa fazer de meios já experimentados e julgados idôneos. Esta idoneidade, no entanto, supõe fins, propósitos, objetivos certos, que só a comparação no tempo, pela história da educação, e no espaço, pela educação comparada, permitirá avaliar de modo positivo, para que, enfim, se vise no futuro educador uma filosofia ativa, um animus verdadeiramente criador, ou personalidade capaz de decisão e movimentos próprios (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 56).

Nessa perspectiva, é possível compreender a importância que tem os professores que se propõem a formar futuros mestres. Sem pretensão de transformá-los em supereducadores, sua luta foi no sentido de formar um conjunto de professores que trabalhassem de forma integrada, em clima de harmonia¹²¹.

A importância por ele creditada ao professor de Prática de Ensino, como articulador dos conhecimentos com as demais disciplinas, é tamanha a ponto de ter feito uma afirmação bastante polêmica. Textualmente, esclarece que:

[...] pode-se admitir, embora seja uma desgraça, a presença de professor fátuo, na regência de qualquer disciplina de ensino normal. Na de prática de ensino, no entanto, a permanência de tipo dessa ordem não representará apenas um erro. Será um crime (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 57).

A Prática de Ensino foi organizada, sob essa perspectiva, para acontecer em uma 'escola de demonstração', entendida como local em que o futuro professor pudesse demonstrar, por meio de atuação segura, sua atuação prática.

¹²¹ Lourenço Filho faz uma alusão aos professores de Prática de Ensino que lecionaram na Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro: "Grande experiência foi, sem dúvida, a realização da Escola de Professores, na Seção de Prática de Ensino, especialmente nos anos de 1933 a 1937. Honra aos mestres que nela diretamente intervieram, como à Escola de Aplicação, onde se exercia" (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 59). Foram professores de Prática de Ensino: Orminda Marques (chefe), Elvira Nizinska, Ondina Marques, Matilde Bruno, Helena Mandrone, Maria José Massena, Alfredina Paiva Souza e Nair Freire.

Para Lourenço Filho, a 'escola modelo' tem uma conotação de esquema feito, de organização rígida. Em contrapartida, a 'escola de demonstração' é uma escola flexível, de alto nível técnico, com caráter experimental. Além disso, nessa escola, o autor aponta para a participação da direção e do corpo docente da 'escola de demonstração' no processo de formação dos futuros professores.

O comprometimento dos professores regentes das salas onde seria realizada a prática, bem como a organização da estrutura da escola, poderia promover a verdadeira formação dos futuros professores ou uma nova cultura pedagógica. Nesse caso, a prática possibilitaria atuação e participação nas atividades da escola. Isso seria feito com rigorosa organização e supervisão dos professores do Curso, especialmente os de Prática de Ensino e dos professores da 'escola de demonstração'.

Quanto à organização do trabalho dos alunos-mestres, terceiro princípio apresentado por Lourenço Filho para organização da Prática de Ensino, acreditamos que estrutura todo o trabalho dos futuros professores. O último ano do curso era essencialmente destinado à prática. Estavam reservadas no horário, pelo menos, 12 horas semanais. Assevera que, nessa fase, "já haviam esses alunos recebido todo ensino de biologia educacional, psicologia educacional e a maior parte de 'matérias de ensino'". (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 57).

A organização da Prática de Ensino compreendia: "[...] os três trimestres letivos de 'prática' correspondiam a três fases sucessivas, perfeitamente organizadas: a) a de observação; b) de participação no ensino, c) de direção de classe [...]" (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 57).

Na fase de observação, os alunos deveriam observar não apenas o ensino como único trabalho do professor, mas a situação geral da classe. O objetivo era fazer com que os alunos-mestres observassem a complexidade geral da sala de aula, seus condicionantes e os fatores em que o professor pode atuar. Os alunos-mestres realizariam cuidadosas anotações de tudo com o objetivo de analisar cada elemento e cada situação. As anotações eram levadas para discussão com os colegas assessorados pela professora assistente de prática.

A fase da participação prescindia de uma preparação prévia. Entrevista com a professora da turma para conhecer o andamento e a condução do ensino. A interação deveria ser perfeita. O aluno-mestre atuava como um substituto

ocasional da turma. Antes de atuar na sala, em que permaneciam 20 a 30 minutos, preparava um 'roteiro de lição'.

O importante nessa fase, segundo Lourenço Filho, não era a perfeição do que seria feito e sim a situação real na qual estaria o futuro mestre. Além disso, os colegas, a professora regente e a professora assistente de prática, acompanhavam o trabalho, anotando em fichas o desenvolvimento do processo. Essas anotações eram utilizadas nas discussões em que se faziam as críticas e o aluno-mestre fazia a autocrítica do seu trabalho.

A terceira fase, de direção de classe, acontecia no trimestre final do curso. A turma era entregue ao aluno-mestre. Inicialmente por um período de duas horas e depois pelo período todo. O futuro professor, nessa fase, já deveria ter o domínio de todos os aspectos que envolvem a condução de uma classe. Assumiria a sala conhecendo e dominando os aspectos práticos, teóricos e burocráticos. Após essa etapa o aluno-mestre preenchia 'relatórios'. Essa fase era acompanhada pelos colegas, pelo professor regente e professora assistente de prática.

Essa organização da Prática de Ensino tem em seu bojo muito daquela organização da Escola Normal de Piracicaba. Porém, nesse período, ela recebe uma versão ampliada. Como centro difusor das idéias educacionais, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro formou, nessa perspectiva, novos professores que levariam, para as salas de aula, uma nova cultura ao professorado primário.

A tarefa de ensinar, na perspectiva da Prática de Ensino implementada no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, apresentava muito da ciência aplicada e muito da arte de ensinar.

Equilibrando-se no estreito limite entre os dois campos, ensinar, ora afirmava-se como arte, na medida em que supunha uma ação criadora por parte do/a professor/a, apontando-a para uma identidade profissional ao magistério; ora como ciência, à força dos imperativos de constituição de um saber técnico especializado suporte à ação docente (VIDAL, 2002, p. 3).

A Prática de Ensino na década de 30 do século XX, de certa maneira, englobou um pouco de todas as práticas anteriores. Mesmo no que diz respeito à

concepção pedagógica que a balizou. Entendemos que estão impressas nesse período as discussões e normatizações pensadas, elaboradas e executadas nas décadas anteriores

A presença de Lourenço Filho é um dos elementos que sugere a proposição e consolidação de algumas prerrogativas. Não deixamos de ressaltar a sua importância na constituição de nova cultura pedagógica, bem como na importância de sua organização. Nessa nova cultura Pedagógica a função da Escola Normal não era apenas ensinar ao futuro professor o que ele ensinaria a seus alunos.

