

Expectativas e experiências na formação do professor no Brasil entre o século XVI e 1932, um tempo que não passa

Expectations and experiences in training of the teacher in Brazil between the 16th century and 1932, a time that doesn't pass

José Carlos Souza Araujo¹

Resumo: A aspiração pela formação do professor pode ser estimada desde há quinhentos anos atrás, no andamento da modernidade, pouco depois da descoberta do Brasil em 22/04/1500. Até então, havia, na Europa, cinquenta universidades em atividade, além das práticas escolares relativas aos colégios a partir do século XIV. Entretanto, pode-se argumentar que o século XVI é profícuo relativamente à temática, formação do professor. Para isso, expõem-se as posições de Lutero, Erasmo de Roterdão, Montaigne e as do *Ratio Studiorum*. A título comparativo, consideram-se a posições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 a respeito da temática. Conclui-se em defesa dos norteamentos a respeito da formação do professor, tendo em vista a configuração de novas práticas sociais, muitas delas vivenciadas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Expectativas e Experiências. Século XVI. Brasil. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Abstract: The aspiration for teacher training can be estimated from five hundred years ago, not moving forward with modernity, little since the discovery of Brazil on 04/22/1500. At present, there was, in Europe, fifty universities in activity, in addition to school practices related to schools from the fourteenth century. However, it can be argued that the 16th century is relatively profitable in thematic, teacher training. For this, we expose the positions of Luther, Erasmus of Rotterdam, Montaigne and the *Ratio Studiorum*. For comparison, we consider the positions of the Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova of 1932 regarding the theme. I conclude in defense of two guidelines regarding teacher training, in view of the configuration of new social practices, many of which have been experienced.

Key Words: Teacher training. Expectations and Experiences. Brazil. Manifesto dos Pioneiros da Educação of 1932.

A aspiração pela formação do professor pode ser estimada desde há quinhentos anos atrás, no andamento da modernidade, pouco depois da descoberta do Brasil em

¹ Doutor em Educação pela Unicamp na área de Filosofia e História da Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. (jcaraujo.ufu@gmail.com).

22/04/1500. Até então, havia, na Europa, cinquenta universidades em atividade, além das práticas escolares relativas aos colégios a partir do século XIV. Entretanto, pode-se argumentar que o século XVI é profícuo relativamente à temática, formação do professor. Alguns exemplos serão em seguida desenvolvidos.

Trata-se apenas de argumentar, introdutoriamente, que a discussão sobre a formação do professor é longeva e que, paulatinamente, tornou-se intrínseca à existência humana, dado que profissionalmente os professores têm-se envolvido com várias gerações (cada uma corresponderia a 25 anos, segundo Houaiss, 2001) pelas diferentes fases da vida: infância, adolescência, juventude, adultícia e terceira idade (refere-se esta ao último terço da vida).

Contemporaneamente, as políticas educacionais e institucionais-escolares têm privilegiado a múltipla tarefa de favorecer o desenvolvimento do ser humano em tais fases da vida, da qual os professores têm sido protagonistas, seja para alicerçar a existência humana ou firmá-la.

Por uma genealogia sobre a formação docente no século XVI

Os referidos exemplos sobre a proficuidade em relação à temática, formação do professor, podem ter início com Lutero (1483-1546), já assentado em seus 41 anos, quanto ao seu espaço de experiências, quando publicou uma obra em 1524, *Manifesto pela criação e manutenção de escolas cristãs* (título original: *Aos Conselhos de Todas as Cidades da Alemanha, para que Criem e Mantenham Escolas*), na qual sustenta que há três razões para que os pais não cumpram com a tarefa educativa em torno da criança.

A primeira postula que após o nascimento, as “[...] crianças têm que viver entre nós e conosco numa comunidade urbana. Como a razão e, em especial, o amor cristão poderão admitir que cresçam sem educação e que sejam um veneno para as outras crianças? Assim se arruinam, por fim uma cidade inteira [...]” (LUTERO, 2000, p. 17).

A segunda razão alega que “[...] pessoas mais velhas não é capaz disso. Não sabe como educar e ensinar a crianças. Elas próprias não aprenderam nada a não ser encher a barriga. Para ensinar bem as crianças, é necessário gente especializada” (LUTERO, 2000, p. 18).

