



1290003834

TCC/UNICAMP
SI38L
1290003834/FE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JULIANA CRISTINA DA SILVA

**O LUDIMAGISTER ROMANO E O PEDAGOGO
BRASILEIRO – A DESVALORIZAÇÃO SOCIAL DE
UMA PROFISSÃO**

**CAMPINAS
2008**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

200810702

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Juliana Cristina da Silva

**O ludimagister romano e o pedagogo brasileiro – a
desvalorização social de uma profissão**

**Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de
Campinas, para a obtenção do título de
licenciada em Pedagogia sob a orientação da
Profª. Drª. Mara Regina Martins Jacomeli.**

**Campinas
2008**

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	TCC/UNICAMP
	Si 38L
V:	EX:
TOMBO:	3834
PROC.:	148109
C:	B: X
PREÇO:	11,00
DATA:	02/04/09
Nº CPD:	

Cod Tit 477230

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Silva, Juliana Cristina da.
S138L O Ludimagister Romano e o pedagogo brasileiro : a desvalorização social de uma profissão / Juliana Cristina da Silva. — Campinas, SP : [s.n.], 2008.
Orientador : Mara Regina Martins Jacomelli.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
1. História da educação. 2. Pedagogos. I. Mercuri, Elizabeth Nogueira da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
08-548-BFE

Orientadora: Professora Dr^a. Mara Regina Martins Jacomeli

2º Leitor: Professor Dr. José Claudinei Lombardi

Dedico este trabalho à minha
família, tão presente em minha
vida.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente ao bom e preciso Deus, autor e consumidor de todas as coisas.

Agradeço à minha orientadora professora Mara Regina por sua gentil, atenciosa e paciente orientação.

Ao professor José Claudinei Lombardi por sua generosidade e atenção na leitura deste trabalho.

Aos professores da Faculdade de Educação aos quais as aulas tive a honra de assistir.

À cada funcionário desta instituição que de alguma forma me ajudou.

Aos meus amigos de sala, cada um de forma singular contribuiu com algo no decorrer da minha graduação, mas principalmente agradeço à Patrícia, Aline, Bárbara, Sheila e Marcelo, por seu companheirismo, ajuda e amizade.

Agradeço à minha família: meus queridos pais Eronides e Josete por todo amor, paciência e ajuda ao longo de toda a minha vida, e principalmente durante os quatro anos da minha graduação. Ao meu querido irmão Lucas por sua disponibilidade e carinho em me ajudar sempre que necessitei. Aos meus avós, sempre cuidando de mim com tanto carinho e amor. Aos meus muitos tios e tias, cuidando de mim como uma filha. E aos meus queridos primos pelo companheirismo.

Enfim, à todos que de alguma forma contribuíram com algo ao longo da minha graduação, o meu muito obrigada.

“A vida só pode ser compreendida olhando-se para trás;
mas só pode ser vivida olhando-se para frente”.

Søren Kierkegaard

Resumo

Este trabalho tem como objetivo mostrar a constante desvalorização social vivida pelos professores primários, partindo da Antiga Roma, para mostrar as condições precárias vivenciadas pelo ludimagister, um dos precursores desta profissão, e em seguida mostrando as condições de trabalho enfrentadas pelos professores primários brasileiros, desde o período colonial até hoje.

A partir de uma análise bibliográfica que trata à cerca dos professores primários da Antiga Roma, e da que trata dos professores primários brasileiros, foi possível chegar a semelhanças entre esses dois professores, sempre levando em consideração os espaços temporais que os separam.

Foi possível perceber que por pertencerem a sociedades baseadas em classes, e por ocuparem um lugar inferior nessas sociedades, sua profissão foi sempre deixada à margem, pois, suas elites importavam-se apenas com os profissionais que atendiam à suas necessidades, o que não era, e não é, o caso dos professores primários. Mesmo passados tantos séculos, desde o início da profissão em Roma, esta continua sendo desvalorizada.

Sumário

Introdução	9
1 – O Surgimento do Ludimagister	11
1. 1 – A sociedade Romana.....	14
1. 2 – Condições Precárias de Trabalho do Ludimagister	16
1. 3 – Salários	20
2 – Ensino no Brasil Colonial, no Brasil Império e o Professor	21
3 – Ensino no Brasil República e o Professor	29
3. 1 – Salários.....	34
3. 2 – Curso de Formação de Professores: como era e como é entendido por aqueles que o procuram.....	35
4 – História e Papel Social Daquele que Ensina e Cuida	37
Considerações Finais.....	42
Referências	45

Introdução

O presente trabalho pretende mostrar ao leitor a desvalorização social que sofrem os professores que atuam no ensino primário. Para tanto, serão mostradas as condições de trabalho do ludimagister romano, um dos precursores da profissão, e o professor primário brasileiro, desde o período colonial, até hoje.

Para se conhecer a educação atual, a história da educação e da pedagogia deve ser estudada, pois se trata de um produto histórico. Conhecer o passado é o caminho para entender e melhorar o presente, e ainda preparar o futuro (Luzuriaga, 1978). E os professores são personagens importantes da história, pois são mediadores entre o aluno e o saber. Por isso estudar o ludimagister romano se faz importante, pois foi com ele (depois do mestre-escola grego) que a profissão de professor primário, que atua nas escolas, se iniciou.

Para alcançar o objetivo do trabalho será realizada uma análise bibliográfica, que trata sobre a educação na Antiga Roma, seguida das bibliografias que tratam à cerca da educação no Brasil Colônia, Império e República. Para a educação romana serão utilizados autores de referência como Marrou, Manacorda, Ponce e Cambi. E para a educação brasileira serão utilizados autores como Marcílio, Ribeiro e Tanuri.

Primeiramente a questão do ludimagister será tratada, mostrando sua origem escrava, e a necessidade de seus serviços e dos demais mestres que com ele surgiram, devido a mudança da sociedade romana, de comunidade primitiva para a sociedade baseada em classes.

Na sociedade romana o ludimagister ocupou um lugar na plebe, sendo totalmente desprestigiado pela elite que controlava o Estado romano, que apenas preocupava-se com o ensino dado pelos demais mestres dos graus superiores, pois atendiam a suas necessidades e ambições. O ludimagister era deixado à margem, já que seu serviço era dispensável à elite, que podia pagar por um ensino particular.

Em seguida serão mostrados os pedagogos brasileiros. Neste trabalho a palavra pedagogo está sendo colocada de forma generalizada, abrangendo todos os professores brasileiros do ensino primário de várias épocas, apesar de ser um termo utilizado apenas para os formados em pedagogia, cujo primeiro curso surgiu no ano de 1939.

O ensino brasileiro parte do Brasil colonial, onde a educação era voltada à política de colonização, tendo como seus primeiros professores os jesuítas, até o surgimento dos professores régios com as reformas do Marquês de Pombal. Passando pelo Brasil Império, onde a educação foi organizada para atender as novas necessidades da recente nação, e marcada pela abertura da primeira Escola Normal, como tentativa de melhor preparar os professores primários. Nesta época, os professores de primeiras letras já atuavam em más condições de trabalho, e não eram em nada valorizados.

No Brasil República, serão mostradas as várias reformas do ensino, principalmente do destinado à formação de professores. Serão abordadas ainda, questões referentes à visão da profissão de pedagogo.

Por último, será realizada uma aproximação entre esses professores, mostrando as características que se assemelham entre eles, para confirmar sua desvalorização social. É lógico que os espaços temporais entre esses professores são diferentes, porém quando surge a sociedade dividida em classes, surgem figuras para atender as classes trabalhadoras, e também figuras para atender as elites. E quem atende a população não é valorizado. E os professores aqui estudados, têm o papel de ministrar o ensino à população pobre. Por isso é possível fazer essas aproximações entre esses dois profissionais.

1 - O Surgimento do Ludimagister

Os professores primários surgiram há muitos séculos atrás. A primeira escola de ensino primário surgiu na Grécia Antiga, mas precisamente em Atenas, por volta do ano de 600 a.C. Nessas escolas um humilde mestre-escola ensinava as primeiras letras e também a contar. Havia também outra figura importante na educação das crianças, o pedagogo. Ele era um velho escravo que conduzia a criança até a escola de primeiras letras (Brandão, 1981).

Antes de realizar suas conquistas e de se tornar Império, Roma era uma comunidade primitiva onde todos, inclusive os reis, trabalhavam na terra, e da mesma forma que todos trabalhavam, todos dispunham do saber. A educação da criança era em casa com os mais velhos, o que aprendiam, além de instruí-los, servia também para preservar os valores de seus antepassados. Esse tipo de educação visava a formação da consciência moral e a criança educada desta maneira, quando se tornasse adulto, conseguiria ser devotado à sua comunidade, comunidade esta voltada ao trabalho (Brandão, 1981).