O que parece evidente é que a organização da Prática de Ensino, embora o Instituto de Educação tivesse uma seção destinada exclusivamente a ela, é apenas parte de um conjunto de forças que impulsionaram a formação do professorado. A Escola Normal não estava reduzida ao aprender para ensinar.

A convicção de que a preparação do professor deveria ser realizada na Universidade ficou muito evidente na década de 1930 por isso a criação do Instituto de Educação que buscava consolidar as exigências da pedagogia como conhecimento científico. A elevação da formação de professores ao Curso Superior criou um dilema: a contraposição entre dois modelos de formação o dos conteúdos-culturais e o pedagógico-didático.

No modelo de formação dos conteúdos culturais-cognitivos, a formação se esgota na cultura geral e no domínio de conteúdos específicos de uma área do conhecimento. Na perspectiva do modelo pedagógico-didático, a formação do professor pressupõe, além da cultura geral e formação específica de uma área do conhecimento, a formação didático-pedagógica que completaria a formação do professor (SAVIANI, 2008b).

Na verdade, a nova cultura pedagógica dessa década estava relacionada à implantação do modelo pedagógico-didático nos cursos superiores. Entretanto, não foi o que se efetivou. A perspectiva assumida foi a do modelo de conteúdos culturais. Isso porque para a universidade a formação pedagógico-didática seria decorrência dos conhecimentos elaborados e aconteceria com a própria prática do professor ou em cursos de aperfeiçoamento em serviço (SAVIANI, 2008b).

Com essa perspectiva, a Prática de Ensino assumiu nova configuração após 1939, com a criação do Curso de Pedagogia. A organização deste curso e

de outras licenciaturas que adotaram o esquema denominado 3+1 deslocou a Prática de Ensino para uma série específica ou a burocratizou, relegando a sua execução ao cumprimento da carga horária.

O dilema que essa situação suscitou é o da separação entre teoria e prática. Conforme constatamos no decorrer desta pesquisa em relação à formação do professor primário, a prática esteve por vários momentos desvinculada da Escola Normal. Na década de 1930 os intelectuais que se preocupavam com a formação do professor divulgaram nova proposta em que a formação deveria abranger os dois polos, ou seja, teoria e prática.

Acreditamos que na formação do professor não pode ocorrer a dicotomia teoria e prática. Não é possível estabelecer a supremacia da teoria ou da prática. A nova cultura pedagógica defendida pela educação renovada perdeu espaço com o encaminhamento que foi dado à Prática de Ensino após a criação do Curso de Pedagogia em 1939.

No entanto, as marcas significativas da luta pela profissionalização do magistério ocorridas na década de 30 do século XX, estão presentes nas discussões que são realizadas atualmente no sentido de garantir que uma melhor formação do professor possa de fato contribuir com a qualidade da educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não, não é fácil escrever.
É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas
Como aços espelhados.
LISPECTOR, (1998, p.19).

A epígrafe escolhida para a finalização desta dissertação nos mostra o quanto não é fácil escrever. Por mais que queiramos escrever poeticamente, com clareza e, sobretudo, com consistência teórica, apresentando e discutindo questões importantes, concordamos com Lispector (1998), não escrevemos o que queremos, mas, o que somos.

Compor uma dissertação, ter clareza do objeto de estudo, do problema, não perder de vista o fio condutor em meio a tantas informações que encontramos no estudo das fontes, é uma tarefa complexa, porém importante para nossa trajetória acadêmica. Embora tivéssemos muitos fios para seguir, foi necessário tecer esta escrita com o cuidado de focalizar nosso objeto de estudo.

O ato de escrever ao expressar uma análise, um entendimento, passa por múltiplos desafios. “Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador” (LISPECTOR, 1999, p. 29).

Chegamos ao final desta dissertação e sentimos que olhar para a história nos leva a ver as circunstâncias que constituíram e envolveram todo o processo. Acreditamos que, na realização de uma pesquisa, o conhecimento daquilo que sabemos e do que nos propomos a investigar, além de fundamental, mobiliza a realização da mesma. Todo esse processo exige muita reflexão.

Refletir, como compreende Saviani (2007b, p. 20), “[...] é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar”.

Ao assumir uma atitude filosófica diante da pesquisa, o pesquisador se

propõe a duvidar das próprias argumentações, já que, na realização da pesquisa, exercitamos a dúvida, o estranhamento, a indagação. Ao agir assim, abrimos espaços para a reflexão e para novos entendimentos. As respostas não estavam prontas, e, para buscá-las foi necessário o aprofundar sem perder o rigor e o conjunto do conhecimento.

O rigor, como exigência da reflexão filosófica, é explicado por Saviani (2007b), como processo sistemático. É seguir método rigoroso adequado ao objeto em estudo, sem deixar de questionar as conclusões apressadas da ciência ou da sabedoria popular. É necessário compreender o objeto de investigação numa perspectiva de conjunto. Isto é, a filosofia considera o problema em seu contexto, dentro de um conjunto de fatos, fatores e valores.

Isso quer dizer que não se trata de criar um novo entendimento ou nova interpretação do conhecimento. Todo conhecimento tem que estar fundamentado em cuidadoso trabalho investigativo. Apesar do desafio de formular um conhecimento novo, ele não é inédito. Uma nova pesquisa pode superar o conhecimento existente ou acrescentar novos saberes. Esse é o movimento do conhecimento que não termina nunca.

Diante destas questões e do pensamento de Clarice Lispector e, ainda, sem considerar que este seja o fim da trajetória dessa dissertação, retornamos ao início das considerações: é difícil escrever. Às vezes até conseguimos soltar faíscas, palavras que comunicam, mas, nem sempre, aquilo ou tudo aquilo a que nos propomos.

A palavra é o meu meio de comunicação. Eu só poderia amá-la. Eu jogo com elas como se lancem dados: acaso e fatalidade. A palavra é tão forte que atravessa a barreira do som. Cada palavra é uma idéia. Cada palavra materializa o espírito. Quanto mais palavras eu conheço, mais sou capaz de pensar o meu sentimento (LISPECTOR, 1999, p. 36).

