

## UM ESTUDO SOBRE A GÊNESE DA PROFISSÃO DOCENTE

Maria Celi Chaves Vasconcelos<sup>φ</sup>

**Resumo:** Este artigo se propõe a um estudo acerca do surgimento das escolas como parte da gênese da profissão docente, considerando que ela se tornou o “locus” da atuação dos professores, quando progressivamente outros espaços foram sendo destituídos desse sentido, em função do espaço escolar. A seguir, apresentamos uma análise da estatização e da profissionalização docente, especialmente relacionada à formação e às práticas dos professores, no Brasil, particularmente na segunda metade do século XIX.

**Palavras Chave:** gênese, profissão docente, espaço escolar, formação de professores.

**Abstract:** This article proposes a study about the emergence of schools as part of the genesis of the docent profession, taking into consideration that it has become the "locus" of the teacher's performance when other spaces have progressively dismissed it because of school space. What follows is the presentation of an analysis about the docent nationalization and professionalization, especially related to the formation and to the practices of the teachers in Brazil, particularly in the 19th century.

**Key words:** genesis, docent profession, school space, teacher's formation.

---

<sup>φ</sup> Doutora em Educação e Professora da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ/ Universidade Católica de Petrópolis - UCP, pesquisadora nas áreas de gestão da educação, políticas públicas e história da educação.

## INTRODUÇÃO

Recentes estudos que tratam da educação brasileira no século XIX são apontados por Faria Filho (2000:135) como reveladores da intensa discussão ocorrida em várias províncias, principalmente a partir da segunda metade dos “oitocentos”, acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas "camadas inferiores da sociedade".

O discurso contemplava também a viabilidade ou não, a pertinência ou não, da instrução de negros (libertos ou escravos), índios e mulheres, visto que estes grupos até então não estavam presentes no cenário de progressiva institucionalização da escolaridade no país. Além disso, o debate analisava o ordenamento legal da educação escolar, sua disciplinação quanto à obrigatoriedade, freqüência e às aprendizagens a serem adquiridas.

Havia muitas restrições aos autores que defendiam as idéias de democratização do ensino e eles enfrentavam limites políticos e culturais típicos de uma sociedade escravista, autoritária e baseada nas desigualdades sociais. O Estado, por sua vez, tinha presença muito pequena no que tange à instrução, até porque a própria escola não tinha um lugar social legítimo. Era contestável a sua existência e necessidade.

Dessa forma, a escola e sua importância tiveram que se afirmar lentamente, inventando seu papel social, político e cultural, num contexto em que o processo de civilização dava-se de outras maneiras, entre elas pela “impregnação cultural”, e onde a escola era identificada como "escola de primeiras letras", cujos objetivos passavam pela aprendizagem rudimentar da leitura, da escrita e das contas, o que para a elite brasileira à época já era um significativo passo de concessão para pobres, negros e brancos livres.

Mesmo o discurso carregado do iluminismo europeu que as elites brasileiras assumiam era, entretanto, destituído de prática e, na verdade, a instrução como principal estratégia civilizatória do povo brasileiro não passava, naquele momento, segunda metade do século XIX, de meta distante que se inicia com experiências bastante tímidas.

Partindo da idéia de que a função primeira da escola era ler, escrever e contar, o discurso iluminista supunha que fosse acessível a todos, pois todas as crianças estariam aptas a serem educadas, o que preveniria "os males provenientes da miséria, da ignorância, da embriaguez e dos vícios, moralizando a família através da moralização de seus filhos".

Nesse contexto de surgimento da "escolaridade" da população brasileira, começam também a mostrar-se os primeiros vestígios de profissionalização do professorado e da

constituição de uma identidade diferente da que predominava até então, impregnada pela associação entre o magistério e a vida religiosa.

Nóvoa (1995:16) afirma que “ao longo do século XIX consolida-se uma imagem de professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência aos funcionários públicos.”