Depois Roma passou de comunidade primitiva para sociedade organizada em classes com base na escravidão. Em 287 a.C. grandes proprietários de terras, os patrícios, se fundiram com os pequenos proprietários, os plebeus, e formaram uma nova nobreza, assumindo assim, a direção política da sociedade (Ponce, 2005). Na educação, a família ainda tinha uma grande influência, o pai, ou pater famílias, era a autoridade máxima, mas a mulher também ocupava um papel importante. Na primeira infância era a mãe a responsável pela educação dos filhos. Quando completava 7 anos de idade, a criança passava a ser educada pelos pais. Aos 16 ou 17 anos o jovem dedicava-se à aprendizagem da vida pública; desta etapa quem se encarregava era um velho político amigo da família.

A educação nesta época, como afirma Luzuriaga, tinha duplo aspecto:

Ao mesmo tempo, aprendia praticamente quanto necessitasse o proprietário rural, como a agricultura e o cálculo, enquanto que adquiria experiência cívica já assinalada. Era, em suma, uma educação pela ação, para a vida, pela vida, e sem escolas, posto que com professores particulares. Baseava-se na vida nacional, na consciência histórica de Roma, em suas tradições e em sua religião (LUZURIAGA, 1978, p. 60).

Em meados do século II a.C., a sociedade romana havia sofrido mudanças sociais e culturais, e conseqüentemente educacionais. Nesta época Roma realizou sua expansão marítima pelo mediterrâneo, chegando à seu total domínio (Luzuriaga, 1978). Roma expandiu-se economicamente, territorialmente e ainda politicamente. Então, passou a ter contato com outras civilizações, foi aí que houve uma assimilação da cultura grega pelos romanos (Cambi, 1999). Muitos gregos vieram para Roma e ali abriram suas escolas, que vieram de encontro à nova necessidade educacional da sociedade romana.

Quando uma nobreza romana enriquecida com a agricultura e o saque abandona o trabalho da terra pelo da política, e cria regras do Império de que serve, aquele primitivo saber comunitário divide-se e força a separação de tipos, níveis e agencias de educação (BRANDÃO, 1981, p. 50).

A educação passou a formar não mais o pastor, o trabalhador da terra, mas sim os guerreiros, os funcionários imperiais e os dirigentes do Império (Brandão, 1981). Com essa nova exigência de uma nova educação surgiu em Roma “uma turba de professores: o ludimagister, para a educação primária, os gramáticos, para a média, e os retores, para a superior” (Ponce, 2005, p.67). Os gramáticos ensinavam música, geometria, astronomia, literatura. Os retores cuidavam de ensinar os vários tipos de retórica: política, forense, filosófica. Ensinavam oratória e eloquência (Cambi, 1999).

O ludimagister, também era chamado de ludus litterarius (Luzuriaga, 1978), litterator, magister (Cambi, 1999), primus magister, magister ludi litterarii, e mestre-escola. O termo litterator foi criado à partir do modelo grego e quer dizer “o que ensina as letras” (Marrou, 1971, p. 412). O ludimagister era um escravo liberto por seu patrão, podia ser ainda um velho

soldado, e também um arruinado proprietário, geralmente era grego (Ponce, 2005). Não importava se falava ou não latim. Isso acabou ocasionando o ensino da língua e a transmissão da cultura grega aos romanos (Manacorda, 1995).

Um verso de Horácio lembrado por diversos autores do campo da história da educação como Marrou (1971), Luzuriaga (1978), Cambi (1999) e Manacorda (1995), reflete muito bem essa invasão da cultura e educação grega em Roma: “a Grécia conquistada, conquistou seu rude vencedor”. No início os romanos resistiram à essa cultura helenística trazida pelos gregos, mas depois acabaram se rendendo à ela. Marrou relata que a aristocracia romana passou a educar seus filhos de maneira grega. Luzuriaga afirma que a cultura trazida pelos gregos despertou Roma, pois aí nasceram a sua literatura e a educação escolar. Cambi também escreve que a cultura, religião, vida política e educação se reconstruíram com os gregos.

O ludimagister alugava um pequeno local para ministrar suas aulas, como diz Aníbal Ponce (2005, p. 67), ele abria sua “loja de instruir”, essas escolas ficavam “no Foro entre mil e uma tendas de mercadorias”. As crianças iniciavam seus estudos na escola do ludimagister aos sete anos de idade, para aprender ler e escrever, e também aprender cálculo. Assim como na Grécia as crianças eram conduzidas à escola pelo pedagogo ou *paedagogus* (Cambi, 1999).

Segundo Ponce (2005, p. 67) “a primeira notícia segura a respeito de uma escola primária em Roma data do ano 449 a.C”. Era uma escola particular, assim como todas as da época. O professor, em princípio, não tinha autorização legal para cobrar por seu trabalho, embora fosse permitido que ele recebesse presentes de seus alunos. Mais tarde, os presentes se tornaram salário fixo, que era pago pelas famílias de seus alunos, mas ainda ignorado pelas leis. Até o fim do Império não se podia reclamar na justiça o não pagamento do ensino dado (Ponce, 2005).

Apesar de ser um homem “livre”, o ludimagister se encontrava em um plano inferior. Ele era livre, porém, pobre e muitas vezes tinha que competir com o trabalho dos escravos. Ainda, por ter um baixo salário, tinha que complementá-lo com outros trabalhos como, por exemplo, na redação de testamentos. Na Roma Antiga só eram considerados realmente livres, os homens que possuíssem um pedaço de terra para produzir bens para suas necessidades mais indispensáveis. O que não era o caso do ludimagister, que tinha que se pôr a serviço de outros (Ponce, 2005).

1. 1 - A Sociedade Romana

Roma passou por diferentes formas de organização social e política. Primeiro vivia numa comunidade primitiva com reis eleitos, e sua economia baseava-se na agricultura. Depois chegou à República, quando ocorreu a fusão entre os patrícios e os plebeus, assumindo os primeiros a direção política da sociedade. Roma vivia em constante rivalidade comercial com os povos vizinhos, e foi essa rivalidade que a levou à guerras. E depois de vencer Cartago se enriqueceu de ouro e se encheu de escravos (Ponce, 2005).

Tantos prisioneiros de guerra fizeram com que a principal mão-de-obra de Roma fosse a escrava. O crescimento comercial, e conseqüentemente econômico, fez com que suas relações econômicas sofressem grande transformação. Também houve grande mudança na estrutura social, pois grande parte da população tinha dificuldade nas atividades agropastoris, e ainda os patrícios tinham concentrado em seu poder grandes propriedades de terra rurais, latifúndios. Essas inúmeras mudanças devidas às conquistas romanas, fizeram com que se originasse dois grupos políticos, os plebeus e os aristocratas (Figueira, 2002).

A aristocracia e a plebe protagonizaram diversas disputas políticas e guerras civis, desta forma a instituição republicana entrou em crise. Toda essa situação favoreceu o

surgimento de líderes militares, que já tendo conquistado terras e vitórias, conquistaram também o prestígio da população. Desta forma, logo começaram a cobiçar o poder político, que em pouco tempo passaram a concentrar em suas mãos. Este foi o período de transição entre República e Império.

Após uma época turbulenta, pontuada por revoltas populares, guerras civis e assassinatos, teve início com Otávio, o Império Romano. Nesse período, Roma atingiria o apogeu e dominaria por vários séculos grande parte do mundo antigo (FIGUEIRA, 2002, p. 59).

Os romanos estavam sempre em busca de terras aráveis e necessitavam de muita mão-de-obra, e o número de escravos estava diminuindo. Desta forma os proprietários de escravos resolveram premiar seus escravos e também possibilitar que estes comprassem sua liberdade. Com essas recompensas visavam uma melhor qualidade de trabalho de seus escravos, já que estavam em menor número. Em pouco tempo, esses proprietários descobriram que seria um bom negócio vender seus escravos, pois o preço de venda era superior ao de compra. “Os escravos libertos e os pequenos proprietários que, no século IV a.C. foram arruinados pelos latifúndios, passaram a se dedicar ao comércio e às indústrias livres” (Ponce, 2005, p. 65). Foi na casa de seus amos que os antigos escravos aprenderam o que sabiam, aprenderam algum ofício. Já os que haviam sido proprietários tiveram de aprender tudo com os escravos instruídos, ou seja, com os mesmos escravos que antes eram considerados desprezíveis por esses proprietários (Ponce, 2005).

A aristocracia latifundiária, rural, passou a ceder lugar a nova aristocracia do dinheiro, comerciante e industrial. Essa nova aristocracia unia-se em confrarias e corporações, que era a maneira deles se defenderem, e assim começaram a ter influência política e também consideração social. Mas, “o desprezo por todas as formas de trabalho não deixou ser, por isso, o traço fundamental da nobreza” (Ponce, 2005, p. 67).