As palavras e particularmente as idéias que procuramos materializar na escrita deste estudo mostram o conhecimento que elaboramos ao longo do processo de pesquisa. Seguimos um fio condutor, um recorte e, por meio dele, conduzimos a pesquisa. O recorte procurou responder questões que inicialmente nos desafiavam: Em que momento e com que configuração a

Prática de Ensino foi instituída nos cursos de formação de professores no Brasil? Houve mudanças no encaminhamento da Prática do Ensino? Quais foram as principais idéias que influenciaram a Prática de Ensino no período delimitado por esta pesquisa?

Com o objetivo de responder as questões que nortearam nossa investigação, iniciamos por uma revisão da literatura para compreender como o tema em questão tem sido abordado e quais as possíveis lacunas que ainda necessitavam ser preenchidas. A revisão possibilitou-nos pela definição do objeto de estudo em torno da constituição histórica da Prática de Ensino como modalidade de formação do professor primário, no âmbito da Escola Normal, suas configurações e encaminhamentos no período delimitado entre 1827 e 1937.

Se a Prática de Ensino foi instituída como uma necessidade para a formação do professor, em que momento e de que maneira isso aconteceu? Esta indagação conduziu à escrita da segunda seção. Elaboramos o entendimento de que, na formação do professor predominou a cópia de modelos, que denominamos Prática do Ensino.

Essa especificidade de formação aconteceu no período do Império. Foram as primeiras tentativas de formação do professor primário, pela aprendizagem do ofício de mestre nas Escolas de Ensino Mútuo, com a instituição do professor adjunto, bem como com a trajetória “instável” da Escola Normal. Esse período é denominado por Saviani (2008b) como ensaios intermitentes de formação de professores.

Na Lei da Escola de Primeiras Letras de 1827, pela primeira vez, aparece, efetivamente, a preocupação com a formação do professor para o ensino das primeiras letras. Estava previsto também de que maneira essa formação poderia acontecer e a forma de contratação dos professores. A formação do professor tornou-se necessidade. Sem escolas e professores, a solução proposta na Lei de 1827 parecia perfeita: formar os professores pelo Método Mútuo, e ainda, às suas próprias expensas.

Consideramos que havia por parte dos dirigentes uma preocupação no sentido de preparar os professores e era rigoroso o processo de seleção desses mestres. Porém o fato de restringir o ensino das crianças ao

conhecimento da leitura e escrita fazia esses dirigentes pensarem que, para ensinar bastaria ao mestre o domínio da leitura e da escrita.

Mas o que era necessário saber para poder ensinar naquele momento?

Até então, a compreensão de que para ensinar bastava saber apenas aquilo que se ia ensinar era pacífica. O ensino era individual e de memorização, bastando, a rigor, que o mestre soubesse ler, para 'tomar a lição' de cada discípulo (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 31).

Esta parece ser a perspectiva que encaminhou a formação do professor durante longo tempo. Nesse caso, a formação do professor era essencialmente prática. Ficava na sala de aula, junto com outro professor, aprendendo a ensinar. Foi a Reforma de Couto Ferraz em 1854 que institucionalizou a figura do professor adjunto, como maneira de preparar o professor primário.

Pelo rol de exigências contidas na legislação consultada, acreditamos que não era muito fácil conseguir um certificado de mestre. Com isso, entendemos que a preparação do professor não estava relegada a um plano inferior. Ela estava circunscrita a seu tempo, necessidades e possibilidades. Nominamos o primeiro período da formação de professores no Brasil como período em que aconteceu a Prática do Ensino. Ou seja, praticar o ensino em uma situação real, na sala de aula junto a outro professor inaugurou o preparo do professor no Brasil independente.

As situações já mencionadas anteriormente, como a falta de recursos públicos, de local apropriado e as dificuldades impostas pela própria legislação para que o candidato a professor pudesse realizar o trabalho de ensinar o seu aluno, não contribuíram para que os professores, necessários para realizar a educação do povo, pudessem ser preparados.

Quando as Escolas Normais começaram a ser criadas no Brasil, apresentaram outra perspectiva de formação do professor. O currículo dessas primeiras escolas prescrevia que o futuro professor aprendesse os conteúdos da escola de primeiras letras. Além disso, nesse modelo, o candidato a mestre freqüentava a escola Normal em um período e, em outro, a escola primária anexa, a qual, depois de 1890, passou a ser denominada, escola-modelo, para realizar a Prática de Ensino.

A denominação que utilizamos para esse segundo período é de Prática de Ensino porque o candidato a mestre, diferentemente do primeiro modelo, deixa a formação “artesanal” existente inicialmente. Além da prática nas escolas anexas, tem contato com outros professores na Escola Normal. A diferença parece mínima, todavia, não é.

Começa a delinear-se um *lócus* de formação do professor primário, a Escola Normal, local em que aconteceria a formação do professor. Não pretendemos discutir a qualidade inicial das escolas normais, mas determinar a sua importância como espaço de formação profissional. No entanto, observamos que, mesmo com a determinação de local apropriado à formação do professor, o ingresso do mesmo à carreira do magistério nem sempre estava condicionado a sua formação na Escola Normal.

Embora a Escola Normal e sua consolidação com a reforma paulista de 1891 inaugurarem um novo momento para a formação do professor, ainda estava muito distante de um processo de profissionalização do professor. Isso aconteceu mais efetivamente somente depois de 1930 com a organização dos professores em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE).

No que se refere à Prática de Ensino, a reforma paulista de 1891 trouxe uma grande diferença. Essa reforma especificou a escola-modelo como local para o desenvolvimento da Prática de Ensino, com estatuto e delineamento do perfil do profissional para nela atuar já que os professores da Escola-Modelo conduziram a Prática de Ensino. Com essa orientação, a Prática de Ensino se mantinha essencialmente, voltada ao aprender a fazer por meio da observação.

Depois de 1920, a Prática de Ensino recebeu outra configuração. Além do campo da observação, ganhou espaço a experimentação. A grande diferença, nesse sentido, é que ela saiu do reduto que Lourenço Filho tanto criticou, ou seja, cópia de situações modelo. Depois de 1930, mais evidente foi a preocupação em dar sentido à formação do professor.

Nas discussões depois de 1930 acontece o florescimento de idéias devido modificações na política, economia e na sociedade brasileira. Com isso, foi retomada a discussão sobre a formação do professor e mais uma vez o *slogan* que a qualidade da educação estava diretamente vinculada à formação do professor.

Considerava-se inadmissível, nessas discussões, que o professor continuasse a ser formado em uma escola híbrida na qual, em alguns momentos, a formação científica superava a formação profissional e vice-versa.