A análise que se segue apresentará o surgimento da escola como parte da gênese da profissão docente, considerando que ela se tornou o “locus” da atuação dos professores, quando progressivamente outros espaços foram sendo destituídos desse sentido, em função do espaço escolar.

Na segunda parte apresentamos um estudo acerca da estatização e da profissionalização docente, especialmente relacionado à formação e às práticas dos professores, particularmente na segunda metade do século XIX.

## **O “LOCUS” DA PROFISSÃO DOCENTE: O SURGIMENTO DAS ESCOLAS**

A escola primária pública, obrigatória e gratuita para as crianças das classes populares é uma instituição recente, cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais de um século de existência, ou seja, foi instituída em diversos países, no final do século XIX, sendo seus professores convertidos, a seguir, em funcionários do Estado. Essa criação está associada também ao surgimento da preocupação em extinguir o trabalho infantil antes dos dez anos de idade, comum nos séculos anteriores.

Assim, a escola não é uma instituição que “sempre existiu”, mas que foi criada para as elites, mediante algumas condições históricas, a partir do século XVI e para as classes populares, como movimento efetivo, em princípios do século XX.

Na Idade Média, a socialização e a educação da criança davam-se num ambiente mais amplo do que a família; segundo Nóvoa (1991:110), num “círculo comunitário (...) com uma forte carga sentimental” do qual faziam parte outros adultos com os quais ela convivia. A civilização medieval desconhecia a educação formal das crianças e jovens, mesmo aquela propagada na Antiguidade, e a reaparição desta preocupação educativa dar-se-ia apenas no início dos tempos modernos, justificada por uma série de eventos que se manifestaram a partir do século XV, e que causaram profundas transformações no modo de vida daquelas populações.

O próprio homem transforma-se. A criação de numerosas cidades substitui nobres, clérigos e agricultores e traz à cena um novo homem chamado burguês, portador de

perspectivas de mudança e de uma relação com o mundo diferente da até então existente. Para ele, o mundo é moldável e o homem transformável, o que permite constituir a sociedade de forma diferente. Sennett (ibid., p.121) aponta que

alguma coisa aconteceu, no início do Renascimento, a esse estoicismo prático, de raízes profundas. Ele não foi diretamente contestado como valor ético, mas ainda assim foi afetado por uma nova apreciação dos seres humanos como criaturas históricas, criaturas que não simplesmente agüentam, ano após ano, mas antes evoluem e mudam. O estoicismo permanente do camponês não bastaria para o homem histórico; os termos de disciplina teriam de adaptar-se a um eu em fluxo.

A origem do processo de escolarização, segundo Norbert Elias (1994), está relacionada às mudanças ocorridas a partir do século XVI, quando se configura uma nova sensibilidade que afeta as formas de relação. Seja na maneira de comer, de vestir, de falar, de atuar e pensar, a classe dominante procura impor-se no trato com os demais, por meio de maneiras que identificam a nobreza e os critérios sociais de distinção e de domínio.

A burguesia enriquecida em ascensão no interior das classes sociais, consolidando-se como grupo alternativo à nobreza, demonstra máxima preocupação com a educação de seus filhos, objetivando que eles passem a comportar-se como os nobres. Inúmeras transformações sociais acontecem nessa época e diferentes esferas emergem com força: uma da vida privada, íntima e secreta, outra da vida pública. Acirram-se as diferenças entre o modo de se comportar da elite e o das classes populares.

Segundo Varela (1994), a nova ordem social exige um novo tipo de súdito, o cidadão, produto, em grande parte, da nova educação.

É nesse contexto que se constrói a gênese da escola moderna, cujo objetivo era de cuidar da formação e da educação das crianças, com concepções e atuações diferentes daquelas dos espaços de escolarização que existiam na Idade Média, como a escola religiosa dos mosteiros, a escola cavalheiresca, as escolas das corporações de ofício, cujos propósitos não eram esses.