Com o surgimento dessa nova aristocracia do dinheiro, fez-se necessário uma nova educação. Os membros dessa nova classe achavam que a educação oferecida aos nobres não era suficiente. Antes da expansão comercial e das guerras, Roma era um pequeno Estado, e a educação oferecida até então bastava às classes dominantes. Mas à partir do momento em que tomou contato com outros povos, essa instrução deixou de ser suficiente (Ponce, 2005).

Para atender essa nova necessidade educacional, os gramáticos ofereceram uma instrução necessária para exercerem a política, cuidar dos negócios e ainda para as disputas nos tribunais. Eles ensinavam o essencial da cultura. Os retores trouxeram uma cultura mais especializada, pois, não bastava aos novos ricos apenas o dinheiro para garantir o que almejavam, os cargos oficiais. Os novos ricos não possuíam nenhum parente no Senado, e essa educação oferecida pelo retor poderia levá-los onde queriam chegar (Ponce, 2005). A educação significava então, a garantia da superioridade das classes dirigentes e também a garantia de chegar aos mais altos cargos.

1. 2 – Condições Precárias de Trabalho do Ludimagister

Como relata Manacorda (1995, p. 78), “com o evoluir da sociedade patriarcal romana, a educação se torna um ofício praticado inicialmente por escravos no interior da família e, em seguida, por libertos na escola”. Ou seja, na Roma Antiga, as origens da profissão de educador não foram em nada gloriosas, pois, os primeiros educadores foram escravos.

Além de ser um antigo escravo o ludimagister tinha que se pôr à serviço dos outros, o que não era bem visto. A nobreza romana tinha grande desprezo por todas as formas de trabalho. Era indigno que um homem livre trabalhasse, bem como, um escravo não era digno de receber educação. Apenas os escravos deviam trabalhar. Segundo Ponce (2005, p. 67-68), “os ludimagister, eram sem dúvida, homens ‘livres’, mas o fato de terem de trabalhar para

viver os situava em um plano de nítida inferioridade”. O ludimagister era considerado indigno também por estar em contato direto com a plebe. A vida, ou a sorte, como observa Ponce, dos homens livres e pobres era dura, pois tinham muitas vezes de competir com o trabalho dos escravos, que cobravam mais barato. Ou seja, o ludimagister ficava em grande desvantagem em comparação aos escravos, muitas vezes ficava com dívidas as quais não podia pagar, “em pouco tempo, passava da sua miserável ‘liberdade’, a olhar invejosamente para a situação, menos miserável talvez, dos escravos”.

A escola do ludimagister era particular (assim como as escolas dos outros níveis), as famílias menos ricas colocavam seus filhos nelas porque não podiam pagar um professor particular, muitas vezes essas famílias se uniam para arcar com os gastos da escola (Ponce, 2005). As classes dirigentes podiam pagar um professor de primeiras letras particular, não necessitando da escola do ludimagister. Esse ensino da escola primária destinava-se apenas à plebe. As crianças pobres conseguiam chegar apenas ao grau primário, os estudos dos graus seguintes faziam parte apenas dos privilégios da elite.

Apesar da educação ficar à cargo privado, o Império sempre a manteve sob vigilância. Os Estado começou a se interessar pela educação oferecida pelo gramático e pelos retores, pois eram escolas das classes privilegiadas, e por pertencer à essas classes passou a ser de interesse público e então conseguiu ter o apoio do Estado, do poder político (Manacorda, 1995). Então, os imperadores começaram a lhes conceder benefícios. Júlio César lhes concedeu cidadania romana. O Imperador Nero desobrigou os professores de gramática, retórica e filosofia, de obrigações públicas que nem mesmo os nobres se libertavam. Essa desobrigação era um estímulo ao ensino superior, visto como instrumento de domínio. Esses privilégios, essas liberações não foram concedidas aos professores primários, que não interessavam às classes superiores, pois essas classes dominantes podiam pagar por um professor primário particular e não precisavam deixar seus filhos na escola do ludimagister.

Além disso, ele atendia a população pobre, estava em contato direto com eles, o que não agradava a nobreza. O Imperador Vespasiano concedeu subsídios aos retores, e o ludimagister que necessitava muito mais, porque não tinha a segurança de receber seu salário, vivia endividado e etc, novamente não foi contemplado. O ensino ficou dividido em duas partes: “um ensino superior, cada vez mais ‘protegido’, e um ensino inferior ‘livre’, submetido a todos as formas de concorrência” (Ponce, 2005, p. 77).

Antes de se tornarem funcionários do Estado, os professores, à mando do Império, tornaram-se funcionários dos municípios. Os municípios aceitaram de mau grado essa nova obrigação, pois seria mais um custo, e querendo fugir dessa nova obrigação, acabavam atrasando os salários dos professores. Esses, recebiam irregularmente, chegando à receber um ano sim, um ano não. O Estado teve que intervir muitas vezes, caso contrário os salários não eram pagos. Então os salários foram colocados entre os encargos municipais obrigatórios. No ano 362, o Imperador Juliano colocou os professores e o ensino à cargo do Estado, pois temia que os cristãos tomassem conta do ensino do Império, então o próprio Império cuidaria de nomear seus professores (Ponce, 2005).

Toda a importância dada ao ensino superior e aos professores provinha do desejo e da necessidade de preparar funcionários para o Império. Ponce (2005) mostra que o Imperador escolhia os professores com o mesmo cuidado com que escolhia seus capitães. Fica clara a posição de inferioridade que ocupava o ludimagister. Ele estava em contato direto com a plebe e seus serviços eram dispensáveis para a nobreza, posto que o contato do ludimagister era restrito à classes inferiores. Já o ensino superior atendia à classes privilegiadas, essas sim de importância para o Império. Portanto esse interesse justifica todos os benefícios concedidos ao ensino superior, aos retores. “O mestre de primeiras letras continua sendo, em Roma com na Grécia, um João-ninguém; sua profissão é a última das profissões [...], fatigante e penosa, mal paga” (Marrou, 1971, p. 415). A aristocracia latina, assim como a grega, considerava todo

salário degradante, desta forma o ludimagister não gozava de nenhum prestígio profissional. O salário lhe colocava em situação de inferioridade e nem ao menos bastava para mantê-lo, obrigando-o a procurar um trabalho suplementar.

O ludimagister sempre conviveu com situações precárias de trabalho, pois sua escola não passava de um pequeno local, alugado por ele, como já dito. Além de não ter direito à um local apropriado de trabalho, ainda era obrigado a dispor parte de seu baixíssimo salário para mantê-lo. Marrou, descreve essa situação precária relativa ao local e ao material de ensino:

O magister latino contenta-se, para estabelecer-se, com um alpendre (pergula); preferem-se sobre tudo os que se abrem nos pórticos do foro [...]. A aula ministra-se quase ao ar livre, sumariamente isoladas dos barulhos e das curiosidades da rua por meio de um tabique (velum). As crianças, sentadas em escabelos sem encosto (não tem necessidades de mesa escrevem sobre os joelhos), são agrupados em torno do mestre que pontifica de sua cadeira (cathedra) posta sobre um estrado (MARROU, 1971, p. 414).

Quando o Estado passou a importar-se com o ensino, diga-se com o ensino superior, fez várias concessões à seus professores, uma delas foi quanto à um espaço para as aulas. O Imperador Adriano dispôs um amplo local para os retores ministrarem suas lições, esse local era o Athenaeum Romanum. Ainda sobre o local das aulas dos retores Marrou relata:

Como seu humilde confrade o magister ludi, o retórico ensinava à sombra dos pórticos dos Foros, mas não se contentava com uma simples loja: o Estado (no Baixo Império e, talvez, desde Adriano) punha à sua disposição belas salas em êxedra, arranjadas como um pequeno teatro abertas ao fundo dos pórticos (MARROU, 1971, p. 437).

É possível perceber então como as condições e o local de trabalho refletiam seu desprestígio social e a total falta de apoio do Estado, abandonando o ludimagister à própria sorte.

1. 3 – Salários

Como relatado anteriormente, a nobreza romana não via com bons olhos que um homem livre trabalhasse. Apenas os escravos deviam fazê-lo. “Aos olhos dos romanos da mesma forma que na opinião dos gregos, o salário era uma prova de servidão” (Ponce, 2005, p. 67). Foi relatado ainda, que o ludimagister além de não poder cobrar legalmente seu salário, ainda tinha que competir com o trabalho dos escravos, que cobravam menos do que eles. O ludimagister era um homem livre, mas por vezes inveja a situação dos escravos. Ponce (2005, p. 67) descreve: “é sabido que Sêneca, depois de Cícero, se recusou a incluir a profissão de professor entre as profissões liberais, isto é, entre as profissões de ‘homens livres’”. Sua profissão era inferiorizada, além de outros motivos, pelo salário que recebia. Os retores não queriam ser considerados artesãos, como o ludimagister que “monta no mercado a loja de ensino e vende o saber de ler-e-contar como uma mercadoria” (Brandão, 1981, p. 51). Os retores achavam “que os professores primários fossem incluídos na turba desprezível dos assalariados, lhe parecia muito bem” (Ponce, 2005, p. 75). Ao ludimagister não escapava nem mesmo o desprezo dos demais mestres.

