

O ofício de ensinar: dos preceptores aos professores

Marisa Bittar
Amarílio Ferreira Junior

Professores do Departamento de Educação da UFSCar e
Doutores em História Social pela USP
e-mail: bittar@power.ufscar.br / ferreira@power.ufscar.br

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar, em linhas gerais, as origens históricas do ofício de professor, que, acompanha, tal como a história da própria educação, a passagem de formas restritas e domésticas para as públicas e universais. Na forma de ensaio, a idéia foi buscar os traços distintivos que caracterizam esta profissão, privilegiando questões como: origem social, formação e prática docente. A necessidade de usar um longo período histórico justificou-se não em função do seu detalhamento ou da pretensão de abrangência sistemática, mas, sobretudo, de tentar captar a relação existente entre as transformações impostas por determinadas épocas e o processo de evolução de um ofício privado para público.

Palavras-chave

História da educação, professores, concepções de educação.

Abstract

The aim of the article in hand is to present an overview of the historical origins of the role of the teacher, which accompanies, as well the history of education itself, the moving away from restricted and domestic forms to those public and universal. In the form of an essay, the idea was to seek out the distinctive traits which characterize this profession, giving special attention to questions such as: social origin, teacher training and practice. The necessity of using a long historical period is justified not in function of details or of the intention of making a systematic coverage, but, above all, of trying to gain a vision of the existing relationship between the transformation imposed by certain epochs and the process of evolution of a private role to a public one.

Key words

History of education; teachers; conceptions of education.

Preceptores, pedagogos, mestres e escribas na antiguidade

A mais antiga notícia que temos de uma atividade pedagógica, na tradição ocidental, remonta ao século IX a.C. Homero, na *Ilíada*, relata-nos como Fênix, que fora preceptor de Aquiles, educou o filho de Peleu e Tétis. Num discurso, ele descreveu a concepção pedagógica que formou Aquiles e o transformou no mais perfeito guerreiro grego no cerco de Tróia. A certa altura da sua afetiva oratória o desterrado Fênix assim se referiu: “por Peleu fui mandado seguir-te [...] ainda na infância, igualmente inexperto nas guerras penosas e nos discursos das ágoras, onde os heróis se enaltecem”. A intenção era ensinar a Aquiles “como dizer bons discursos e grandes ações pôr em prática”¹. Assim, a mitologia narra a epopéia do primeiro mestre da educação ocidental.

Séculos depois, o cenário educacional era outro. Agora, estamos numa praia do Mar Mediterrâneo em pleno século II d.C. O retor Floro, obrigado a abandonar Roma, ali encontra um antigo admirador, que lhe indaga de que ele vive agora. À sua resposta de que vive ensinando as letras do alfabeto, o interlocutor exclama: “Ó coisa indigníssima! E com que ânimo consegues suportar sentar na escola e ensinar às crianças?”². Floro responde que ele também pensara assim. Exercendo uma profissão que tanto o havia enfadado, ele chegara a intitular-se o homem mais miserável do mundo, mas, refletindo sobre o assunto e comparando a sua condição com a de outros ofícios, descobriu “quão mara-

vilhosa” era a atividade por ele empreendida: “Ó meu Deus! É tarefa de imperador ou de rei sentar numa cátedra para ensinar os bons costumes e os estudos das sagradas letras, ora lendo poesias que ensinam a bem falar e a bem pensar, ora lendo sentenças que educam o coração!...”³.

Manacorda, em seu livro *História da Educação*, nos põe em contato com este e inúmeros outros excertos de preciosos documentos de época, para nos mostrar o julgamento ambíguo que caracteriza o ofício de ensinar desde que ele existe. Da condição mais miserável, a uma condição de rei. Entre esses dois pólos oscilava a condição de mestre nos vários graus de escola, do gramático que ensinava o bê-á-bá, ao *rhetor*, isto é, o mestre de retórica, o mais bem colocado na hierarquia.

Partimos dessas alusões, tão recuadas no tempo, para empreendermos uma reflexão sobre os mestres e seu ofício ao longo da história.

Mestre, pedagogo, instrutor, preceptor. Mestre de ginástica, de cítara, do bê-á-bá, de gramática e de retórica. Figuras lendárias, mitológicas, escribas, sábios e filósofos. Ex-combatentes, prisioneiros que, para escaparem da morte, se sujeitavam a ensinar o bê-á-bá na condição de escravos de guerra. Eis as figuras que vão surgindo nas primeiras páginas deste livro e que vão nos dando os contornos iniciais daquela que talvez seja uma das mais antigas profissões de que se tem notícia.

Ser mestre: ofício que, no Egito (2450 a.C.), já estava vinculado à importância do “falar bem”, não no sentido estético-literário, como se poderia imaginar e, sim, à arte

política por excelência, ou seja, à educação para governar. As finalidades políticas da instrução aparecem nitidamente, por exemplo, na resposta que um escriba recebe do faraó para ensinar o futuro político, o homem do palácio: "Ensina-lhe antes de tudo a falar, de modo que possa valer de exemplo aos filhos dos nobres"⁴. E prossegue adiante:

A palavra é mais difícil do que qualquer trabalho, e seu conhecedor é aquele que sabe usá-la a propósito. São artistas aqueles que falam no conselho... Reparem todos que são eles que aplacam a multidão, e que sem eles não se consegue nenhuma riqueza⁵.