O modelo escolar utilizado nos colégios modernos, cujas estruturas educativas não atingiam mais do que uma minoria da população, continha diferenças essenciais entre as escolas configuradas na Idade Média. Nóvoa (1991:115) aponta essas diferenças, que foram significativas para a constituição da primeira identidade de professores conhecidos como “mestres”:

a passagem de uma comunidade de mestres e de alunos a um sistema de autoridade dos mestres sobre os alunos; a introdução de um regime disciplinar baseado numa disciplina constante e orgânica, muito diferente da violência de uma autoridade mal respeitada; o abandono de uma concepção medieval indiferente à idade, em favor de uma organização centrada sobre classes de idade bem definidas; a instauração de procedimentos hierárquicos de controle do tempo e da atividade dos alunos, de utilização do espaço, etc.; a implantação de currículos escolares e de um sistema de progressão dos estudos, onde o exame exerce um papel central.

Julia Varela (1994), ao tecer uma “arqueologia da escola” com a utilização do “método genealógico”<sup>1</sup>, apresenta algumas condições sociais que foram fundamentais para a aparição da chamada escola nacional: a definição de um estatuto da infância; a emergência de um espaço específico para a educação das crianças; a aparição de um corpo de especialistas na infância, dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos; a destruição de outros modos de educação; a institucionalização propriamente dita da escola, com a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis.

A primeira condição apontada como fundamental para a aparição da escola nacional foi a definição de um estatuto da infância, que se tornou um dos instrumentos chave utilizado para transformar o período da infância em espaço privilegiado para a inculcação de valores, naturalizando uma sociedade de classes e estamentos, os quais exigiam programas educativos diferenciados, ou seja, diferentes infâncias, cujos ensinamentos teriam diferentes propósitos.

Philippe Aries (1981) mostrou-nos que a infância como hoje a percebemos começou a configurar-se a partir do século XVI, nas classes abastadas, pois na Idade Média a criança era vista como um adulto em miniatura que, quando era capaz de valer-se por si mesmo, integrava-se à comunidade, participando de suas penalidades e alegrias. Nas classes populares essa representação permanece ainda durante os séculos seguintes.

A história da infância sinaliza então que, a partir do momento em que se dota as crianças de especialidade, desde que lhe atribuem qualidades diferentes das dos adultos, surgem os colégios, instituições destinadas à educação e à disciplinação dos costumes, através do cumprimento de regimentos severos e de permanente cuidado e vigilância.

---

<sup>1</sup> Julia Varela (1994:15) chama de “método genealógico” a forma de abordar o passado, de uma perspectiva que nos ajude a decifrar o presente, rastreando pistas e determinando o processo de montagem das peças mestras e suas conexões e ligações com outros sistemas de poder para chegar a suas atuais condições de existência.

É certo que, como acontece na atualidade, existiam diferentes infâncias, cujas formas de socialização variavam consideravelmente, de acordo com o sexo, idade, condições religiosas, políticas e sociais.

As figuras da infância daquele tempo, como de hoje, não são “nem naturais nem unívocas, nem eternas”, variam conforme o espaço e o tempo, o que comprova o seu caráter sócio-histórico, e as transformações que afetam a percepção da infância moderna estão intimamente ligadas às mudanças nos modos de socialização. Ou seja, a infância é uma representação coletiva, produto de formas de cooperação entre os grupos sociais e também da luta de forças entre eles.

Modificando-se a representação coletiva da infância, definindo-se um estatuto próprio para sua existência, emerge a necessidade da criação de um lugar para reuni-las e ensiná-las, de maneira que fossem preparadas para esse novo papel destinado a elas: a “infância” como pré-requisito para a vida adulta.

A escola primária não surge como um processo natural e necessário como afirmaram sociólogos, psicólogos e pedagogos, reforçando como algo natural esta instituição, já que, ao longo dos séculos, havia muitos outros modos de educação não escolares. A escola primária converte-se como uma “anti-rua” para as crianças, tendendo cada vez mais a ser admitida como espaço de socialização natural.