Em 301 d.C., o Edito de Diocleciano determinou o salário dos mestres em todos os níveis, e ainda o salário de outras profissões. Pelo salário é possível perceber o status social de cada mestre. Manacorda (1995), extraiu uma pequena parte do Edito, onde mostra que o salário do pedagogo, que conduzia o aluno à escola, era de 50 denários por aluno e por mês, e o ludimagister recebia a mesma quantia. O gramático recebia 200 denários por mês, e o retor 250 denários mensais.

Ponce (2005, p. 79) coloca essa lista de uma maneira mais objetiva: “se tomarmos o número 1 como unidade de medida, diríamos que os professores de ginástica, os pedagogos, os mestres de primeiras letras e os calígrafos ganham 1; os arquitetos 2 e os retores 5”. Com

um salário tão baixo, o ludimagister era obrigado então, a realizar outros tipos de serviços concomitantemente à função de mestre, para melhorar seu salário, trabalhava como copista, por exemplo.

Marrou (1971) relata que para receber um salário que equivalesse, por exemplo, ao de um operário qualificado, ou ao de um pedreiro, ou ainda ao de um carpinteiro, seria necessário reunir trinta alunos numa classe.

Juvenal (VII, 186) citado por Manacorda (1995, p. 96), observa que “a uma pai o que menos custava era a educação do filho”, mas mesmo assim esses pais pagavam os honorários desses mestres muito irregularmente. O mesmo Juvenal (VII, 216-218), citado por Manacorda (1994, p. 96), relata ainda “que freqüentemente o pedagogo, encarregado de pagar ao mestre, ficava com uma parte do dinheiro”. Se não bastasse o baixo salário, ainda lhe era roubado parte dele.

Ainda sobre os salários irregulares, Boissier (1884, p. 332) citado por Ponce (2005, p. 78), relata o constrangimento e a necessidade financeira pela qual passavam esses professores: “empenhavam as jóias de suas esposas. E quando vêem o padeiro, têm vontade de segui-lo, porque sentem fome, mas, ao mesmo tempo, precisam fugir, por causa do que lhe devem”.

Por atender e fazer parte da plebe o ludimagister era desprestigiado em todos os sentidos. Seu salário acompanhava a falta de apreço que gozava junto às classes dirigentes e o Estado romano.

2 – Ensino no Brasil Colonial, no Brasil Império e o Professor

No Brasil colônia a organização escolar estava totalmente ligada à política colonizadora dos portugueses. Os colonizadores visavam obter lucro com sua colônia, e a população colonial tinha a função de favorecer esses lucros às camadas dominantes de sua

metrópole. Num primeiro momento a orientação do governo português era que a colonização se daria pela ocupação do território. Depois, a colonização se fez através do povoamento e cultivo da terra. Uma pequena nobreza veio de Portugal para organizar a empresa colonial, ou seja, organizar a produção de mercadorias. Fez-se necessário a escravização de índios e negros para trabalharem na terra. A educação escolarizada atendia a pequena nobreza e aos seus descendentes, que formavam as camadas dirigentes (Ribeiro, 2003).

Quando o Brasil foi colonizado por Portugal, seus primeiros professores foram os jesuítas, e por muito tempo o ensino ficou entregue a Companhia de Jesus. Foi o único ensino formal até por volta do século XVIII. Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 e permaneceram até 1759, quando foram expulsos (Marcílio, 2005).

Saviani escreve que o período colonial teve quatro fases de ensino, e relata que o ensino dos jesuítas teve duas fases. A primeira “abrange de 1549, quando chegaram os primeiros jesuítas, até a morte do Pe. Manuel da Nóbrega, em 1570” (Saviani, 2004, p. 126). Nesta fase o plano de instrução foi criado por Nóbrega. Os jesuítas introduziam as crianças índias nas primeiras letras e no catecismo. O ensino atendia também as elites, que iniciavam seus estudos na colônia e depois iam realizar os estudos superiores na metrópole (Universidade de Coimbra). “A segunda fase (1570 – 1759) é marcada pela organização e consolidação jesuítica centrada no Ratio Studiorum”. Este plano de estudo foi adotado por todos os jesuítas onde quer que estivessem, e era um plano de estudos totalmente destinado aos filhos dos colonos, e não mais incluía os índios.

A terceira fase da educação é a pombalina (1759 – 1808) por causa das reformas de Marquês de Pombal.

Nesta fase Portugal estava em decadência econômica. Diante dessa decadência, Portugal tinha que tirar proveito da colônia, e decidiram fiscalizar as atividades desenvolvidas no Brasil. “Para tanto, o aparato material e humano deveria ser aumentado, e ainda mais,

deveria ser discriminado o nascido na colônia do nascido na metrópole, quando da distribuição dos cargos”, só metropolitanos poderiam ocupar as posições superiores. Aumentaram-se funções de categoria inferior devido à ampliação do aparelho administrativo, a instrução primária que antes era dada em casa pela família, passou a ser dada na escola para dar um preparo elementar a esse pessoal (Ribeiro, 2002, p. 31).

O Alvará Régio de 28/6/1759 instituiu a reforma dos estudos menores (ler, escrever, contar e doutrina cristã), esse mesmo Alvará foi o que determinou a saída dos jesuítas.

Pombal estabeleceu Aulas Régias de latim, grego e retórica. Horácio e Cícero eram alguns dos autores estudados. Nesse período a educação no Brasil muito se assemelhou à romana, pois, os alunos tinham aulas de primeiras letras, em seguida iam para as aulas de gramática e depois para as de retórica, mas só se passassem nos exames de gramática. Maria Luiza Marcílio (2005) relata que nessa época se mantinha forte a tradição de ensino greco-romano. Relata ainda, que os cargos nas carreiras dominantes na sociedade, como na igreja, na medicina e ainda nos cargos jurídicos, fazia-se de suma importância, falar e entender latim. Os funcionários deveriam ser eloqüentes. Como em Roma, os funcionários dos altos cargos saíam das escolas de retórica.

No ano de 1772, o Marquês de Pombal regulamentou a instrução primária e também a secundária, e elas deveriam ser leigas e gratuitas. Foi criado ainda, o Subsídio Literário para manter o ensino público, ele era pago pelo povo (Marcílio, 2005).

No sistema de Aulas Régias um professor era responsável por uma cadeira (aqui cadeira tinha o mesmo sentido de escola), e cada cadeira era específica como, por exemplo, a de gramática latina. Os professores responsáveis pelo ensino de primeiras letras geralmente eram chamados mestres, e os das demais cadeiras, professores. As aulas eram ministradas na casa do professor, ou seja, não havia a necessidade de um prédio para que existisse escola. Os professores eram selecionados através de concurso, onde realizavam apenas exames de

gramática e de matemática. Esses exames eram gratuitos e não exigiam dos candidatos nenhuma espécie de diploma, ou algo que comprovasse que estariam habilitados para o cargo que desejavam ocupar. Como não pediam comprovante algum sobre sua habilitação para o cargo, não existiam garantias de que realmente estavam preparados, que sabiam exercer devidamente a função a qual estavam se candidatando. Com isso muitos professores despreparados eram contratados, mesmo sendo um dos intuitos dos concursos, a garantia da qualidade de ensino (Cardoso, 2004). De que adiantava preparar os concursos para melhorarem o quadro de professores, e conseqüentemente o ensino, se não se avaliava a capacidade dessas pessoas para serem professores, pois apenas tinham que realizar exame de gramática e de matemática?

O Alvará de 1759 estabeleceu privilégios de nobres aos professores, fazendo com que de plebeus, se tornassem pessoas honradas. Os professores teriam certas vantagens como, não pagar alguns impostos, poder ocupar postos que só os nobres podiam ocupar, não ir para a prisão, dentre outros. Ser professor passou a se tornar uma oportunidade única para deixar a condição de plebeu e ascender socialmente, ainda que para o grau mais baixo da nobreza (Cardoso, 2004).

Mas esses professores não receberam apenas privilégios, receberam também obrigações:

Os professores públicos eram obrigados a cumprir certos compromissos, entre os quais estavam: financiar o officio - a escola era em sua própria casa e a compra do material necessário às aulas também ficava a seu encargo; levar os meninos à missa ao menos em um domingo do mês; promover a educação cívica; arcar com despesas relativas ao seu treinamento (CARDOSO, 2004, p. 189).