O falar bem era, então, conteúdo e objetivo do ensinamento. Por essa razão, o ofício de escriba era o principal, perante o qual todos os demais apareciam em segundo plano, afirma Manacorda. Documento antiquíssimo que apresenta um rol dos numerosos ofícios da época no Egito, conclui:

Eis que não existe uma profissão sem alguém dê ordens, exceto a de escriba, porque é ele que dá ordens. Se souberes escrever, estarás melhor do que nos ofícios que te mostrei⁶.

Aspectos da educação do Egito passaram para a antiga Grécia, embora com características diferentes. A separação dos processos educativos segundo as classes sociais se manifestava no paradigma homérico do homem completo: para os filhos das classes dominantes uma escola visando preparar para as tarefas do poder: o "falar", isto é, a política, e o "fazer", isto é, as armas. Na juventude, a educação para o guerreiro; na velhice, a arte de governar, mas ambos os processos educativos exclusivos

de uma minoria. Esta era, em essência, a paidéia grega. A concepção de homem completo reservada à classe dominante. Eis porque os mestres de música (aculturação ao patrimônio ideal, transmitido através de hinos, pois não havia transmissão escrita) e de ginástica (preparação para a guerra) são os primeiros de que temos notícia na história da educação grega.

A escola de letras ou de bê-á-bá nasce na Grécia por volta do século V a C envolta na mecanicidade do método, na vara e no chicote. Era o "sadismo pedagógico" florescendo debaixo de qualquer céu, como nos ensina Manacorda, e acompanhando os séculos, completa Antonio Rugiu. Tratando do ensino nas Corporações de Ofício medievais, este último alude ao "método duro, até drástico", que, de certo modo, era uma extensão da educação doméstica, e que fica claro quando um pai entrega seu filho de dezesseis anos como aprendiz de mercador em Barcelona dando ao mestre um "mandato educativo" que previa bater no menino "como a um cão". Escreve Rugiu:

Mas se assim se comportava os pais, onde chegavam os mestres das Corporações e todos aqueles que tinham autoridade sobre os meninos e os jovens no período do seu aprendizado?⁷.

Mas, o nascimento da escola de letras na Grécia mostra também a origem da profissão docente que nasce, historicamente, do trabalho servil. O mestre como pessoa decaída, como mendigo, o prisioneiro de guerra, aquele que, para escapar da perseguição política, ensinava o bê-á-bá. Manacorda cita um fragmento de Luciano falando "dos grandes da terra" que, pro-

vocariam as maiores risadas, pois, de soberanos, passaram a praticar a mendicância ou a ensinar o bê-á-bá "e serem insultados" como "os mais abjetos de todos os escravos"⁸. Aristóteles, defensor da idéia de que a educação deveria "ser um encargo público, e não privado"⁹, distinguia, porém, razão prática de razão teórica excluindo da educação dos livres toda disciplina que objetivasse o exercício profissional, pois o homem livre devia visar a própria cultura. Daí decorre que, para Aristóteles, que fora preceptor de Alexandre, o futuro rei da Macedônia, a quem ensinara os seus melhores conhecimentos, só era digno ensinar

[...] conhecimentos que não tornam vulgares as pessoas que os adquirem. [...] Uma atividade [...] deve ser considerada vulgar se seu conhecimento torna o corpo, a alma ou o intelecto de um homem livre inúteis para a posse e a prática das qualidades morais. Eis porque chamamos vulgares todas as artes que pioram as condições naturais do corpo, e as atividades pelas quais se recebem salários; elas absovem e degradam o espírito¹⁰.

Percebemos aqui uma concepção aristocrática e conservadora, porém, em consonância com uma sociedade baseada no trabalho escravo.

Já assinalamos que havia uma hierarquia nos graus da educação da época. Aquele julgamento ambíguo de que fala Manacorda pode ser relacionado à seqüência dos mestres e de seus respectivos ensinamentos, assim transcritos pelo autor citando as "taças das Musas" a respeito da escola romana de tipo grego:

A primeira taça, que é ministrada pelo mestre de bê-á-bá, livra do analfabetismo;

a segunda, pelo gramático, fornece a instrução; a terceira, pelo retor, dá as armas da eloquência¹¹.

Mas foi em Roma que se registraram os primeiros reconhecimentos do Estado para com os mestres e a educação. Quando, por exemplo, no ano 6 a.C., na ocasião de uma grave crise, Augusto decidiu expulsar da cidade grande contingente de escravos e estrangeiros, para poupar alimentos, excluiu dessa expulsão médicos e mestres. Depois, com Vespasiano, encontramos o primeiro salário estatal para uma cátedra de retórica, a de Quintiliano, grande reformador do ensino. Mais interessante ainda nessa breve incursão histórica é o *Edito sobre os preços das coisas venais*, de 301 d.C., que estabelecia os ordenados dos mestres dos vários graus, como também os salários de outras profissões, "sórdidas" ou "honestas"¹². Nesta lista podemos observar que ao pedagogo eram pagos "50 denários mensais", como também ao mestre do alfabeto; enquanto que "ao gramático, 200" e "ao orador ou sofista, 250"¹³, o que revela a distância enter os mestres das primeiras letras e os filósofos.