Notamos nos documentos estudados sejam leis ou escritos que representam o pensamento dos educadores e legisladores no final do século XIX e início do século XX, a grande preocupação em organizar a Prática de Ensino para ensinar o futuro professor a aprender a ensinar. Basicamente, o que buscavam era encontrar uma maneira mais apropriada de formação para o professor primário.

Nesse embate, foram recorrentes as discussões e documentos em que em alguns períodos a importância maior era da prática, do praticar ou fazer e em outros, destacava-se a necessidade do suporte teórico. Embora colocada de outra maneira, a grande discussão parece ser a mesma dos dias de hoje: a relação teoria e prática.

Com isso, o percurso de estudo realizado para compor esta dissertação possibilitou realizar algumas reflexões sobre a Prática de Ensino. No início, a formação esteve vinculada ao como o professor ensina. Neste caso, aprender o ofício de mestre resumia-se à imitação ou aprendizagem de um método.

No segundo momento, a Prática de Ensino vinculou-se ao conhecimento de como o aluno aprende. Nessa perspectiva, a Prática de Ensino, embora com forte apelo prático, tomou como referência os conhecimentos das ciências da educação, sobretudo da Biologia e da Psicologia.

No embate entre dois momentos, percebemos que a Prática de Ensino estava relacionada a uma atividade eminentemente prática em que o aluno da Escola Normal buscava, nas escolas primárias anexas e depois na escola-modelo ou escolas de aplicação, a formação necessária para ser professor.

Essa formação, no entanto, seguia um determinado fio condutor. Existia uma estrutura e um direcionamento na formação prática. A orientação, no primeiro momento, subordinava-se aos professores regentes da escola primária anexa e da escola-modelo e, no segundo momento, contava com a participação dos professores de Prática de Ensino, com suporte de observação e da experimentação.

Essa configuração da Prática de Ensino mudou sensivelmente com a criação do Curso de Pedagogia. A estruturação do Curso com a designação de

ciência profissional deslocou a Prática de Ensino ao fazer prático burocratizado e relacionado ao cumprimento da carga horária. Na Escola Normal, a Prática de Ensino se caracterizou também com essa estrutura. Mesmo com a efetivação da Prática de Ensino como disciplina (Lei Orgânica do Ensino Normal), a situação burocratizada permaneceu quase inalterada. No intuito de propor melhor formação ao professor, a Prática de Ensino tem ganhado nova estrutura em particular com a ampliação da carga horária. Entretanto sua efetivação ainda fica muitas vezes relegada à necessidade burocrática.

Este estudo oportunizou a reflexão sobre a necessidade de superação da Prática de Ensino apenas como atividade burocrática ou para cumprimento da carga horária de um conjunto de atividades. Entendemos que a Prática de Ensino tem uma função específica na formação dos futuros professores e é essa função que devemos buscar como formadores.

A Prática de Ensino deve ser compreendida como espaço que oportunize a efetivação do conhecimento e dos saberes necessários à prática docente. É o momento de problematização da prática pedagógica, lugar de produção de conhecimento. Por isso, não pode se dar de forma qualquer.

A vinculação entre teoria e prática na formação do professor parece se sobrepujar quando estudamos sobre a Prática de Ensino. Como efetivar essa relação na formação dos futuros professores? Como compreender essa relação sem correr o risco do pragmatismo e ativismo, formando professores para as necessidades imediatas do mercado? Ou, ainda, sem correr o risco de deixar que a formação esteja vinculada ao verbalismo?

A concepção de Prática de Ensino a qual nos referimos reporta à compreensão de que “[...] a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer” (SAVIANI, 2005b, p. 141).

Isso implica dizer que não é possível separar a teoria da prática. Nesse caso, defender a idéia de que é necessário estudar a teoria para depois realizar a prática implica situar teoria e prática em diferentes perspectivas. Entendemos que é necessário compreender o movimento dialético que fortalece a relação teoria e prática. Sánchez Vasquez (1968, p. 210) explica:

[...] enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real dêste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas.

A afirmação nos remete a pensar sobre a uma segunda questão. A de que a prática é diferente da teoria. Considerando o pensamento de Sánchez Vasquez (1968), entendemos que, na Prática de Ensino, o conhecimento teórico que o aluno elaborou nas diferentes disciplinas não pressupõe, a priori, relação com a prática, ou seja, com a ação docente.

Nesse sentido, conhecer teoricamente as concepções de avaliação, por exemplo, tomar consciência das mesmas não garante a sua aplicação nas atividades que o futuro professor irá desenvolver. Ante esta situação, constatamos a necessidade de o professor de Prática de Ensino como elemento mediador do processo de relação teoria-prática para oportunizar que o futuro professor possa compreender o processo pedagógico com bases teóricas e, conseqüentemente, instrumentalizar a sua ação.

Se não acontecer a mediação do professor de Prática de Ensino nesse processo, possivelmente, a ação docente se efetivará no senso comum em que o futuro professor se pauta mais na maneira como foi ensinado (senso comum, prática) do que nas formas que ele aprendeu a ensinar (estudo teórico).

Assim, entendemos que é possível que a Prática de Ensino contribua com a formação de professores, à medida que possam pautar as suas ações pedagógicas com base no conhecimento científico e menos no senso comum. Assumir essa concepção pressupõe também a mediação, no sentido de ajudar o futuro professor a superar ativismos e verbalismos.

Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a 'prática' sem teoria e o verbalismo é a 'teoria' sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo. (SAVIANI, 2008a, p. 128):

Consideramos que todos os professores contribuem com a formação do futuro professor. Porém o professor de Prática de Ensino tem função fundamental nesse contexto, a viabilização teórico-prática do profissional que se pretende formar.

Nesse caso, como instância articuladora do processo de formação do futuro professor, a Prática de Ensino pode efetivar o conceito de práxis, orientada para uma finalidade. Consideramos que as especificidades da Prática de Ensino não permitem distinguir as atividades teóricas e práticas. No entanto, a Prática de Ensino pode se consolidar à medida que o professor dessa disciplina compreenda essa relação e possibilite que o aluno a compreenda também.

Não é possível ter educação de qualidade se não houver investimento e políticas sólidas, contínuas e efetivas que cuidem da formação do professor. Uma formação que permita amplas possibilidades, que não seja restrita ao aprender para ensinar, que possibilite o conhecimento.