Cardoso (2004) relata que o salário de um professor de ler, escrever e contar ficava entre 80\$000 réis e 150\$000 réis, e que o salário:

dependia da cadeira que lecionavam, podendo variar no período colonial, por exemplo, entre 80\$000 réis para um substituto de primeiras letras, até 460\$000 rs, para um professor de Filosofia. Entretanto, mestres e mestras recebiam salários iguais, desde 1759, até 1834, garantidos na legislação e que comprovamos em inúmeros documentos (CARDOSO, 2004, p. 189).

Muitas foram as reclamações por causa dos salários, pois os aumentos não eram dados para os professores públicos ao mesmo tempo, e ainda o pagamento dos salários atrasava colocando os professores em dificuldades financeiras (Cardoso, 2004).

Os professores no período em que permaneceu o sistema das Aulas Régias, obtiveram certa valorização. Conseguiram privilégios, ascensão social, e as mulheres recebiam salário igual ao dos homens. Mas em troca tinham que arcar com certas despesas, e constantemente passavam por dificuldades financeiras, pois seus salários não eram pagos no período certo.

A quarta e última fase corresponde ao período denominado joanino (1808 – 1822). Esse período é assim chamado por que se iniciou com a chegada de D. João VI ao Brasil no ano de 1808, “em consequência do bloqueio continental decretado em 1806 por Napoleão contra a Inglaterra, da qual Portugal era ‘nação amiga’, completando-se em 1822 quando ocorreu a independência política do país” (Saviani, 2004, p. 128).

Quando a Corte veio para o Brasil (1808), o ensino ganhou novas perspectivas. O período joanino foi marcado pela criação de cursos superiores. D. João VI manteve as aulas avulsas, tanto no nível secundário quanto nas aulas de ler, escrever e contar. D. João VI preocupou-se com as necessidades imediatas da Corte, por isso a criação de cursos superiores, já o ensino primário e secundário foram deixados à margem (Marcílio, 2005).

Quanto à passagem da Colônia ao Império, essa foi marcada por grandes tensões entre a Metrópole portuguesa e sua colônia. Em Portugal a população ficou descontente com o governo, pois o país estava abandonado nas mãos dos ingleses, tanto que no ano de 1820 fizeram a Revolução Constitucionalista. D. João VI foi obrigado a voltar à Portugal. Em 1822 o Brasil conseguiu autonomia política. E o surgimento da nação brasileira impôs exigências

na organização da educação. O objetivo do governo era conseguir em um curto prazo a reorganização nos objetivos, nos métodos e no conteúdo, para poder atender as necessidades dos cidadãos da recente nação. Como a sociedade do Brasil se manteve escravocrata, apenas os filhos de homens livres seriam atendidos nas escolas. “A opção monárquica, por seu turno, com seus padrões aristocráticos, quando muito exigia a ampliação ou ‘popularização’ do nível elementar” (Ribeiro, 2003, p. 47).

Em 1822 o governo implantou o método de ensino mútuo/monitorial (muito difundido na Europa), no Arsenal do Exército, com o propósito de alfabetizar os militares. As províncias tiveram como primeiros professores do método mútuo, os militares. Em 1825 tomaram a decisão de que o método deveria ser estabelecido nas províncias. Esse método trouxe a esperança de que seria possível ensinar todos a ler. Em 1827, por meio do Decreto das Escolas de Primeiras Letras (de 15-10-1827), o método foi oficialmente implantado no Império (Marcílio, 2005).

Segundo Bastos:

O monitorial system ou métodhe mutulle, nome adotado na França, baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos. Todos os alunos da escola, algumas centenas sob a direção de um só mestre, estão reunidos num vasto local que é denominado pela mesa do professor, esta sob um estrado. Na sala estão enfileiradas as classes, tendo em cada extremidade o púlpito do monitor e o quadro negro (BASTOS, 2005, p. 36).

Antes do início das aulas o professor ensinava os monitores, quando os demais chegavam cada monitor transmitia à sua classe os conhecimentos que havia recebido do professor. Neste método o professor tem um papel restrito. Ele só tem contato direto com os monitores, durante a aula ele fica sentado à sua mesa localizada à frente da sala “sob um alto e vasto estrado, e é assistido por um ou dois monitores, os mais velhos e instruídos que transmitem suas ordens e o substituem em caso de falta” (Bastos, 2005, p. 37).

Os professores deveriam se instruir no método, e para isso deveriam ir até as províncias. Porém o método mútuo jamais foi implantado como convinha ser. Alguns

princípios não foram atendidos, e ainda os professores, bem como, os alunos-monitores não tinham sido devidamente preparados (Marcílio, 2005).

Não existiam prédios adequados, e faltava material necessário a adoção do método. “Na prática, não tivemos uma escola que comportasse mais de cem alunos, além de um número reduzido de professores realmente com domínio do método e com material necessário para seu desenvolvimento” (Bastos, 2005, p. 49).

Este método reduzia o papel do professor à inspeção, eram os monitores que ensinavam os alunos, tornando o ensino mais mecânico, pois, o aluno-monitor não possuía um conhecimento como o do professor, capaz de fornecer explicações complementares (Bastos, 2005). O governo queria uma difusão mais rápida da educação, e ainda barateá-la com o método mútuo, pois não teriam que contratar professores, os alunos-monitores faziam esse papel.

Em 1827, foi criada a Lei Geral do Ensino, que estabeleceu diretrizes norteadoras para a criação de escolas. Em 1834, o Ato Adicional, deixou a cargo das províncias o dever de cuidar do ensino primário, secundário e ainda formar seus quadros docentes (Marcílio, 2005).

Em 1835 foi criada a primeira Escola Normal do Brasil, localizada na província do Rio de Janeiro. As primeiras escolas normais do Brasil preparavam didaticamente seus mestres à compreenderem o método mútuo (Tanuri, 2000). A criação dessas escolas tentava sanar o problema da má formação dos professores, sua preparação ajudaria na implantação do método mútuo (Bastos, 2005).

De acordo com Tanuri (2000), as primeiras escolas normais obtiveram pouco sucesso não só por suas deficiências didáticas, mas também pelo desinteresse popular pela profissão docente, que em nada era atraente em termos financeiros e ainda pela falta de apreço que causava.

A partir de 1868-70 as autoridades começaram a valorizar e a capacitar essas escolas normais, pois, acreditavam que a educação fazia um país ser o que era. Essa valorização fez com que houvesse uma grande melhora em seu currículo, e houve também uma abertura desses cursos para as mulheres. O magistério feminino cresceu muito, começaram a crer que a educação da infância deveria ser papel da mulher. Ainda, o magistério feminino serviu para solucionar o problema da falta de profissionais para as escolas primárias, pois os homens pouco procuravam essas escolas devido aos baixos salários (Tanuri, 2000).

Porém, “tais escolas foram freqüentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império” (Tanuri, 2000, p. 65).

Ribeiro escreveu sobre essa instabilidade dessas escolas, ela dá um exemplo de uma escola que foi aberta em São Paulo no ano de 1846, e depois ela “fecha em 1867, reabre em 1876, vindo a fechar novamente em 1877. Em 1880 reabre” (Ribeiro, 2003, p. 57).

No ano de 1879, foi estabelecida a Reforma Leôncio de Carvalho, aprovada pelo Decreto 7.247/1879. A reforma criou jardins de infância, regulamentou o ensino Normal em dois ciclos e complexificou seus currículos, abriu possibilidade para a criação de mais Escolas Normais e tornou obrigatório o ensino primário entre 7 e 14 anos para os dois sexos (Marcílio, 2005).

Quando já atuavam os professores tinham muitas dificuldades. No caso da cidade de São Paulo por muito tempo não existiam prédios escolares públicos. O professor tinha que arcar com o aluguel de uma sala de aula, chegando até mesmo a lecionar em sua própria casa. Essa situação aconteceu não só em São Paulo, mas em outros locais também. Nessas salas não existiam materiais e móveis adequados, quando existiam (Marcílio, 2005).

Segundo Marcílio, a profissão de professor no Brasil não era valorizada, e não tinha reconhecimento social. Suas origens também foram humildes. “Desvalorizado sob todos os

pontos de vista, o professorado de primeiras letras, até o final do Império, era constituído pelas categorias mais pobres da população” (Marcílio, 2005, p. 72).

Os professores não eram bem preparados, não se fazia mais concursos. Não tinham um local adequado para lecionar, recebiam um salário muito baixo. Dos empregados públicos eram os mais menosprezados. Muitas famílias que podiam, pagavam mestres particulares, acreditavam que eram mais eficientes (Marcílio, 2005).

3 – Ensino no Brasil República e o Professor

No ano de 1888, os escravos foram libertos pela monarquia. Porém essa decisão não agradou aos senhores de terra, que acabaram aderindo à causa republicana (Figueira, 2002). Além da questão dos escravos, questões políticas, religiosas e militares também contribuíram para a proclamação da república. Em 1889 a República foi proclamada “sob a liderança de elementos da camada média (especialmente militar), com o apoio significativo da camada dominante do café e com a aparente omissão da maioria da população” (Ribeiro, 2003, p. 70).

