



3731 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018)
GT02 - História da Educação

MODELOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS OITOCENTOS DO CEARÁ
Adriana Madja dos Santos Feitosa - UECE - Universidade Estadual do Ceará

RESUMO

Este estudo sobre a formação de professores cearenses dos anos Oitocentos, fundamentando-se teórica e metodologicamente, na História Nova e nos estudos da profissionalização docente. A análise aponta a perspectiva prática como modelo formativo da segunda metade do século XIX, substituído no fim desse período pelo modelo teórico da escola normal.

Palavras-chave: História da formação docente. Práticas formativas. Professor primário cearense.

MODELOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS OITOCENTOS DO CEARÁ

O trabalho aborda a formação de professores cearenses nos anos Oitocentos, precisamente os modelos formativos predominantes na segunda metade do século XIX nessa Província. Recorte de investigação sobre a *Escola Primária na Província do Ceará*: organização e formação, o texto pretende reconhecer e analisar as propostas e ações relativas do Estado Imperial para a mencionada formação e suas influências ainda aplicadas nos tempos atuais.

Os anos Oitocentos, em especial, na sua segunda metade, constituíram um momento importante para compreender as intenções políticas e administrativas da educação brasileira, mediante questões técnico-pedagógicas, quando se encontravam as propriedades de um sistema de ensino em formação, a favor da padronização do currículo, dos métodos de ensino e de exigências iniciais à preparação dos docentes primários.

O escrito discute, primeiramente, aspectos sobre as considerações metodológicas usadas para a análise do estudo dos modelos e das práticas formativas dos docentes do período acima indicado. Em seguida, são mostradas as características principais de preparação dos docentes, reconhecendo os processos e os conhecimentos profissionais dessa formação. Finalmente, são apresentadas algumas considerações sobre as marcas dos modelos formativos desse período e suas influências para os dias atuais.

2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

À luz dos estudos teóricos da Nova História (LE GOFF, 1992; 2005; REIS, 2000), e seus respectivos conceitos de tempo e documentos históricos que introduzem inovações teóricas e metodológicas na área, é possível reconstituir a organização do ensino e os processos formativos dos professores primários, no tempo sob exame. Os documentos eleitos, compreendendo leis educacionais, regulamentos da instrução pública, regimentos de escolas públicas, relatórios provinciais, narrativas literárias, registros jornalísticos, ofícios de professores, inventários escolares, livros-textos e provas de alunos, como fontes primárias, possibilitaram revelar vestígios das práticas sociais e culturais da primária cearense oitocentista e do seu professor.

Nas análises da profissionalização docente, este estudo orienta-se nos fundamentos teóricos de Nóvoa (1995; 1997; 1998) e Gómez (1997). Esta perspectiva de análise advém da compreensão de que não se pode analisar a formação de professores sem associá-la a outros fatores escolares, pois as orientações formativas adotadas no decurso da sua história recebem influências dos modelos de escola, ensino e currículo peculiar a cada época (GÓMEZ, 1997).

É com suporte nesses fundamentos que este texto revisita as principais marcas do desenvolvimento profissional do professor primário, no contexto da atividade docente dos anos Oitocentos, focando, nesse exame, identificação de suas características e influências ainda aplicadas nos tempos atuais.

3 MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CEARENSE OITOCENTISTA

Buscou-se compreender, então, os vínculos e significados entre a organização do ensino e a formação, pelo reconhecimento dos processos e dos conhecimentos profissionais para a formação dos professores no período examinado.

Até os anos oitenta do século XIX, na Província cearense, os aspirantes ao magistério primário tinham, nos espaços de escolas primárias,

locais singulares de preparação inicial do magistério. Os futuros professores deveriam, por meio da observação da prática de um docente designado pelo diretor da Instrução Pública, realizar exames de capacidade, no período determinado nas regulamentações.

Para que os aspirantes realizassem o exame, os professores regentes, tidos como experientes pelos diretores da Instrução Pública, apreciavam a frequência do candidato e sua habilidade com a prática de ensino. Deveriam atestar se os candidatos tiveram bom aproveitamento e se frequentaram devidamente o período obrigatório mínimo de prática.

