

ARTIGOS

Formação de professores na América: notas sobre história comparada da educação no século XX

José Rubens Lima Jardimino*

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma investigação sobre modelos de formação de professores empreendido nas escolas normais no eixo sul-norte (Brasil e Canadá), considerando o período de 1930 a 1970 no qual se busca compreender, por meio de uma abordagem comparada, como esses modelos de formação na América, implementados por essas instituições escolares para a formação de mestres-escola contribuíram, em cada contexto específico com suas semelhanças e distanciamentos, para o projeto de nação que naquele período se constituía e se consolidava em cada país. O objetivo do trabalho é apresentar duas experiências americanas de formação de professores, analisando-as a partir de três eixos que determinamos como unidades de análises: rural-urbano; laicidade-religiosidade; formação técnica-formação humanista.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de professores; História da Educação; Instituições escolares.

Teacher Education in Americas: Notes about Comparative History of Education in the 20th Century

ABSTRACT

This article presents a reflection on models of teachers' training in America from the comparative analysis of two experiences, in Brazil and in Canada seeking to understand how models of teachers' training implemented in Normal Schools, in the period of 1930 to 1970, could in each specific context with their similarities and differences, contribute to the project of the nation building in each country. Assuming that the sociopolitical contexts defined in large measure, models of teachers' training, we seek through three units of comparative analysis - religion/secularism, rural/urban; humanistic education/technical education - to understand what were the imperatives for the model State that justified the adoption of a particular perspective in master trainee in America.

KEYWORDS: Comparative Education. Normal School. Teachers' training.

* Professor do Departamento de Educação (DEEDU) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Pesquisador e professor convidado do Programa de Doutorado em Ciências da Educação da REDECOLOMBIA, da Universidade Pedagógica y Tecnológica da Colômbia e da Universidade Pablo de Olavid, em Sevilha, na Espanha.

Formação de professores na América: notas sobre história comparada da educação no século XX

José Rubens Lima Jardimino

INTRODUÇÃO

Este texto é parte de uma pesquisa mais ampla, inserida num projeto de estudos de pós-doutoramento realizados em convênio com RUDECOLOMBIA, Projeto Vendimia (Colômbia), Université Laval (Québec) e Universidade Nove de Julho (Brasil), em 2007 e 2008. Trata-se de uma investigação que busca compreender como os modelos de formação de professores na América, implementados por meio das Escolas Normais, no período de 1930 a 1970, puderam, em cada contexto específico, com suas semelhanças e distanciamentos, contribuir para o projeto de nação que naquele período se constituiu e se consolidou.

Em razão do objetivo desses estudos, procedemos a uma síntese dos modelos de formação, a partir das exigências impostas às escolas de formação de professores desde o século XIX. Consideramos para isso a seguinte questão: quais foram os imperativos do modelo de Estado que justificaram a adoção de determinada perspectiva de formação do formador do cidadão?

Por intermédio de fontes bibliográficas oriundas de pesquisas sobre as instituições de formação nos dois contextos comparados, realizamos uma síntese de recorte comparativo dos modelos experimentados, no intuito de construir visões gerais dessas instituições escolares e descrições singulares de cada realidade, conforme a metodologia da história comparada.¹

As categorias² de análise são formadas por três binômios que parecem haver determinado um *ethos* formador do professor até os anos de 1950, a saber: religião/laicidade; rural/urbano; formação humanística/formação técnica (instrumental). Com base nessas categorias, buscamos iluminar nossos dados com a concepção sócio-histórica dos estudos atuais em história da educação, conforme Hamel (1995) e Petitat (1994), assumindo a ideia de que os contextos sociopolíticos definem, em larga medida, os modelos de formação do professor. Procuramos, assim, compreender as instituições como fenômenos sociais mais amplos.

É importante registrarmos algumas ideias acerca da retomada dos estudos comparados na área da educação e da escolha dessa abordagem neste trabalho. No nosso campo, os trabalhos comparados,

¹ Conforme Schriewer (1992; 1997), uma separação analítica entre o geral e o particular mostra-se mais promissora para uma interpretação histórica significativa. O autor, em termos metodológicos nas pesquisas em educação comparada, assinala que devemos trabalhar à luz do pensamento histórico e comparativo para compreendermos as singularidades de cada contexto, sem negligenciarmos as razões que estão além da história nacional. Em termos conceituais, o autor explora abordagens capazes de produzir orientações teóricas, bem como sistemas conceituais capazes de organizar a pesquisa como prática científico-social.

