



A preocupação com a profissão docente: antiga, mas insatisfatória

The concern with professorship profession: ancient, and unsatisfactory

Liéte Oliveira Accácio

Universidade Estadual do Norte Fluminense

Resumo

O artigo mostra alguns aspectos da caminhada histórica da organização da profissão do magistério no Brasil. Os jesuítas, primeiros professores brasileiros no século XVI, possuem prestígio na sociedade colonial. As dificuldades surgidas na instituição das aulas régias com professores públicos leigos estimulam a busca da instituição de direitos e garantias profissionais aos mestres. No século XIX, a criação das primeiras escolas normais, em várias províncias, objetiva instituir uma formação específica dos professores e difundir a educação brasileira, representando, ainda, uma expansão das oportunidades de educação para as mulheres.

Palavras-chave: Profissão Docente, Escola Normal, Política Educacional.

Abstract

The article shows some aspects of historical walk of organization of professorship profession in Brazil. The Jesuit, first Brazilian professors in XVI century, have influence on colonial society. The difficulties starts with king classes with public laic professor stimulates the search for institution of rights and profession guaranty to the teachers. On XIX century, the Normal School creation in several provinces has as objective starts a professor specific formation and divulges the Brazilian education, representing, yet, an opportunity of education women.

Keywords: Professorship Profession, Normal School, Educational Politics.

I. O começo: jesuítas e professores régios

O magistério no Brasil-colônia consistia em ocupação de alto nível já que exercido por padres, membros da elite colonial, sendo os jesuítas quase os únicos mestres do Brasil no século XVI. A educação aristocrática, das classes dirigentes, baseada no ensino de humanidades clássicas, europeizante, universalista, destinada a formar uma cultura básica, sem preocupações profissionais e uniforme em todo o Brasil constituía a vocação jesuítica em lugar da educação popular primária ou profissional. A formação pedagógica dos jesuítas vinha da linha da educação literária de Isócrates e da tradição clássico-cristã, humanista e não científico-matemática de Platão. (AZEVEDO, 1976).

A Companhia de Jesus atribuía grande importância ao professor, que no século XVI caíra em desprestígio na Europa, consagrando esforços à sua formação moral e intelectual. Foram os primeiros a se preocupar com a formação pedagógica do professor no Brasil. A formação do mestre jesuíta começava por dois anos dedicados ao aperfeiçoamento moral, continuava por mais dois anos de estudos das letras clássicas, latim, grego, hebreu e se completava com três anos de formação filosófica caso ele não se destinasse ao ensino superior, quando deveria continuar os estudos por mais seis anos. Após o curso teórico, o futuro professor jesuíta recebia uma formação prática fornecida por um homem possuidor de grande experiência de ensino. A formação ainda se completava por meio da leitura de obras especialmente compostas para este fim. (FRANCA, 1952).

Dessa forma, o conteúdo clássico da cultura européia ia sendo transplantado para o Brasil com base na formação dos jesuítas. Os mestres jesuítas começaram seu trabalho pela educação popular na escola de ler e escrever, embora nela não se detivessem e as escolas primárias lhes serviram de instrumento de penetração na sociedade brasileira em formação. Gozavam de prestígio na sociedade colonial e a dotação de recursos para seus colégios crescia sem cessar. Em sua maioria, provinham da aristocracia rural, das famílias proprietárias das fazendas, pois “[...] era neste mundo quem não tinha um filho religioso da Companhia.” (VILHENA, 1946, p. 289). Eles formaram a legião de tios padres, padres mestres, capelães de engenho e preceptores dos filhos da aristocracia rural, influenciando de forma marcante a cultura da Colônia.



Esse período representou, portanto, uma fase de valorização do professor, valorização social através do respeito da comunidade e da valorização monetária pelas doações e dotações de recursos que recebia a Companhia de Jesus. O domínio dos jesuítas na educação brasileira mostrou-se completo durante dois séculos até sua expulsão de Portugal e do Brasil, em 1759, Por Sebastião José de Carvalho Melo, Marquês de Pombal.

Com a expulsão não houve reforma, mas paralisação do ensino religioso jesuítico, restando os prédios onde funcionavam seus colégios. Abriu-se caminho, entretanto, com as reformas pombalinas da instrução pública para a circulação das idéias pedagógicas inspiradas no laicismo que caracterizou a visão iluminista. (SAVIANI, 2004).

O Estado tomando a seu cargo o ensino instituiu o regime de aulas régias, aulas isoladas, mas o governo não soube recrutar adequadamente, os mestres que necessitava, os novos professores públicos. Esses mestres, leigos nomeados para aulas e escolas régias, mostravam, em geral, ignorância das matérias que lecionavam e ausência de senso pedagógico. Somente em 1772, uma ordem régia mandou estabelecer aulas de primeiras letras e outras cadeiras nas principais cidades das capitanias. Neste ano, também se estabeleceu o Subsídio Literário, imposto criado para manter o ensino primário e médio, que mandado cobrar no ano seguinte no Brasil não chegou a colher os recursos necessários. (MENDONÇA, 1960).

A influência dos capelães e tios padres permaneceu continuando a ensinar nas casas grandes, nos engenhos, nas fazendas e sobrados da burguesia transmitindo a tradição humanística e literária herdada do ensino jesuítico. À instrução em casa para as famílias abastadas e às aulas régias, a que assistiam também mestiços das vilas e cidades, se somavam as aulas abertas nos conventos e mosteiros pelos carmelitas, beneditinos e franciscanos. Assim, o ensino, que se mantivera tradicional, em parte se transferiu dos jesuítas para os padres seculares e frades como a porção mais letrada da sociedade colonial. Essa instrução, no período após a expulsão dos jesuítas e até a vinda de D. João VI, apresentou-se desorganizada, fragmentária e dispersa, seja pela inadequada formação de muitos dos novos mestres régios, seja pela influência da tradição da pedagogia jesuítica.

Luis dos Santos Vilhena – um professor régio na Bahia – trouxe-nos uma série de informações sobre esses professores. A formação de Vilhena foi

obtida através de aperfeiçoamento nas línguas latina e grega em suas horas de lazer no reino, tendo servido nas milícias portuguesas no Regimento de Infantaria da Praça de Setúbal. Mandado para a Bahia, por seis anos, para lecionar grego em uma escola régia, aqui permaneceu em exercício, tendo feito requerimento com este objetivo e só voltando a Portugal por motivo de doença, onde pediu jubilação.