E a razão terceira evidencia que os pais não são aptos para tal tarefa, pois não “[...] têm tempo nem espaço por causa de outras atividades e dos serviços domésticos. Portanto, a necessidade nos obriga a manter educadores comunitários para as crianças. Ou cada um terá que sustentar um educador particular. Mas isso seria caro demais para um cidadão simples” (LUTERO, 2000, p. 18). Estão em foco a figura do preceptor (aquele que se encarrega da educação e/ou da instrução de uma criança ou de um jovem, geralmente na casa deste), bem como guarda correlações com as discussões em torno da educação escolar em casa (*homeschooling*).

Seu horizonte de expectativas se exprime com as seguintes observações: “[...] caberá ao conselho e às autoridades dedicar o maior esforço à juventude. Sendo curadores, foram confiados a eles os bens, a honra, o corpo e a vida de toda a cidade” (LUTERO, 2000, p. 19). Depois acrescenta: “[...] o melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando ela tem muitas pessoas bem instruídas, muitos cidadãos sensatos, honestos e bem educados. Estes então também podem ajuntar, preservar e usar corretamente riquezas e todo tipo de bens” (LUTERO, 2000, p. 19).

Para além da dimensão religiosa bem presente em suas reflexões, Lutero propõe um projeto político: a criança também compõe a comunidade urbana; é preciso dedicar maior esforço à juventude; cuidar em manter educadores comunitários; para isso, faz-se necessário gente especializada. Suas expressas experiências (LUTERO, 2000, p. 7-16) revelam que em todas as regiões da Alemanha as escolas estão abandonadas, o ensino aos filhos não é mais oferecido, e de que cabem críticas ao ensino universitário de então.

O filósofo, Erasmo de Roterdão (1466-1536), através de uma obra publicada em 1529, intitulada por *De Pueris (A respeito das crianças)*, se refere ao professor por duas vezes: na primeira, salienta que “na escolha do assunto seja o professor bem criterioso. Apresente sempre o que cai na preferência infantil, seja pelo aspecto de afinidade, seja de divertimento” (ERASMO, 1996, p. 52).

A mesma preocupação em aconselhar o educador o leva a afirmar que este

[...] não seja exigente nem severo e, sim, antes assíduo que opressor. Aliás, a assiduidade não deprime desde que moderada, isto é, conduzida pela anti-monotonia em ritmo de descontração. Em suma, que tudo isso seja veiculado sem o feitiço de trabalho, pois a criança faz tudo a título de brincadeira (ERASMO, 1996, p. 53).

Ainda no interior da temática aliada à brincadeira, afirma a respeito da criança: “É que aquela idade e brincadeira são coisas afins porquanto as crianças descobrem, na atividade, um jogo e não um trabalho [...] o papel do professor será de [...] dar ao estudo o feitio do jogo” (ERASMO, 1996, p. 55).

Tais posições de Erasmo revelam expectativas em relação ao professor, configurando-se como norteamentos e diretrizes em relação ao mesmo: é cabível ater-se à preferência infantil, ao processo de ensino-aprendizagem assentado ao feitio próprio do jogo e do divertimento; através desses cuidados, estaria se constituindo a afinidade entre o professor e a criança. Por conseguinte, a infância se apresenta como formável através das mediações necessárias para o desenvolvimento da educação infantil.

O terceiro exemplo se refere ao posicionamento de Michel de Montaigne (1533-1592), através de sua obra, *Ensaíos*, escrita entre 1572 e 1588. Tal filósofo, embora não se refira ao professor, exprime posições em torno do preceptor e ao seu papel relativo ao desenvolvimento do homem. A ele cabe “enriquecer e adornar por dentro”, mas sempre preocupado em afirmar que a honestidade vale mais do que a erudição.

É nesse contexto e em vista de tais ideias que sustenta que a escolha do preceptor tenha em vista um indivíduo “com cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia e que, embora se exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência. Mais ainda: que exercesse suas funções de maneira nova” (MONTAIGNE, 1972, p. 81). Tal postura – a de que exercesse suas funções de maneira nova – nos leva a situá-lo entre os propugnadores por uma Pedagogia da Existência.

