

## **ENSAIOS E REVIRAVOLTAS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO DE 1827 A 1920**

**Lucas Gabriel Franco Gomez**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ  
lucas.gabriel.franco@hotmail.com

**Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ  
lilianmpcramos@yahoo.com.br

### **Resumo**

Este trabalho consiste em uma retomada histórica das políticas de formação docente no período de 1827 a 1920, através de revisão bibliográfica e análise documental, destacando as concepções, tensões e desafios que as caracterizaram. Foi motivado por considerar que muitas análises produzidas nessa área ultimamente são feitas de modo superficial e, por isso, desconsideram as discussões já existentes, o que resulta em conclusões pessoais e descontextualizadas. Além disso, enquanto a questão da valorização, formação e qualificação docente não constituírem uma pauta urgente na sociedade, não será possível encontrar caminhos de mudança no cenário educacional com uma proposta consistente, abrangente e atualizada. No século XIX, o problema da instrução nacional forjou as bases para a constituição de políticas de formação docente, tendo em vista que sem professores devidamente qualificados não seria possível garantir o funcionamento das escolas elementares. Foram desenvolvidos diversos ensaios em âmbito nacional e nas unidades federativas que compreenderam sistemas de indicação dos professores, escolhas através de conselhos e comissões, exames e concursos de admissão, instalação de escolas normais e adoção do regime de professores adjuntos. Com pequenos avanços e muitas críticas, a questão da formação docente paulatinamente conquistou espaço na agenda política e configurou um quadro de entraves e ranços históricos herdados pelas atuais políticas de formação.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Políticas. Qualificação. Valorização.

### **Introdução**

A formação de professores no Brasil se constituiu em um processo lento e de pequenos avanços, esbarrando na própria institucionalização escolar e no

reconhecimento da importância desses profissionais para a formação dos cidadãos. Foi um movimento caracterizado por diversos ensaios, com predomínio de diferentes modelos, mas que não foram abandonados totalmente, deixando sempre seus traços nas ações posteriores.

Através um resgate histórico das políticas de formação de professores, no período de 1827 a 1920, na tentativa verificar os fundamentos, limites e desafios que as acompanharam, objetivou-se caracterizá-las e verificar quais foram os interesses que predominaram nesse campo de disputa ideológica.

O estudo da história das políticas de formação foi feito a partir da sistematização proposta por Saviani (2009). Para retratar o contexto de criação das escolas normais foram selecionados os estados do Rio de Janeiro e São Paulo, pois as iniciativas desencadeadas nessas unidades federativas tiveram influência considerável em outras unidades, que não se diferenciaram muito das escolhidas. Quando foi possível recorrer às fontes primárias os documentos foram citados na língua original em que foram escritos, quando não foi possível ter acesso a certos dispositivos legais, foram realizadas consultas na bibliografia existente.

### **Uma retomada das políticas de formação de professores**

A chegada da família real e da corte no Brasil em 1808, devido à invasão de Portugal, teve como significado várias mudanças, o estabelecimento do governo português no Brasil e a expansão da Colônia forjaram as demandas por instituições educativas, pois era necessário formar pelo menos aqueles que trabalhariam para garantir os serviços que foram criados.

A educação básica não foi alvo de muita atenção nesse período e os esforços se voltaram para criação dos cursos de medicina, cirurgia, agricultura, cursos militares e para formação dos funcionários do Estado. No primeiro curso de medicina e cirurgia na Bahia, os professores eram escolhidos pelo cirurgião-mor, esses deveriam dar aulas práticas e teóricas, no Rio de Janeiro, foi designado o cirurgião-mor para ser professor de Anatomia; os professores eram escolhidos pela aferição da sua capacidade e conduta moral ou por indicação. Não houve alterações

significativas na formação docente em relação ao período pombalino, quando os professores eram mal pagos, mal preparados e escolhidos por indicação.

A Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, promulgada no Primeiro Reinado, foi a primeira que melhor caracterizou a educação pública e que expressou a preocupação com a educação da população, sendo vista mais tarde como uma tentativa ainda muito frágil e que não levou em conta as previsões orçamentárias e estruturais para efetivar as transformações oriundas do seu cumprimento. Previu no artigo 1º que “em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827, p.71).