Em suas Cartas, Vilhena criticou o Projeto Real de Criação por todo o reino, de escolas de primeiras letras por meio do Tribunal da Real Mesa Censória, relatando a falta de planejamento que levou a criações supérfluas destas escolas em locais “[...] onde só podiam servir de aumentar, sem necessidade, a despesa da Real Fazenda, [...],” assim como a inadequação dos mestres “[...] muitos sujeitos em que não concorriam os requisitos que devem ser inseparáveis de quem ocupa empregos.” (VILHENA, 1946, p. 290).

Apontou, ainda, a criação por Pombal de um órgão que centralizava no Estado a direção do ensino, a Geral Diretoria de Estudos, de que fazia parte o Tribunal da Real Mesa Censória como órgão executor dos Projetos. Mostrou a má remuneração, já em 1793, desses primeiros professores públicos leigos e as dificuldades em receber seus ordenados, especialmente após a extinção do Régio Tribunal, embora se soubesse “[...] ser aquela a sua única subsistência, sem jamais possam passar a ter outra coisa de que vivam e se tratem com decência necessária.” (VILHENA, 1946, p. 291).

Denunciou a malversação na educação brasileira com utilização dos expedientes necessários para o professor conseguir receber os seus salários, “[...] deixando-os passar pelas amarguras da indigência a não ser quererem com grave prejuízo seu assentir na conveniência sórdida de quem a fama publicava que o fazia com os filhos das três folhas, Eclesiástica, Militar e Literária.” O professor régio leigo era desprestigiado pelas autoridades, já que “[...] ser Professor e não ser nada é tudo o mesmo.” Todos os salários estavam defasados, pois “[...] tudo está hoje pelo quádruplo, e com boas esperanças de passar muito avante, segundo o governo político e econômico que se pratica, sendo absolutamente impossível o poder passar com o seu simples ordenado um Professor.” (VILHENA, 1946, p. 297).

À época cabia ao professor, com o seu salário alugar a casa onde funcionava a escola e empregar a sua mobília no serviço escolar. Disso resultavam escolas com prédios e mobiliário precários. Portanto, esse momento



entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a vinda da corte portuguesa para o Brasil em 1808 representou uma queda do prestígio para o magistério de ensino elementar, que, se anteriormente era exercido exclusivamente pela classe mais elevada representada pelo padre, passou a contar também com leigos, pessoas de projeção média muitas vezes rejeitadas de outras profissões, que seriam os professores régios mal preparados e mal remunerados.

A chegada de D. João ao Brasil expandiu o ensino, mas com preocupação exclusiva no ensino superior, deixando ao abandono o ensino primário e médio, atendendo apenas aos interesses e necessidades educacionais da corte, indiferente à educação do homem brasileiro. O ensino elementar continuou aristocratizado e aristocratizante – como o fora com os jesuítas e Pombal – ficando limitado às elites marginalizando a grande maioria do povo e das crianças do Brasil. O ensino primário permaneceu como nível de instrumentação técnica com as escolas de ler e escrever e os poucos que as freqüentaram viram nelas apenas um meio de acesso ao secundário ou a pequenos cargos burocráticos. Criaram-se, apenas, mais cerca de sessenta cadeiras de primeiras letras. (ROMANELLI, 1989).

Entre 1812 e 1816, Martim Francisco elaborou um projeto encomendado por Dom João VI e não colocado em prática visando reformar o ensino elementar. Criticou a desigualdade no ensino percebido como destinado exclusivamente à elite, pois não se devia “[...] introduzir a desigualdade de instrução em qualquer país ou limitar os conhecimentos exclusivamente a algumas classes pouco numerosas dele.” (FRANCISCO, 1945, p. 466).

No projeto preocupou-se com o desprestígio e desinteresse dos professores, mas a solução que apontou – a liberdade de ensino, o ensino particular – exibiu o traço aristocratizante de que se encontrava eivada a educação na Colônia e que acompanharia o desenvolvimento do ensino brasileiro. Pretendia, assim, submeter o poder público “[...] à censura dos homens iluminados, sem falar na maior massa de luzes que se dissemina pelos povos.” (FRANCISCO, 1945, p. 481).

Martim Francisco (1945, p. 481) propunha honorários anuais mais condignos para os mestres, mas mantinha a hierarquia, com desprestígio dos mestres dos alunos mais pobres, do primeiro grau do interior: “[...] os mestres do primeiro grau de instrução, sendo do interior, tenham 250\$000 de honorário anual, os da marinha e cidade 300\$000; e os do segundo grau 400\$000,

enquanto não é possível igualá-los todos.” A tabela teria representado um avanço se tivesse sido aprovada, pois os professores, em 1823, estavam ainda recebendo 40\$000 anuais, salário insuficiente para sustentar-se, mantendo-se como mestres-escola apenas aqueles que se viam na contingência de ensinar por falta de habilitação para profissões mais rendosas.

Na Assembléia Constituinte de 1823, o Deputado pela Província do Ceará, Pedro José da Costa Barros apontava a falta de mestres “porque não corresponde o pagamento” e explicava – demonstrando sua avaliação dos professores régios – “[...] se há algum que se propõe a isto, é sempre um miserável como o que eu conheço, que anda embrulhado em um timão grosso, que está carregado de filhos e que não sabe ler, nem escrever.” (HAIDAR, 1972, p. 305).

Em sua proposta, Martim Francisco tentou uma incipiente organização de carreira, dando garantias funcionais aos professores de forma que fossem jubilados com seu salário integral e que sua mulher e filhos gozassem de uma pensão proporcional ao seu tempo de serviço. Além de garantias na aposentadoria propôs garantia do emprego como recompensa pelo esforço dos mestres na própria habilitação, explicando que a utilidade pública exigia que empregos de “longa e penosa preparação” tivessem uma “espécie de perpetuidade.” Considerava que o emprego de mestre devia durar vinte anos, “[...] espaço já grande na vida de um homem e suficiente para a execução dos trabalhos, que empreendeu a bem da instrução pública e não superior à conservação de sua força, capacidade e gostos.” (FRANCISCO, 1945, p. 481).