A partir de tal sustentação vinculada à maneira nova de educar, ele explicita como deve se realizar isso concretamente. Primeiramente, aprendizagem não significa repetição. Cabe ao preceptor mudar essa perspectiva, pautando-se pelo que segue:

Gostaria que ele corrigisse este erro, e desde logo, segundo a inteligência da criança, começasse a indicar-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, e as escolher e discernir por si próprio, indicando-lhe por vezes o caminho certo ou lho permitindo escolher. Não quero que fale sozinho e sim que deixe também o discípulo falar por seu turno (MONTAIGNE, 1972, p. 81).

Ainda nesse diapasão de natureza puerocêntrica, reflete uma postura central a tal concepção pedagógica, vinculada ao que se conhece pela expressão ‘ritmo de aprendizagem’. Como se observa na citação a seguir, trata-se de respeitar o ritmo infantil: “É bom que [o preceptor] faça trotar essa inteligência [a da criança] à sua frente

para lhe apreciar o desenvolvimento e ver até que ponto deve moderar o próprio andar, pois em não sabendo regular a nossa marcha tudo estragamos” (MONTAIGNE, 1972, p. 81).

No entanto, o autor em pauta não reconhece facilidade quanto ao êxito nessa tarefa. Como já se salientou anteriormente, “[...] é uma das mais árduas tarefas que conheço colocar-se a gente ao nível da criança; e é característico de um espírito bem formado e forte condescender em tornar suas as ideias infantis, a fim de melhor guiar a criança” (MONTAIGNE, 1972, p. 81). Observe-se que se colocar ao ‘nível da criança’ implica ‘em tornar suas as ideias infantis’. Implica, outrossim, tornar-se criança para conquistá-la e guiá-la.

Ainda associado a essa dimensão da individualidade infantil, - como salientamos, um elemento central na reflexão educacional renascentista - o autor em análise se manifesta como precursor de um outro aspecto caro à pedagogia moderna. Trata-se nada mais do que a afirmação das diferenças individuais entre os educandos. Nesse aspecto, Montaigne desvanece a postura essencialista de que os educandos têm a mesma essência universal e imutável:

Quantos aos que, segundo o costume, encarregados de instruir vários espíritos naturalmente diferentes uns dos outros pela inteligência e pelo temperamento, a todos ministram igual lição e disciplina, não é de estranhar que dificilmente encontrem uma multidão de crianças somente duas ou três que tirem do ensino o devido fruto (MONTAIGNE, 1972, p. 81).

Observe-se que suas reflexões se iniciaram, tal como sistematizamos, sustentando a necessidade de uma maneira nova de educar. Em continuidade a essa dimensão, assume o posicionamento de que

Tudo se submeterá ao exame da criança e nada se lhe enfiará na cabeça por simples autoridade e crédito. Que nenhum princípio, de Aristóteles, dos estoicos ou dos epicuristas, seja seu princípio. Apresentem-se-lhe todos em sua diversidade e que ele escolha se puder. E se não o puder fique na dúvida, pois só os loucos têm certeza absoluta em sua opinião (MONTAIGNE, 1972, p. 81-2).

O quarto exemplo em referência à formação do professor está presente no *Ratio Studiorum* - código pedagógico jesuítico (MIRANDA, 2009) - cuja redação, em sua última versão, se deu ao final do século XVI, em 1599. Ressalte-se que a primeira iniciativa para a sua elaboração se deu em 1551, “[...] quando Jerônimo Nadal, a pedido do Geral Loyola, recolheu informações a respeito dos colégios, principalmente o de

Messina, e, a partir das observações, elaborou o primeiro regulamento que foi enviado aos colégios” (TOYSHIMA; COSTA, 2013, p. 1).

O primeiro tópico do referido código pedagógico dos jesuítas expressa o objetivo dos estudos na Companhia de Jesus:

Como um dos ministérios mais importantes da nossa Companhia é ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso, tenha o Provincial como dever seu zelar com todo empenho para que aos nossos esforços tão multiformes no campo escolar corresponda plenamente o fruto que exige a graça da nossa vocação (RATIO, p. 118).