A criança era vista como o selvagem que precisa ser civilizado e neutralizado em seus impulsos e submetido a um processo de transformação pelo qual são responsáveis a Igreja e o Estado. Essa transformação exigia um espaço asséptico, diferente da rua, da família e do trabalho. A solução encontrada foi o modelo escolar fabricado nos moldes eclesiásticos.

A emergência de um espaço específico para a educação das crianças aparece efetivamente na França a partir do final do século XVII, produto de uma mudança contextual e de costumes. A escola substitui, progressivamente, o processo de aprendizagem construído na família e no contato com outros adultos, tornando-se o meio da educação. Esse espaço fechado semelhante aos asilos ou conventos vai constituir-se no modelo para a escolarização das crianças. Ao utilizar esse modelo pensava-se separar as gerações jovens do mundo dos prazeres da carne, transformando a personalidade dos jovens, tornando-os bons cristãos e súditos submissos à autoridade real.

Segundo Varela (1994), esse espaço específico em que se constituía a “escola” era bastante diversificado e adaptado à classe social atendida. A escola dos pobres era essencialmente diferente da escola da elite e havia outros espaços específicos destinados a cada segmento que o iria utilizar.

Constituída a escola, as ordens religiosas dedicadas à educação da juventude passam a preocupar-se em formar um corpo de especialistas para dedicar-se à formação das crianças e dos jovens. Nesse momento, ensaia-se a constituição do ofício de professor, cuja especialidade seria a de ensinar crianças e jovens.

Obras são publicadas, resgatando da antiguidade clássica a imagem da relação entre aprendizes e professores como devendo ser a de “mestre e discípulo”. Nos colégios são ensaiadas formas concretas de transmissão de conhecimentos, comportamentos, codificação de saberes para maior eficácia na ação educativa, o que resultará na aparição da pedagogia e de seus especialistas.

Os especialistas, para essa escola emergente, deviam receber uma formação controlada pelo Estado, para que desempenhassem suas funções de acordo com as exigências daquela sociedade.

A escola emerge também enfrentando e, progressivamente, tomando o lugar de outras formas de socialização e de transmissão de conhecimento, que pouco a pouco são relegadas e desqualificadas. Um exemplo dessa emergência são os Colégios Jesuítas que transformam os modos de educação próprios das classes dominantes, substituindo os preceptores de seus filhos por colégios de nobres, dirigidos pela Companhia de Jesus.

Cada vez mais formação e aprendizagem distanciam-se, como também vão distanciando-se trabalho manual e trabalho intelectual, havendo especificidade nas atividades de ensino, de acordo com a origem social dos alunos.

Autores como Locke, Condillac e especialmente Rousseau foram os principais representantes das novas teorias pedagógicas que contribuiram para fabricar sujeitos de acordo com o nascente estatuto de cidadão.

Além das condições já descritas, a escola nacional vai ser impulsionada fundamentalmente pela imposição da obrigatoriedade de escolaridade, principalmente para a educação das classes populares, a partir da segunda metade do século XIX, consolidando-se no princípio do século XX, no contexto da conversão da ordem social burguesa, associada à idéia de desenvolvimento alcançado pelas nações por meio da instrução e da educação da população, impedindo as lutas sociais e a ameaça de instabilidade política.

O objetivo principal da educação das crianças era ensinar-lhes a virtude da obediência e a submissão à autoridade e à cultura legítima. “Custam menos as escolas que as rebeliões” era a máxima bastante utilizada nos jornais e folhetins durante o século XIX.

Nóvoa localiza na escola nascente o trabalho de reprodução das normas e de transmissão cultural, entretanto, também a reprodução sempre vem acompanhada da

possibilidade de produção e de transformação. O autor (1991:114) sinaliza a escolarização de forma esquemática:

podem-se observar duas fases na história da escola a partir do século XVI: a primeira, que vê a dominação da escola pela Igreja, dura até a segunda metade do século XVIII; a segunda, onde a escola está a cargo do Estado, estende-se até nossos dias. Elas não distinguem duas histórias, mas antes dois momentos de um mesmo processo: a escolarização das crianças.