² Utilizamos o termo “categoria” neste artigo em referência às “Unidades de Análise”, termo mais usual nos estudos de História Comparada na perspectiva sócio-histórica (PEREYRA-GARCIA, 1989; SCHRIEWER; PEDRÓ, 1993; NÓVOA, 1998). Conforme Nóvoa (2005, p. 49), “Como a história, a investigação comparada não se concentra em ‘fatos’ ou ‘realidades’, mas sobre os problemas. Os ‘fatos’ - eventos, países, sistemas, etc. - são, por definição, incomparáveis. Pode iluminar o que é ‘específico’ e ‘semelhanças’, mas você não pode ir além disso. Só os ‘problemas’ podem ser eleitos como a matéria-prima da análise comparada: os problemas enraizados no presente, mas que tem uma história que nos permite compreender a forma como foram construídas e reconstruídas em diferentes espaços e tempos, como eles foram retirados e substituídos pelo processo de transferência, circulação e apropriação; os problemas que nos colocam frente a nossa memória e a nossa imaginação criam novos olhares que projetam num espaço não definido por fronteiras físicas, mas por fronteiras de sentidos”. Nessa perspectiva, os estudos comparativos devem realizar a investigação na interpretação e na construções dos fatos e não se limitar a descobrir e a descrevê-los.

depois de serem quase proscritos da produção acadêmica, vêm sendo retomados,³ embora com muita cautela, por alguns pesquisadores, especialmente europeus, com os quais neste artigo dialogamos. O campo da história da educação comparada desenvolveu-se em meio a permanentes conflitos entre as correntes que, por um lado, são portadoras de uma tradição científico-acadêmica e, por outro lado, são adeptas de uma abordagem política e cultural comparatista entre nações e/ou sistemas, com fins de prover o Estado com dados que o auxiliem nas tomadas de decisões.

É difícil afastar-se do debate a favor da educação comparada ou contra ela. Se é válida a crítica de que não conseguiu definir um objeto e um método próprios, ficando numa ambivalência entre a investigação científica e a intervenção política, ela tem a seu favor elementos irrefutáveis sobre seu valor explicativo acerca de determinado fenômeno ou contexto, por meio das abordagens multidisciplinares e multirreferenciais que possibilitam a compreensão de muitas ações educativas em relação a outras. Aí se situa o seu valor epistemológico na compreensão do fenômeno social.

A despeito das críticas, podemos afirmar que os vetores “investigação acadêmica” e “intervenção política”, explorados pela educação comparada, buscam produzir abordagens com o maior nível de cientificidade possível (NÓVOA, 1998) para atender aos seus fins. A comparação em educação vem sendo, no século XX, marcada pelas ciências sociais. Assume, ainda, um papel importante no campo da educação, que é reconhecido por todos os setores como um dos fatores primordiais para o desenvolvimento societário (econômico e político) e para o aprofundamento das democracias.

Este artigo se situa aí, nos campos da compreensão e da explicação, procurando, brevemente, expor o processo de construção histórica atinente ao campo de pesquisa por nós delimitado, com suas conexões com espaços de saber e de poder. Tencionamos, ainda, analisar a ação educativa das escolas de formação de mestres (Escolas Normais) no continente, a partir dos espaços específicos, focados por três lentes: 1. rural/urbano; 2. laicidade/religião; 3. formação técnica/formação humanística.

O TEMPO E O ESPAÇO, CENÁRIO DAS ESCOLAS NORMAIS

O contexto sociopolítico é a maneira mais correta de entrar no cenário educativo, especialmente quando se procura estudar uma instituição escolar que contribuiu tão expressivamente para a educação dos cidadãos de determinada sociedade; a saber, a Escola Normal – Escola de Professores.

Por essa razão, vamos refletir sobre os modelos formativos da Escola Normal no Brasil e no Quêbec, considerando os eixos rural/urbano; laicidade/religião; formação técnica/formação humanística. Começamos abordando, de maneira breve, os contextos sociais e políticos dos países no período de referência desta pesquisa, para, em seguida, operar um exercício hermenêutico sobre as Escolas Normais, com base em cada eixo acima indicado.

³ Nóvoa (1998) faz uma análise da trajetória das abordagens de educação comparada nas principais obras de autores do século XX. Classifica essas abordagens em quatro categorias, advindas das: 1. teorias do consenso – oriundas de perspectivas funcionalistas, baseadas na ideia de equilíbrio social; 2. teorias do conflito, influenciadas pela perspectiva da mudança social; 3. abordagens descritivas, que se concentravam nos fenômenos e nos fatos observáveis, considerando-os como realidades naturais; 4. abordagens conceituais, que olham os fatos como realidades construídas pelo discurso, recolocando-os num espaço-tempo passado a fim de compreendê-los historicamente.

BRASIL – O CONTEXTO DO SUL

No pós-guerra, o *mito das luzes* que marcou o século XIX, notadamente na França, perdeu força com as crises econômicas da Europa e da América. Porém, na área da educação, boa parte das elites latino-americanas ainda recebe sua formação de acordo com o modelo do mito superior francófilo. A formação intelectual dos nativos fora mantida, nos mesmos moldes daquela realizada na França, na Universidade de São Paulo e na Universidade Nacional do México, nos colégios (secundários e primários) e nos cursos de língua da Alliance Française. Nas primeiras décadas do novo século, algumas instituições latino-americanas eram patrocinadas pelo governo francês; como exemplo, citamos o Collège Carnot de Bogotá, criado em 1912. No Brasil, no Rio de Janeiro e em São Paulo, foram fundados importantes colégios com a mesma orientação; por exemplo, Escolas de Damas Sion, Sacré-Coeur, Santa Marcelina.

Em se tratando de Brasil, é importante separar o período em dois momentos distintos, ainda que se possa, de maneira geral, falar de um contexto de desenvolvimento nacional. Para alguns sociólogos, nos anos 1930, o país ingressa na Modernidade. No entanto, para os analistas políticos, o industrialismo impulsionador do período não significa, necessariamente, uma entrada na modernidade. No máximo, pode-se falar em “modernização” das instituições e em agenda político-social.