Ela estabeleceu o salário dos professores, que eram definidos pelos presidentes das províncias em Conselho, considerando as circunstâncias da população e os custos dos lugares onde aconteciam as aulas (art. 3º). O artigo 5º determinou que os “[...] Professores, que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitães” (BRASIL, 1827, p.72). Os professores eram formados no método do ensino mútuo, que teve origem na Inglaterra e era voltado para o monitoramento. Deveriam se preparar em um curto período de tempo nas escolas das capitais e pagar as despesas com o salário que recebiam. Já os artigos 7º e 8º estipularam um exame de admissão pública para aqueles que pretendessem ocupar as cadeiras, os candidatos tinham que estar em gozo dos direitos civis e políticos, terem uma boa conduta e serem considerados os mais dignos dentre os pretendentes. Eram avaliados publicamente perante os presidentes das províncias, em Conselho.

De acordo com o artigo 10, os professores com mais de 12 anos de exercício sem interrupção e que tivessem sido prudentes, cuidadosos e atenciosos em seu trabalho e com grande número e aproveitamento dos alunos, poderiam receber uma gratificação anual que não excedesse a 1/3 do seu salário. Os presidentes, em Conselho, estavam autorizados, mas não obrigados, a concederem gratificações, mas a lei não especificou por quanto tempo permaneceria o benefício; esse prêmio compunha uma espécie de plano de carreira. Já o artigo 12 estabeleceu que as professoras fossem escolhidas pelo mesmo exame dos professores (regulado no

art.7º), sendo selecionadas as candidatas que tivessem mais conhecimento e se saíssem melhor no exame.

O Ato Adicional de 1834, conforme Saviani (2009), alterou a Constituição do Império, passou a responsabilidade pela educação primária para as províncias e deixou sob sua responsabilidade a criação, supressão e estabelecimento dos salários e empregos municipais e provinciais. As Faculdades de Medicina, Cursos Jurídicos e Academias seriam regulamentados por lei geral. Essa mudança fez com que as províncias tendessem a adotar modelos europeus de criação das escolas normais para formação dos professores. O movimento das escolas normais foi impulsionado pela preocupação com a educação que surgiu após a Revolução Francesa, quando surgiu a escola normal laica, como relata Villela (1990), que constituiu uma concepção de formação eminentemente científica, com programas densos e complexos, orientados para a pesquisa.

Dois fatores principais contribuíram para a criação dessas escolas na França, uma lei de 1794 sobre o ensino obrigatório de língua francesa e o aumento do número de alunos em busca de formação. Inspirada na tentativa alemã, onde já eram elaboradas normas para a formação, a escola normal francesa estava ligada a ideia de ensino obrigatório e empenhada na regulamentação da profissão de professor. Para frequentar essa escola era preciso, segundo Schaffrath (2008) ter entre 16 e 25 anos, boa conduta, estar vacinado contra varíola e não possuir doença que impedisse o exercício da profissão. O candidato fazia prova oral e escrita que servia para verificar seus conhecimentos e qual sua religião. Os cursos duravam dois ou três anos e incluíam práticas pedagógicas em escolas primárias, que funcionavam nos prédios anexos às escolas normais.

No Brasil foi adotado o modelo europeu de formação, pois eles perceberam a capacidade da escola de conformar o pensamento e a consciência dos cidadãos em torno da ideia da consolidação do Estado, vendo na educação a possibilidade da uniformidade da formação. Os governantes viram na formação uma forma de forjar uma mentalidade nacional onde predominava o pensamento e o projeto das elites; a educação também era vista como base para o progresso. O predomínio de mulheres se deve ao fato da importância da figura feminina como primeira educadora na família, principalmente no aspecto moral.

A primeira escola normal no Brasil foi criada em 1835, na província do Rio de Janeiro, a Escola Normal de Niterói, uma proposta das elites onde, mais do que alfabetizar os cidadãos, as escolas deveriam ensinar e inculcar valores morais, de forma que os professores seriam mais mestres de moralidade do que alguém que transmitia conhecimentos. Isso também se expressava nos critérios de admissão dos candidatos, privilegiando mais os aspectos da conduta do que propriamente o conhecimento na área. O fato de já existir no Rio de Janeiro uma escola de ensino secundário e outras aulas separadas contribuiu para que fosse pioneiro na implantação das escolas normais.