Com essas considerações, finalizamos esta dissertação e, ao mesmo tempo, somos instigados com novos temas de investigação, com o desejo de aprofundar a escrita. Diante disso, apontamos algumas questões que gostaríamos de aprofundar ou ver aprofundadas no que se refere à Prática de Ensino e à formação de professores:

- a) A análise da Prática de Ensino buscando elementos da prática pedagógica com base em manuais utilizados na Escola Normal. Alguns desses materiais já foram analisados conforme apontamos durante nossa pesquisa. No entanto, uma análise voltada para as implicações na prática do professor pode constituir-se em importante material de estudo e orientação aos professores;
- b) O estudo da configuração que a Prática de Ensino assumiu com a criação do Curso de Pedagogia em 1939;
- c) O aprofundamento da questão central desta pesquisa. A passagem da Prática do Ensino à Prática de Ensino, longe de ser uma questão de semântica, se constitui em questão essencial para a compreensão da Prática de Ensino na formação do professor;
- d) A história comparativa poderia fornecer elementos para que pudéssemos compreender as semelhanças e diferenças da Prática de Ensino desenvolvida no contexto da Escola Normal;

e) Finalmente, em outra via, entendemos que um assunto que não se esgota é a relação teoria e prática. No contexto de cada uma das seções aqui escritas, encontramos elementos para ampliar o conhecimento acerca do assunto.

É muito significativo o pensamento de Kulesza (2005, p. 299): “o fato de poder olhar o passado com os olhos do presente não significa, contudo, que nada mudou e que os problemas enfrentados pelos educadores no presente continuem os mesmos”. Na verdade, o que se pode perceber é que as experiências do passado contribuem para que relativizemos os problemas que atualmente encontramos.

Relativizar não significa conformar-se. É antes, ter clareza que as mudanças não acontecem de forma mágica. Para que uma mudança aconteça no campo educacional, ela precisa de continuidade, todavia, apesar de ser tão importante, isto nem sempre acontece. Existem muitas interferências que precisam ser superadas. Aí está a questão crucial. Embora bastante avançadas, as propostas para a Prática de Ensino, organizadas no início do século XX, no contexto atual das escolas que formam futuros professores, ainda procuramos superar o desafio de dar sentido à Prática de Ensino.

REFERÊNCIAS

ABU-MERHY, Nair Fortes. Lourenço Filho, administrador escolar. In: MONARCHA, Carlos. (Org.) **Centenário de Lourenço Filho: 1897-1997**. Londrina: Editora da UEL; Marília: UNESP; Rio de Janeiro: ABE, 1997. p. 91-122.

ACCACIO, Liéte Oliveira. A escola normal do Rio de Janeiro: a construção da profissão docente. **Revista de Pedagogia**. Especial sobre Fernando de Azevedo. Ano 3, n. 5, EdUNB. jan. a jul. 2002. Disponível em: <www.fe.unb.br/revistapedagogia>. Acesso em: 20 mar. 2008.

ACCACIO, Liéte Oliveira. A escola normal que virou instituto de educação. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 216-231.

ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): Revendo uma Trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 76, n. 184, p. 665-689, set. dez. 1995.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-107.

ALMEIDA, Jane Soares de. **A Formação de Professores no Brasil: Dos jesuítas aos tempos atuais – um breve panorama histórico; A prática de ensino nos cursos de formação de professores desde sua criação no Estado de São Paulo**. Mimeo. 2008.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. Trad. Antonio Chizzotti; ed. Crítica Maria do Carmo Guedes. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANASTASIOU, L. G.; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ANTUNHA, H. C. G. **A instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920**. São Paulo: FEUSP, 1976 (Estudos e Documentos, v. 12).

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

ARIÈS, Philippe. **O tempo da história**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. **Educ. Pesquisa [online]**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, maio/ago, 2004.

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução nacional no Brasil. Ao povo e ao governo. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

AZEVEDO, Fernando. **A educação e seus problemas**. Tomo Primeiro. 4. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Edições Melhoramentos,

AZEVEDO, Fernando. **A educação na encruzilhada. Problemas e discussões**. Obras completas. v. VI. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

AZEVEDO, Fernando. **Novos caminhos e novos fins. A nova política de educação no Brasil**. Obras completas. v. VII. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

AZEVEDO, FERNANDO. **A cultura brasileira. Introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. revista e ampliada. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1963.

BARBOSA, Rui. Obras Completas. 1883. v. X. tomo III. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da república. Das origens até 1889**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.

BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo RS: Ediupf, 1999a.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo RS: Ediupf, 1999b. p. 95-118.

BAUAB, Maria Aparecida Rocha. **O ensino normal na província de São Paulo (1846-1889): subsídios para o estudo do ensino normal no Brasil império**. 1972. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. SP, 1972.

BOARINI, Maria Lucia. **O higienismo na educação escolar**. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em:

<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/589maria_lucia_boarini.pdf>. Acesso em 20 nov. 2008.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em <WWW.soleis.adv.br>. Acesso em 16 mar. 2007.

BRASIL. **Decreto n. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislação/publicacoes/doimperio>>. Acesso em 10 mar. 2008.

BRASIL. Decreto Lei n. 7247, de 19 de abril de 1879. Reforma do Ensino primário, secundário de superior no município da Corte em todo o Império. In: **Relatório do ano de 1878, apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 17ª Legislatura**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1879.

BRASIL. **Decreto nº. 8025 de 16 de março de 1881**. Manda Executar o novo regulamento para Escola Normal do município da Côrte. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/>>. Acesso em 28 jul.2008.

BRASIL. **Decreto nº. 407, de 17 de Maio de 1890**. Approva o regulamento para a Escola Normal da Capital Federal. 1890a. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos>>. Acesso em 20 jul. 2008.

BRASIL. **Decreto nº. 667, de 16 de Agosto de 1890**. Crêa um estabelecimento de ensino profissional sob a denominação de Pedagogium. 1890b. Disponível em http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos_ Acesso em 20 nov. 2008.

BRASIL. Decreto nº. 981, de 08 de Novembro de 1890. **Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal**. 1890c. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html>>. Acesso em 20 nov 2008.

BRASIL. **Decreto-lei n. 8530 de 02 de janeiro de 1946**. Disponível em <WWW.soleis.adv.br>. Acesso em 16 mar. 2007.

BRASIL. MEC. Lei 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Aprovada em 20/12/1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. MEC. CEB. Parecer CEB nº 01/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio**. Aprovado em 29/01/99. Brasília, DF: MEC/CEB, 1999a.

BRASIL. MEC. CEB. **Resolução CEB nº 02 de 19 de abril de 1999. Diretrizes Curriculares para a formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal.** 1999b.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

CAMARA, Sônia. "Progredir ou desaparecer": o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 como itinerário para a construção do Brasil moderno. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José Gonçalves. **A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 29-44.