Em 1890, foi assinada a Reforma Benjamin Constant, na Província do Rio de Janeiro, também chamada Regulamento da Instrução Primária e Secundária. Nessa reforma a educação deveria ser livre, gratuita e leiga. A escola foi dividida em 1º grau (7 à 13 anos), que dava acesso ao ensino secundário ou normal, e as de 2º grau (13 a 15 anos), sendo que, cada sexo teria a sua. Meninos e meninas só poderiam estudar juntos até 8 anos de idade. Os professores deveriam ser preparados nas Escolas Normais, onde o treinamento se daria nas escolas-modelo anexas. Com essa reforma foi criado o Pedagogium “espécie de centro modelar de pesquisas e experimentações pedagógicas e difusor de melhoramentos do ensino” (Marcílio, 2005, p. 132). É possível perceber com essa reforma, uma preocupação do governo com a preparação dos professores.

Também em 1890, mas agora em São Paulo, Caetano de Campos iniciou uma reforma no ensino. Ele:

Ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal e contemplou as suas escolas modelo anexas, bem como a prática de ensino que os alunos aí deveriam realizar. Nessas escolas foram introduzidas as idéias de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos de ensino e contratados professoras diretoras de formação norte-americanas (TANURI, 2000, p. 69).

A Reforma Caetano de Campos iniciada em 1890, modificou o modelo de escola normal. Em São Paulo, ele criou as escolas-modelo. Caetano de Campos rompeu com muitas idéias da época. Ele trouxe para essas escolas as atualidades no que dizia respeito às práticas do cotidiano escolar. Introduziu o Método Intuitivo (lição de coisas) no currículo dos alunos-mestres. Esse método valorizava a intuição, o conhecimento vinha dos sentidos, da observação (Villela, 2000).

A Reforma se estendeu à 1892-93, pela Lei n. 88 de 08/09/1892, alterada pela Lei n. 169 de 07/08/1893. O ensino primário foi dividido em elementar e complementar. Com essa reforma, fez-se necessário a qualificação dos professores, para poderem assumir essas classes. Os grupos escolares, obrigavam seus professores a freqüentarem aulas das escolas-modelo para se aperfeiçoarem (Marcílio, 2005).

Na cidade de São Paulo, foi criado em 1893 o Grupo Escolar, então a situação do professor melhorou um pouco, com certa valorização social, passando a ser reconhecido. Porém, apenas os professores que iam lecionar nas escolas urbanas tinham melhores condições de trabalho e status mais elevados. “Nenhum professor normalista queria lecionar nas escolas isoladas da zona rural, de condições de vida e de ensino extremamente precárias” (Marcílio, 2005, p. 174). Com essa indisposição por parte dos professores em irem lecionar nas escolas rurais, foi criado um sistema onde o professor recém formado deveria, por um período, lecionar nessas escolas isoladas rurais, fossem elas no interior ou na capital. E só então, depois de cumprir o tempo que foi determinado poderiam ser transferidos para uma

escola urbana. Os alunos dessas escolas saíam em prejuízo, pois, esses professores tentavam de todas as maneiras a remoção das escolas rurais.

De fato, a vida do professor das escolas isoladas era dura, ainda mais porque trabalhava com crianças de diferentes níveis de adiantamento e de idade, ganhava menos, era pouco valorizado e respeitado pelos fazendeiros locais e não raras vezes tinha de morar em áreas de difícil acesso ou de endemias disseminadas. Tinha ainda, de prover local para a escola que era o mesmo geralmente da sua residência (MARCÍLIO, 2005, p. 175).

Alguns dispositivos de controle e orientação foram criados para preparar os professores para um novo ensino. O diário de classe foi um deles. Nesses diários os professores deviam fazer anotações e enviá-las aos órgãos centrais. Em 1894 foram regulamentados os exames. A evasão e a reprovação surgiram como um grave problema. Surgiu também, o livro didático como um recurso de renovação do ensino. Ainda, surgiu o professor substituto efetivo, em 1904, para tentar sanar a freqüente ausência dos professores (Marcílio, 2005).

1917 foi o ano em que o curso normal foi dividido em ciclos, preparatório e profissional, no Distrito Federal, Reforma realizada por Afrânio Peixoto. Um fato importante para que o Ensino Normal se expandisse, foi a abertura de escolas normais privadas e municipais. Em meados do final da década de 1920, as escolas normais haviam ampliado sua duração, bem como, o nível de seus estudos. Adotou princípios e práticas escolanovistas. No ano de 1939 foi criado o curso de pedagogia, na Universidade do Brasil, pelo Decreto 1.190/1939 (Tanuri, 2000).

Em 2 de janeiro de 1946, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Primário. Ela dividiu a escolarização primária em duas, fundamental e supletiva. A fundamental era para crianças de 7 a 12 anos, e a supletiva para adolescentes e adultos acima de 13 anos. Foi criada a Lei Orgânica do Ensino Normal, também, em 2 de janeiro de 1946. A Lei determinou que as escolas Normais formassem professores para as escolas primárias, e que essas escolas

habilitassem pessoas para administrar as escolas primárias, e ainda, cabia à escola Normal desenvolver e passar técnicas e conhecimentos sobre educação da infância (Marcílio, 2005). Com a Lei Orgânica do Ensino Normal, padronizou-se o ensino nas escolas normais. O curso se dividiu em ciclos. O primeiro ciclo formava regentes para o ensino primário, e o segundo ciclo formava o professor primário (Tanuri, 2000).

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Estado tinha o dever de autorizar a abertura de estabelecimentos de ensino primário e médio, e ainda tinha que inspecioná-los. Marcílio relata ainda:

Quanto aos graus escolares, conservou a estrutura tradicional anterior, ou seja: 1. O ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância, até 7 anos; 2. o ensino primário, obrigatório a partir de 7 anos, foi unificado e, como no regime anterior, de 4 anos; 3. ao menos formalmente reuniu o secundário e os “ramos” de formação profissional sob a denominação comum de ensino médio, que vinha do século XIX, e seria ministrado em dois ciclos: o ginásial (de quatro anos) e colegial (de três anos), abrangendo ainda os ensinamentos técnicos (industrial, agrícolas, comercial) e o de formação de professores primários e pré-primários, ou seja, a escola normal, de quatro séries anuais, no grau ginásial e de três, no grau colegial; 4. o ensino superior com a mesma estrutura de antes (MARCÍLIO, 2005, p. 150-151).

A LDB criada em 1961, não trouxe inovações para a escola normal. Ela apenas fixou padrões mínimos para a duração dos ciclos do curso normal (Tanuri, 2000).

Em 11 de agosto de 1971 foi fixada a Lei 5.692. A nova Lei fundiu os antigos cursos primário e ginásial em apenas um curso, contínuo e obrigatório. Passou a ser de oito anos, abrangendo as idades de 7 a 14 anos, ficou denominado como 1º grau. Com essa lei foi extinto o curso normal, acabaram com “uma das poucas áreas que estava dando certo e preparando, de modo geral, corretamente o professor primário, mesmo que em nível médio” (Marcílio, 2005, p. 153). Essa Lei criou uma melhor gestão de ensino, criando novos profissionais do magistério, como orientadores e supervisores. Esses novos profissionais nasceram na tentativa de dividir o trabalho, e ainda assegurar que o professor estivesse

cumprindo seus deveres em sala. Esses profissionais nasceram para controlar as ações dos professores. Asseguravam que seriam dados apenas os conteúdos propostos.

A Lei 5.692/71 fez com que, a escola normal se tornasse apenas mais uma habilitação de ensino de segundo grau profissionalizante, a HEM (Habilitação Específica para o Magistério). A formação de professores ficou à cargo dos cursos de pedagogia. Essa nova habilitação sofreu duras críticas. O país passou por um grande agravo nas condições da formação docente. A profissão começou a ser desvalorizada, as matrículas da HEM caíram. Então, o MEC propôs em 1982 a criação do CEFAM, Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Seu objetivo era adequar a formação de professores, ampliando suas funções, serviria como uma formação inicial. Em 1983, o CEFAM foi implantado. No ano de 1991, o país já contava com 199 CEFAMs. Os alunos recebiam bolsas para a garantia de que ficassem em tempo integral nos centros, e ainda a garantia de seu trabalho como monitores nas séries do primeiro ciclo do ensino fundamental (Tanuri, 2000).

Maria Luiza Marcílio (2005) afirma que, a Lei 5.692/71 acabou com a escola normal, mas não colocou nada melhor em seu lugar para a formação de professores do ensino básico. Não preparavam o professor na teoria nem na prática.