O decreto nº 10, de 10 de abril de 1835, que dispôs sobre a criação da escola normal na capital da Província do Rio de Janeiro, no artigo 1º estabelece que essa escola servirá para habilitar os candidatos ao magistério da instrução primária e os professores que não tiverem se formado de acordo com a Lei das Escolas de Primeiras Letras para lecionarem. O valor do ordenado foi fixado em “hum conto e seiscentos mil réis” e a possibilidade da concessão pelo presidente da Província de uma gratificação de até quatrocentos “mil réis annuaes”, segundo critérios de merecimento pela aptidão profissional e pelo número de alunos com aproveitamento, no artigo 2º. A forma de ingresso foi definida no artigo 4º, para ser admitido nessa escola requeria-se ser cidadão brasileiro, maior de 18 anos, com boa “morigeração”, saber ler e escrever. Os candidatos deveriam fazer um requerimento para o presidente da Província junto com um atestado de boa conduta concedido pelo juiz de paz de sua região, daí por um exame para testar seus conhecimentos de leitura e escrita (art. 6º). Existiam também bolsas para quem não podia pagar as mensalidades nas escolas. A grade curricular foi definida no artigo 2º:

A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocratica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado. (RIO DE JANEIRO, 1835)

Assim como as outras escolas normais, a de São Paulo, criada pela lei nº34 de 16 de março de 1846, sofreu várias alterações estruturais e curriculares,

fechamentos e reaberturas. Poderiam ser professores os cidadãos maiores de idade, com bom procedimento (bons costumes comprovados por documento expedido no lugar onde moraram pelo menos três anos antes), conhecimento do currículo e instrução prática de ensino. Seriam providos por meio de um exame realizado perante o presidente da província e uma comissão fixa de três membros, sendo que depois de aprovados, cabia ao governo julgar se era útil ou não o provimento.

As políticas de formação docente foram elaboradas vinculadas aos propósitos da Lei das Escolas de Primeiras Letras, por mais que alguns dispositivos esboçassem um pouco mais detalhadamente a preparação dos professores, regulamentando questões além dos exames, do currículo, dos salários e ensaios de um plano de carreira, grande parte deles criava ao mesmo tempo as escolas de primeiras letras e as escolas normais; o lugar que o professor ocupava na sociedade era servir a essas escolas. Subsistiram três modelos de formação regulamentados pelas políticas da época: os exames e concursos, a criação de escolas normais e o regime dos professores adjuntos, de inspiração austríaca e holandesa. As províncias buscaram métodos de formação menos custosos, optando por exames e concursos ao invés de uma formação mais longa e específica através das escolas.

Estes, limitados às matérias do ensino primário e aos “métodos principais de ensino”, submetidos a uma política partidária de protecionismo e desprovidos de rigor, só puderam carrear para o magistério um pessoal de baixo nível e exíguas habilitações. (TANURI, 2000, p.65)

Já o modelo dos professores adjuntos ou alunos-mestres foi ao mesmo tempo uma resposta ao fracasso das escolas normais e uma solução também economicamente mais barata, já que eles:

[...] atuariam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. (SAVIANI, 2009, p.145)

Os adjuntos acompanhavam os professores mais hábeis, progredindo gradualmente no ensino até o ponto de poderem reger sozinhos as aulas.

Aprendiam na prática por meio da observação e experiência. Eram formados “[...] de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica” (TANURI, 2000, p.65).

No Rio de Janeiro, este sistema foi introduzido pelo regulamento de 14 de dezembro de 1849 e com o fechamento da Escola Normal de Niterói, que foi posteriormente reaberta. Os professores adjuntos foram introduzidos também na Corte pelo decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que estabeleceu os requisitos para exercício do magistério público, onde os candidatos deveriam provar maioria legal, moralidade e capacidade profissional (art.12). As exigências legais e morais para o magistério mostravam-se ainda mais rigorosas que nas leis anteriores, pois a prova de moralidade deveria ser dirigida ao Inspetor Geral de instrução primária e secundária, contendo os registros de moradia dos últimos três anos, atestados dos respectivos párocos e não podia assumir o cargo de professor quem tivesse cometido determinados crimes, sofrido penas e acusações judiciais (art.14). As candidatas eram avaliadas quanto ao seu estado civil, devendo provar as situações com documentos legítimos, as solteiras só poderiam ser professoras se tivessem mais de 25 anos completos e se lecionassem na casa dos pais quando de reconhecida conduta moral. (art.16) Os exames (artigos 17, 18 e 19) se dariam na forma oral e escrita para aferir a capacidade profissional dos candidatos, com matérias não só do respectivo ensino, mas também sobre o sistema prático e método de ensino.