CAMPOS, José Carlos Peixoto de. **A reivindicação por escola pública na corte imperial: requerimentos e abaixo-assinados como instrumento de luta por instrução pública.** SBHE, 2005. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/>>. Acesso em 10 fev. 2008.

CARDOSO, Tereza Maria Fachada Levy. Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840). In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo.** Passo Fundo, RS: Ediupf, 1999. p. 119-143.

CARTOLANO, Maria Tereza Penteado. Benjamin Constant: reconstrução nacional pela educação. **Revista HISTEDBR online.** Ano 1. Edição n. 1. set. 2000. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>>. Acesso em 20 mai. 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931).** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **A escola e a república.** São Paulo. Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Modernidade Pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva.** São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000a.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **Reformas da instrução pública.** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA,

Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil. 2. ed.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. p. 225 – 252.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia S. **Sobre a escola e a escolarização da sociedade: narrativas históricas (1500-2000).** São Paulo: EDUSP, 2000c.

CARVALHO, Marta Maria Chagas; VIDAL, Diana Gonçalves. (Orgs.). Biblioteca e formação docente: percursos de leitura (1902-1935). Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica Editora/ Centro de Memória da Educação-FEUSP, FINEP, 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Antônio de Sampaio Dória. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. (Orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil da colônia aos dias atuais.** 2 ed. aum. Rio de Janeiro Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002. p.123 -130.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **Livros, modelos pedagógicos e marcas de leitura na biblioteca particular de um diretor da instrução pública paulista.** 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/comunicações>>. Acesso em 16 mar. 2008.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan. jun. 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil Cury. Um olhar sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 113-129.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1888.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 69-80.

DEWEY, Jhon. **Democracia e educação.** 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DORIA. Antonio de Sampaio. **Como se ensina.** São Paulo: Monteiro Lobato & Co., 1923.

EXPOSIÇÃO apresentada ao Dr. Jorge Tibiriçá pelo Dr. Prudente J. de Moraes Barros, ao passar-lhe a administração no dia 18 de outubro de 1890. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd>>. Acesso em: 05 jun. 2008.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias Facci. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico comparativo da teoria do**

professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas. SP: Autores Associados, 2004.

FALA DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA do Rio de Janeiro, Conselheiro José Rodrigues Torres em 01 de fevereiro de 1835. 1.a sessão da 1.a legislatura da Assembléa Legislativa da mesma província. Nictheroy, Typ. de Amaral & Irmão, 1850. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd>>. Acesso em 20 abr. 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República.** Passo Fundo, RS: UPF, 2000.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930: historiografia e história.** 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. BRITTO, Jader de Medeiros. (Orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil da colônia aos dias atuais.** 2 ed. aum. Rio de Janeiro Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de. Pensamento republicano e reconstrução social no (s) Manifesto (s): formas e falas. In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 204-219.

GANDINI, Raquel Pereira Chain. Antonio Ferreira de Almeida Junior. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de educadores no Brasil da colônia aos dias atuais.** 2 ed. aum. Rio de Janeiro Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002. p.131-137.

GAUER, Ruth M. Chittó. O pensamento iluminista português e a influência na formação da intelectualidade brasileira. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.). **Histórias e memórias da Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 146-157.

GONDRA, José Gonçalves. A educação conciliada: Tensões na elaboração, redação e implantação de reformas educacionais. **Revista Educação em Questão.** Natal, RN: Editora EDUFRN, jul. dez. 2000.

GONÇALVES, Gisele Nogueira; WARDE, Miriam Jorge. Oscar Thompson. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de educadores no Brasil da colônia aos dias atuais.** 2 ed. aum. Rio de Janeiro Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002. p.867-872.

GONDRA, José Gonçalves; SACRAMENTO, Winston. Luiz Pedreira do Coutto Ferraz. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de educadores no Brasil da colônia aos dias atuais.** 2 ed. aum. Rio de Janeiro Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002. p.723 -730.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador**. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 1996.

HILSDORF, Maria Lucia S.. Lourenço Filho em Piracicaba. In: SOUZA, Cyntia Pereira de. (Org.). **História da educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 95 – 112.

HILSDORF, M. Lucia S. **História da Educação Brasileira: leituras**. 3. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A lição do exemplo. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blank; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. (Orgs). **A Educação Escolar em perspectiva histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KULESZA, Wojciech Andrzej. O currículo da escola Normal: feito e tendências. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 17 a 20 de maio de 2006. **Anais do VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia – MG. Brasil. COLUBHE, 2006.

LEMME, Paschoal. **Entrevista concedida a Oswaldo Frota-Pessoa (Departamento de Biologia, USP), Clarice Nunes (Departamento de Educação, PUC, RJ) e Sheila Kaplan (Ciência Hoje)**. Publicada em março de 1988. Disponível em: <<http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/txt.php?id=41>>. Acesso em 20 mar. 2008.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro. Rocco, 1998.m

LISPECTOR, Clarice. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, Sonia de Castro. **Memórias em disputa: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1931-1935)**. GT: História da Educação/ n. 02, 2006.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da escola normal à escola de educação**. Organização Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LOURENÇO FILHO, M. B.. **Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate. A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara.

(Orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil v. II: século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.91-103.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Carlos Leôncio de Carvalho**. Glossário. Navegando na História da Educação Brasileira. HISTEDBR, 2006a. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando>>. Acesso em 10 jul. 2008.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa**. Glossário. Navegando na História da Educação Brasileira. HISTEDBR, 2006b. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando>. Acesso em 10 jul. 2008.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A investigação como um dos saberes docentes na formação inicial de professores. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. (Org.). **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MAGALDI, Ana Maria; Um compromisso de honra. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José Gonçalves. **A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. Ao Povo e ao Governo. 1932. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MEMÓRIA de Martin Francisco. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 6, nº 18, dez. 1945.

MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MENSAGEM apresentada ao Congresso Legislativo, em 14 de julho de 1920, pelo Dr. Washington Luis Pereira de Souza, Presidente do estado de São Paulo. Mensagem, 1920, T 1. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. A escola normal do Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. (Orgs.) **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 145-162.