Não esqueçamos que nos referimos a um país que se encontra em plena luta para compensar seu atraso em relação ao cenário mundial, especialmente à vizinha Argentina. Os anos que se estendem de 1930 a 1950 podem ser caracterizados como o período da industrialização. O país se transformava, buscando a transição de agrário para urbano. Na realidade, podemos relacioná-lo com uma sociedade “a caminho da cidade”, conforme Durhan (1973) denominou esse processo urbanizante.

O processo de urbanização necessitava de mão de obra para fazer a indústria florescer, uma vez que os postos mais técnicos vieram com as máquinas (ferro-velho), compradas a peso de ouro da falida indústria europeia do pós-guerra. Com a maquinaria, chegavam os técnicos que a manejariam: os italianos, na indústria têxtil; os alemães e os americanos, na indústria automobilística, para substituírem os ingleses que deram início à indústria brasileira, por meio da construção de trilhos de trens no século XIX.

Como vimos, o contexto político-social era otimista e de grande desenvolvimento. A propaganda dos políticos sublinhava algumas mudanças que ocorreram na época, como, por exemplo, em 1929, a inserção das mulheres no mundo do trabalho e o seu direito de votar. Franqueava-se, assim, a entrada formal desses sujeitos sociais no universo público. Como resultado desse avanço, as trabalhadoras das fábricas iriam se tornar, mais adiante, as protagonistas de uma bela história sindical no desenvolvimento fabril brasileiro. Transformam-se não somente as políticas e o cenário social, mas a mentalidade (ideológica) conservadora. A riqueza muda de mãos: sai da casa-grande⁴ e vai para a cidade. Nessa passagem, perde-se o ideal de uma fazenda centralizadora da riqueza, da cultura e do poder de um latifundiário. A cada passo, a população se urbanizava.

Nesse contexto, que tipo de educação necessitaria a nação? Qual seria a estratégia para educar o cidadão? Assim como aconteceu nos primeiros anos da República, nos anos 1930, era preciso educar os trabalhadores e seus filhos. Aguçava-se a importância de se edificar uma escola pública para os meninos

⁴ Expressão utilizada por Gilberto Freyre, importante sociólogo que analisou a formação do povo brasileiro e de sua identidade nacional, para nomear a casa principal das fazendas (In: *Casa-grande & senzala – formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, 1933).

e para as meninas, que agora estariam sem seu pai e sua mãe, pois ambos estavam na fábrica. A escola passaria a representar a casa que educa; conseqüentemente, a professora significaria a figura materna mais próxima das crianças, devendo arcar com todas as responsabilidades do processo educativo. Em razão desse contexto, que modelo, pois, teríamos que constituir para formar as professoras que a nação necessitava para educar o cidadão?

Da análise do contexto do país, depreende-se a importância dos modelos de formação, independentemente de qual partido político ou instância de poder os defendesse. Sejam liberais, sejam conservadores, os setores sociais colocavam acento na necessidade de formar um tipo de homem singular para enfrentar o *Sitz im Leben* (contexto vital) desenvolvimentista/industrial daquele período. É importante lembrar que o Brasil do século XX, dos anos 1930 até 1980, foi, na maior parte desse período, administrado por governos populistas, de direita e pelo regime militar. Todos eles defendiam um projeto de nação, mesmo que não afinado aos anseios de liberdade, de justiça e de igualdade manifestados pelos setores mais progressistas da sociedade.

A história das Escolas Normais, desde seu início, passando pelo apogeu até a sua extinção, esteve imersa nesse contexto vital, formando o homem para um tipo nação que se almejava. Nos anos 1930, na euforia do industrialismo e da chegada ao paraíso da vida na cidade, os métodos pedagógicos de formação de professor estavam baseados na psicologia, recém-chegada ao Brasil, especialmente por uma das referências da educação, Lourenço Filho. Dos anos 1940 a 1960, sob a influência da Escola Nova, a Escola Normal sofreu intensa expansão, alastrando-se por todo o estado de São Paulo e por boa parte do Brasil, para atender, em geral, ao contingente de mulheres das classes emergentes que se constituíam como cidadãs de direito. Os dados indicam que, em 1954, existiam cerca de 260 escolas normais em 122 cidades da província. Na capital, funcionavam 60 normais, nove estaduais e 51 privadas. O período do Estado Novo, marcado por forte desenvolvimento econômico, baseado na expansão da indústria local em substituição às importações, gerou uma estratificação na sociedade caracterizada por dois extremos: a classe alta, composta pela oligarquia agrocomercial e pela burguesia industrial, e as classes proletárias, formadas pelos trabalhadores em geral. Nesse contexto, a escola é o único capital cultural comprovado para o ingresso na vida profissional. Se a escolarização é o meio de ascender socialmente e de garantir uma participação efetiva na sociedade, ela passa a ser a principal reivindicação das massas.

Na conjuntura indicada, formar professores pela Escola Normal é um ato político, econômico e social da maior importância para o Estado. Essa formação é circunscrita pelas ideologias do momento, ou seja, pelo interesse de se formar o cidadão que a pátria requer naquele momento.