Os exames de capacidade profissional eram realizados por aspirantes ao cargo que, obrigatoriamente, deveriam estudar, no espaço de um mês a quatro meses, o modo prático de ensino, em escolas da Capital, designada pelo diretor da Instrução Pública. Os exames tornaram-se, no período, suportes legais do exercício da atividade docente, definindo competências, conhecimentos e saberes, para desempenho e recrutamento de professores que contribuem na delimitação do campo profissional de ensino e na atribuição, ao professorado, do direito exclusivo de intervenção na área (NÓVOA, 1995).

Na Província cearense, os exames de capacidade foram os protagonistas na habilitação dos seus futuros professores primários. Os dados do “Livro de Exames de Capacidade Profissional entre 1874 a 1884”, da Diretoria da Instrução Pública, confirmam essa posição. Nesse período, foram examinados 145 candidatos, com 134 aprovações. Os postulantes respondiam, nesses exames, questões do programa de matérias da instrução primária (elementar e média) e do sistema prático e sobre os métodos do ensino. Para as mulheres pretendentes, eram elaboradas questões que versavam sobre bordados e prendas domésticas.

O ensino do modo prático era realizado, também, em escolas primárias da Província pelo modo de preparação de professores adjuntos. Essa formação inicial consistia na aprendizagem do ofício docente por alunos, preferencialmente pobres e com bom aproveitamento do ensino primário, verificados em exames gerais. Os estudantes aperfeiçoavam-se em matérias e na prática primária durante três anos. Os adjuntos deveriam auxiliar os professores nos trabalhos de escrituração da aula, na chamada diária, regência de classes, inspeção de alunos, na tomada de pontos de matérias e, até mesmo, na substituição de professor titular.

Os professores adjuntos eram lotados em escolas primárias como ajudantes, para aperfeiçoamento em matérias e prática do ensino primário durante três anos. A cada ano letivo, os aspirantes faziam exames para o acompanhamento e avaliação da formação. Os resultados determinavam ou não a continuidade do exercício da função e, conseqüentemente, da preparação profissional. Eram julgados em matérias de ensino primário, métodos de ensino e direção de escola, ao fim do terceiro ano de prática. Aprovados, recebiam o título de capacidade profissional e continuavam lotados em escolas públicas.

Esses modos de habilitação profissional estavam apoiados nas referências formativas do enfoque prático tradicional, em que os aspirantes aos magistérios deveriam aprender o ofício docente com um professor experiente. A *perspectiva prática* supunha a valorização do modo prático, ensinado pelo mestre experiente a futuros alunos–mestres. Constava, basicamente, de ensino por imitação da ação observada e orientada pelo tutor, em ambiente (cenário) que permite fazer experiências de conhecimentos adquiridos (SACRISTAN;GÓMEZ, 1998).

Os documentos examinados não caracterizavam os momentos da prática desse ensino na escola primária dos aspirantes. Persiste a dúvida acerca das atividades desenvolvidas pelos futuros professores nesses estudos. Verificou-se, contudo, que os exames de professores adjuntos foram, somente eles, os documentos coletados que mostram conhecimentos exigidos pelos professores nesses estudos. Na Aritmética, havia exigências para a resolução de problemas e cálculos numéricos. A comissão examinadora julgava se os adjuntos realizavam cálculos com exatidão e se demonstravam, na sistematização, perícia em procedimentos que facilitassem a ordenação, de modo prático ou método para esse ensino.

Pode-se dizer, também, que, pelo exame dos atestados, as exigências para a habilitação do professorado no século XIX, no Ceará, eram, preferencialmente, os conhecimentos e práticas do cotidiano escolar primário. Assim, o principal requisito de julgamento da matéria consistia no conteúdo primário que devia ser ministrado com aptidão e bom gosto pelos futuros professores.

A preparação profissional pela prática de ensino não era unânime entre administradores cearenses do período. Verificam-se discussões nos relatórios provinciais que propunham a criação de espaços formativos das escolas normais e a aplicação dos exames de capacidade como modelo de habilitação nos anos de 1860 a 1880.

No Ceará provincial, o modelo aplicado para a formação do professor era o prático, até o ano de 1884, ainda que o Regulamento de 1881 estabelecesse a Escola Normal como responsável pela titulação da capacidade profissional. A habilitação por meio de exames ocorreu, até então, pois os trabalhos escolares da Escola Normal somente tiveram início em 1883.