O projeto de Martim Francisco que tratava de um ensino público elementar de primeiro e segundo graus, embora sem escapar de detalhes aristocratizantes, em seu conjunto traria benefícios à educação popular, não foi sancionado, continuando os professores mal remunerados, pouco capacitados e desprotegidos. Muito caracteristicamente das coisas brasileiras apenas o princípio da liberdade de ensino foi outorgado pela Coroa, em 1823, após a Independência do Brasil.

As proposições que diziam respeito aos mestres na Colônia voltaram a aparecer em 1826 em outro projeto, a “Reforma do Cônego Januário Cunha Barbosa,” compilada por Primitivo Moacyr em sua obra “A Instrução e o Império” (1936). Em 16 de junho daquele ano os Deputados



Januário da Cunha Barbosa e Pereira de Mello e Ferreira França, membros da Comissão de Instrução Pública, ofereceram à consideração da Câmara dos Deputados um projeto de ensino público integral, preocupados com a quase inexistência de cadeiras de primeiras letras em todas as freguesias do Império. Nele falava-se numa “[...] corporação de homens instruídos, do mais distinto merecimento debaixo da denominação de Instituto do Brasil, a cujo cargo estará a direção da instrução pública em toda extensão do Império” e na “[...] nomeação dos professores para as escolas de 1º e 2º graus.” (REFORMA DO CÔNEGO..., 1936, p. 150).

A tentativa de reforma preocupava-se também com o caráter dos professores, refletindo a realidade da época: “A boa morigeração, gravidade e sisudez de caráter dos pretendentes, se terá em muita consideração para o provimento das cadeiras.” (REFORMA DO CÔNEGO..., 1936, p. 161). A Reforma do Cônego Januário da Cunha Barbosa (1936, p. 161) já pretendia que a nomeação dos professores fosse feita por concurso, “[...] pois ninguém deve ser provido em lugar algum de mestre nas escolas públicas, sem que se qualifique hábil pelo seu saber e dotado de talento verdadeiramente clássico.”

O projeto propôs, da mesma forma, dar amparo aos professores enquanto profissionais em um esquema de carreira de magistério, dispondo que todo professor que por moléstia ou idade se inabilitasse para continuar na regência da sua cadeira, se houvesse servido efetivamente por mais de vinte anos seria jubilado com o seu ordenado por inteiro e se houvesse servido mais de 15 e menos de 20 anos, receberia três quartas partes do seu ordenado. Propôs, ainda mais, ampliar as vantagens com melhorias proporcionais ao aumento do tempo de serviço, de forma que aquele que continuasse a servir até 25 anos teria de aumento a quarta parte de seu ordenado; até 30 anos, a metade; até 35, três quartos e até 40, o dobro. Castigos também se achavam presentes, através da inspeção das escolas públicas pelo Instituto do Brasil, que estaria autorizado a suspender do exercício de suas funções os professores negligentes e pouco zelosos.

Portanto, embora pouco do previsto se efetivasse estiveram presentes na época, as preocupações com a formação do professor e seus direitos e deveres nos aspectos social, moral e intelectual. Os projetos discutidos no meio político pretendiam organizar o ensino e a carreira do professor. As idéias que apareceram (e foram quarenta os projetos apresentados, embora apenas

duas as leis promulgadas) contemplaram, além de melhor capacitação do professor, um sistema nacional de educação com a distribuição racional por todo o território nacional de escolas de diferentes graus de ensino.

Entretanto, todas essas tentativas de mudanças na orientação da política educacional, impulsionadas pelos ideais dos liberais, não conseguiram mais que estimular debates em favor de uma educação popular. A Constituição de 1824 apontou uma instrução primária gratuita para todos os cidadãos, mas não especificou de que forma isto seria obtido nem estabeleceu condições para a prática efetiva. Somente em 1827 promulgou-se, em 15 de outubro, a Lei que determinava que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveriam as escolas de letras que fossem necessárias. (AZEVEDO, 1976). A Lei resultou do projeto de Januário Cunha Barbosa e consistia na única lei geral de educação para todo país, em mais de um século, embora só contemplasse a idéia de distribuição racional das escolas de primeiras letras.

A Lei de 1827, entretanto, fracassou e poucas escolas foram criadas, especialmente as escolas para meninas que em 1832 não passavam de vinte. O fracasso deveu-se, segundo seus analistas, a causas econômicas, técnicas e políticas, seus resultados não tendo correspondido aos intuitos do imperador. O governo imperial mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país. Houve a intenção de resolver o problema pela divulgação do método de "Lancaster" ou de ensino mútuo que quase dispensava o professor e perderam-se anos até que se dissipasse essa ilusão.

Do mesmo modo, as mestras, embora com salário igual ao dos homens, tinham seu espaço profissional e moral limitado pela Lei, pois o programa de ensino feminino apresentava-se reduzido em relação ao masculino e às meninas se ensinaria apenas a doutrina da religião católica romana, os princípios da moral cristã, a ler e escrever e as quatro operações de aritmética. Cabia a essas professoras, ainda, o ensino das prendas da economia doméstica e teriam seu caráter vigiado já que "[...] serão nomeadas pelos presidentes de províncias, em conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras de reconhecida honestidade, mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma indicada." (REFORMA DO CÔNEGO..., 1936, p. 150).

A necessidade de boa conduta se estendia também aos professores homens para que fossem nomeados através de concurso público: "Só serão



examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta." Os ônus para os professores, já tão sacrificados, não faltaram, tendo os conservadores remediado os custos para a melhoria da sua capacitação aos próprios professores, como consta do projeto de Reforma do Cônego Januário Cunha Barbosa: "Os professores, que não tiverem a necessária instrução deste ensino, virão instruir-se em curto prazo e a custa dos seus ordenados nas escolas das capitais." (REFORMA DO CÔNEGO..., 1936, p. 151).

Dessa forma, o período referido se caracterizou pela falta de professores preparados para o exercício do magistério nas escolas de primeiras letras e pela falta de amparo profissional que não motivava para o aprimoramento nem para a própria carreira. O ensino primário, relegado ao abandono, sobreviveu com poucas escolas e poucos alunos pelo sacrifício de seus professores despreparados.