No ano de 1996, o MEC elaborou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O princípio básico desta LDB é o plano de desenvolvimento do educando. Prepará-lo para exercer sua cidadania, e ainda qualificá-lo para o trabalho. A estrutura educacional passou a ter os seguintes níveis: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, compondo assim a etapa básica da educação; educação profissional e educação superior. A LDB ainda garante uma outra modalidade de ensino escolar, a educação especial (Marcílio, 2005).

Ainda:

Determina a LDB que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios, 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos na educação (art. 212); isso representou uma política crucial para o avanço do ensino brasileiro (MARCÍLIO, 2005, p. 347).

A LDB de 1996 tratou da formação e aperfeiçoamento do professor. Foi fixado um prazo de dez anos (até o fim de 2006) para o governo federal, estadual e municipal formarem seus professores que não tivessem nível superior. Porém, o MEC voltou atrás em 2003, suspendendo essa obrigatoriedade, tendo em vista que alguns estados não tinham como fazê-lo. Como observa Maria Luiza Marcílio (2005, p. 411), foi um “retrocesso”, pois, estava-se adiando o direito das crianças em obter educação de qualidade.

Muitas foram as tentativas ao longo da República para melhorar a formação dos professores de nível primário, foram muitas reformas. Porém existiam muitas falhas. A falta de ações realmente efetivas por parte do governo para melhorar a carreira e a remuneração do professor, acaba por se refletir em sua desvalorização social, que por sua vez afeta a qualidade de ensino (Tanuri, 2000).

2. 1 – Salários

No Brasil o pedagogo não teve e não tem grandes salários. Marcílio (2005) conta como é baixa a remuneração destes professores. O salário dos professores do primeiro ciclo do ensino fundamental (com jornada de 20 horas semanais) caiu muito entre 1963 e 1996. Com um cálculo baseado em Reais corrigidos em 1996, o salário em 1963 era de 1.042,61 e em 1996 chegou a 238,55. Marcílio relata ainda, que no ano de 2003 a prefeitura de São Paulo pagava a esses professores, um salário inicial de R\$ 520,00.

O pedagogo brasileiro, em geral, se vê obrigado a dobrar sua jornada de trabalho, pois seu salário é insuficiente para se manter. Geralmente faz 50 a 60 horas-aula semanais, e

muitas vezes em locais diferente. O salário bem como o regime de trabalho do professor, influenciam muito na qualidade do ensino, no desempenho do professor e de seus alunos (Marcílio, 2005).

Ainda sobre as jornadas extras de trabalho Gatti afirma:

Nestas condições, o magistério não é uma carreira atraente, acarretando ainda, para aqueles que nela ingressam, a necessidade de complementar seu salário com mais aulas, ou pelo exercício de outras atividades, o que lhes retira o tempo em que poderiam preparar aulas, analisar e adequar questões curriculares às características de alunos, corrigir e comentar trabalhos, e se auto-instruir permanentemente (GATTI, 2000, p. 60).

Gatti relata que a profissão de pedagogo se mostra cada vez menos atraente. Vários fatores cooperam para isso e um deles é a baixa remuneração. “A valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários a elas relativos” (Gatti, 2000, p. 60). Como mostrado a sociedade, não tem dado grande valor ao pedagogo, como então teriam os salários devidos?

3. 2 – Curso de Formação de Professores: como era e como é entendido por aqueles que o procuram

A escola Normal foi muito procurada, principalmente no ano de 1950. Era procurada pelos pais de moças que queriam uma educação mais completa para elas, e que serviria também como preparação para o casamento. Era procurada pelas moças que queriam melhor instruir-se, pois nessa época o ensino secundário era muito exíguo para as moças. E ainda, era procurada pelos moços que viam na Escola Normal uma porta para sua entrada no ensino superior. Além de preparar-se, instruir-se para o ensino superior, depois de formado na Escola Normal, dava aulas para manter-se financeiramente até concluir seus estudos

superiores (Marcílio, 2005). De fato, o que menos se pretendia ao se cursar a Escola Normal era exercer o magistério. A maioria a cursava com outros interesses, mostrando assim, o desprezo por essa profissão. Os alunos não queriam parar no ensino secundário, queriam seguir com os estudos superiores. O magistério não trazia perspectivas de crescimento profissional e financeiro, por isso não queriam essa profissão.

Sobre a época mais recente, Gatti relata que os cursos de licenciaturas e de pedagogia estão sendo menos procurados:

Se por um lado podemos pensar que esta evasão se deve a problemas ligados à forma como estes cursos são oferecidos, por outro, este fator, associado às péssimas perspectivas de carreira, potencializa em muito verdadeira deserção que se opera nos cursos de formação de professores, a intensificação da baixa procura pelos mesmos e as desistências quando já estão no exercício da profissão (GATTI, 2000, p. 61).

Gatti afirma ainda, que poucos moços escolhem o magistério e as moças estão buscando outras profissões e desistindo de escolher o magistério. Também revela:

Vários estudos que tentam compreender qual a representação que os alunos têm sobre o mesmo verificam que estas representações traduzem estereótipos como o de ser um curso adequado às mulheres (a maioria do alunado como sabemos é feminino), de dar garantia mais imediata de inserção no mercado de trabalho e, também, condições de se vir a frequentar um curso superior, ou, ainda, que é um curso que permite combinar trabalho e constituição familiar. Quanto ao curso em si, não demonstram uma visão integrada do mesmo e do significados das disciplinas; seus comportamentos revelam alheamento em relação às perspectivas do magistério desconhecimento dos problemas de ensino referentes à primeira séries do ensino fundamental e de sua clientela, observando-se também opiniões indicativas de um não comprometimento com sua própria aprendizagem na direção de uma profissionalização (GATTI, 2000, p. 45).

As condições de formação de professores oferecidas pelos cursos, as condições de trabalho e condições salariais, são fatores que incidem na baixa procura desses cursos. Mesmo os que se interessam em permanecer na carreira, condicionam essa permanência à obtenção de uma estabilidade. A imagem social do professor influi na procura desses cursos. A baixa perspectiva de salário, considerado indigno, a falta de respeito e arbitrariedade com que é tratado o professor, a falta de respeito dos alunos, não motivam a procura pelo magistério (Gatti, 2000).

É possível perceber que o curso para professores é usado, muitas vezes como ponte para alcançar outros objetivos por parte dos alunos. Uns vêem uma porta para o ensino superior, ou uma preparação para outra atividade. Ainda se mantêm a idéia de que é um curso mais voltado para as mulheres (este tema será abordado mais adiante). E que é uma maneira delas se prepararem para o casamento, o que acontecia freqüentemente no passado e ainda acontece. Muitos ainda dizem que pedagogia é um curso de “espera marido”.

4 - História e Papel Social Daquele que Ensina e Cuida

As primeiras escolas normais brasileiras foram feitas para atender o sexo masculino. Nos anos finais do Império, foram abertas às mulheres (Tanuri, 2000). Primeiro tentaram colocar moças e rapazes para terem aulas em dias alternados, em seguida tentaram horários alternados e depois em prédios separados. Só em 1880, quando as mulheres já eram maioria do alunado é que houve a fusão entre as escolas, a co-educação entre os sexos (Villela, 2000).

O magistério feminino passou a ser visto como uma continuação das atribuições femininas, pois tinham a idéia de que a mulher é quem deveria se incumbir da educação na infância, prolongando assim seu papel de mãe (Tanuri, 2000). Essas ideologias de domesticidade e maternagem tornaram-se sólidas por discursos positivistas e higienistas (Villela, 2000).

Em São Paulo,

De 1890 a 1911, a Escola Normal da Praça Da República formou 1.188 professores, sendo 314 homens (26,4%) e 872 mulheres (73,5%). A feminização do magistério já ocorria, o mesmo acontecendo com as escolas complementares que formaram nesse período 2.382 professores, desses 1.552 mulheres (64,7%), (MARCÍLIO, 2005, p. 212).

As mulheres entraram nessa profissão acompanhada de pensamentos preconceituosos da sociedade, de que dar aulas à crianças era um uma prolongação de seu papel de mãe, e única profissão que seria possível conciliar com suas atividades domésticas (Tanuri, 2000). Porém, as mulheres usaram essa mesma ideologia a seu favor, “pois, acatando tal discurso, as mulheres desimpediam o caminho para sua rápida inserção profissional” (Villela, 2000, p. 120).

As escolas normais fizeram com que a profissão se tornasse especial, valorizada (por um tempo). Pois necessitava uma formação específica. As mulheres passaram a ter novas possibilidades de se inserir socialmente, foi uma das primeiras funções que lhes remunerou (Marcílio, 2005). Segundo Villela (2000), o magistério ajudou-as a não partir para uma profissão desprestigiada como, por exemplo, a de costureira, a de governanta e a de parteira.

Tanuri (2000), relata ainda, que o magistério feminino foi uma solução para o problema que a escola primária enfrentava, a falta de mão-de-obra. Os homens estavam desistindo da profissão, pois o salário estava muito baixo, não viam nenhum atrativo em ser professor.