As tentativas administrativas de implantação da Escola Normal cearense não se concretizaram em razão das mudanças constantes de presidentes e das condições financeiras na Província, que não favoreceram sua concretização. Villela (2003, p. 101), analisando a experiência das escolas normais nesse período no Brasil, acentua que, “[...] durante todo o século XIX, esse tipo de formação se caracteriza por um ritmo alternado de avanços e retrocessos, de infundáveis reformas, criações e extinções de escolas normais”.

Deste modo, a Escola Normal e o seu modelo formativo instituíam-se pouco a pouco no sistema provincial. A efetivação dessa formação com característica acadêmica resultava das novas orientações pedagógicas que priorizavam, no processo formativo, os conhecimentos teóricos e didáticos na preparação profissional e organização do ensino primário da segunda metade do século XIX. As inovações engendradas pela racionalidade da ciência então moderna também impunham, para a formação docente, a ruptura da perspectiva de formação, fundamentada na prática, para o especialista (acadêmico ou técnico) característico da Modernidade.

Embora este estudo reconheça ainda muitas lacunas nos conhecimentos sobre o ensino prático, os exames de provas dos professores adjuntos e os registros sobre a criação da escola normal indicam pistas valiosas para entendimento da realização da política de preparação do professor provincial cearense.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises permitiram constatar, conforme a discussão teórica expressa no início do estudo, que a preparação do professor da segunda metade do século XIX caracterizou-se pela valorização da experiência e da prática que deveriam ser ensinadas pelo mestre experiente para os futuros alunos-mestres. Os professores primários eram preparados para o exercício do magistério, observando e ajudando o professor na rotina diária da profissão. A preparação dos professores, no modelo prático, acontecia no próprio ambiente escolar. Observa-se que esses conteúdos eram os mesmos exigidos para o ingresso e a preparação profissional, excetuando-se os conhecimentos pedagógicos, que se referem, sobretudo, à prática de ensino. Neste modelo, os professores somente repetiam a prática do professor experiente. Não ocorriam discussões teóricas e, tampouco reflexões sobre seus momentos de preparação.

Averiguou-se também, por via do exame das provas escritas, que, na preparação dos adjuntos pelo modelo prático de formação, era exigido que os futuros professores tivessem um pouco mais de conhecimentos de que seus alunos. Entende-se, contudo, que essa exigência não era suficiente para preparar os futuros professores no período. Como se vê, o sistema provincial cearense pouco se importou com a formação do magistério primário e se contentou, durante todo o Estado imperial, com exigir o mínimo dos aspirantes em sua preparação. Assim, pode-se concluir que o modelo prático não favoreceu o desenvolvimento desse profissional. É possível reconhecer, também, como consequência desse modelo formativo do século XIX, a tendência contemporânea de projetos de formação que priorizam conhecimentos do ensino fundamental na preparação do professor primário.

A *perspectiva prática* é uma tendência observada nas políticas atuais de formação do professor da educação básica. O Programa de Iniciação a Docência (Pibid) propõe a inserção dos iniciantes à profissão no contexto escolar no início da sua formação acadêmica, aproximando, assim futuros professores aos cotidianos das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Os discentes de licenciatura são acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior. Esse Programa busca opções que rompam com os formatos curriculares dos cursos de licenciaturas que priorizam os conhecimentos e práticas especializadas na formação.

A opção política e administrativa de implantação, em 1883, da Escola Normal foi, na Província cearense, uma elaboração paulatina, realizada por meio de ações isoladas de presidentes provinciais. Nessa constituição de um ambiente próprio para a formação do professor primário cearense, foi constatado que, à medida que se privilegia, na Modernidade, o conhecimento teórico (disciplinar e pedagógico), o modelo prático é excluído gradativamente do sistema de ensino provincial (NÓVOA 1995, 1997, 1998).

Assim, a implantação da Escola Normal significou um início da priorização de conhecimentos e práticas especializados na formação inicial. Deste modo, a perspectiva formativa acadêmica representou inovações nas práticas de ensino e na produção de novas exigências profissionais para o desempenho da atividade do professor nas últimas décadas do século XIX e para os dias atuais.

REFERÊNCIAS

GÓMEZ, A. I. Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 1992.

_____. **A história nova**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NÓVOA, António. O passado e o presente do professores. In: NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p.13-34.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997. p.15-33.

_____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO Raquel Volpato. (Org.) **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 19-39.

REIS, José Carlos. **Escola dos annales**: a inovação em história. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

VILELLA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.): **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 95-134