Quanto à seleção de professores, são vários os critérios tais como seguem na citação:

Seleção de Professores. – Com grande antecedência proveja os professores de cada faculdade, observando os que em cada disciplina parecem mais competentes, os mais eruditos, aplicados e assíduos, os mais zelosos pelo progresso dos alunos não só nas aulas senão também nos outros exercícios literários (RATIO, p. 120).

Em relação à formação de professores de letras, assim dispõe o *Ratio Studiorum* em relação à formação suficiente, para que seja a formação um viveiro constituído da raça dos bons professores:

Para conservar o conhecimento das letras clássicas e alimentar um seminário de professores², procure ter na província, pelo menos, dois outros varões eminentes em literatura e eloquência. Para este fim, entre os bem dotados e inclinados para este gênero de estudos, designará, de quando em quando, alguns, suficientemente formados em outras disciplinas, a fim de constituírem, com o seu trabalho e esforço, um como viveiro ou seara que alimente e propague a raça dos bons professores (RATIO, p. 127).

Em relação à academia para a formação de professores, encontra-se uma referência importante à formação de professores: “Afim de que possam ir ao magistério com melhor formação, é muito necessário que se preparem em academias privadas; ao Reitor muito se recomenda, observe cuidadosamente o que prescreve a sua regra 9ª” (RATIO, p. 129), a qual se dispõe em seguida:

9. Academia para a preparação de professores. Para que os mestres dos cursos inferiores não comecem a sua tarefa sem preparação prática, o Reitor do colégio donde costumam sair os professores de humanidades e gramática escolha um homem de grande experiência de ensino. Com ele, vão ter os futuros

² A locução, *seminário de professores*, também se encontra na Prússia, sob os reinados de Frederico I e Frederico II, o Grande: “Essa ideia, inspirada na pedagogia petista de Francke, tem sua realização nos Seminários de Professores criados em 1732 e 1748, em várias cidades alemãs [Stettin, Magdeburgo e Berlim] e que são as primeiras Escolas Normais de Estado na Europa” (LUZURIAGA, 1983, p. 152). As cidades alemãs mencionadas se encontram em Luzuriaga (1959, p. 26).

mestres, em se aproximando o fim dos seus estudos, por espaço de uma hora, três vezes na semana, afim de que, alternando preleções, ditados, escrita, correções e outros deveres de um bom professor, se preparem para o seu novo ofício (RATIO, p. 134-5).

Nessas páginas iniciais, a título de elucidação, passaram-se em revista três intelectuais do século XVI - Lutero, Erasmo, Montaigne - e o código pedagógico da Ordem dos Jesuítas, denominado por *Ratio Studiorum* de 1599. Em tais posições, verificou-se que há uma diversidade de referências, algumas delas já comentadas anteriormente, à formação do professor (e do preceptor, uma prática muito presente até o final do século XVIII, anteriormente à emergência da escola primária e das escolas normais destinadas à formação do professor).

Evidentemente, a literatura educacional dos séculos XVII, XVIII e XIX poderia ser incorporada, porém dado o espaço destinado a este artigo, não acontecerá tal exercício em torno da descrição, explicação e interpretação a respeito da formação do professor. Eis alguns exemplos possíveis para investigar a respeito:

- Para o século XVII: Gusmão (2000); Ratke (2008); Comênio (1996).
- Para o XVIII: Kant (1996); La Salle (2012).
- Para o XIX: Pestalozzi (2009 e 2008); Herbart (1971, 1987 e s/d); James (1899); Spencer (1886); Hegel (1991).

As expectativas se estabelecem no futuro, no tempo que está por vir. Elas se constituem pelo ainda não, porém podem ou devem estar carregadas do passado e do presente. Por sua vez, as experiências podem deter ou não as expectativas, bem como estas podem ser disseminadas e expandidas.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 entre o passado e o presente

Horizonte de expectativa é uma locução presente na obra, *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*, de Reinhart Koselleck (2006). A referida locução procura articular-se com “[...] a forma pela qual, em determinado tempo presente, a dimensão temporal do passado entra em relação de reciprocidade com a dimensão temporal do futuro” (p. 15). Ou seja, e ainda nas palavras do referido autor: “Todos os testemunhos atestam a maneira como a experiência do passado foi elaborada

em uma situação concreta, assim como a maneira pela qual as expectativas, esperanças e prognósticos foram trazidos à superfície da linguagem” (p. 15).