MONARCHA, Carlos. **Escola normal da praça: o lado noturno das luzes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Francisco Luís da Silva Campos. In: **Dicionário de educadores no Brasil da colônia aos dias atuais**. 2 ed. aum. Rio de Janeiro Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002. p. 382-387.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização. (São Paulo 1876-1994).** São Paulo: Editora UNESP. 2000.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira República. In FAUSTO, Boris. (Org.). **O Brasil republicano: segundo volume do tomo III, Sociedade e instituições (1889-1930).** 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL/ Difusão Editorial S/A, 1978. 260-291.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república.** 2. ed. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais – PR.** Tese. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2004.

NERY, Ana Clara Bortoleto. Renato Jardim. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de educadores no Brasil da colônia aos dias atuais.** 2 ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002. p. 931- 937.

NEVES, Fátima Maria. **O Método lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo. (São Paulo 1808 – 1889).** 293f. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2003.

NEVES, Fátima Maria. **Investigação em torno do método lancasteriano ou do ensino mútuo (Contribuições para a produção do Estado da Arte em História da Educação no período Imperial).** Comunicações, 2005a.

NEVES, Fátima Maria. A instrução pública, o método pedagógico de Lancaster e a instituição do estado nacional. In: ROSSI, Ednéia; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. (Orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil.** Maringá, PR: EDUEM, 2005b.

NEVES, Fátima Maria. O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do império brasileiro. In: **30ª Reunião da ANPED,** 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião da ANPED. Caxambu: Editora da ANPED, 2007. v. 1. p. 1-10.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. **A prática pedagógica de Lourenço Filho no estado do Ceará.** Fortaleza: Edições UFC, 2001.

NUNES, Clarice. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. **Rev. Fac. Educ.** [online]. 1998, v. 24, n. 1, pp. 105-125. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>> . Acesso em 20 mai. 2008.

NUNES, Clarice. Anísio Spínola Teixeira. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de educadores no**

Brasil da colônia aos dias atuais. 2 ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002. p. 71-79.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Lourenço Filho na história da Psicologia. In: PILETTI, Nelson. **Educação brasileira: a atualidade de Lourenço Filho.** FEUSP: São Paulo, 1999. p. 127-152.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.** Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.

PAIVA, José Maria de. Igreja e educação no Brasil colonial. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.). **Histórias e memórias da Educação v. I Séculos XVI-XVIII.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 77-92.

PAIVA, Vanilda Pereira Paiva. **Educação popular e educação de adultos: Coleção Temas Brasileiros II.** 5 ed.. São Paulo: Loyola, 1987.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas, SP: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo, Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Karina Pereira. **Por uma nova cultura pedagógica: prática de ensino como eixo da formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1937).** Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

PONTES, Antonio Marciano Silva. **Compendio de pedagogia para uso dos alumnos da escola normal da provincia do Rio de Janeiro.** 4. edição correcta e augmentada. Rio de Janeiro: B.L. Garnier, 1889.

PROPOSTAS E RELATÓRIOS apresentados à Assembléia Geral Legislativa. Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1854-56. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/portugues/institucional/ministros>>. Acesso em: 12 jul. 2008.

RAUBER, Pedro. **A disciplina prática de ensino como reveladora da história da formação do professor primário no Brasil.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1999.

RELATÓRIO apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná pelo Presidente da Província, Polidoro Cezar Burlamaque. Curitiba, Typ de Candido Martins Lopes, 1867. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/629/index.html>>. Acesso em: 18 mar. 2008.

RELATÓRIO apresentado pelo Ministro Carlos Leôncio de Carvalho à Assembléia Legislativa na 1ª sessão da 17ª Legislatura. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1879.

REIS FILHO, **Casemiro dos. A educação e ilusão liberal: origens do ensino público paulista.** Campinas. SP: Autores Associados, 1995.

REGULAMENTO da Escola Normal de São Paulo, de 03 de janeiro de 1887. Coleção de Leis e Posturas Municipaes. Assembléia Legislativa Provincial de São Paulo em 1887. São Paulo: Typ do Correio Paulistano, 1887.

RIBEIRO, Maria Luiza dos Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

RODRIGUES, João L. **Livro jubilar da escola normal da capital contendo a relação completa dos diplomados de todos os institutos congeneres do Estado de 1876 a 1929.** São Paulo: Instituto Ana Rosa, 1930.

ROSIN, Sheila Maria. Escolas Normais e formação de professores para o ensino fundamental: alguns aspectos históricos (1854-1889). **Revista Teoria e Prática da Educação.** v. 8, n. 2, p. 209-216. mai. ago. 2005.

SANTONI RUGIU, Antonio. **Nostalgia do mestre artesão.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A idéia de sistema nacional de ensino e as dificuldades para a sua realização no Brasil do século XIX.** Trabalho apresentado no III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Coimbra, 23-26 de fevereiro de 2000.

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.). **Histórias e memórias da Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

SAVIANI, Dermeval. Setenta anos do Manifesto e 20 anos de Escola e democracia: balanço de uma polêmica. In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004b. p.183-204.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, História e historiografia da Educação.** (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica

do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná(UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004c.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**. Edição: 2005a – v. 30. n. 02. Disponível em: <WWW.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 28 mai. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do breve século XIX brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval. et al. **O legado educacional do século XIX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a. p. 7-32.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do longo século XX brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b. p. 9-57.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **História e história da educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006c. p. 7-15.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas. SP: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Trabalho apresentado na 31ª reunião anual da ANPEd em 20 de outubro de 2008. GT-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/5trabalhos_encomendados>. Acesso em: 28 dez.2008b.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá, PR: EDUEM, 1998.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870 – 1889)**. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2003.

SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS; Maria Helena Câmara. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil. v. II: século XIX.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SCHELBAUER, Analete Regina. As bases da construção do sistema educacional durante o Segundo Reinado (1850-1889). In: Fátima Maria Neves; Elaine Rodrigues; Ednéia Regina Rossi. (Orgs.). **Fundamentos Históricos da Educação no Brasil.** 1 ed. Maringá: EDUEM, 2005, v. 4, p. 79-94.

SCHELBAUER, Analete Regina. **O método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX.** Artigos. Navegando na História da Educação Brasileira. HISTEDBR, 2006a. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Manifestações de particulares e de professores de primeiras letras em prol da escolarização em São Paulo no final do século XIX.** SBHE. COMUNICAÇÕES, 2006b. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4>>. Acesso em 20 fev. 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SENADO FEDERAL. **Biografia dos senadores do Império.** Disponível em: http://www.senado.gov.br/sf/SENADORES/senadores_biografia. Acesso em: 01 jul. 2008.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Desatando os nós da Formação docente.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Arlete Pinto de Oliveira e. (Org.). **Páginas da história: notícias da II conferência nacional de educação da ABE.** Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928. Brasília, DF: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp>>. Acesso em: 11 ago. 2008.