No geral, eram privilegiados candidatos com experiência anterior e graduados. A classe dos professores adjuntos era formada por alunos das escolas públicas, maiores de 12 anos, que apresentassem rendimento diferenciado nos exames anuais, bom procedimento e propensão para o magistério. Dava-se preferência para os filhos de professores que tivessem bem servido a sociedade por 10 anos e para alunos pobres. (art.35) Esses professores permaneceriam nas escolas como ajudantes, se aperfeiçoariam e seriam examinados anualmente para verificar seu aproveitamento (art. 39). Depois de três anos, os que tivessem mais de 18 anos e cumprissem todos os requisitos e aptidões, seriam nomeados professores públicos.

Algumas discussões políticas impulsionadas pelas transformações ideológicas e culturais, que viam a educação como essencial para o

desenvolvimento econômico e social da nação, já cogitavam a possibilidade da obrigatoriedade do ensino elementar e a ação do governo central para subsidiar o ensino primário e secundário. Nesse contexto, apesar das contestações, o modelo das escolas normais ganhava certo prestígio. Inicialmente, o lugar dos professores nas políticas era bastante limitado, pois ainda não existia uma política de fato, estando relegado a força de trabalho para atender as escolas elementares. Posteriormente, os professores que ainda não eram alvo de nenhum reconhecimento e valorização nesta tarefa ideológica e politicamente imposta, passaram a lograr certo reconhecimento junto às “[...] escolas normais no desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino primário”. (TANURI, 2000, p.66)

Até 1890 a tentativa de formação de maior destaque foi a implantação das escolas normais, mas tiveram resultados insuficientes, aliadas a um arcabouço legal que não conseguiu se desligar da criação das escolas de primeiras letras nas províncias, tendo como principal consequência a preocupação quase exclusiva com a formação teórica em um curso científico, sem o necessário conhecimento e habilidade didático-pedagógica para atuarem nas escolas.

Em um balanço do período (1835-1890), mesmo que as escolas normais tenham atingido certa estabilidade após 1870, podem ser indicadas diversas limitações que foram lentamente sendo superadas durante o período posterior até a organização dos institutos de educação. Dentre elas destacam-se: estabelecimento de critérios desiguais que inferiorizavam as mulheres em relações aos homens, pois a educação da infância era entendida como prolongamento do papel de mãe e o magistério feminino era pensado como uma extensão das atividades domésticas tradicionais. O currículo das mulheres era negligenciado, o magistério feminino era mão de obra barata, já que os homens não se interessavam por salários tão inferiores; no fundo, a relação entre o surgimento do magistério feminino depois do masculino e a predominância das mulheres na profissão anos depois, revela uma expansão insignificante, pois houve aumento do número de professoras sem a devida garantia das condições de exercício da profissão.

Além disso, haviam exames diferenciados para homens e mulheres, currículos pensados de acordo com o sexo, onde as mulheres aprendiam economia e as prendas domésticas em detrimentos de outras disciplinas e por muito tempo a

presença de ambos os sexos simultaneamente foi vista como um fator de promiscuidade. Houve a predominância de um caráter disciplinador que refletia tanto nas exigências para ingresso dos candidatos através dos atestados de boa conduta, como no currículo. Questões pontuais como salários baixíssimos, falta de estabelecimentos próprios, condições mínimas e estruturais nas escolas, casos em que professores deveriam pagar pelos seus estudos, baixa procura pelas escolas normais que tinha como consequência a falta de professores nas próprias escolas normais e nas de instrução primária. Nesse quadro obviamente não existia uma política nacional de formação docente.

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada ao conteúdo de uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. (TANURI, 2000, p.65)

O fracasso das tentativas de formação pela escola normal se deu também pelo fato de que a sociedade baseada na economia agrária e escravista da época não exigia nem tinha infraestrutura financeira e política para sustentar um modelo que demandava e fomentava a expansão escolar. Entretanto, não se pode negar que as escolas normais serviram para impulsionar a preocupação com a formação e qualificação docente.