Padres, goliardos e mestres livres no medievo

O que era valorizado pela civilização greco-romana como ideal de educação, a formação do governante, portanto, a arte do falar, foi substituído pelo modelo de educação hebraico-cristã na era medieval. Em vez do cidadão, importava formar o cristão e essa formação será inspirada no exemplo da sinagoga que, além da repeti-

ção coral, lega ao cristianismo a tese de não exclusão das classes populares da instrução. Dissemos tese, o que implica em compreender que a exclusão diminui mas não desaparece, até porque no feudalismo as classes trabalhadoras não são escravas, mas servis, e novas relações sociais advêm dessa mudança estrutural.

Quem serão os mestres da era cristã-medieval? Os padres da Igreja naturalmente, com a sua dupla estrutura organizacional, o clero secular atuando nas escolas das paróquias, e o clero regular ensinando nos mosteiros. Nestes, onde os dogmas eclesiásticos eram a base da formação, toda a tradição grega se perde mais rapidamente; enquanto subsistem, nas cidades, "ilhas livres de romanidade clássica"¹⁴. Entretanto, há que se entender que entre os próprios padres, de início, predominava o analfabetismo, o que determinou, ao longo dos séculos V e VI, principalmente, a edição de regras, oriundas de inúmeros Concílios, para que, não apenas os padres aprendessem antes de ensinar, mas também fixando o que se podia e o que não se podia ensinar.

Devido à ignorância e, talvez, à escassez dos sacerdotes, procurava-se instruí-los criando nas paróquias verdadeiras escolas e recrutando libertos, para que fossem ao mesmo tempo clérigos e servos. Um pouco como acontecia e acontecerá na relação de aprendizagem artesanal, em que cada mestre de ofício forma o seu jovem aprendiz¹⁵.

E o que aprendiam os meninos e adolescentes que estão com o clero? Aqui nos vem à mente a obra de Umberto Eco *O nome da Rosa* na qual é possível acom-

panharmos o itinerário pedagógico de um menino entregue aos cuidados de um monge que deveria ser para ele mestre de doutrina e exemplo de vida. Nos mosteiros, tal como o retratado neste livro, os *oblati*, ou seja, meninos esquecidos, pobres, doados, eram submetidos ao modelo educativo cristão baseado na dupla preocupação com a moral e com a instrução. Mas a primeira sobrepujava a segunda.

Mas foi das entranhas do próprio feudalismo que, por volta do ano 1000, nasceram duas experiências destinadas a dar uma guinada na história da educação: as Corporações de Ofício e as universidades. As primeiras, com seus mestres procurando manter o mistério da arte, o segredo do ofício, como escreve Antonio Ruggiu, e nas quais, segundo Manacorda, não há separação entre trabalhar e aprender. "Não é uma escola do trabalho, pois o próprio trabalho é a escola; somente se vão acrescentando a eles aspectos intelectuais"¹⁶.

Nas universidades, formadas pela união entre mestres livres e clérigos vagantes e nascidas no interior e sob o poder da Igreja, três campos distintos de ensino se estruturaram: artes liberais, medicina e jurisprudência. Por estudo, nas universidades, se entendia simplesmente a união de mestres e estudantes, que se realizava em qualquer lugar da Europa com o objetivo de aprender. Cambi, em sua *História da Pedagogia*, mostra que os estudos universitários organizaram-se segundo o modelo da *lectio* escolástica e em torno da figura de um tipo novo e inquieto de intelectual, representado pelos *goliardos* ou clérigos vagantes¹⁷.

Quem são esses novos mestres, esses intelectuais? Deixemos Le Goff defini-los:

É como um artesão, como um profissional, que se sente o intelectual urbano do século XII. Sua função é o estudo e o ensino das artes liberais. Mas o que é uma arte? Não é uma ciência, é uma técnica. Arte é a especialidade do professor, assim como o têm as suas o carpinteiro ou o ferreiro. [...] Arte é toda atividade racional e justa do espírito, aplicada tanto à produção de instrumentos materiais como intelectuais: é uma técnica inteligente do fazer. Assim, o intelectual é um artesão. [...] Homem de ofício, o intelectual tem consciência da profissão a assumir¹⁸.

Os professores das escolas públicas

Já no século XVI, as reformas religiosas também produziram conseqüências no ofício de mestre. Na vertente reformista, liderada por Martinho Lutero, a escola se expande, pois ele entendia que meninos e meninas fossem bem educados e instruídos desde a infância. E mais: todo cristão reformado deveria dominar a arte de ler escrever porque somente desta forma poderiam, por meio das Sagradas Escrituras, comunicar-se diretamente com Deus. A tradução da Bíblia, do latim para a língua vernácula, impôs à nova mentalidade cristã a imperiosa necessidade da escola do bê-á-bá. Assim, na Carta de 1524, dirigida aos conselheiros de todas as cidades da nação alemã, ele os conclama para que instituíam e mantinham escolas cristãs baseadas no princípio pedagógico da união entre trabalho intelectual e manual. Segundo esta Carta, todas as crianças, de todas

as classes sociais, deveriam freqüentar a escola, não que fosse um período do dia. E quanto aos mestres, o que disse Lutero? Ele enalteceu o ato de ensinar, um ofício tão cansativo, que, segundo o reformador, ninguém deveria ser obrigado a exercê-lo por mais de dez anos.