SILVA, Gescielly Barbosa da; SCHELBAUER, Analete Regina. Lourenço Filho e a alfabetização: os testes ABC e a reforma educacional no Estado do ceará. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas SP, n. 25, p. 122-131, mar. 2007.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **A formação de docentes da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, no Estado do Paraná.** Documento para organização do Curso de Formação de Professores em nível Médio na Escola Pública do Paraná. 2003, digit.

SILVEIRA, Alfredo Balthazar da. **História do Instituto de Educação.** Distrito Federal: Prefeitura do Distrito Federal, 1954.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Rosa de Fátima. **Templos da civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910).** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval. et al. **O legado educacional do século XIX no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a. p. 33-84.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b. p. 109-161.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação.** Associação Nacional de Pesquisa em Educação. São Paulo, n. 14, maio – ago. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1968.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TOLEDO, João. **Didáctica.** 2. ed. São Paulo: Liberdade, 1930.

VALDEMARIN, Vera Tereza. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VALDEMARIN, Vera Tereza. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 85-132.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Cynthia Greive. Manifesto dos Pioneiros de 1932: o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social. In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 21-38.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIDAL, Diana Gonçalves. Lourenço Filho e a formação para o magistério no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937): a influência do modelo biológico na construção da prática pedagógica. In: PILETTI, Nelson. **Educação brasileira: a atualidade de Lourenço Filho**. FEUSP: São Paulo, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal**. (1932-1937). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Livros leituras e práticas de formação docente: O Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Comunicação. Educação online. 2002. Disponível em: <[HTTP://educacaoonline.pro.br/art_livros leituras.asp?f id artigo 31](http://educacaoonline.pro.br/art_livros_leituras.asp?f_id_artigo=31)>. Acesso em: 10 mai. 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas de Francisco Campos de Fernando de Azevedo. In: VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 7-39.

VILELLA, Heloisa. A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 17-42. (Questões da nossa época: v. 4).

VILELLA, Heloisa. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo RS: Ediupf, 1999.

VILLELA, Heloisa de Oliveira S. **Da palmatória à lanterna mágica: a escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)**. Tese. (Doutorado em Educação) - FE/USP, 2002.

VILLELA, Heloisa de Oliveira S. **Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX**. ANPED: GT: História da Educação/n.02. Poços de Caldas: MG, 2003. Disponível em: <http://189.1.169.50/reunioes/26/trabalhos>. Acesso em: 23 abr.2008.

VILLELA, Heloisa de Oliveira. Do artesanato à profissão: Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: Maria

Helena Camara Bastos; Maria Stephanou. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol.II: século XIX**. 1a. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 104-115.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino brasileiro**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

WHITE, EMERSON E.. **A arte de ensinar: um manual para mestres. alunos e para todos que se interessam pelo verdadeiro ensino da mocidade**. São Paulo: Siqueira, Nagel & Comp., 1911.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: **XAVIER, Maria do Carmo. (Org.) Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 21-38.

ANEXOS

RELAÇÃO DAS QUESTÕES INTEGRANTES DO INQUÉRITO DE 1926, REALIZADAS COM OS PARTICIPANTES QUE RESPONDERAM SOBRE “O ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL” (AZEVEDO, 1957, p. 41-42).

1.º - Temos nós um aparelhamento pedagógico, primário e normal, conforme as nossas necessidades e “a altura do progresso material do Estado de São Paulo?

2.º - Podia apresentar em síntese as falhas e os erros mais graves do ensino primário e normal, na sua atual organização?

3.º - Em que termos se deve colocar e qual a solução que deve ter o problema do ensino primário, gratuito e obrigatório?

4.º - Qual a melhor solução provisória ao problema do ensino primário: o ensino primário incompleto para todos ou o primário integral para alguns?

5.º - Não acha que a nossa escola primária ainda não adaptada às classes populares em cujo proveito deve organizar-se, tem falhado a fins essenciais, dentro dos ideais modernos de educação?

6.º - Qual o verdadeiro papel que deve caber à escola primária:

a) na formação do caráter nacional;

b) na obra moderna de assistência social;

c) no plano geral de educação física e na criação de hábitos higiênicos;

d) e como instrumento de iniciação profissional e de preparação para a vida?

7.º - Posta a questão neste pé, é partidário da uniformidade do ensino primário, teórico e rígido, ou da variedade desse ensino, prático e maleável segundo as necessidades (industriais, agrícolas, pastoris, etc.), da região em que a escola se instalou?

8.º - Não acha que o Estado de São Paulo não poderá resolver, de maneira intensiva e extensiva, o problema de educação popular, sem pôr a serviço dessa obra os grandes recursos modernos como o cinema e o rádio?

9.º - Com está tratada e como deveria ser resolvida a questão da assistência técnica e da inspeção e fiscalização do ensino?

10.º - Não reconhece que nosso ensino normal está quase inteiramente:

a) desviado de seu caráter profissional;

b) desamparado de material didático atual e suficiente (como museus, herbários, laboratórios e bibliotecas.

c) e inspirado enfim em plano que não consulta nem a natureza do curso, nem as necessidades culturais?

11.º - Nestas condições, qual a organização que imprimiria às nossas escolas normais, para as ajustar às suas funções e multiplicar a sua eficiência?

12.º - Não acha que é preciso pensarmos em promover uma cooperação eficaz da família e da escola:

a) convidando os pais a assistir às aulas e a interessar-se “pela vida normal” e não apenas nos “incidentes” da escola;

b) e por meio de reuniões em que se encontrem, para troca de idéias, professores, pais e alunos?

13.º - Sendo questão vital para o ensino a formação de professores, não concorda em que, com o ensino normal, reorganizado em bases novas, devem entrar em colaboração, ao lado e acima dêle, o curso período de conferências nas férias e uma escola normal superior?

14.º - Que me diz da Faculdade de Educação, segundo a Reforma de 1920 e as “modificações” introduzidas pela Reforma de 1925? Quais os princípios que deverão inspirar a sua organização para que, instalada, não redunde um dia no mais completo descalabro?

15.º - Qual o melhor processo de seleção para o provimento de cadeiras, no ensino primário, no ensino normal secundário e no ensino normal superior?

16.º - Como se poderia organizar em São Paulo praticamente uma obra eficaz particular, de orientação e propaganda do ensino, e de assistência econômica, higiênica e judiciária a todo o professorado?