II. As Escolas Normais

Com a abdicação de Pedro I, em 1831, e a pressão dos liberais as tendências regionalistas dominantes apareceram no Ato Adicional de 1834, que transferiu às Assembléias Provinciais o encargo de regular a instrução primária, acabando com o sonho de alguns de um sistema nacional de educação e colaborando na fragmentação do ensino. Na sociedade brasileira baseada no latifúndio e na escravidão a educação permaneceu doméstica e escolar, aristocratizante, antidemocrática, para privilegiados, aumentando as desigualdades entre as classes pela ausência de uma educação popular e fabricação de grande massa de analfabetos. A instrução primária confiada às províncias de recursos limitados, não se expandiu, atendia apenas pequena parte da população, permanecendo sem nenhuma estrutura e sem caráter formativo, reduzida ao ensino da leitura, escrita e cálculo.

Nesse clima de desprestígio, despreparo e improvisação de professores e de dificuldades no ensino primário foram criadas as primeiras escolas normais brasileiras, o máximo em educação que uma província podia instituir. A primeira em Niterói em 1835, na Bahia em 1836 e no Ceará em 1845 com objetivo de formar professores primários melhor preparados, mas com uma organização rudimentar – em sua maioria não ultrapassando o

nível primário superior – e que depois desapareceram. A Escola Normal de Niterói representou um marco já que foi a primeira Escola Normal pública das Américas. Lourenço Filho (1937), comentando esse fato, mostrou que nossa precedência de alguns anos no adotar instituições públicas para o preparo do mestre logo seria ultrapassada em quantidade e qualidade.

No fim do século XIX, os Estados Unidos já mantinham duzentas escolas normais, introduzindo a pesquisa, as idéias de Pestalozzi e de Herbart e reagindo contra o ensino de simples memorização que se desenvolvia em nossas escolas. Em São Paulo, considerada a província com melhor instrução criou-se a Escola Normal em 1846, destinada somente a homens e com um único professor, Manuel José Chaves, catedrático de Filosofia e Moral no curso anexo à Faculdade de Direito. A escola funcionou em sala contígua à Catedral da Sé e formou apenas cerca de quarenta professores em vinte anos, até 1867, quando desapareceu. Em 1874, ressurgiu com um curso de dois anos e novo plano, mas por falta de verba para instalação e custeio novamente foi fechada em 1878. Só em 1880 o presidente da província de São Paulo reinstalou a Escola Normal com um curso de três anos. (AZEVEDO, 1976).

88 Todas estas marchas e contramarchas em São Paulo, a província com a economia mais desenvolvida do país, revelou as dificuldades das outras províncias, já que, com a transferência aos Estados da educação primária e normal e a conseqüente desobrigação a este nível do Governo Central, a expansão quantitativa e qualitativa dessas escolas ficou na dependência do desenvolvimento econômico de cada região. Assim, essas primeiras escolas normais instaladas pelas províncias não conseguiram prosperar nem modificar o panorama do ensino primário, que continuou escasso, sendo exercido por professores improvisados e sem preparação específica, muitas vezes relegados de outras profissões, pois não havia maior interesse em educar a massa popular.

Um esforço para a revisão e reconstrução do aparelho educacional, aproveitando fase de conciliação no governo de Pedro II, concretizou-se nas reformas do Ministro do Império Luis Pedreira do Couto Ferraz, o conservador Visconde do Bom Retiro, que aprovou o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, já que no Rio de Janeiro o ensino em todos os graus competia ao Governo Geral. O decreto criou a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária no Município Neutro, destinada a fiscalizar e orientar o ensino público e particular dos níveis primário e médio, na Capital do Império, estabelecendo normas para o exercício



da liberdade de ensino, prevendo um sistema de preparação do professor primário entre as medidas que se referiam ao ensino elementar.

A Lei Couto Ferraz, de 1854, estabeleceu condições rigorosas para o exercício do magistério público e particular, condicionando-o à apresentação de provas de moralidade e capacidade que entravaram o processo pelo aumento da burocratização. Em relação ao sexo feminino houve grandes exigências em acordo com o grau de dependência a que ficavam submetidas às mulheres pela moral da época. A Lei determinava que as professoras casadas deviam exhibir a certidão de casamento; as viúvas, a do óbito de seus maridos; e as que vivessem separadas destes a pública forma da sentença que julgou a separação “[...] para se avaliar o motivo que a originou.” Impunha, ainda, que as professoras solteiras só poderiam exercer o magistério público tendo 25 anos completos de idade, salvo se ensinasse na casa dos pais e estes fossem reconhecida moralidade. As atestações, folhas corridas, certidões e públicas formas, porém, não eram suficientes e o controle moral ao professor foi exercido até através de seu vestuário, exigindo-se que se apresentassem decentemente vestidos. (DECRETO Nº 1.331A, 1854).

Quanto às provas de capacidade do mestre, deveriam ser obtidas através de exames para ingresso ao magistério, avaliando conhecimento das matérias de ensino e da metodologia. Os salários não apresentaram melhorias e os dos professores de primeiras letras mantinham-se sempre mais baixos, caracterizando seu menor prestígio social e profissional. Os valores, entretanto, diferenciavam-se pela habilitação obtida, estabelecendo-se que os antigos professores continuariam a receber os mesmos ordenados e os que fossem providos de novo ou que se habilitassem na forma do Regulamento, em prazo determinado, teriam os seguintes vencimentos: os professores das escolas de segundo grau, 1000\$000 de ordenado e 400\$000 de gratificação; os das escolas de primeiro grau, 800\$000 de ordenado e 200\$000 de gratificação.

No entanto, se alguns incentivos eram proporcionados buscando incentivar o trabalho do professor público, não faltaram regras de controle e penalidades, considerando-se o professor desinteressado e acomodado em virtude de não temer a perda do cargo ou a diminuição dos vencimentos como empregado público vitalício, demonstrando-se uma postura de desconfiança em relação ao funcionário público. A Lei Couto Ferraz determinava que os professores públicos que por negligência ou má vontade não cumprissem bem os seus deveres, instruindo mal os alunos, exercendo a disciplina

sem critério, deixando de dar aula sem causa justificada por mais de três dias em um mês, infringindo qualquer das disposições do Regulamento ou as decisões de seus supervisores, ficavam sujeitos às seguintes penas: Admoestação, repreensão, multa até 50%, suspensão de exercício e vencimentos de um até três meses, perda da cadeira.