Mais de um século depois, o movimento pedagógico produzido pela Reforma Protestante já tinha formulado uma outra concepção sobre o trabalho do professor, destacando-se Comênio como a sua expressão maior. Eis um fragmento da sua *Didáctica Magna*:

[...] os professores [...] se forem afáveis e carinhosos e não afastarem de si os espíritos com qualquer ato de aspereza, [...] se exaltarem os estudos empreendidos pelas crianças, mostrando a sua importância, o seu encanto e a sua facilidade [...] se, numa palavra, tratarem os alunos com afabilidade, facilmente conseguirão tornar-se senhores dos seus corações, de modo que eles sintam até mais prazer em estar na escola que em casa¹⁹.

A reforma luterana, com sua exigência de escolas para todos, poderia nos levar a pensar que nos séculos XVI e XVII a educação estivesse menos sob a influência religiosa, mas não foi assim que ocorreu. É lenta a passagem da escola para a esfera do Estado, processo que só se consolida na Europa Ocidental no curso do século XIX. Na Alemanha a experiência pioneira de escolas populares se fez, como se viu, sob o impacto da reforma religiosa, portanto, desacompanhada de uma educação laica.

De um lado, temos um processo de expansão de escolaridade na esteira da

reforma, por outro, a reação contra-reformista, também não deixa de levar a uma expansão, porém à sua maneira. Estamos falando do Concílio de Trento (1545-1564) e da criação da Companhia de Jesus (1540), uma ordem quase docente, poderíamos dizer. Isto porque, para combater a Reforma, o Concílio cria as escolas jesuíticas, campeãs na luta da Igreja Católica contra o protestantismo. Novas levas de mestres saíram das fileiras de padres inicianos e todas elas submetidas ao rígido “manual pedagógico” adotado em todas as escolas jesuíticas, o *Ratio Studiorum*. Regras de conduta nas aulas, livros permitidos e livros proibidos, relação pedagógica com os alunos, tudo isto está prescrito neste que é um dos principais documentos da história da educação, inclusive da brasileira. Aos mestres de filosofia, talvez mais que aos outros, rigor e absoluta obediência a Tomás de Aquino. A orientação pedagógica emanada da Contra-Reforma caracteriza-se pelo ensino livresco e influência humanística. Aliás, pelo menos até que reformados e católicos não estivessem definitivamente separados, também continuou em campo católico, embora contestada, a tradição humanística que visava unir cultura clássica com piedade religiosa.

Assim, no modelo jesuítico, a iniciativa e a condução do ato educativo são tarefas exclusivas do professor. Cabe ao aluno, como na tradição greco-romana, repetir o mestre. Note-se que as aulas dos colégios jesuíticos começavam sempre com a preleção do professor. Também chamado escolástico, podemos afirmar que nem mesmo as revoluções burguesas operaram

uma transformação significativa na prática docente, no sentido do método. Mas trouxe outras mudanças que, indiretamente, influenciaram a formação e a prática dos professores. Isto porque houve uma expansão quantitativa da escola a partir da Revolução Industrial, que mudou também as condições e as exigências da formação humana. O movimento operário, já influenciado pelas idéias socialistas, passa a reivindicar educação escolar para os seus filhos, que, ao adentrarem nas fábricas perdem sua antiga instrução e nada recebem em troca. As primeiras escolas públicas, nesse contexto, padeciam de muitos males, entre eles o da formação dos professores. Sobre a situação da escola inglesa da primeira metade do século XIX, Engels, em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, escreveu que:

[...] a maioria dos professores, operários aposentados e outras pessoas incapazes de trabalhar que só se dedicam ao ensino para poderem sobreviver, não possuem os mais rudimentares conhecimentos, são desprovidos da formação moral tão necessária ao mestre e não existe controle público sobre estes cursos²⁰.

Marx, em *O capital*, complementa o diagnóstico da formação pedagógica dos professores ingleses citando um relatório do próprio instrutor de fábrica nomeado pelo governo britânico:

[...] ao visitar uma dessas escolas que expediam certificados, fiquei tão chocado com a ignorância do mestre-escola que lhe perguntei: Por favor, o senhor sabe ler? Responde ele: Ah! sei somar. Para justificar-se, acrescentou: Em todo caso, estou à frente dos meus alunos²¹.

A escola, fruto das lutas sociais dos trabalhadores, vai-se tornando estatal, pública e laica; entretanto, o método pedagógico permanece tradicional. Somente na passagem do século XIX para o XX, com os movimentos pedagógicos humanistas que culminaram com o surgimento da Escola Nova, o método de ensino mnemônico, cuja expressão hegemônica havia sido o jesuítico, passou a ser radicalmente criticado. Não nos esqueçamos de que no século XVIII já estava presente em Rousseau uma concepção antropológica da criança, a que deslocou o foco da visão epistemológica predominante na educação e, por consequência, no papel do professor.

Inserido nesse movimento humanista e nas experiências *ativas* do final do século XIX, também Tolstói foi um crítico contundente da educação tradicional, e chegou a fundar a *sua* escola *lasnaia Poliana*, na Rússia. Afirmava, equiparando-se a Rousseau, que a liberdade é o único critério da pedagogia. Em meio às cartas, tratados e outros escritos pedagógicos, citamos os seus *Conselhos Gerais ao Professor*, de 1872. Nele lemos:

[...] para que o aluno compreenda e seja para ele interessante o que lhe ensinam, os professores devem evitar dois extremos: não dizer ao aluno aquilo que ele não pode saber e compreender, e não falar do que ele sabe, às vezes, melhor do que o professor²².