No tempo histórico residem as experiências e as expectativas – em particular, em relação à formação do professor - com certeza sempre em movimento no decorrer de seu processo, o que promove um entrecortar-se recíproco de ambas: as expectativas são balizadas pelas experiências – sejam aquelas ratificadas ou não - bem como estas, em busca daquelas, visam um sentido para as mesmas, ainda que, às vezes, alguém ou mesmo fragilizado.

A expectativa “[...] é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto” (KOSELLECK, 2006, p. 310). A expectativa se delinea em um dado horizonte-futuro, e não se confunde com a experiência-passado; ou seja, “As expectativas podem ser revistas, as experiências feitas são recolhidas” (*Idem*, p. 311).

Nesse sentido, *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* são categorias que se dialetizam, uma vez que a expectativa acaba sendo assinalada pela experiência, assim como esta atua para sintonizar-se em relação às próprias expectativas. Ou seja, o possível passa pelo real e vice-versa.

Entretanto, expectativa e experiência são “[...] categorias do conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma história. Em outras palavras: todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem” (KOSELLECK, 2006, p. 306). “Como categorias históricas, elas [experiência e expectativa] equivalem às de espaço e tempo” (*Idem*, p. 307).

Nesse sentido – o de um tempo que não passa – é que cabe referência, de uma maneira comparativa, o Manifesto escolanovista, vindo a público em 19 de março de 1932, a respeito do tema da formação de professores, agora no Brasil. Tal citação permite colher as expectativas de então em torno da formação de professores, cabendo ao leitor compartilhar sua análise, seja em relação às expectativas em relação ao espaço de experiências entre 1932 e 2022.

Se 1932 revela um distanciamento temporal de 90 anos em relação a 2022, tal período desvela um espaço de experiências notável, bem como um horizonte de

expectativas que se renovaram com a disseminação e a interiorização das escolas normais nos anos de 1930, 1940, 1950 e de 1960. O horizonte de expectativas que se renovaram permite retomar as experiências desse período: a formação de professores pelas licenciaturas desde os meados dos anos de 1930, pela supressão das escolas normais em 1971 (Reforma 5692/1971), pela criação das habilitações ao magistério de 1º e 2º graus no início dos anos de 1970, pela sua permanência atual em torno de 2.000 escolas, mencionadas também como *modalidade normal*, pela significativa presença de professores leigos atualmente, pelas turbulências contemporâneas em torno da formação do professor advindas com a homologação da BNCC em 2017 e 2018 etc.

A Unidade de Formação de Professores e a Unidade de Espírito, subtítulo do Manifesto

[1ª. frase³] Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber. [2ª. frase] A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral. [3ª. frase] O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, as vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. [4ª. frase] 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. [5ª. frase] Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. [6ª. frase] A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicado, às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores. [7ª. frase] A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes,

³ Para facilitar a análise textual e temática posterior ao trecho do Manifesto de 1932, a referência às onze frases nele presentes será mantida no decorrer da mesma.

estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. [8ª. frase] Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la. [9ª. frase] Nós não temos o feiticismo mas o princípio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se criou esse "espírito", esse "ideal comum", pela unificação, para todos os graus do ensino, da formação do magistério, que elevaria o valor dos estudos, em todos os graus, imprimiria mais lógica e harmonia às instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possível, as injustiças da situação atual. [10ª. frase] Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério. [11ª. frase] Entre os diversos graus do ensino, que guardariam a sua função específica, se estabeleceriam contatos estreitos que permitiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridades em gérmen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 65-68).

Levando-se em conta o início da primeira frase, é necessário indagar qual seria essa elite? Em tópico imediatamente anterior ao tema da formação de professores, intitulado por *d) O problema dos melhores*, fica-se esclarecido: trata-se de uma tarefa destinada à obra universitária voltada para a formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores. À obra universitária caberia em “[...] elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e seleccionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efectiva na sociedade e affectar, dessa forma, a consciência social” (*Ibidem*, p. 65).