Assim, o professor público continuava a apresentar os sinais do desprestígio como demonstrava o comentário do deputado liberal Torres Homem a respeito desse professor, registrado nos Anais da Câmara dos Deputados de 1847.

[...] um homem profundamente descontente de sua sorte, pungido pela necessidade, queixoso da desconfiança e descrédito em que é tida a sua nobre profissão, e explicando o mau estado do estabelecimento com a exiguidade de seu ordenado, que mal lhe chega para as primeiras precisões da existência. Esse homem é o mestre público que ensina por ensinar, mas sem fé, sem gosto, sem entusiasmo no cumprimento de um difícil dever. (ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1847, p. 575).

90

Em seu discurso, bradando, contra o mau estado do ensino público e desejando reformá-lo, o deputado liberal buscava atender à classe média emergente, considerando este mau ensino suficiente às classes pobres, desprivilegiadas e sem direito à ascensão social. Para Torres Homem:

Ler e escrever, as primeiras operações da aritmética, alguns rudimentos da gramática e o catecismo, eis aí tudo. Para as classes inteiramente pobres, e que vivem do trabalho manual nas regiões inferiores da sociedade, talvez uma tão acanhada instrução possa em rigor bastar. Mas de certo não basta para aquelas outras classes que medeiam entre as operárias e as científicas, classes importantíssimas, em que reside toda a força da comunidade, em que se encontra o negociante, o fabricante, o lavrador, o artista e o empregado público. (ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1847, p. 576).

A superficialidade de algumas soluções caracterizou as propostas da época, já que oriundas de pessoas pertencentes à camada privilegiada as únicas com voz e sem interesse real na transformação das estruturas sociais. Entretanto, o ensino particular sofreu também controle com o Deputado Torres Homem reivindicando a fiscalização da iniciativa privada, justificando-a pelos abusos dos professores particulares, pois considerava que abriam



escolas pessoas que se sentiam inabilitadas para outro modo de vida ou a quem faltava uma profissão, sem que para isso necessitassem de autorização do governo, de exame de capacidade ou de provas de moralidade.

○ deputado e médico Torres Homem não propôs o fim das escolas particulares, mas a melhoria e a multiplicação dos estabelecimentos públicos de ensino, que embora insuficientes e em estado deplorável, deveriam transformar-se em modelos frente à iniciativa privada. Na verdade, a fiscalização da iniciativa particular não se fez com zelo, especialmente nas províncias, o que trouxe como efeito à liberdade de fato, completa, do ensino privado primário e secundário e a conseqüente expansão do segundo.

○ ensino particular, objeto de debates e controvérsias, foi colocado em confronto com o ensino público para desmerecimento deste último, reduzido em razão da pequena abertura de escolas em casas acanhadas, alugadas pelo professor, com um punhado de crianças e poucos resultados. Somente em 1870 se construíram os primeiros prédios escolares públicos adequados ao ensino primário com dotação destinada por Dom Pedro II, oriunda de subscrição feita inicialmente para erguer uma estátua em sua homenagem. (AZEVEDO, 1976).

Enquanto isso, as províncias continuaram a criar escolas normais públicas, que serviam não só para pequena melhoria da instrução primária, mas tornaram-se veículos de liberação da mulher brasileira, que, até então, praticamente só tinha escassas fontes de educação na casa dos pais com mestres particulares ou freqüentando algum dos poucos colégios particulares femininos, caso pertencesse a famílias abastadas.

Em 1879, a Reforma do Conselheiro Carlos Leôncio de Carvalho, Ministro do Império, previa, além da liberdade de abrir escolas de todos os níveis, a concessão aos particulares do direito de conferir graus acadêmicos e dos cursos de suas escolas normais possuírem validade como preparatórios para o curso superior. A prerrogativa valorizava o curso, pois a meta da maioria dos que conseguiam ingressar na escola era chegar ao curso superior que representava a oportunidade, especialmente para as camadas médias, de ascensão social. Além disso, estendia-se para as escolas normais e outras escolas da Corte e províncias, a gratificação já estabelecida para as escolas particulares primárias que recebessem meninos pobres nas paróquias da Corte.

A Província de Minas Gerais criou cinco escolas normais: a da capital e a de Campanha em 1872, a de Diamantina em 1879 e as de Paracatu e Montes Claros em 1880. Na província de Espírito Santo, em 1873, reforma da instrução primária mandou criar uma escola normal. Na Província do Rio Grande do Norte, a criação aconteceu em 1874 e na Província do Amazonas, em 1882 (MOACYR, 1939). Essas escolas eram, geralmente, franqueadas à população feminina, mas, em sua maioria, o ensino não ultrapassava o nível primário superior.

A formação de professoras para o ensino elementar enfrentou, assim, muitos obstáculos alguns devido à mentalidade tradicional da época que considerava os estudos demorados impróprios e nocivos à mulher, levando vários colégios secundários particulares femininos a fecharem as portas. Representavam outras dificuldades a grande instabilidade das escolas normais, a sua programação que detalhava aspectos desnecessários e tratava superficialmente a falta de prática de ensino por serem os cursos noturnos e a não garantia da profissionalização. Apenas quando começaram a chegar ao Brasil as idéias inspiradas no movimento que na América do Norte e na Europa tendia a confiar à mulher o ensino da primeira infância e o positivismo no Brasil colocou a mulher como a portadora da reserva moral as docentes do sexo feminino encontraram maior espaço profissional.

Alguns colégios particulares secundários, como o Colégio Progresso no Rio de Janeiro e a Escola Americana em São Paulo, ofereceram, às meninas que se dedicassem ao magistério, uma cadeira de formação pedagógica incluída em seu currículo. (AZEVEDO, 1976). Isso se deveu, especialmente, ao fato de que, por estarem desobrigados de preparar para o ensino superior ao qual as moças não se dirigiam, os currículos das escolas femininas tinham maior organicidade, destinados a uma clientela mais interessada em aprender que conquistar certificados.