Ao final de seus *Conselhos*, pede que o professor não abandone o aluno às tarefas que não exijam a sua atenção, como cópias, ditado, leituras em voz alta sem se compreender o que se lê, estudo de cor de

poemas, mas que dedique a ele todas as suas forças. E asseverava:

[...] é preciso ter uma qualidade para ter a consciência de que se é útil. Esta qualidade completa toda a arte de ensinar [...]. Se o professor não sentir durante uma aula de três horas um minuto de tédio, ele possui esta qualidade. Esta qualidade é o amor. Se o professor apenas ama a causa, será um bom professor. [...] Se o professor une em si o amor à causa e aos alunos, ele é um professor perfeito²³.

Dissemos que Tolstói ocupou o mesmo patamar de Rousseau quanto aos ideais pedagógicos. Mas é indispensável acrescentar também que os seus princípios sobre o livre desenvolvimento da criança nada tem a ver com a pedagogia que levou a idéia da liberdade da educação ao absurdo.

Mas coube a Dewey, "o maior pedagogo do século XX", escreve Cambi, tornar-se uma

[...] espécie de modelo-guia dentro do movimento da 'escola ativa' que, desde o fim do século XIX e até os anos 30 do novo século, tanto na Europa como na América, teve [...] um rico florescimento de posições teóricas e de iniciativas práticas destinadas a valorizar a criança como protagonista do processo educativo e também colocá-la no centro de toda iniciativa didática, opondo-se às características mais autoritárias e intelectualistas da escola tradicional²⁴.

Laboratório de pedagogia ativa, co-educação, e, principalmente, o ensino baseado nos fatos e nas experiências, como também na atividade pessoal, que surge do interesse espontâneo da criança, mudou o foco, que secularmente centrava-

se na figura do mestre. Dar vez e voz ao aluno consistiu num dos pontos mais conhecidos da proposta de John Dewey. Mas passemos a ler o próprio Dewey. Discutindo os conceitos de “disciplina” e “interesse” como elementos contrapostos nas duas doutrinas, isto é, na tradicional e na “pedagogia ativa”, ele explica:

“Disciplina” é a divisa dos que engrandecem o curso de estudo; “interesse”, a daqueles que têm por bandeira ‘a criança’. O ponto de vista dos primeiros é o ponto de vista lógico; dos segundos, o psicológico. Para aqueles, toda a importância está no preparo adequado e na competência dos mestres; para estes, a maior necessidade é simpatia para com as crianças e conhecimento dos seus instintos e tendências naturais²⁵.

Mais adiante, chamando a atenção para a necessidade de uma conciliação entre “teoria e bom senso”, diz que é preciso afastar a idéia funesta de que existe uma distinção qualitativa entre a experiência infantil e as várias matérias de que se constrói o plano de estudos, bastando ver que

[...] sua experiência já contém elementos – fatos e conhecimentos – exatamente da mesma natureza daqueles que compõem a matéria de estudo; e, o mais importante, que a sua experiência já implica as atitudes, motivos e interesses que levaram a organização da disciplina ao nível que hoje ocupa²⁶.

Não há aqui, como se vê, qualquer espaço para mal-entendidos do tipo daquele tão corriqueiro quanto o que se convencionou chamar de ausência de “conteúdo” em Dewey. Ao contrário, ele enfatiza que definir qualquer expressão, ou capacidade de uma criança, ou adulto, pelo seu

nível presente de consciência, é incorrer em erro, pois os

[...] seus interesses nada mais são do que atitudes em relação às experiências possíveis; os interesses não representam nada de completo ou acabado. [...] O seu valor, repetimos, está antes na propulsão para um nível mais alto que delas pode resultar²⁷.

Com o ideário pedagógico de Dewey, a escola, os mestres e seu ofício, nunca mais seriam os mesmos. A força dessas idéias ganhou o mundo, chegando ao Brasil de forma arrebatadora.

A arte de ensinar no Brasil: dos jesuítas aos professores atuais

Na passagem da década de 1920 para 1930 o Brasil ainda era o que podemos chamar de uma “sociedade sem escolas”. Obviamente, escolas haviam e sempre tinham existido desde que a *terra brasilis* foi incorporada ao sistema colonial português. Tratavam-se, contudo, de escolas para uma minoria. Nessa “sociedade sem escolas”, vamos encontrar, digamos assim, os “tempos heróicos” da educação brasileira.

O cenário agora é uma outra praia. Desembarca na Bahia a primeira leva de jesuítas liderados pelo padre Manuel da Nóbrega. No grupo desses seis inicianos, estava Vicente Rijo, que iria se tornar o primeiro mestre em terras brasileiras. A missão de catequese implicava, como se sabe, no prévio aprendizado das primeiras letras da língua portuguesa pelos povos indígenas. Assim, uma das primeiras tarefas da Companhia de Jesus foi fundar casas de bê-à-bá. O ofício aculturador desse primeiro mes-

tre foi assim registrado numa carta enviada a Portugal:

Ho irmão Vicente Rijo insina há douctrina aos mininos cada dia, e tambem tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo este para trazer hos Indios desta terra, hos quaes tem grandes desejos de apreender e, perguntados se querem, mostram grandes desejos. [...] e já hum dos principaes delles aprende a ler e toma lição cada dia com grande cuidado, em dous dias soube o ABC todo [...]. diz que quer ser christão e nom comer carne humana, nem ter mais de huma mulher²⁸.