Quer-se argumentar que a formação do professor expressa por esse trecho do Manifesto de 1932, em sua primeira frase, chama atenção pela referência à elite. Ao nosso ver, deve-se compreender que não se trata de uma referência de caráter sociológico; pelo contrário, na compreensão de Houaiss (2001), significa “o que há de mais valorizado e de melhor qualidade, especialmente em um grupo social”. Aliás, etimologicamente, o termo *élite* (registro de seu uso desde o século XIV) advém da língua francesa, e tem por significação “o que há de melhor” (HOUAISS, 2011). Esclareça-se ainda que *elite* deriva de *élire*, que significa em francês *escolher, eleger*.

Nesse sentido, o professorado brasileiro de então de todos os graus devia fazer parte dessa elite, professorado este que seria objeto de escolha para uma função pública

importante. Este é o sentido preciso de elite. Aliás, ainda com relação a essa primeira frase acaba por concluir, generalizadamente, que àquela altura de 1932 não existia e, mais fortemente, a formação do professorado nunca se deu no Brasil. Observe-se que a afirmação tem um caráter radical, no sentido de apontar experiências anteriores, pelo menos desde a emergência das escolas normais no Brasil, sendo a primeira, a de Niterói, RJ, em 1835.

A segunda frase continua a fustigar críticas ao professorado brasileiro, cujo recrutamento se dava em todas as carreiras, alfinetando que as mesmas não têm qualquer preparação profissional. Menciona em particular que os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito etc) têm em comum o fato de receberem como educação geral o curso secundário. Ou seja, a formação do professor passa pela negação da mesma.

A terceira frase focaliza o magistério primário para dedicar-se à crítica às escolas normais, compreendendo-as como propedêuticas à formação do professor primário. E a respeito das mesmas, advoga que não se recebe “[...] nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se” (PÁGINA) A preparação de professores é tão descuidada que se revela praticamente como não necessária (*Ibidem*, p. 66).

[4ª. frase] 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 (*Ibidem*, p. 66).

A quinta frase da citação em análise pontua que os professores são preparados em geral nos estabelecimentos de ensino secundário. Porém, postula que não é suficiente tal preparação porque aqueles estabelecimentos não formam o espírito pedagógico dos mesmos nos cursos universitários, em faculdade ou em escolas normais.

Nessa direção, a sexta frase continua a se posicionar a favor do espírito pedagógico, apresentando discordâncias para com a diferenciação dos graus de ensino enquanto inspiram denominações diversificadas (mestre, professor e catedrático). Nesse sentido, argumenta-se que tais denominações são contrárias ao princípio da unidade da função educacional. Por isso, adverte que é necessário incorporar os estudos

do magistério às universidades, o que acarretaria na libertação espiritual e econômica do professor – que implicaria em formação e remuneração equivalentes – o que propiciaria eficiência no trabalho, dignidade e prestígio aos professores.

Portanto, fica evidente que o conteúdo da sétima frase se refere que, já em 1932, explicitava-se que o professor devesse possuir uma formação universitária, em vista da necessidade da função educativa, o que acarretaria uma formação cultural vertical. Os horizontes quanto à função docente implicam, por conseguinte, maior cultura, melhor realização da obra educacional, bem como “[...] uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais” (*Ibidem*, p. 67). Ou seja, a nação brasileira como um todo se plenificaria em termos de aspirações.

A oitava frase se apresenta como conclusão, a de que o estado cultural dos adultos em estabelecer diretrizes à formação das novas gerações devia se constituir em “[...] unidade cultural que estão incumbidos de transmiti-la” (*Ibidem*, p. 67).

[9ª. frase] Nós não temos o feiticismo, mas o princípio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se criou esse "espírito", esse "ideal comum", pela unificação, para todos os graus do ensino, da formação do magistério, que elevaria o valor dos estudos, em todos os graus, imprimiria mais lógica e harmonia às instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possível, as injustiças da situação atual.