A relativa estabilidade alcançada na criação e organização dessas escolas após 1870, culminando no estabelecimento de um padrão formativo, se deu com a reforma educacional do Estado de São Paulo em 1890, que se iniciou quase no mesmo período da transição do Império para a República. Segundo Campos (1991) o novo sistema político impulsionou a construção de um sistema educacional que se deu de forma mais sólida, pois anteriormente não se podia falar em sistema como tal, mesmo que isso tenha sido notado nas mudanças em longo prazo. A influência do poder e a centralização local do coronelismo foram enfraquecidas e a política nacional ganhou mais expressão. Com a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891, a descentralização foi mantida, permanecendo a escola primária e a normal sob responsabilidade das províncias, transformadas em estados

e o governo central era responsável pelo ensino secundário e superior, mas não exclusivamente. Os estados promoveram reformas nas suas escolas, todavia:

O advento da República não chegou a trazer modificações substantivas no campo educativo. Mas [...] nesse quadro [...] podemos detectar o primeiro momento decisivo da formação docente no Brasil, cujo epicentro pode ser localizado na reforma da escola normal do Estado de São Paulo. (SAVIANI, 2005, p.13)

A Escola Normal de São Paulo atendia só alunos do sexo masculino, que no futuro poderiam se tornar professores de instrução primária, o currículo estava subordinado ao conteúdo a ser ensinado nas escolas primárias, porém omitia os estudos de história, geografia e ciências e era essencialmente teórico. As condições de funcionamento eram deficientes e formação para o sexo feminino mesmo que regulamentada por lei, não existiu. Essa escola foi marcada pelo desprestígio do poder público, pouquíssima procura por matrículas e várias críticas. Entre o fechamento e reabertura e os problemas recorrentes, foi forjado um cenário que contribuiu para a reforma da escola por meio do decreto nº 27, de 12 de março de 1890, [...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida actual, o ensino não pôde ser regenerador e eficaz. (SÃO PAULO, 1890)

O decreto trouxe inovações e perspectivas de avanço, pois o ensino normal seria gratuito e para ambos os sexos (art. 2), com um curso de 3 anos (art. 3), professores e professoras nacionais e estrangeiros seriam contratados pelo governador (art. 5), contudo a diferenciação de currículos para homens e mulheres foi mantida. Os candidatos deveriam provar perante o diretor da escola ser maiores de 15 anos, se mulheres, maiores de 17, se homens, terem sido aprovados nos exames de português, francês, geografia e caligrafia (art.8º) e apresentar documentos que comprovasse proficiência, moralidade e exercício proveitoso da profissão (art.10). O quadro de funcionários da escola normal estava mais bem desenhado, composto por diretores, professores efetivos e contratados, preparadores de educação física, secretários, bibliotecários, entre outros (art.11). As primeiras cadeiras seriam providas por livre nomeação do governador, os concursos para professores seriam por votação nominal e deveriam especificar os motivos de

preferência na classificação dos candidatos (art. 16). Professores contratados deveriam somar cinco anos de exercício para estarem aptos a serem nomeados efetivos (art. 17).

Outra mudança trazida pelo decreto, que significou uma resposta ao problema da formação essencialmente teórica e fez com que a Escola Normal de São Paulo se tornasse referência, chegando a receber candidatos de outras escolas do Brasil, foi a criação das escolas-modelo definida do artigo 20 ao 30. Foram criadas duas escolas-modelo, uma para cada sexo, anexas a Escola Normal, destinada a alunos de 3º ano para exercerem a prática do professorado, com um programa de ensino dividido em três seções correspondentes aos três graus. No programa do curso feminino eram acrescentadas disciplinas sobre economia doméstica, costura e trabalhos manuais. As lições deveriam ser mais empíricas do que teóricas, visando o desenvolvimento gradual dos alunos.

A reforma teve dois fios condutores como caracteriza Saviani (2009), o enriquecimento do currículo e a ênfase nos exercícios práticos, com a criação da escola-modelo. Os reformadores entendiam que sem uma deliberada e sistemática preparação pedagógico-didática, não se estava formando de fato professores.

[...] a reforma ali implantada se tornou referência para outros Estados do país. Estes enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas na condição de reformadores, como ocorreu em Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, além de outros, além de outros, ao longo dos primeiros 30 anos do regime republicano. (SAVIANI, 2005, p.15)

Outras legislações deram continuidade ao movimento paulista intensificando e modificando algumas propostas, a lei nº88 de 08 de setembro de 1892 foi a primeira política educacional brasileira com uma seção específica intitulada “Formação de Professores” e que criou o primeiro curso superior de formação, além de criar um ensino primário dividido em dois cursos, preliminar e complementar. Os professores do ensino primário eram formados em quatro escolas normais primárias e os professores dessas escolas e dos ginásios eram formados na escola normal da capital, através de um curso superior (art.23). A grade curricular e os requisitos para ingresso nessas escolas não variaram muito em relação às políticas já praticadas.