III. O ensino normal na capital

Em 1874, no Rio de Janeiro, criou-se uma primeira Escola Normal livre, particular, gratuita, com autorização e subsídios do Governo para preparação do magistério de instrução primária. Viu-se a iniciativa particular ocupando o lugar do público enquanto subsidiada por ele, fato recorrente em



vários momentos da educação brasileira. Em 1880 instalou-se, finalmente, a Escola Normal oficial no Município Neutro, inaugurada com a presença do Imperador no Externato do Colégio Pedro II em cujas salas iria funcionar.

O primeiro diretor (e professor de Mecânica) Benjamim Constant Botelho de Magalhães, já no discurso de inauguração deixou clara a orientação positivista que viria conferir à nova escola. A escola recebeu alunos de ambos os sexos, instruídos, entretanto, em diferentes salas. Os acompanhantes das alunas poderiam assistir às aulas ou dirigir-se às salas destinadas ao gênero respectivo, onde deveriam “[...] comportar-se com urbanidade.” (SILVEIRA, 1954, p. 16).

Assim, embora em uma escola mista estava-se muito distante da co-educação dos sexos, objeto de lutas ainda cerca de cinquenta anos depois, nos anos 30, o que demonstrava as dificuldades que enfrentaram as primeiras professoras primárias para preparar-se para a profissão.

Previa-se que os professores da Escola Normal fossem nomeados por decreto ou por concurso de provas escrita, oral, prática e de defesa de tese, no caso das vagas para o curso de Ciências e Letras que compunha, junto com o curso de Artes, o currículo oferecido. Seus vencimentos foram equiparados, por Regulamento de 1881, aos dos professores do Imperial Colégio Pedro II, mas a equiparação não se efetivou. Essa tentativa de fortalecer e investir de prestígio uma iniciante formação do professor não conseguiu superar a barreira de desprestígio anterior.

O salário do professor do curso de Ciências e Letras representava mais do dobro do valor do salário do professor do curso de Artes, clarificando o desvalor deste último provavelmente freqüentado apenas por mulheres em vista da composição de seu currículo. De toda forma, a criação de uma Escola Normal no Município da Corte, única província em que o ensino primário e secundário permanecia sob a tutela do Governo Central, representou um ponto importante no cuidado em valorizar uma incipiente formação profissional do mestre primário. A Escola Normal se transferiu das salas do Imperial Colégio Pedro II para a Escola Central e em 1888 fez nova transferência, passando a funcionar na Praça da Aclamação (depois Praça da República) instalando-se no prédio depois ocupado pela Escola Técnica Rivadávia Correa. (SERRANO, 1945).

A mudança coincidiu com a modificação do Regulamento por decreto de 1888 quando o curso reduziu-se para três anos e perdeu o caráter

positivista com a distribuição pelas três séries das matemáticas, ciências físicas e biológicas. O currículo assumiu um caráter mais humanista, constando das cadeiras: Religião, Instrução Moral e Cívica, Pedagogia, Português, Francês, Geografia, História, Matemáticas, Física e Química, Ciências Naturais, Escrita, Desenho, Música, Trabalhos de Agulha ou Trabalhos Manuais para os alunos, Ginástica e Exercícios Militares para os alunos ou Ginástica para as alunas. (SILVEIRA, 1954).

Em 1888, o aparecimento no currículo da Escola Normal da cadeira de Instrução Moral e Cívica relacionou-se à introdução da "Instrução Moral" no curso das escolas primárias do Município da Corte pela Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879. A "Instrução Moral e Cívica" no currículo dessas escolas primárias também apareceu na Reforma Benjamim Constant, em novembro de 1890. Nesse ano, entre as modificações que a Escola Normal sofreu, constou a inclusão de Sociologia e Moral, disciplina positivista que deu continuidade a uma educação moral dos futuros mestres. A instrução moral, dessa forma, ligava-se à formação da consciência ideológica e podia permitir manipulações que dificultassem o desenvolvimento dos nascentes movimentos de questionamento do Estado liberal.

94

A questão social – que convulsionou a Primeira República através da difusão das idéias anarquistas e socialistas – começou a despertar interesse em razão da abolição da escravatura e do início da migração do campo para a cidade, sendo tratada como uma questão moral até ser transformada, na década de 20 do século seguinte, em questão de ordem pública e questão de polícia. Assim, a cadeira de Instrução Moral na Escola Normal buscava preparar o professor para a "[...] sua imensa e silenciosa obra de formação espiritual do povo, "[...] obra precípua da escola é a formação moral do povo. E não é obra que se processe sem alta capacidade docente." (NASCIMENTO, 1929, p. 21).

A criação das escolas normais mistas foi abrindo caminho à profissionalização da professora, pois admitia-se que a tarefa de educar crianças era inerente à natureza feminina e que sua suposta inferioridade intelectual não representava obstáculo para exercitar a instrução em níveis elementares. A abertura das portas do magistério elementar ao sexo feminino beneficiou-se também de razões de ordem econômica já que a instrução primária, com remuneração inferior a dos outros níveis, foi sendo aos poucos abandonada pelo homem.



Entretanto, a criação da Escola Normal do Rio de Janeiro associada à construção de algumas escolas primárias públicas marcou um surto educacional no Município Neutro com aumento da população alfabetizada de 51,6%, em 1872, para, em 1890, 75% dos maiores de 10 anos, o que representou um índice bastante significativo especialmente se comparado ao índice brasileiro. Nesse período, apenas 22% da população brasileira sabiam ler e escrever com o analfabetismo atingindo, portanto, os níveis alarmantes de 78%. (MOREIRA, 1965). Dessa forma, a atuação da Escola Normal na irradiação do ensino primário beneficiou a população mais pobre da capital do Império.

Com a Proclamação da República, Benjamim Constant – o primeiro diretor da Escola Normal do Município Neutro e depois substituído – assumiu inicialmente a Pasta da Guerra e a seguir a da Instrução, Correios e Telégrafos e, embora sem maiores transformações nas normas gerais de atuação do Estado relativas à educação, novas modificações atingiram o ensino normal com a atividade legiferante deflagrada pelo novo regime.

Em maio de 1890, a Escola Normal reassumiu o caráter positivista com a introdução da série hierárquica das ciências abstratas, segundo a classificação de Comte. A reforma do ensino normal de Benjamim Constant, entretanto, sofreu alterações e mutilações em função das críticas que recebeu – por seu traço acentuado de influências positivistas – especialmente da Igreja Católica. Desse modo pouco do previsto foi realizado, mas a reforma do ensino secundário e normal deu ao ensino propedêutico e ao de formação profissional do professor um caráter mais enciclopédico do que científico. (AZEVEDO, 1976).