Dessa forma, a posição do Manifesto de 1932 se reafirma em torno de um princípio de unidade, traduzível como ideal comum que promova a unificação da formação do magistério para todos os graus. Tal ideal comum infundiria a harmonização das instituições, bem como permitiria assentar-se em bases justas.

[10ª. frase] Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério (*Ibidem*, p. 67).

A décima primeira frase apresenta caráter conclusivo:

Entre os diversos graus do ensino, que guardariam a sua função específica, se estabeleceriam contatos estreitos que permitiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridades em germen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores (*Ibidem*, p. 67-8).

Um tempo que não passa, por vezes, nos deixa estupefatos. A história seria repetitiva? Haveria em torno dessa questão um posicionamento essencialista? Não conviria assumir que as práticas sociais em torno da formação do professor compartilham de uma condição humana que norteia a cotidianidade de tais práticas sociais?

Entre as expectativas e experiências do século XVI e aquelas expressas pelo Manifesto de 1932, muitas políticas educacionais se sobrepuseram para nortear histórica e geograficamente a referida formação, mesmo anteriormente aos estados nacionais instaurados no século XIX.

Certamente, o Brasil desde o século XVI assistiu a práticas de formação do professor que se dispuseram, que foram estabelecidas como norteadoras, que se renovaram nas várias províncias brasileiras do século XIX em torno das escolas normais, que se renovaram com os cursos de licenciatura desde os anos de 1930, com o estabelecimento da modalidade normal nos anos de 1970, com a LDB/1996. Expectativas e experiências se expressaram. Navegar é preciso entre os norteamentos e as práticas sociais.

Referências

- COMÉNIUS, João Amós. *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- ERASMO. De Pueris. Intermeio (Revista da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul). Campo Grande: MS, 2(3):7-60, 1996 (encarte especial).
- HEGEL, G. W. F. *Escritos Pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- HERBART, Johann F. *Pedagogia Geral*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1971.
- _____. *Esbós per a um curs de pedagogia*. Barcelona, Espanha: Eumo Editorial, 1987.
- _____. *Informes de um preceptor*. Madrid, Espanha: Avila, s/d.
- HOUAISS. *Dicionário Eletrônico*. São Paulo: Objetiva, 2001.
- JAMES, William. TALKS TO TEACHERS ON PSYCHOLOGY AND THO STUDENTS ON SOME OF LIFE IDEALS. New York: Henry Holt and Company, 1899 (<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/JamesTalksToTeachersFirstEdition.pdf> - Acesso em 16/10/2014).
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba, SP: Ed. UNIMEP. 1996.
- KOSELLECK, Reinhardt. *Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.
- LA SALLE, São João Batista de. *Guia das escolas cristãs*. Canoas, RS: Unilassale, 2012.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. 14. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1983.
- _____. *História da Educação Pública*. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

LUTERO, Martim. Manifesto pela criação e manutenção de escolas cristãs. In: LUTERO, Martim. *Educação e Reforma*. São Leopoldo, RS: Sinodal; Porto Alegre, RS: Concórdia, 2000, p. 7-48.

MIRANDA, Margarida. *Código Pedagógico dos Jesuítas: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus (1599)*. Regime Escolas e Curriculum de Estudos. Lisboa: Esfera dos Caos, 2009.

MONTAIGNE, Michel de. *Ensaaios*. São Paulo, Editora Abril, 1972.

PESTALOZZI Johann Heinrich. *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Editorial Tecnos, 1988.

_____. *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Ensayo de cartas com directivas a las madres que ensñan a sus hijos (1801). Barcelona, Espanha: PPU, 2009.

RATIO STUDIORUM. In: FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952. p. 119-230.

RATKE, Wolfgang. *Escritos Sobre A Nova Arte de Ensinar: Textos Escolhidos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL. Ao Povo e ao Governo. MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932. p. 33-75.

SPENCER, Herbert. *Da educação intelectual, moral e physica*. Lisboa: Empresa Litteraria Fluminense, 1886.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; COSTA, Célio Juvenal. Um Breve Olhar Sobre o Ideal Educacional da Companhia de Jesus. *Seminário de Pesquisa PPE Universidade Estadual de Maringá, 12 a 4 de Junho de 2013*. http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_05/137.pdf.