O país chega aos anos 1970 alterando a perspectiva de formação para uma abordagem mais técnica, no sentido de formar o professor para educar o trabalhador. Esse cenário representa o declínio da Escola Normal.

O EIXO RURAL/URBANO – UNIDADE DE ANÁLISE

Estudos sobre as Escolas Normais no Brasil⁵ demonstram que essas instituições foram fenômenos urbanos, no sentido de que foram criadas nas cidades, embora não exclusivamente para elas. No trabalho de Araújo (2008) reúne-se a história de 22 Escolas Normais (instituições públicas, criadas e mantidas

⁵ Fora uma grande quantidade de teses e dissertações sobre o tema, circula recentemente uma publicação que sistematiza em um só volume a história das Escolas Normais nas províncias desde o Império até a República: As Escolas Normais no Brasil. Do Império à República (ARAÚJO, 2008).

pelo Estado), sendo somente quatro delas criadas no século XX⁶ (Fonte Nova, BA, 1907; Uberlândia, MG, 1924; Campo Grande, MS, 1930; Brasília, DF, 1960); as demais pertencem ao início da República. É importante observar, também, que a formação do professor se dava no contexto da cidade, ainda que os professores, depois de diplomados, fossem, geralmente, enviados às localidades rurais, uma vez que, na época, mais de 70% da população vivia no campo ou circundando os sítios em torno dos povoados. Os filhos e as filhas dos sitiantes, dos comerciantes e dos empregados públicos, isto é, das classes que pretendiam ascensão social, dirigiam-se à Escola Normal em busca de profissionalização e de status social. Ser professor na Primeira República significava uma distinção social, tanto quanto o fora nos períodos anteriores. Conforme registra Monarcha (1999, p. 113):

A escola normal atraía os indivíduos, em sua maioria, pobres em busca de ascender socialmente. O certificado (carta de normalista) possibilitava o acesso à cultura e oportunidades de emprego na administração pública – olhos e braços da Monarquia –, no comércio local ou talvez uma oportunidade de uma cadeira na Faculdade de Direito.

O EIXO LAICIDADE/RELIGIOSIDADE – UNIDADE DE ANÁLISE

Toda luta política e pedagógica das Escolas Normais no Brasil foi marcada pela dicotomia entre as ideias religiosas e o discurso *laicista* que vinha dos ares republicanos. Em seus primeiros movimentos, essa instituição escolar foi plasmada pela religião cristã de recorte católico. Basta recordarmos que o nascimento da cidade de São Paulo está marcado pelo ato educativo católico. Quando a República se consolidou, a luta entre religião e movimento leigo tornou-se mais visível, deixando, na escola, nuances do positivismo científico e do catolicismo, sendo majoritário o domínio do primeiro por mais de uma década. O positivismo tinha como princípio formativo as ideias iluministas, que rejeitavam o *corpus* da doutrina católica do período colonial.

Semelhante honraria ao laicismo se consolida na reforma dos anos 1930, sob a coordenação do ideólogo da Escola Normal laica desse período, Dr. Caetano de Campos. É possível perceber isso na reforma do currículo da Escola Normal: amplia-se o número de matérias, eliminam-se as de conteúdo religioso e reforçam-se as de conteúdo científico-humanista (Francês, Inglês e Alemão; Fisiologia, Anatomia e Psicologia).

A Escola Normal da República formava professores laicos, cidadãos republicanos que vivenciavam uma contradição de base, pois, embora fossem formados por “lentes” ilustradas liberais, os mestres-escolas iriam atuar numa sociedade religiosa mediada por um catolicismo místico e popular (pela falta de clero no imenso território), bem longe das concepções científico-iluministas e liberais que orientavam a elite dominante do país.

O EIXO FORMAÇÃO TÉCNICA/FORMAÇÃO HUMANISTA – UNIDADE DE ANÁLISE

Outro problema vivenciado pelas instituições formadoras dizia respeito à relação pendular que sempre vivenciaram: por vezes, ela foi demasiadamente técnica e, em outros momentos, demasiadamente iluminista.⁷ Com o objetivo de formar um intelectual nos modelos da Escola Normal Superior da França,

⁶ Esses dados não dão conta da história da expansão da Escola Normal no Brasil; são experiências nacionais, reunidas em uma coletânea, porém não se referem à totalidade dessas instituições públicas em cada estado da federação. Veja por exemplo os dados que apresentamos, anteriormente, sobre São Paulo.