No final do 3º ano de curso os alunos já estariam aptos para dar aulas nas escolas preliminares e complementares, desde que praticassem obrigatoriamente por seis meses nas escolas-modelo (arts. 28 e 29). O curso superior era de dois anos com duas seções, uma científica e uma literária. Para ingressarem na seção literária da escola da capital, além de dominarem as matérias das escolas normais primárias, os alunos deveriam estar habilitados em grego e latim (art. 31). Aos poucos o concurso se tornava uma etapa obrigatória para o cargo de professores e outros cargos educacionais eram delineados. Os professores do Estado eram classificados em sete categorias: adjuntos primários, professores primários, adjuntos de escolas complementares, professores de escolas complementares, professores de escolas normais primárias, professores de curso superior e professores de ginásios (art.38).

A lei nº169 de 07 de agosto de 1893 mudou de três para quatro anos o curso normal, determinou o fim da distinção entre curso preliminar e complementar, o que não se efetivou na prática, entre outras alterações. Com a lei nº374 de 03 de setembro de 1895 foi acrescentado um ano de prática de ensino nas escolas-modelo (art. 1 e 3). Uma das principais inovações do decreto nº 2.025 de 29 de março de 1911 foi a transformação das escolas complementares, com exceção da escola da capital, em escolas normais primárias. Essas escolas eram concebidas como:

estabelecimentos de ensino profissional destinado a dar aos candidatos à carreira do magisterio a educação intelectual, moral e pratica necessária ao bom desempenho dos deveres de professor do curso preliminar. (SÃO PAULO, 1911)

Pela redação do decreto, o ensino normal era gratuito e facultado a ambos os sexos separadamente (art.3), mas para matrícula estava prevista uma taxa (art.5). Ao mesmo tempo em que a formação era consolidada e com ela a organização e a administração escolar, observaram-se alguns retrocessos ou reafirmação de práticas excludentes ainda cristalizadas na política e na sociedade brasileira. Para realizar a inscrição nas escolas normais primárias os candidatos não poderiam ter nenhum defeito físico ou psíquico que fosse incompatível com o magistério e no caso das candidatas, deveriam comprovar serem solteiras (art. 23).

Transformadas as escolas complementares em escolas normais primárias (1911), e denominadas as de padrão mais elevado de

“normais secundárias”, consolidou-se um dualismo que, embora adotado em outras unidades da federação, já em 1920 (Lei n. 175, de 8/12/1920) seria abolido em São Paulo, com a unificação de todas as escolas normais, pelo padrão das mais elevadas. (TANURI, 2000, p.69)

Embora a legislação da reforma paulista permanecesse até 1920, como esclarece Saviani (2004), o curso superior de formação não foi implantado e algumas mudanças não foram efetivadas, o movimento das escolas normais:

[...] não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. (SAVIANI, 2009, p.145)

O impulso renovador da reforma paulista aos poucos atingiu outros estados de forma que as críticas deixavam de ser só uma matéria dos discursos e declarações políticas contrários às mudanças ocorridas, para ganhar mais consistência e se transformar em ações, dando continuidade ao movimento de consolidação da formação ainda embasado principalmente pelas escolas normais. As críticas se voltaram não só para o hibridismo do ensino normal e para a ênfase na preparação prática em detrimento do conhecimento teórico, mas também para a necessidade de uma formação específica de profissionalização do professor que corrigisse as antigas insuficiências. Foi nesse momento que “[...] desencadeou-se um amplo processo de organização do campo educacional impulsionado pelo movimento renovador” (SAVIANI, 2005, p.15-16).

## **Considerações finais**

A formação de professores no período investigado variou em graus de desimportância no campo político-educacional, passando por experiências informais e sistemas de indicação, por método de escolha teoricamente mais estruturado através de conselhos e comissões, ligado a uma fase em que predominaram exames e concursos de admissão, pela instalação das escolas normais públicas e privadas e pelo regime dos professores adjuntos. Essas iniciativas caracterizam-se

pela vinculação entre escolas elementares e formação do professor para trabalhar nelas e pela relação entre a qualidade da preparação e a sistematização e organização dos modelos e estabelecimentos, ou seja, quanto menos estruturada e consolidada era a proposta, mais se repetia o quadro de insuficiência na formação.