A constituição republicana de 1891 atribuiu aos Estados a competência quanto à instrução primária, dividiu, entre esses e a União, a atribuição de criar instituições de ensino secundário e superior, mas reservou à União o provimento da instrução no Distrito Federal. Em 1892, entretanto, os ensinos primário e profissional foram transferidos para a órbita municipal também na capital da república, completando a descentralização imposta pelas idéias federalistas. A quebra de unidade do ensino público passou a subordiná-lo no Rio de Janeiro, igualmente a interferências diversas com o governo federal impondo o modelo de ensino secundário e superior e podendo estabelecer as condições consideradas adequadas à manutenção do ensino aristocrático de elite, enquanto deixava o ensino popular a cargo das

possibilidades econômicas municipais (e estaduais nas outras unidades da federação).

Atrelava-se, assim, totalmente, o ensino normal ao ensino primário no âmbito regional também na capital federal, fechando-se as portas à possibilidade de equivalência com o secundário e do acesso ao curso superior pelos concluintes do curso normal. Mantinha-se, dessa maneira, a dualidade de sistemas oriunda do Império: de um lado o ensino primário, normal e técnico profissional, de educação popular e, de outro, o ensino secundário e superior, de formação de elites.

Em 1901, caracterizou-se definitivamente o magistério primário como profissão feminina por meio da restrição da matrícula na Escola Normal do Distrito Federal exclusivamente às moças. Por essa época, “[...] as portas das escolas normais já se franqueavam inteiramente às mulheres, que passaram a dominar o ensino primário.” (AZEVEDO, 1976, p. 138).

A educação feminina secundária concentrava-se nas escolas normais leigas e nos colégios de ordens religiosas – católicas ou protestantes – e as demais estudantes dirigiam-se às escolas profissionais de artes domésticas. Praticamente não havia mulheres nas escolas secundárias, pois as duas primeiras moças concluíram o Bacharelado em Letras apenas em 1907. (VENÂNCIO FILHO, 1941).

Os cursos de preparatórios e os ginásios, desligados das escolas primárias, permaneceram a serviço das escolas superiores em sua finalidade utilitária. Estas escolas encontravam-se fechadas ao gênero feminino, preparando candidatos às profissões liberais reservadas exclusivamente aos homens. Desde 1890, o fato representava motivo de protestos femininos em publicações fundadas e dirigidas por mulheres. Assim, a Escola Normal permaneceu ligada ao ensino primário não sendo sequer obrigatório, para nela ingressar, a conclusão do curso primário de segundo grau. A exclusividade feminina na Escola Normal, desse modo, não contribuiu para a elevação dos padrões desta Escola, sendo revogada em 1907.

Nesse ano, Manuel Bomfim propôs à Câmara, em emenda a Projeto de Lei do Ministro Augusto Tavares de Lyra – relativo à ação supletiva da União na educação pública do Distrito Federal – a criação de uma escola normal superior destinada à formação do professorado das escolas normais primárias e dos institutos de ensino secundário. Tanto a emenda quanto o



projeto foram rejeitados, apesar da grande demanda pelo aumento das oportunidades de educação escolar.

Em 1907, o Rio de Janeiro tinha apenas 60% da população de 7 a 11 anos de idade freqüentando escolas, segundo censo do ensino realizado por Bulhões de Carvalho. (MOREIRA, 1965). Assim, os padrões de alfabetização da Capital, embora mais altos do que os do restante do país, não sofreram elevação na Primeira República em relação aos índices do Império, apesar de todas as reformas do ensino primário e de tantas modificações introduzidas na Escola Normal. Do mesmo modo, os professores do curso normal, autodidatas, continuaram sem oportunidade de uma formação especializada.

Em 1911, nova reforma municipal tornava o ensino normal profissional e independente de tributação ou oficialização. A autonomia administrativa e didática resultava de influência da Reforma Rivadávia Corrêa (1911) que instituiu o ensino livre e acentuou uma orientação positivista. Ao suprimir o caráter oficial do ensino, a Lei Orgânica trouxe um retrocesso na organização deste em termos de Brasil. No movimento de oposição aos seus resultados restabeleceu-se no Distrito Federal, em setembro de 1914, a autoridade do Governo Municipal sobre a Escola Normal, precedendo de alguns meses a Reforma Carlos Maximiliano (1915), que reoficializou o ensino a nível nacional.

Em 1914, efetuou-se, por sua vez, a terceira mudança de endereço da Escola Normal, que se transferiu para prédio da Rua de São Cristovão, nº 18, no bairro do Estácio, onde funcionava a escola primária municipal Estácio de Sá, que cedeu seu espaço. Posteriormente conseguiu localizar-se no edifício da esquina do Largo do Estácio, destinado antes a uma Agência da Prefeitura. (SERRANO, 1945). O cuidado de melhor alojar a formação de professores trouxe, assim, o sacrifício de uma escola primária, já que as autoridades municipais não construíam prédios escolares, mas limitava à instalação das escolas em prédios residenciais já existentes, apesar do número extremamente reduzido de escolas elementares e da demanda educacional por parte da população.

Até finais da década de 1920, em quarenta anos de existência, a Escola Normal do Rio de Janeiro não conseguiu modificar em profundidade o panorama de descrédito da formação profissional do professor, que con-

tinuiu em grande parte um autodidata. Como escreveu Lourenço Filho em relação ao período.

O desembaraço com que qualquer pessoa, no Brasil, se arroga o título de professor e, mais, o fato de nossos costumes e nossas leis o tolerarem demonstra que, na própria consciência pública, não há diferenciação para os que tenham passado por um instituto de preparação para o magistério. Compreende-se, assim, que se possa chamar de professor a qualquer, saiba ou presuma saber, e não somente ao que saiba ou deva saber ensinar. (LOURENÇO FILHO, 1937, p. 286).