Na verdade, das duas tentativas sinaladas acima, isto é, de doutrinar e ensinar aos adultos e às crianças, apenas a segunda vingou. São inúmeras as cartas nas quais os padres se exibem de seus esforços em vão com os índios adultos, pois ao se mudarem de um lugar para outro, retornavam aos antigos hábitos. Ou seja, a cultura enraizada do índio adulto foi um entrave aos objetivos do ensino catequético. Por esta razão, os mestres jesuítas voltaram sua atenção para as crianças.

Embora tenha sido Vicente Rijo o primeiro mestre-escola do Brasil, foi Anchieta quem mais se notabilizou neste ofício no século XVI. O chamado "apóstolo do Brasil", além de ter ajudado a fundar o Colégio de Piratininga, que deu origem à cidade de São Paulo, escreveu peças para encenações teatrais como instrumento de aculturação cristã e elaborou a primeira gramática da língua tupi. Da sua lavra encontramos uma definição sobre o ato de ensinar às crianças no Brasil quinhentista:

[...] quase todas vêm duas vezes por dia à escola, sobretudo de manhã; [...] o princi-

pal cuidado que temos deles está em lhes declaramos os rudimentos da fé sem descurar o ensino das letras²⁹.

No século XVII persiste o modelo pedagógico jesuítico, porém o protagonista agora é o padre Antônio Vieira, que se destacou em várias atividades eclesíásticas e políticas. Mas, como Anchieta, também se preocupou com a formação missionária dos padres da Companhia de Jesus. Na sua época, uma grande tarefa se impunha ao colonialismo português: a conquista territorial da Amazônia. Mas, para participar na realização de tamanha façanha, o missionário, segundo Vieira, deveria dominar as diversas línguas gentílicas que existiam nas terras situadas para além do Tratado de Tordesilhas, de tal forma que:

[...] ensinando pois os novos mestres da fé, e novos discipulos das linguas, a cada um na sua propria, que o verdadeiro Deus Creador do céu e da terra é um só; que faziam? Chegava á nação dos Tupinambaranas, e diziam ao Tupinambarana: Tupan oypêim: chegavam á nação dos Juruunas, e fiziam ao Juruuna: Tupan memê: chegavam á nação dos Nhuuanas...³⁰

Aprender as línguas dos "naturaes" era um pressuposto preconizado pelas Constituições da Companhia com objetivo de melhor impor a fé cristã. A cristianização dos povos indígenas implicava numa dupla atividade pedagógica: a formação do próprio missionário bilíngüe e a aculturação européia por meio da catequese.

Seguiram-se a Vicente Rijo, Anchieta e Vieira, em mais de duzentos anos de hegemonia educacional jesuítica no Brasil (1549-1759), muitos outros padres que aqui vieram para catequizar os índios mas

que, gradativamente, deslocaram o foco de seu interesse para a formação das elites dando origem aos colégios da aristocracia agrária. Com a sua expulsão, em 1759, abriu-se um "vazio educacional", precariamente preenchido pelas aulas régias (avulsas).

O quadro de exclusão não mudou com a independência, pois o tripé sobre o qual se baseava a colonização (escravidão, latifúndio e monocultura) permanecia inalterado. Até o final do século XIX, a educação no Brasil era destinada a poucos: geralmente homens provenientes da aristocracia rural. Para se ter uma idéia, em 1888, havia 250.000 alunos para uma população de 14 milhões de habitantes. Neste panorama, quem eram os professores no século XIX? Padres ou ex-padres, intelectuais de modo geral, e, para as classes mais abastadas, inaugurava-se a tradição dos preceptores vindos diretamente da Europa.

Foi o caso de Ina von Binzer, uma jovem professora alemã que viveu no Brasil de 1881 a 1884 ensinando aos filhos da aristocracia em duas fazendas, uma no interior de São Paulo e outra no Rio de Janeiro, bem como nas cidades do mesmo nome. Por meio de cartas que enviou a uma amiga, depois transformadas no livro *Os meus romanos* ela nos fornece um "retrato" da sociedade e da educação da época chamando a atenção, indignada, para a soberba de suas alunas, cuja postura, além de autoritária era desrespeitosa e negligente para com as aulas. Ademais, fica exasperada por não entender o pouco valor da educação numa sociedade escravocrata e em determinada altura exclama: "Não con-

sigo habituar-me a este ensino superficial [...]. Tudo é exterior, tudo gesticulação e meia cultura"³¹. Depois de fracassadas tentativas de aplicar o seu método pedagógico, conclui que "o nosso Bormann, ou melhor, suas 40 cartas pedagógicas não têm aqui a menor utilidade. E confiava tanto nelas!³². E assim o compêndio alemão vai afundando cada vez mais nas profundezas de sua mala.