⁷ Estou usando “iluminista” no sentido de uma formação humanista da Modernidade.

relegava-se o preparo pedagógico de competência técnica e dos saberes da docência do professor aos exercícios da escola-modelo. Até os anos 1930, antes da reforma de Campos, a Escola Normal tornava-se um curso geral de ciências e idiomas, próximo de um excelente programa de humanidades, porém longe da formação de professor de que a República, com seu ideal de “escola para todos”, necessitava. Esse quadro tem levado alguns estudiosos do assunto a relegar, por vezes, a função dessa Escola, antes de 1930, como formadora de mestres-escolas para a prática do ensino. Nosella e Buffa (2002, p. 100), ao estudarem uma Escola Normal em São Carlos, no interior de São Paulo, indicam bem essa concepção na conclusão de seu trabalho. Ao responderem qual seria a atividade desempenhada pelas normalistas, após sua formação: casar-se ou lecionar nas fazendas, concluem:

De fato, vários estudos têm revelado que as alunas, filhas de grandes e médios proprietários, em geral, não iam lecionar no campo, quando muito lecionavam na cidade. Aguardavam, com o diploma, o casamento. [...] Conclui-se que a razão última do prestígio não era propriamente a formação do professor e seu engajamento no magistério, mas sim, o rigor nos estudos de cultura geral necessária para a formação e distinção do dirigente da sociedade tradicional [...] A Escola Normal dos primeiros tempos, a despeito de preparar profissionalmente o professor (sua função oficial), intimamente valorizava mais a cultura geral e tradicional como ornamento das elites.

Depois da *Belle Époque* dos raios ilustrados e com influência das técnicas de ensino, especialmente de orientação norte-americana, a Escola Normal seguiu um rumo mais prático. Tornou-se um laboratório pedagógico, proporcionando uma formação do professor e uma preparação de materiais com base nas ciências pedagógicas.

Pode-se dizer que a Escola Normal no Brasil, de maneira geral, viveu, em toda sua trajetória, o dilema formação técnica ou humanista, em decorrência das tensões políticas e didático-pedagógicas, próprias dos contextos históricos em que estava inserida. Todavia, não se pode negar que foi ela a principal instituição de formação de professor e impulsionadora da constituição da Escola Pública Brasileira.

QUÉBEC – O CONTEXTO DO NORTE

As primeiras considerações sobre a história do Québec (período de 1635 a 1836) – chamada por seus pais fundadores da *Nouvelle France* e considerada por Graveline (2007) como o tempo dos pioneiros e dos cavaleiros da cruz – referem-se, na verdade, ao período colonial de domínio francês. Com respeito às manifestações da educação nesse período, poderíamos dizer que elas são ocasionais e fragmentadas. As escolas do período são organizadas pelas freiras urselinas e pela Congregação de Notre Dame. Com elas, se dão as primeiras experiências de escolarização dos quebequenses, segundo Petitat (1999), baseadas na leitura do catecismo, na escrita e no cálculo.

No período colonial, a educação no Québec ficava a cargo da família. Entretanto, com a intenção de cristianizar a população nativa, a Igreja edificou algumas instituições escolares, ocupando-se do papel do Estado, para quem a educação primária não era uma preocupação, ainda que indiretamente tenha financiado parte das comunidades religiosas que chegaram ao Québec (DOUFOR, 1997).

As práticas pedagógicas eram de inspiração francesa, pautadas pela metodologia de ensino dos jesuítas, pela qual os alunos recebiam orientação individualizada. A formação secundária e superior era realizada com base nos estudos desenvolvidos nos seminários – maiores e menores. Para os historiadores da educação do Québec, na *Nouvelle France*, até a segunda metade do século XVIII, não se pode falar rigorosamente de formação de professores. Os religiosos e o clero ensinavam, transmitindo o que haviam aprendido em suas comunidades. Até 1836, não existia uma escola de formação.

As exigências de especialização aparecem quando o governo manifesta a vontade de preparar professores para suas escolas e publica a primeira lei da educação quebequense – l' *Acte pour pourvir à l'établissement d'école normales* –, em 21 de março de 1836. Todavia, a criação de escolas formadoras, por questões políticas de luta entre Igreja e Estado – que até hoje se verifica na província do Québec –, limitou sobremaneira a organização das instituições formadoras de professores. Como nos informa Hamel (1995), devido à existência efêmera dessas escolas e às dificuldades de sua implementação, é impossível demarcar a data de promulgação da lei como o início da formação de professores no Québec. Somente em 1859, fundaram-se as três mais importantes Escolas Normais da região: Escola Normal Laval no Québec, Escola Normal Jacques-Cartier e Escola Normal McGill em Montréal.

Depois da conquista britânica, em 1760, a convivência de duas culturas e de duas línguas configura-se verdadeiramente, passados já mais de 400 anos, em luta pela busca de hegemonia de ambas. Nesse embate, a província do Québec buscava romper com o analfabetismo na *Nouvelle France* e na *Nouvelle Angleterre*, quando a maioria da população vivia no analfabetismo: 60% das crianças de 7 a 13 anos estavam fora da escola.

Nos anos 1800, foram estabelecidas três instituições de educação que compuseram o campo de trabalho dos professores diplomados nas Escolas Normais do país: a Escola Real (École Royale), formada pela pequena burguesia canadense-francesa – de maioria protestante; a Escola de Fábrica (École de Fabrique), surgida com a ascensão dos profissionais liberais, nos anos 1810, quando a composição de forças políticas se amplia e permite a criação de escolas profissionais para formar homens de negócios e agricultores instruídos e, conseqüentemente, estabelecer uma nacionalidade canadense-britânica; e as Escolas de Síndico⁸ (École de Syndics), que, compostas por um município ou mais, ficavam sob a supervisão de um deputado do Estado. Ele transferia essa responsabilidade ao proprietário do imóvel onde deveria funcionar a escola, que, por sua vez, elegia uma pessoa da vila para administrar e governar a instituição escolar. Aí se encontra a origem do termo “síndico”. Nessa instituição, o povo teve um papel importante, pois, juntamente com o síndico, fazia a seleção dos professores e interferia na administração da escola. Os custos de construção dos prédios eram reembolsados pelo governo. Essa instituição escolar demonstrou forte expansão no Québec até o final do século.