A fase anterior a 1930 foi caracterizada por Saviani (2011) como um período de descontinuidade, embora sem rupturas, com movimentos de mudanças e reformas parciais, iniciativas que não tinham fundamento nem consistência para vigorar, nem se desvencilhavam dos velhos entraves e modelos. Essas interrupções e reviravoltas se devem principalmente às escolas normais, que na sua história acumulam fechamentos e reaberturas.

Muitas das críticas dirigidas às mudanças desencadeadas permanecem relevantes, professores para atuar no ensino primário ainda são formados nas escolas normais e o currículo atual dos cursos de pedagogia trouxe inovações, mas conserva boa parte das antigas disciplinas com nomes mais modernos. Questões como às condições do trabalho docente, a estruturação da carreira e a valorização profissional não são estranhas aos debates atuais.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.** Coleção das Leis do Império do Brasil. Lei Eusébio de Queirós. Chancelaria do Império, Rio de Janeiro, 5 set. 1850. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao2.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. **Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte.** Collecção das Leis do Imperio do Brazil, 1854, t. 17, pt. 2, secção 12, p. 45-68. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **A formação de professores no Brasil: do império a primeira república.** Cadernos CERU, São Paulo, nº 3, série II, 1991, p.89-112.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 10, de 10 de abril de 1835. **Dispõe sobre a organização do ensino normal e estabelece as normas de ingresso nesta modalidade de ensino.** Rio de Janeiro, 1835. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99970/1835\\_10\\_abril\\_Ato\\_n%C2%BA10\\_Cria\\_Escola\\_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_Ato_n%C2%BA10_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 02 jan. 2016.

SÃO PAULO. Lei nº 34, de 16 de março de 1846. **Dá nova organização às escolas de instrução primária e cria uma escola normal.** São Paulo, 1846. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1846/lei-34-16.03.1846.html>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

SÃO PAULO. Decreto nº 27, de 12 de março de 1890. **Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas.** In: Coleção das leis e decretos do estado de São Paulo. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, Tomo I – 1889-1891. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SÃO PAULO. Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892. **Reforma a instrução pública do Estado.** Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SÃO PAULO. Lei nº 169, de 7 de agosto de 1893. **Addila diversas disposições á lei n.88, de 8 de Setembro de 1892.** Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei-169-07.08.1893.html>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SÃO PAULO. Lei nº 374, de 3 setembro de 1895. **Providencia sobre o ensino das materias do Curso das Escolas Complementares, dos Gymnasios, das Escolas Normaes, sobre outros assumptos relativos, e crea, como uma secção da Directoria Geral de Instrucção Publica, um Almojarifado marcando-lhe o pessoal e vencimentos.** Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1895/lei-374-03.09.1895.html>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SÃO PAULO. Decreto nº 2.025, de 29 de março de 1911. **Converte as actuaes Escolas Complementares do Estado em Escolas Normaes Primarias e dá-lhes regulamento.** Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1911/decreto-2025-29.03.1911.html>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SÃO PAULO. Lei nº 1.950, de 8 de dezembro de 1920. **Reforma a Instrucção Publica do Estado.** Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil:** perspectiva história. Paideia, Ribeirão Preto, SP, v.14, n.28, 2004, p.113-124. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/02.pdf> >. Acesso em: 02 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **História da formação docente no Brasil:** três momentos decisivos. Educação (UFMS). Revista do Centro de Educação, Rio Grande do Sul, v.30, n.2, 2005, p.11-26. Disponível em:<<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, vol.14, nº. 40, Abr. 2009, p.143-155. Disponível em:<[www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil:** dilemas e perspectivas. Poiesis Pedagógica, v. 9, n. 1, 2011, p. 07-19. Disponível em:<<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 12 out. 2015.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **Escola Normal:** o projeto das elites brasileiras para a formação de professores. In: I Encontro Interdisciplinar de Pesquisa em Artes, 2008, Curitiba. Anais do I Encontro Interdisciplinar de Pesquisa em Artes, 2008, p.142-152. Disponível em:<[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I\\_encontro\\_inter\\_arte\\_s/20\\_Marlete\\_Schaffrath.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_arte_s/20_Marlete_Schaffrath.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2016.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, São Paulo, v. 14, maio/ago. 2000, p. 61-88.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **A primeira Escola Normal do Brasil:** uma contribuição à história da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990, 200 p.