No Brasil, a forma que marca o início da escolarização no século XIX é similar aos modelos europeus – a escola das primeiras letras – destinada às classes populares, com o objetivo de aprendizagem da leitura, da escrita e de cálculos. Nesse momento, também, passa a haver a separação de sexos e idades, constituindo especialidades para a infância. Porém, esse processo de escolarização em nosso país é lento, atravessando todo o século XIX, ora com avanços, ora retrocedendo às conquistas alcançadas. Uma crônica de Machado de Assis, em 1876, chama atenção para o fato da população ser analfabeta, emperrando as necessárias mudanças sociais à época:

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não lêem letra de mão, 70% jazem em profunda ignorância. Não saber ler é ignorar o Sr. Meirele Queles; é não saber o que ele vale, o que ele pensa, o que ele quer; nem se realmente pode querer ou pensar, 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram; sem saber porque nem o quê. Votam como vão à festa da Penha, - por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de estado (1997:.345).

Como em outros lugares, também no Brasil a educação desde seus primórdios esteve sob o domínio das congregações religiosas, que asseguravam a transferência do papel educativo das comunidades e das famílias para a instituição escolar, sob a tutela da Igreja.

Esse modelo educativo não vai responder às exigências e às perspectivas que surgem com a República. O Estado Republicano então, que já tinha como perspectiva o controle da educação, retirando-a do âmbito privado amplia o seu papel de institucionalização e estatização dos sistemas escolares, ambicionando tornar-se o espaço privilegiado de formação, senão o único, especialmente para as classes populares, ainda que esse projeto não tenha se consolidado totalmente.

## **DO OFÍCIO DE PROFESSOR À FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

Nóvoa (1991:117) distingue três grandes etapas no desenvolvimento dos sistemas de ensino estatais:

1. Decolagem ou emergência do sistema, caracterizado pela concorrência entre macro-decisores, a Igreja e o Estado;
2. Controle progressivo do Estado sobre a educação formal, o Estado fazendo uso de um poder e de recursos muito mais importantes que os de qualquer outro grupo ou instituição;
3. Autonomização progressiva da instituição educativa e diminuição de sua regulação por outras instituições.

A estatização do ensino vai desencadear os processos de profissionalização e de funcionarização dos professores, já que com as escolas estatais, tornar-se docente profissional significa tornar-se funcionário da administração pública estatal.

Porém, como aponta Nóvoa (Ibid.,p.121), a profissão docente é anterior à estatização da escola:

Durante muito tempo acreditou-se que a gênese da profissão docente tinha coincido com a emergência dos sistemas de ensino de Estado. Não é nada disso, pois no início do século XVIII havia já uma série de grupos que faziam do ensino sua ocupação principal, exercendo-a muitas vezes em tempo integral. Trata-se de grupos diversificados, cujo único ponto comum é que sofrem uma influência religiosa. A intervenção estatal vai provocar uma homogeneização, assim como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: no início, o que constitui estes docentes em corpo profissional é o controle do Estado, e não uma concepção corporativa do ofício.

Desde o século XVI, vários grupos sociais leigos e religiosos dedicaram-se à atividade docente e, no século XVIII, já se discutem as características do “bom docente”, bem como um estatuto de conduta para aqueles que se dedicam à educação, especialmente à educação das elites, dentro de um movimento de secularização do ensino que teria como consequência sua estatização. Segundo Nóvoa (Ibid.p.119),

O processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso (ou sob controle da Igreja) por um corpo laico (ou

sob o controle do Estado), sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizaram as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas: o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre

Ainda que ministrado por professores não religiosos, o trabalho de definição do corpo de saberes e de um conjunto de normas e de valores próprios da atividade docente foi mantido dos compêndios organizados pelos jesuítas, o que aproximava os princípios e as técnicas ensinadas nos seminários e nos colégios.