O advento da República introduziu uma nova concepção na formação de professores. Diferentemente da dogmática jesuítica, agora, com a Escola Normal, surgida no final do século XIX, dois princípios passariam a preponderar: a profissionalização e a laicidade. A situação humilhante revelada pelos dados estatísticos da educação brasileira na época impunha a necessidade imperiosa de expansão da rede nacional de escolas primárias pela República. Neste contexto, a Escola Normal foi concebida para ser o grande celeiro formador de professores, mas por circunstâncias históricas, acabou se tornando, no dizer de Jorge Nagle, "uma instituição destinada à educação das moças burguesas"³³. De fato, o caráter seletivo, ao mesmo tempo em que afastava as moças das classes populares, acabou granjeando grande prestígio às que conseguiam ingressar no curso. Temos alguns depoimentos que ilustram essa assertiva. Uma aluna dos anos 30, de Cuiabá, assim relembrou o seu diretor, Nilo Póvoas:

Ele era tão rigoroso em matéria de costumes, que certa vez foi tomar satisfação com o dono de uma livraria, porque viu no jornal um anúncio mais ou menos

assim: "Livraria Santa Terezinha, o ponto chique das normalistas". Ele achou um absurdo ver o nome das normalistas envolvido em anúncio de jornal!³⁴

Mas, como toda regra tem exceção, vejamos o caso da jovem Adélia Krawiec, que, na mesma época, morando em Corumbá, na fronteira de Mato Grosso com a Bolívia, certa vez, ao passar em frente ao Colégio das Irmãs, perguntou a uma delas que ia saindo: "Irmã Anita, tenho muita vontade estudar aí. Será que posso?", ao que ela respondera: "Ora, basta vir fazer a matrícula". Adélia, então, arriscou: "Gente preta, assim como eu, pode estudar aí?". "Claro, aqui não fazemos diferença de cor"³⁵, explicou irmã Anita. E foi assim que a jovem Adélia transformou-se numa normalista!

Como mencionamos, as idéias de Dewey chegaram ao Brasil causando impacto. Mas por quê? Ora, basicamente porque o Brasil, em função de sua herança colonial e escravocrata, ainda era uma sociedade agrário-exportadora com milhões de brasileiros excluídos da educação. Basta lembrar que em 1930, apenas 36% das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas na escola. Numa sociedade desescolarizada como esta, foram os defensores da Escola Nova que reivindicaram, no *Manifesto de 1932*, a educação pública, obrigatória, gratuita e laica para todas as crianças dos 7 aos 15 anos de idade. Ou seja, além daqueles pilares pedagógicos que caracterizam o pensamento de Dewey, no Brasil, a Escola Nova teve de peculiar o fato de ter sido os seus intelectuais a defenderem uma tarefa que o Esta-

do republicano não realizara. A divulgação das idéias de Dewey, iniciada por Anísio Teixeira, nos anos de 1920, teve o seu ponto alto com a publicação do Manifesto e, a partir de então, em momentos cruciais do século XX, a educação brasileira foi polarizada entre interesses privatistas e os defensores da escola pública. E o que preconizava a escola Nova sobre a formação de professores? Leiamos o próprio *Manifesto*. Depois de criticar o recrutamento de professores em todas as carreiras profissionais, sem qualquer preparação pedagógica, como também os professores oriundos das Escolas Normais formados com base no ensino de caráter mais propedêutico, diz o texto:

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 graus [...] devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades³⁶.

A consolidação da sociedade urbano-industrial no Brasil, durante a vigência do regime militar (1964-1985), significou um ponto de inflexão na história da educação brasileira. A expansão quantitativa da escolaridade ao nível do ensino fundamental tornou-se uma realidade concreta após a reforma universitária de 1968 e a adoção da Lei 5.692 de 1971. A duplicação da escolaridade obrigatória de 4 para

8 anos e a ampliação do sistema nacional de escolas de 1º grau (crianças de 7 ao 14 anos de idade) impôs a necessidade de formação acelerada de novos contingentes de professores. A combinação das duas reformas educacionais patrocinadas pelos militares possibilitavam tanto a formação de professores no âmbito universitário como no magistério do 2º grau. Ambos atendiam as demandas do ensino fundamental.

Assim, surgiram os novos protagonistas da educação brasileira. A partir do final da década de 60 do século XX, eles foram formados aos milhares e de forma aligeirada, como nos cursos de licenciatura curta. O quantitativo não parou de crescer: o censo de 1997 registrou 1,6 milhão de professores do ensino básico (antigos 1º e 2º graus). Em decorrência das condições de vida e trabalho a que foi submetida desde o seu aparecimento no cenário educacional, notadamente pela imposição do arrocho salarial, essa nova categoria social do professorado passou a se organizar em associações sindicais e ganhou expressão política nacional. A origem social e o movimento sindical dos professores tem sido objeto de análise de muitos estudiosos. A sua formação social, segundo Perseu Abramo, é composta de duas frações constitutivas de camadas sociais distintas. A menor, oriunda

[...] de famílias de certas camadas da burguesia, ou das altas classes médias, que por várias circunstâncias econômicas, políticas, culturais e sociais, nas últimas décadas, vêm decaindo de status [...]. A segunda vertente de formação social do

moderno magistério origina-se no processo de massificação escolar inegável nessas últimas duas ou três décadas. [...] Essa segunda parte através de mobilidade social, vertical ascendente, provém de camadas realmente populares, ou de camadas de classe média baixa³⁷.