Kuhlmann Jr., relata que trabalhar em creches era uma carreira escolar oferecida para a educação feminina, e que:

Os novos conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas, como a puericultura, passavam a constituir o currículo da escola normal, lugar de educação profissional, de formação das professoras, mas também lugar de educação feminina, de futuras mães (KUHLMANN Jr., 2005, p. 182-183)

Kuhlmann Jr. (2005) afirma ainda que existiu e existe um preconceito com o trabalho na educação infantil, principalmente nas creches, por causa do trabalho manual e por causa dos cuidados quanto à alimentação e a higiene das crianças. Esses cuidados são associados às práticas domésticas, resultando numa desqualificação deste profissional.

Essa visão de que as mulheres devem ser professoras e cuidadoras de crianças, permanece até os dias de hoje. E isso ocorre principalmente com as pedagogas que trabalham na Educação Infantil. Arce (2003) relata que num curso de pedagogia (com habilitação para pré-escola), questionou seus alunos quanto ao seu pensamento sobre o tipo de professor que atua junto às crianças menores de 6 anos. A maioria das respostas obtidas caracterizava esse profissional como mulher, e que não se faz necessária muita formação. Ainda, disseram que para exercer essa função seria fundamental “gostar” e ter “jeitinho”.

Esse pensamento, menospreza o trabalho desse tipo de profissional, diminuindo sua atuação apenas a um cuidar, mas sua formação e atuação vão muito além disso (pelo menos dever ser). Geralmente as pessoas pensam que ser professor de crianças limita-se apenas ao gostar de crianças, deixando todo o trabalho pedagógico em segundo plano. Trata-se de um pensamento equivocado e preconceituoso.

Arce (2003) afirma que esse pensamento sobre a professora de educação infantil ser mulher, e, portanto que já detêm os dons para a maternagem, já se tornou um pensamento natural da nossa sociedade. Ela diz:

Esta ambigüidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje quando, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como ‘professorinha’ ou ‘tia’, que configuram uma caracterização pouco definida dessa pessoa, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho profissional. Assim essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecido dentro de si os dons da maternidade e de educadora de primeira infância); e por outro lado não chega a ser mãe, pois biologicamente não foi ela responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seu cuidado. Essa fusão entre mãe/professora, esse papel que não é o de mãe nem o de professora, acaba por ser sintetizado na bastante conhecida utilização do termo “tia” (ARCE, 2003, p. 26).

Arce (2003) ainda coloca, que esse termo caiu bem para a sociedade, pois o “tia”, está relacionado à um membro da família, alguém que é bom, que cuida, ao contrário da professora, que é rígida. Que à “tia”, não cabe a tarefa de ensinar, e sim cuidar. Como mostrado, a professora, a mulher, seja ela de educação infantil, ou de ensino fundamental,

sempre leva consigo o dever de cuidar dos alunos. O ensino fica em segundo plano. Por ser mulher o cuidar faz parte de suas funções, descaracterizando-a como professora, inclusive recebendo outras denominações.

Essa visão de mulher educadora /cuidadora aparecia muito em Roma. Antes da nova educação, as mães, as mulheres ficavam encarregadas da educação das crianças. Quando a criança (geralmente os meninos) completava sete anos passava para as mãos dos pais. A mãe ensinava seus filhos os primeiros elementos da fala e da escrita. Sob os cuidados de sua mãe, as crianças aprendiam em casa, entre seus brinquedos (Manacorda, 1995). Brandão (1981) ressalta que o ensino dado pelas mães era cheio de afeto, diferentemente do pai que fazia a criança aprender na prática, era um ensino mais duro Manacorda (1995) afirma que as mulheres romanas gozavam de uma maior consideração social que as mulheres gregas, portanto ficavam com esse papel, de educar seus filhos como, por exemplo, Aurélia, mãe de César. “A mulher em Roma era valorizada com mater famílias, portanto reconhecida como sujeito educativo, sobre tudo se viúva” (Cambi, 1999, p. 106). Muitas vezes as crianças ficavam aos cuidados de uma nutriz.

Na época da nova educação, existia também alguém responsável, além do ludimagister, pela educação da criança, e também de cuidar dela, o pedagogo. Os pedagogos eram escravos, geralmente gregos. Eles “acompanhavam as crianças até a escola, assistiam às lições e vigiavam os alunos” (Ponce, 2005, p. 78). Ainda, “quando bem escolhido, podia ele ascender ao papel de repetidor, e até ao de um verdadeiro mentor, arcando com a formação moral da criança” (Marrou, 1971, p. 414).

É possível perceber que em Roma, o trabalho como educadora, no lar, dava certo status à mulher. Na Grécia ela era totalmente menosprezada, e em Roma era a responsável pela educação de seus filhos, o que lhe colocava num patamar mais alto que a mulher grega. Na sociedade burguesa educar as crianças toma um sentido preconceituoso, pois se atribui a

uma função quase que natural, uma prolongação de sua função de mãe, mulher, doméstica. Ainda, parece que a educação de crianças sempre esteve ligada ao cuidar, desde a Roma antiga, pois o pedagogo tinha que cuidar de seu pequeno senhor e também ajudá-lo na sua educação, e quem sabe, até com os deveres dados pelo ludimagister.

Como observa Arce (2003), é mais fácil para o governo e também mais barato, alimentar esse pensamento de que a educação da infância deve ficar à cargo das mulheres, de que é algo natural da mulher, do que investir numa melhor formação de profissionais para atuarem nesta área. Assim sua preparação profissional fica em segundo plano.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho foi possível expor, através da bibliografia utilizada, que os professores responsáveis pelo ensino primário tanto em Roma, como no Brasil, ao longo de sua história, viveram um constante desprestígio, tanto social quanto profissional.

É possível fazer certas aproximações entre esses profissionais da educação, sempre tendo em mente, claro, que pertenceram a contextos históricos diferentes, porém lembrando que por pertencerem à sociedades divididas em classes, e à camada inferior de suas sociedades, estavam sujeitos à terem tratamento inferior ao das elites.

Alguns fatores foram determinantes para a desvalorização social desses profissionais. Primeiro, a maioria deles provinha das classes inferiores, como relata Marcílio (2005), que durante o Império, essa era a origem dos professores de primeiras letras. Em Roma a situação era pior, pois, esses professores foram, em sua maioria, antigos escravos, que depois de conseguir sua liberdade, passaram a fazer parte da plebe.

Como o ludimagister estava em contato direto com a plebe, não recebia a atenção do Estado romano, a educação oferecida por ele era dispensável à elite que podia pagar a um professor de primeiras letras particular. O governo romano cuidava apenas do ensino e dos professores que lhe interessavam. Barbagallo (1911, p. 93) citado por Ponce (2005, p. 77), relata o desprestígio que gozava a educação elementar, e conseqüentemente o ludimagister:

Para o Estado romano, que se incomodava unicamente com as classes superiores, não existia mais do que uma espécie de instrução a que era necessário outorgar privilégios e garantias: a instrução média e a superior e, às vezes, também a profissional. A elementar, ao contrário, devia ser abandonada a todos os azares da concorrência e a todos os golpes do destino.

O salário pago aos professores primários é um reflexo de sua desvalorização. Com Cardoso (2004), foi possível ver que o salário pago aos mestres régios de primeiras letras era

sempre será de interesse à classes dominantes e ao governo. Diferentemente da educação primária.

Ponce afirma:

Enquanto a sociedade dividida em classes não desaparecer, a escola continuará sendo uma simples engrenagem dentro do sistema geral de exploração, e o corpo de mestres e professores continuará sendo um regimento que, como os outros, defende os interesses do Estado (PONCE, 2005, p. 185).

Portanto, o ludimagister não era valorizado porque não atendia aos objetivos do Estado romano. E o pedagogo brasileiro hoje, é desvalorizado também por que não atende às elites. Mesmo passados tantos séculos, esses professores continuam sendo desvalorizados.

Referências

ARCE, Alessandra. Neoliberalismo e a formação de professores para a educação infantil no Brasil: uma análise preliminar. LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003. (Coleção educação contemporânea).

BARBAGALLO, Corrado. **Lo Stato e l'Instuzione Publica nell'Impero Romano**. Ed. Battiato, Catania, 1911. Apud Ponce, 2005.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. II: século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOISSIER, Gaston. "L'Instruction publique dans l'Empire Romain", in **Revue dès Deux Mondes**, março, 1884. Apud Ponce, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

CARDOSO, Teresa Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I: séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção formação de professores).

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História**. São Paulo: Ática, 2002.

JUVENAL. **Sátira VII**. Apud Manacorda, 1995.

KUHLMANN JR., Moysés. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1978.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARROU, Henri Irene. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: Herder: USP, 1971.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I: séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2005.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, vol. 14, p. 61-88, 2000.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.