O ofício docente na contemporaneidade, ainda sob a influência religiosa, surge como um ofício integral, para o qual era preciso preparar-se e formar-se, diferentemente da Idade Média, na qual os mestres, docentes leigos, exerciam quase sempre outra atividade agrícola ou artesanal.

A substituição do corpo docente religioso pelo corpo docente laico sob o controle do Estado vai demandar o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas e a elaboração de um corpo de saberes específicos. O ensino torna-se assunto de especialistas e a ética docente, no início ligada à vida religiosa, passa à prática de um ofício/profissão, mesmo que nunca tenha sido codificado um conjunto de regras deontológicas para esse grupo profissional.

Apesar de deixarem de ser religiosos, os docentes carregam essas marcas, sendo vistos, mesmo a partir da passagem do ensino a dever e direito do Estado, como “clérigos-leigos”, que deveriam conservar as “virtudes” dos religiosos.

Para ter um corpo docente próprio, o Estado passa a selecionar seus professores, como única forma de assegurar sua renovação e colocá-los a serviço de sua ideologia. Essa seleção privilegia pessoas isoladas, preferencialmente para atuar longe da influência das comunidades onde nasceram, estando sob controle e disciplina do Estado, distanciando-se do domínio da Casa e da Igreja.

Para garantir o controle sobre o corpo docente, o Estado cria uma licença ou uma permissão obrigatória para o exercício da atividade docente, que funcionava como um “aval” para tornar legítima a atuação, convertendo os professores em agentes culturais e agentes políticos.

Nesse contexto são criadas as “escolas normais” para a formação de professores, consideradas cada vez mais necessárias, tendo em vista o crescimento da escolarização entre a população.

As escolas normais configuram-se em seu formato original, a partir da Revolução Francesa, quando se difunde a idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos. Mas as condições para sua concretização localizam-se no século XIX, quando se consolidam os Estados Nacionais e surge a necessidade da implantação de sistemas públicos de ensino e, conseqüentemente, das escolas normais que preparem seus professores.

No Brasil as escolas normais são criadas a partir do modelo francês, uma vez que eram destinadas às elites apreciadoras das bases culturais da formação européia. Segundo Nóvoa (1991:125),

As escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para o exercício da atividade docente. A evolução do estatuto dos docentes primários está indissociavelmente ligada ao desenvolvimento das escolas normais. No século XIX, elas constituem o lugar central de produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios à profissão docente.

A escola normal vai ser fundamental na constituição da “profissão docente”. A partir dela configura-se o “novo” professor, deixando para trás o “velho mestre-escola” do ensino primário.

Na segunda metade do século XIX, gradativamente ela vai aumentando sua abrangência, passando, ao final do século, a formar quase completamente seus agentes, aqueles escolarizados, garantindo a perpetuação ou a exclusão dos valores e códigos que eram ou não mais apropriados aos interesses do Estado.

Durante muito tempo a escola normal mantém o monopólio na formação dos docentes, sendo ela diretamente envolvida nas questões que perpassam as identidades e as imagens desta “profissão”.

À medida que a escola normal vai afirmando seu papel de legitimadora das formas de atuação dos professores, também surgem teorias pedagógicas que contribuem para a organização de um corpo de “saberes” próprios dessa formação.

Segundo Warde (1999), a Pedagogia como disciplina constituiu-se a partir da Psicologia e, particularmente, com Johann Friedrich Herbart, filósofo e psicólogo alemão, que

propôs a constituição de uma disciplina que informasse a prática e confrontasse os problemas pedagógicos.

Herbart seria o “herói-fundador” (Warde, 1999:293) dessa sistematização das idéias pedagógicas, sinalizando a construção de uma ciência da educação que retirasse da Psicologia a indicação do caminho, dos meios e dos obstáculos. Herbart (Apud. Warde, 1999:308), em 1806, já afirmava que

A primeira ciência do educador, embora não a única, haveria de ser uma psicologia na qual se determinam **a priori** todas as possibilidades das emoções humanas. Creio conhecer a possibilidade e a dificuldade de uma ciência semelhante: transcorrerá muito tempo antes de que a possuamos, e muito mais antes que possamos exigí-la dos educadores; mas nunca esta ciência deveria substituir a observação do aluno; **o indivíduo se encontra, não se deduz**. A construção a priori do aluno é, pois, em si uma expressão falsa e, por ora, um conceito que a pedagogia não pode admitir por mais tempo (grifos da autora).