98 Todas as reformas efetuadas no ensino do Rio de Janeiro, na Primeira República, não modificaram os índices de analfabetismo que continuaram, ao final da década de 1910; na marca dos 22% entre os maiores de 10 anos de idade, o que mostrou que não tocaram no essencial, que traria a melhoria do ensino. As reformas da Escola Normal situaram-se num plano elementar de administração e organização do curso e das seriações, sem atender aos problemas fundamentais da educação. Faltou concepção pedagógica, unidade orgânica, senso de realidade humana. Currículos, duração do curso variaram arbitrariamente ao sabor de influências filosóficas e políticas sem maiores correspondências sociais.

Os aspectos relativos aos professores brasileiros na Colônia e no Império demonstraram a aristocratização do ensino brasileiro. Enquanto os mestres do ensino fundamental eram os padres, parcela benquista da sociedade colonial já que membros das classes dirigentes, a profissão era reverenciada e respeitada com as ordens recebendo doações materiais de grande monta. À medida que os mestres passaram, em sua maioria, a ser leigos que tentavam ascender, a profissão foi desprestigiando-se e tornando-se mais mal paga, dirigindo-se a ela aqueles com poucas opções.

O professor primário foi o mais desprestigiado, seja pela desvalorização monetária do seu trabalho, seja pela indigência de locais onde o desenvolvia, seja pelo abandono a que eram deixados pelas autoridades, preocupadas com os níveis de ensino mais elevados. As elites prescindiam da escola elementar, educando seus membros nas casas-grandes e sobrados da burguesia por preceptores particulares religiosos ou leigos. O povo foi afastado da escola pelo total divórcio entre sua realidade diária, suas necessidades e as-



pirações e o que a escola proporcionava. Após o afastamento dos jesuítas não se construíram prédios para abrigar escolas de ensino primário e os próprios mestres-escola foram obrigados a fornecer o local e o material para o ensino, fazendo com que se processasse quase entre ruínas, em alguns locais.

A criação das primeiras escolas normais, em várias províncias, objetivou instituir uma formação específica dos professores e expandir a educação brasileira. Representou, ainda, o aumento das oportunidades de educação para as mulheres, que enfrentaram obstáculos de ordem social, moral e de formação intelectual para encontrar espaço profissional. Entretanto, as dificuldades das escolas normais e da profissão do magistério não receberam soluções em profundidade, as mudanças produzidas deram-se em ritmo lento e sofreram problemas de continuidade. Nas primeiras décadas da República, a educação estadualizada e municipalizada não caminhou conforme as necessidades de grande parte da população, presa entre os interesses da política local e do governo federal, mantendo-se escassa e mal cuidada. As reformas da educação empreendidas por iniciativas governamentais, impuseram modelos de ensino, subordinações, interferências, dualidades, sem estabelecer condições concretas de solução dos problemas da educação e dos docentes.

Os professores empreenderam a busca da instituição de direitos e garantias profissionais, da delimitação do campo profissional, da organização da profissão e da carreira docente, mas nem sempre obtiveram os resultados desejados. As alterações curriculares, de duração e horário dos cursos, as exigências de caráter moral, as tentativas de equiparações, de fortalecimento e investimento de prestígio, de quebra de barreiras de preconceitos não foram suficientes para resolverem as dificuldades na formação do professor e determinar o espaço de sua profissão, continuando o docente, em grande parte, um autodidata, sem preparação específica. O tema não se esgota no período tratado neste artigo, a luta pela valorização profissional representada pelo estabelecimento de direitos e garantias, assim como a preocupação com a formação profissional atravessam a história da educação brasileira e permanece em debate.

Referências

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**: a transmissão da cultura. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos/Instituto Nacional do Livro, 1976.

BRASIL. **Anais da Câmara dos Deputados**. Rio de Janeiro, 1847. (Sessão de 23 de agosto de 1847, t. 2).

_____. Decreto nº 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854. Lei Couto Ferraz. Aprova Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1854. (t. 17, parte 2, seção 12).

_____. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma Leôncio de Carvalho. **Reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte e o Superior em todo o Império**. Rio de Janeiro, 1879.

_____. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Reforma Rivadávia Correa. **Aprova a Lei Orgânica do ensino superior e do fundamental na República**. Rio de Janeiro, 1911.

_____. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reforma Carlos Maximiliano. **Reorganiza o ensino secundário e o superior na República**. Rio de Janeiro, 1915.

FRANCA, Leonel. **O Método pedagógico dos jesuítas: o ratio studiorum**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1952.

FRANCISCO, Martim. Memória sobre a reforma dos Estados na Capitania de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 466-482, dez. 1945.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. O ensino secundário no império brasileiro. São Paulo: Grijalbo/EDUSP, 1972.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergston. A formação do professor primário. **Arquivos do Instituto de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n.3, p. 283-294, mar. 1937.

MENDONÇA, Marcos Carneiro. **O Marques de Pombal e o Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MOREIRA, João Roberto. Educação para todos. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 21 out. 1965.

NASCIMENTO, Alba Cânizares do. A formação ética do professor: psicologia e metodologia da educação moral. Monografia apresentada à Segunda Conferência Nacional de Educação. Belo Horizonte [e.n.], 1929.



REFORMA DO CÔNEGO JANUÁRIO DA CUNHA BARBOSA. In: MOACYR, Primitivo (Org.). **A instrução e o Império (1823-1833)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SAVIANI, Demerval. História das idéias pedagógicas no Brasil: Uma Visão Panorâmica. In: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. Mini-Curso... Caxambu: ANPÉd, 2004.

SERRANO, Jonathas. Cinquenta anos de ensino normal. **Arquivos do Instituto de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n.4, p. 9-17, dez. 1945.

SILVEIRA, Alfredo Balthazar. **História do Instituto de Educação**. Rio de Janeiro, Distrito Federal: Secretária de Educação e Cultura, 1954.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Educação. **Cultura e política**, Rio de Janeiro, v. 1, n.3, p. 281-284, maio. 1941.

VILHENA, Luis dos Santos. A carta de Vilhena sobre a educação na colônia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n.20, p. 288-306, fev. 1946.

Liéte Oliveira Accácio
Prof. do Centro de Ciências do Homem da UEF
Av. Alberto Lamego | 2000 | Horto
Campos dos Goytacazes | Rio de Janeiro | 28013-602
E-mail | loa@uenf.br

101

Recebido 19 dez. 2004

Aceito 13 jan. 2005