Ao longo do século XIX, as Escolas Normais do Québec, em meio a crises políticas, econômicas e sociais, até a Revolução Tranquila,⁹ realizaram a formação dos professores no Québec francófono e anglófono.

⁸ Para uma melhor compreensão do tema, ver DUFOR, 1996.

⁹ A Revolução Tranquila refere-se a um período de rápida mudança experimentada por Québec (1960-1966). Embora paradoxal, o nome é usado para indicar as rápidas mudanças sociais pelas quais passou a sociedade quebequense no início década de 1960. A província, uma sociedade altamente industrializada e urbana, e o Partido da União Nacional, no poder desde 1944, parecem cada vez mais antagônicos. O partido teimosamente defendia sua ideologia conservadora e desatualizados valores tradicionais. Quando o Partido Liberal, sob a liderança de Jean Lesage, ascendeu ao poder nos anos 1960, desenvolveu-se no Québec um forte programa reformista. O tema central da campanha era estampado no slogan liberal “É hora de mudar”. O governo adotou novas leis sobre a educação e criou uma Comissão de Reforma da Educação, presidida por Dom Alphonse-Marie Parent (originou-se daí o famoso relatório Parent, que guiou toda a Reforma da Educação no Estado). Em seu relatório, a Comissão aborda integralmente

As unidades de análises que utilizamos para compreender o campo educacional no Brasil, a que chamamos de eixos (rural/urbano, laico/religioso e formação técnica/formação humanista), foram também aplicadas aos dados do Canadá no sistema quebequense de formação de professores no período.

O EIXO RURAL/URBANO – UNIDADE DE ANÁLISE

As Escolas Normais estão localizadas, em sua maioria, nas cidades da província. Até a primeira década do século XX, são especificamente as três acima comentadas, uma no Québec e duas em Montreal. A partir de 1906, ocorreu uma grande expansão, e em todas as vilas do Québec se iniciou uma Escola Normal, a fim de suprir as exigências de ensino advindas do processo de urbanização do Estado. São criadas, até 1938, 20 novas instituições formadoras de professores em todo o Québec.

Como observam os pesquisadores do fenômeno brasileiro, a formação é urbana; todavia, o trabalho do professor acontece nas escolas do campo. A província do Québec era agrícola, composta por pequenas vilas¹⁰ circunvizinhas, das quais se mobilizavam os camponeses.¹¹ Pouco desenvolvida no domínio francófono, somente sob as mãos do domínio inglês, a província vivenciou um desenvolvimento econômico com o comércio com os Estados Unidos e com a própria Inglaterra. Em 1867, as duas partes, *Nouvelle France* e *Nouvelle Inglaterra*, compostas de Alto e Baixo Canadá, reúnem-se em um só país, o Canadá Unido, com quatro províncias (Ontário, Québec, Nova Escócia e Nova Brunswick). A partir desse momento histórico, com lutas e riscos, desenvolve-se uma sociedade moderna.

O EIXO LAICIDADE/RELIGIOSIDADE – UNIDADE DE ANÁLISE

É bastante reconhecida pelos pesquisadores quebequenses a *clericalização* do corpo docente no Québec até a reforma dos anos 1960. Embora se observe a redução de professores clérigos para uma média de 49%, o índice ainda é muito alto para um país com aspirações laicas. Vê-se, com isso, que a influência da Igreja na formação de professores não teve uma força vital somente na América Latina, sendo determinante na América do Norte de domínio francófono em todos os séculos depois da colônia.

O debate sobre a laicidade da educação esteve na agenda da educação canadense desde muito cedo, a partir da chegada dos protestantes, irlandeses e ingleses, no continente. A Escola Normal de McGill, uma das mais antigas Escolas Normais do Canadá, é um bom exemplo dos conflitos entre anglófono e francófono, católicos e protestantes, adeptos da escola laica e defensores da escola religiosa. O tema da formação de professores esteve sempre relacionado com esses conflitos.

A institucionalização da formação do professor carrega ambiguidades, desde a lei de implantação das normalistas em 1836, referida acima. A propósito, o retardamento dessa lei esteve relacionado ao

o sistema, recomendando a criação de um Ministério da Educação e questionando o papel da Igreja católica, que, até então, dominava o sistema de ensino público francês. A Igreja opõe-se às recomendações do relatório, mas sem sucesso. O relatório contribui fortemente para a criação de um sistema escolar unificado, democrático, moderno e acessível a todos. Já passado mais de meio século, a Revolução Tranquila continua a ser o principal ponto de referência para os governos no Québec, desde a perda do poder pelos liberais em 1966, o que ilustra a importância desse episódio na história do Québec. L'Encyclopédie Canadienne. Disponível em: <<http://thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=f1ARTf0006619>>. Acesso em: 8 jun. 2010 (tradução livre). Outra referência no campo da educação é HAMEL, 1991.