Mas, independentemente das origens sociais mencionadas, o professorado do ensino básico tem sido, nas últimas décadas, um dos principais protagonistas em defesa da escola pública.

Notas:

- ¹ HOMERO. *Illiada*, 2002, p. 226.
- ² MANACORDA, Mario A. *História da educação*, 1989, p. 95.
- ³ Idem.
- ⁴ Ibidem, p. 13.
- ⁵ Ibidem, p. 14.
- ⁶ Ibidem, p. 24.
- ⁷ RUGIU, Antonio Santoni. *Nostalgia do mestre arte-são*, p. 69-70.
- ⁸ MANACORDA, Mario A. Op. cit, p. 62.
- ⁹ ARISTÓTELES. *Política*, 1988, p. 267.
- ¹⁰ Ibidem, p. 269.
- ¹¹ MANACORDA, Mario A. Op. cit, p. 85.
- ¹² MANACORDA, Mario A. Op. cit, p. 98-9.
- ¹³ Ibidem, p. 99.
- ¹⁴ Ibidem, p. 114.
- ¹⁵ Ibidem, p. 129.
- ¹⁶ Ibidem, p. 162.
- ¹⁷ CAMBI, Franco. *História da pedagogia*, 1999, p. 185.
- ¹⁸ LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*, p. 57.
- ¹⁹ COMÊNIO, João Amós. *Didática magna*, 1985, p. 234.
- ²⁰ ENGELS, Friederich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, 1985, p. 130.
- ²¹ MARX, Karl. *O capital*, 1984, p. 456.
- ²² TOLSTÓI, L. N. *Obras pedagógicas*, 1988, p. 209.
- ²³ Ibidem, p. 212-3.
- ²⁴ CAMBI, Franco. Op. cit, p. 549.

²⁵ DEWEY, John. *Vida e educação*, 1980, p. 140-1.

²⁶ Ibidem, p. 141.

²⁷ Ibidem, p. 143-144.

²⁸ NÓBREGA, Manuel da. *Carta ao Padre Simão Rodrigues*, 1956, v. 1, p. 110-11.

²⁹ ANCHIETA, José de. *Carta trimestral de maio a agosto de 1556*, 1957, p. 308.

³⁰ VIEIRA, Antonio. *Exortação primeira em vespera do Espírito Santo*, 1945, p. 396.

³¹ BINZER, Ina von. *Os meus romanos*, 1982, p. 65 passim.

³² Ibidem, p. 21.

³³ NAGLE, Jorge. *A educação na primeira república*, 1985, p. 270.

³⁴ BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr, Amarílio. *De freguesia a capital*, 1999, p. 174.

³⁵ Ibidem, p. 179-80.

³⁶ AZEVEDO, Fernando et al. *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo* (O manifesto dos Pioneiros da educação nova), 1960, p. 123.

³⁷ ABRAMO, Perseu apud FERREIRA Jr, Amarílio; BITTAR, Marisa. *Perseu Abramo*, 2002, p. 906.

Referências Bibliográficas

ANCHIETA, José de. Carta trimestral de maio a agosto de 1556 pelo Ir. José de Anchieta. In: LEITE, Serafim. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil: 1553-1558*. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1957. v. 2, p. 302-10.

ARISTÓTELES. *Política*. 2. ed. Tradução: Mário da Gama Kury. Brasília: Universidade de Brasília, 1988. 317 p.

AZEVEDO, Fernando et al. A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo (O manifesto dos Pioneiros da educação nova). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Rio de Janeiro, (XXXIV): 79, 108-27, jul./set, 1960.

BINZER, Ina von. *Os meus romanos* alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. 5. ed. Tradução: Alice Rossi et al. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 135 p.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr, Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA, Francisco Antônio Maia da. *Campo Grande: 100 anos de construção*. Campo Grande: Matriz, 1999. p. 169-94.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. 701 p.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3. ed. Tradução: Joaquim Pereira Gomes. Porto: Fundação Calouste Gibenkian, 1985.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução: Anísio S. Teixeira. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores, p. 107-91).

ENGELS, Friederich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução: Rosa Camargo Artigas et al. São Paulo: Global, 1985. 391 p.

FERREIRA Jr, Amarílio; BITTAR, Marisa. Perseu Abramo. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de

Albuquerque et al (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil* da colônia aos dias atuais. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC-INEP-COMPED, 2002. p. 900-7.

HOMERO. *Ilíada*. 2. ed. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. 572 p.

MANACORDA, Maria A. *História da educação*: da Antigüidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 382 p.

MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção do capital. 9. ed. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1984. 579 p.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: FAUSTO, Boris. *História geral da civilização brasileira*. III. O Brasil republicano. 2. Sociedade e instituições (1889-1930). 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. p. 259-91.

NÓBREGA, Manuel da. Carta ao Padre Simão Rodrigues. In: LEITE, Serafim. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil*. 1538-1553. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1956. v. I. p. 108-15.

TOLSTÓI, L. N. *Obras pedagógicas*. Tradução: J. M. Milhazes Pinto. Moscovo: Edições Progresso, 1988. 268 p.

VIEIRA, Antonio. Exortação primeira em vespera do Espírito Santo. In: _____. *Sermões*. Porto: Livraria Lello & Irmão Editores, 1945. p. 381-99.