Não obstante os ensinamentos de Herbart, as práticas escolares do final do século XIX, no Brasil, continuavam baseadas em “decorar, lembrar e repetir”.

O relatório de Rui Barbosa propondo a reforma do ensino primário em 1882 (Apud. Souza, 1998a) tinha como diagnóstico, a partir de uma análise da instrução pública imperial, a precariedade dos métodos de ensino utilizados, criticando, principalmente, a utilização da memória e da repetição.

Essa herança de métodos, pautados no exercício da repetição, deve-se, como sabemos hoje, à educação jesuíta, cuja profunda influência na formação de nosso sistema educacional ainda apresenta vestígios até os nossos dias. A educação jesuíta pautava-se na “boa memória” e na exacerbação das virtudes da pedagogia dos exercícios. Essas práticas permaneceram durante todo o Império, baseadas em manuais com estratégias rígidas a serem seguidas, cópias de trechos de grandes textos a serem imitados, na limitação da diversidade de experiências em sala de aula e na tradição da memorização mecânica.

Nos registros de memória de alunos daquele tempo, encontramos sempre associada à memorização mecânica, o medo do uso da palmatória, que, conforme Souza (1998a:86), “ora era aplicada nos alunos desatentos, ora aos recalcitrantes, ora manifestava o arbítrio ou mau humor do professor, ora era aplicada nas sabatinas, nos malfadados dias de quinau”.

Entretanto, na época, a memorização/palmatória não estava associada à violência, nem à repressão. Para os professores esse era um método autêntico, até considerado por alguns

como um “mal necessário”, mas amplamente utilizado, representando uma forma social reconhecida de manifestação da autoridade, na qual o castigo físico fazia-se essencial nas relações de dominação.

Era uma prática legítima que auxiliava na imposição de uma disciplina rígida e completamente aceita como tal dentro dos padrões da época. Segundo Souza (1998a), o dueto memorização/palmatória vinha substituir, muitas vezes, a ausência de conhecimento de métodos de ensino pelos professores, seja pela raridade de livros ou do acesso a eles, seja pelo não conhecimento do conteúdo das próprias disciplinas. “Memorizar era uma forma de o professor ensinar aquilo que não sabia, de o aluno aprender o que não entendia, de os examinadores avaliarem o que não compreendiam, na esperança de um dia encontrarem um sentido para aquilo que aprenderam de cor” (Ibid.,p.88).

A partir da década de 70 do século XIX, aparecem as primeiras críticas fundamentadas dessas práticas escolares, baseadas no discurso científico que se impunha na Europa e que começava a buscar explicações para o processo de escolarização que até então constituía-se na imitação dos modelos estrangeiros. Os fracassos que acompanhavam as tentativas de escolarização pública feitas no Brasil até então eram atribuídos à escolhas erradas de modelos de ensino vindos do exterior, e o sucesso, conseqüentemente, se daria quando novas e melhores escolhas fossem feitas, principalmente relacionadas ao estudo da Psicologia que despontava com todo o vigor nas discussões em torno dos problemas escolares. Autores como Gustave Le Bon eram lidos por higienistas e psiquiatras daquela época, apontando os rumos como deveria ser pensada a educação. Souza (1998a:91) acrescenta que “Gustave Le Bon propiciará as fórmulas preferidas de aprender”, baseadas em uma Psicologia científica.