¹⁰Do mesmo modo que se observa na França, no Québec as vilas são pequenas. O processo de urbanização da província se inicia na década de 1920. Como afirmam Mellouki e Melançon (1995), a população quebequense é majoritariamente urbana depois de 1920, e a metade do pessoal do ensino, depois de 1940, veio das regiões urbanas.

¹¹Esse fenômeno vai estabelecer no século XX, em 1943, a obrigatoriedade da frequência de meninos de sete a 14 anos nas escolas (HAMEL; MORISSET, 1997).

debate sobre o controle dessas instituições pelo Estado e pela Igreja católica. Ainda que a primeira lei determinasse a formação do professor numa escola específica – claramente de tom laico –, que deveria reunir católicos e protestantes sob um Comitê do Estado, prevendo-se a criação de duas escolas bilíngues, não confessionais, financiadas e dirigidas pelo Estado, a questão religiosa retardou por quase 20 anos o funcionamento das escolas destinadas à formação de professores.

Como se pôde perceber, a Igreja exerceu um papel fundamental na formação do professor no Québec. Ela vai dominando, ao longo dos anos, a formação do pessoal da escola. Na disputa com o Estado, a escola dirigida pelo modelo religioso será destinada às mulheres, numa formação que ficava a cargo das freiras. O domínio religioso dissemina o modelo de “feminilização”¹² da formação para o ensino por toda América Latina.

Ainda que dominante, a orientação religiosa não foi exclusiva na província do Québec, pois, mesmo dentro do clero, havia gente simpática às ideias liberais “laicistas” que confrontavam a tendência clerical. A formação dos professores seguiu, até a reforma de 1960, em meio a essa tensão política e pedagógica.

O EIXO FORMAÇÃO TÉCNICA/FORMAÇÃO HUMANISTA – UNIDADE DE ANÁLISE

O eixo sobre formação técnica e formação humanista, na verdade, apresentou-se na pesquisa como uma unidade de análise difícil de mensurar, pois não trabalhamos o tema com as matrizes curriculares, em virtude de dificuldade de acesso. Buscamos uma visão mais ampla, partindo das concepções ideológicas da ação formativa nos modelos de formação brasileiro e quebequense.

A formação de professores no Québec, ainda que feita, em grande parte, pelas concepções da religião católica, foi mais de natureza congregacional, ou seja, esteve nas mãos das freiras, as quais orientavam o currículo por ênfase mais prática do que filosófica. As congregações de religiosos são mais pragmáticas em seus serviços, e não deveria ser diferente na educação. Ademais, pode-se dizer que o Estado do Québec esteve sempre por trás, como uma mão invisível, seguindo o fazer educativo desses profissionais.

Os conflitos advindos da convivência de duas culturas expressa-se, no Québec, na língua, na política, na religião e, em geral, nos costumes. Eles foram demasiadamente impactantes no processo educativo, especialmente na formação de professores.

No mundo protestante, a técnica, aliada ao pragmatismo, está no mundo da indústria, do comércio e dos negócios. Foi praticamente com o domínio inglês que a província se desenvolveu no final do século XIX. Isso leva a um modelo de formação mais pragmático em todos os âmbitos do processo educativo. De outra maneira, pode-se fazer referência a uma herança marcada na cultura católica, percebida sob qualquer ponto de vista, de uma formação da cultura humanista. Isso se percebe nos aparelhos do Estado, nas instituições e no apreço por essa herança, expressado, inclusive, na obrigatoriedade do idioma das raízes (francês). Isso resulta, no ensino, na formação do corpus de “ensinantes” e, em geral, na maneira de educar o cidadão.

Poderíamos dizer que no Québec há uma tensão dialética na formação do professor que acompanha sua história desde suas origens.

¹² A esse respeito, ver DUFOUR; DUMONT, 2004 e HAMEL, 1991.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar duas experiências americanas de formação de professores. Fizemos em paralelos os modelos sob três eixos que determinamos como unidades de análises: rural/urbano; laicidade/religiosidade; formação técnica/formação humanista. Destacamos por meio deles que as perspectivas de formação de ambos os países apresentam muitas similaridades em momentos de crises e de mudanças de mentalidade sobre a Escola Normal.

Assemelha-se o processo de construção das Escolas Normais: em ambos os países ele se deu em decorrência dos esforços da Igreja e se desenvolveu em meio às inquietudes dela com o ato educativo. As Escolas Normais, tanto no Brasil quanto no Québec, são produtos do processo de urbanização das sociedades no século passado. Elas nasceram e se desenvolveram em meio à ambiguidade entre a intenção de uma formação humanista, direcionada à formação do “Homem” ilustrado exigido pela modernidade, e de uma formação prática, que o progresso e o desenvolvimento técnico dos países requeriam. Numa ênfase ou na outra, as Escolas Normais e a formação de professores foram signos importantes para a construção da nação republicana no continente americano.

Considerando as diretrizes da metodologia dos estudos comparados em educação, os modelos apresentados são possíveis de comparação. Ambos estão, em justa medida, constituídos a partir da busca da construção da nação – brasileira e canadense (quebequense). Os modelos são, nas Américas, muito próximos, ainda que tenham tradições diferenciadas. Sobre as diferenciações, temos a Colômbia,¹³ que se apresenta como um caso, ainda que em alguma medida semelhante, com consideráveis diferenças. Um exemplo disso é a presença das três missões alemãs na experiência da Escola Normal e na educação em geral da nação colombiana, divergindo metodologicamente do enfoque na formação de professores dos países que destacamos neste trabalho.

Os modelos de formação de professores circulam no eixo rural/urbano, laico/religioso, formação humanista/formação técnica. Isso é um aspecto mais distinto do modelo francês implantado e desenvolvido por Brasil e Canadá.

Todavia, como destacam Herrera e Low (1994), até mesmo na Colômbia, com nuances da diferença apontada, modelos de formação, com suas especificidades, são orientados pelos modelos da Escola Normal francesa humanista. Reiteramos para as duas experiências aqui analisadas a afirmação dos autores a respeito das Escolas Normais Superiores na Colômbia:

Como se vê, a Escola Normal Superior foi uma instituição com um projeto pedagógico e político de direção, vocação e consciência para assumir a liderança no setor educativo. Seu maior aporte pode situar-se, sem dúvida, no campo das ciências sociais e humanidades, constituindo-se como matriz humana e epistemológica nos quais se cultivaram disciplinas como a antropologia, a psicologia, a filologia, a sociologia e a história. Ali se conformaram os primeiros núcleos de intelectuais que passaram a exercer de maneira profissional os conhecimentos provenientes das ciências sociais e humanas (HERRERA; LOW, 1994, p. 129).

¹³ A pesquisa de pós-doutorado foi composta por uma tríade de experiências formativas na América, considerando-se três casos – Brasil, Colômbia e Canadá. Os dados sobre as Escolas Normais da Colômbia e do Brasil estão discutidas na Revista de Historia de la Educación Colombiana (JARDILINO, 2008).

É possível concluir, ainda que provisoriamente, no que pesem as diferenças de contexto, que a formação de professores na América não alterou muito os ideais franceses de uma Escola Normal humanista e criadora de uma elite pensante. As instituições de formação de professores foram criadas e se desenvolveram numa ambiguidade constante entre as três unidades de análises trabalhadas neste texto.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, J. C. As Escolas Normais no Brasil. Do Império à República. Rio de Janeiro: Alínea, 2008.
- DUFOUR, A; DUMONT, M. Brève histoire des institutrices au Québec de la Nouvelle-France à nos jours. Montréal: Boréal, 2004.
- DURHAN, Eunice. A caminho da cidade. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- FREYRE, G. Casa-grande & senzala – formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.
- GRAVELINE, P. Une Histoire de l'Éducation au Québec. Montréal: Bibliothèque Québécoise (nouvelle éditions), 2007.
- HAMEL, T. Le déracinement des écoles normales: Le transfert de la formation des maîtres à l'université. Institut Québécois de recherche sur la culture (IQRC), Automne, 1991.
- HAMEL, T. Un siècle de formation des maîtres au Québec 1836-1939, Hurtubise-HMH, 1995, 374 p.
- HAMEL, T.; MORISSET, M. Agricultores e frequência escolar obrigatória: uma relação contraditória. Revista VERITAS, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 365-384, jun. 1997.
- HERRERA, M. C.; LOW, C. Historia de las Escuelas Normales en Colômbia. Educación y Cultura, n. 20, Bogotá, FECODE, 1990.
- JARDILINO, J. R. L. Houve uma Escola Normal Superior na América Latina? O caso Brasil e Colômbia. Revista de Historia de la Educación Colombiana, n. 11, p. 95-108, Sez. 2008.
- MELLOUKI, M. H. Savoir enseignant et idéologie réformiste: la formation des maîtres – 1930-1964. Institut Québécois de recherche sur la culture (IQRC), 1989.
- MELLOUKI, M. H.; MELANÇON, F. Les corps enseignantes du Québec de 1845 à 1992 – Formation et développement. Montréal: Les Éditions Logiques, 1995.
- MONARCHA, C. A Escola Normal da Praça: o lado noturno da luzes. Campinas, Ed. Unicamp; 1999.
- Nóvoa, A. Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation). Educa. Lisbonne, 1998.
- Nóvoa, A. Vers um comparatisme critique. Regards sur l'Éducation. Dans Cadernos Prestige, n. 24. Educa. Lisbonne, 2005.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. Schola Mater – a antiga Escola Normal de São Carlos (1911-1933). São Paulo: FAPESP/Edufscar, 2002.

Petitot, A. Production de l'école. Production de la société. Analyse socio-historique des quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en occident, Genève, Paris: Librairie Droz, 1999.

PEREYRA-GARCIA, M. A. La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación. Revista de Educación, Madrid, número extra, 1, p. 23-76, 1989.

SCHRIEWER, J. L'éducation comparée: mise em perspective historique d'un champ de recherche. Revue Française de Pédagogie, n. 121, p. 9-27, 1997.

SCHRIEWER, J. The method of comparison and the need for externalization: methodological criteria and sociological concepts. In: SCHEIEWER, J.; HOLMES, B. Theories and methods in comparative education. Frankfurt/ New York: Peter Lang, 1992.

SCHRIEWER, J.; PEDRÓ, F. Manual de Educación Comparada. Barcelona: PPU, 1993.