A chegada da República remete ao passado Imperial as mazelas do ensino público, que embora continuassem a existir, eram tidas como resquícios de uma sociedade autoritária e escravista. A cultura dominante fez a leitura que se apropriava à escolarização consentida naquele tempo, cujas heranças, ainda hoje, encontram-se presentes na Pedagogia praticada em nossas escolas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As transformações que a profissão docente sofreu e tem sofrido desde a constituição dos primeiros sistemas escolares demonstram que a compreensão desse processo não pode ser

simplificada, pois faz parte de intervenções complexas de movimentos políticos e sociais ao longo da história, perpassados pelos seus acontecimentos e manifestações.

A construção da trajetória dos docentes a partir de sua configuração diferenciada dos religiosos é portadora de inúmeras reivindicações, incluindo-se a própria constituição da identidade profissional desses sujeitos. Lüdke (1990:79) aponta que “tão antiga, a ocupação de educador tem passado por concepções bastante diversas e até contraditórias”, que dificultam planejar sua formação. “Entre o tipo ideal (ou idealizado) de professor e o *profissional* real, de carne e osso, que executa seu trabalho, passam, em cada período histórico, concepções até conflitantes.” (Ibid.,p.80).

O estudo da gênese da constituição dos modelos adotados para a profissão docente é uma tentativa de entender esses conflitos e contradições e de desvelar esse complexo processo de formação profissional, cujos resquícios estão absolutamente presentes tanto em nossas administrações político-pedagógicas quanto no dia-a-dia de nossas instituições escolares.

Além disso, o “saber” e o “fazer” de nossos professores ainda está identificado com antigas escolhas, saberes e fazeres que se reuniram e se separaram, à medida que tentavam evoluir, mas não se desvincularam da lógica disciplinar em que foram “gerados” e constituídos, confrontando-se em um universo que não dá conta de resignificá-los: a escola.

Norbert Elias (1994) afirma que as transformações na civilização não ocorrem por causas externas, mas pelas relações dos indivíduos entre si. O mundo é o mesmo, o que muda são as relações dos indivíduos ao longo da história. Portanto, a história é um sistema de pressões exercidas por pessoas vivas sobre pessoas vivas. A civilização não foi uma coisa planejada, mas o resultado do fluxo e refluxo dos acontecimentos, que não foi pretendido por uma pessoa em particular ou um grupo, mas sim na entremeação dos atos, planos e propósitos de muitos “eus”.

Voltar às raízes do projeto de educação no Brasil, através da memória de sua trajetória de constituição das escolas e dos profissionais docentes, é uma forma de buscar entender e reconstruir os conceitos de educação/estatização/profissão docente.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSIS, Machado de.. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- DUBAR, C. **A socialização - Construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.
- FARIA FILHO, L.M. Instrução elementar no século XIX. In LOPES, E. M. T. & VEIGA C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.
- LÜDKE, M. **Sobre a socialização profissional de professores**. Caderno de Pesquisa, n.99, São Paulo, v. p. 5-15, nov./96.
- \_\_\_\_\_ O educador: um profissional? In CANDAU, V. M. (org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, Vozes, 1990.
- MACHADO DE ASSIS. **Obra completa**. v . III. p. 345.
- MENESES, U.T.B. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. **Revista do IEB**. São Paulo, n.34, 1992.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **In Teoria & Educação**. Pannonica, n.4, 1991.
- \_\_\_\_\_ (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PETITAT, A. **Produção da escola/ produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SENNETT, R. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SOUZA, M. C. C. Decorar, lembrar e repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. In SOUSA, C. P. (org.) **História da educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.
- SOUZA, R. F. ; VALDEMARIN, V. T. & ALMEIDA, J. S. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Unesp, 1998.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_ **Arqueologia de la escuela**. Coleção Genealogia del poder. Madrid, n.20, 1994.

VIDAL, D. G. & SOUZA, M. C. C. (orgs.) **A memória e a sombra - a escola brasileira entre o Império e a República**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WARDE, M. J. Currículo e conhecimento: os impactos da psicologia. **Idéias**. São Paulo, v.26, 1985.

\_\_\_\_\_ Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In FREITAS, M. C. (org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999.