



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NO BRASIL

JACIANE FERNANDES DA SILVA

GUARABIRA – PB

2014

JACIANE FERNANDES DA SILVA

**PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NO BRASIL**

Artigo apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III – Guarabira, em cumprimento dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia sob orientação da Professora Ms. Mônica de Fátima Guedes de Oliveira.

GUARABIRA – PB

2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL
DE GUARABIRA/UEPB

S586p Silva, Jaciane Fernandes da
Pressupostos históricos da formação de professores no Brasil
[manuscrito] : / Jaciane Fernandes Da Silva. - 2014.
30 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2014.

"Orientação: Mônica de Fátima Guedes de Oliveira,
Departamento de EDUCAÇÃO".

"Colaboração: José Otávio da Silva", Rosilene Agapito da Silva
Llarena

1. Formação docente. 2 História da educação. 3. Professor. I.
Título.

21. ed. CDD 371.12

JACIANE FERNANDES DA SILVA

PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
BRASIL

Aprovada em 10 de Março de 2014

BANCA EXAMINADORA

Mônica de Fátima Guedes de Oliveira

Prof. Ms. Mônica de Fátima Guedes de Oliveira

(Orientadora)

José Otávio da Silva

Prof. Ms. José Otávio da Silva

(Examinador)

Rosilene Agapito da Silva Llerena

Prof. Ms. Rosilene Agapito da Silva Llerena

(Examinadora)

GUARABIRA – PB

2014

“A suprema arte do professor é despertar a alegria na expressão criativa do conhecimento, dar liberdade para que cada estudante desenvolva sua forma de pensar e entender o mundo, assim criamos pensadores, cientistas e artistas que expressarão em seus trabalhos aquilo que aprenderam com seus mestres”.

(Albert Einstein)

À minha família, pelo apoio e compreensão oferecidos de modo tão espontâneo durante a elaboração deste trabalho, bem como ao longo do curso de Pedagogia.

AGRADECIMENTO

A Deus, que sempre me abriu caminhos e me deu força e determinação para remover todas as pedras e obstáculos sem nunca perder a fé na vida e nas pessoas.

Sou grata a todos os professores que contribuíram com a minha aprendizagem, e em especial a minha orientadora, professora Mônica de Fátima Guedes de Oliveira. Obrigada pelas sugestões, além da paciência e do incentivo na confecção deste trabalho.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	07
2 DESENVOLVIMENTO.....	08
2.1. O processo de construção da educação formal no Brasil e a formação do professor.....	08
2.1.2 O professor e a Educação Jesuítica.....	10
2.1.3 O professor e as reformas do Marquês de Pombal.....	13
2.1.4 O professor e a educação brasileira no Período Regencial.....	15
2.1.5 O professor e a educação no Brasil Império.....	17
2.1.6 O professor e a educação no Brasil República.....	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	27
REFERÊNCIAS.....	28

PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Jaciane Fernandes da Silva¹

RESUMO

Falar de formação de professores é falar de algo tão antigo quanto atual, tão explorado quanto desconhecido, tão banal quanto fundamental – substantivos que se contrapõem e ao mesmo tempo se completam, apontando um caminho tortuoso. O debate sobre a profissionalização docente não é recente, e nas últimas décadas se intensificou devido as iniciativas de reestruturação curricular das Escolas Normais e dos cursos de pedagogia, com as experiências de novos cursos de formação em nível superior de formação. O presente artigo, oriundo de uma minuciosa pesquisa bibliográfica, procurará apresentar uma síntese histórica da evolução da profissão docente no Brasil, iniciando-se a partir da chegada dos Jesuítas, as mudanças feitas pelo Marquês de Pombal, a chegada da Corte Real ao Brasil, a elaboração da primeira constituição em 1824, deixando claro que todos devem ter acesso a educação gratuitamente, perpassando pelo ensino da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, bem como a situação atual frente à nova LDB.

PALAVRAS-CHAVES: Formação Docente. História da Educação. Professor.

1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, a missão de educar é inerente aos genitores. O cuidado de preparar para os desafios da vida, o trabalho de transmitir os aspectos mais importantes de uma cultura, as regras de convivência social, os valores éticos, etc. Sendo assim, tradicionalmente, a educação é uma tarefa familiar, imbuída dos valores e da cultura de cada família.

Os primeiros professores são os próprios pais, seus tutores ou os parentes mais próximos. Estes ensinam as convenções sociais e os códigos éticos nas quais estão inseridos. Cabe à escola o debate do saber científico e à preparação para o mercado de trabalho.

O professor, como mediador desse processo tem que saber contextualizar diferentes situações e realidades sociais, para isso, além da habilidade de conciliador, tem que ter uma formação adequada, que o auxiliará no processo de ensino-aprendizagem.

Para uma análise da formação do professor no Brasil, antes, faz-se necessário uma abordagem contextualizando os aspectos políticos, econômicos e sociais dos diferentes

¹ Aluna do Curso de Pedagogia da UEPB, Campus III, da turma 2009.2. <http://lattes.cnpq.br/971634119484163>

elementos que contribuíram e dos que formam a nossa sociedade, com estes mecanismos, torna-se mais clara a reflexão sobre o tema.

As primeiras escolas do Brasil só vieram ser instaladas anos após o início da colonização do nosso território que, neste período servia apenas de base de exploração e de fonte de riquezas, não possuindo estruturas como pequenos vilarejos. Apenas entrepostos comerciais.

A educação na colônia e a educação institucionalizada na República foram desenvolvidas como meio para repetir e perpetuar os interesses de uma classe e ao domínio e manipulação de outra e para que mantivesse certos privilégios, contudo, foi na escola e através da educação que se tornou viável a disseminação destes interesses, sobretudo com os aparelhos ideológicos do Estado.

Sendo assim, a educação institucionalizada reproduz os interesses do governo ou da classe dominante, mas, para que se consiga este efeito, é necessário educar as pessoas que farão à propagação das ideologias: os professores, estes são os responsáveis diretos nesta reprodução.

No Brasil, a formação do professor sempre foi um grande desafio pela pouca quantidade de instituições, pela falta de um sistema regulador dessa formação, pela carência de mão de obra especializada e, principalmente, pela falta de valorização dessa profissão.

É observando esses desafios e debatendo as diferentes formas de profissionalização do professor brasileiro, desde os primórdios da história registrada do nosso país, contextualizando os diferentes elementos políticos, econômicos e sociais que faremos a abordagem deste tema apresentado, buscando compreender e valorizar a importância deste profissional.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O processo de construção da Educação formal no Brasil e a Formação do Professor

Nas primeiras organizações sociais, as pessoas, geralmente, não tinham perspectivas de melhorias de vida, tão pouco de aspirar uma profissão diferente da de seus genitores porque a sociedade sempre foi estratificada em classes sociais. Existindo um grande abismo entre os mais pobres e os mais favorecidos economicamente.

Não havia um cuidado com a formação acadêmica, mas com a formação cidadã e com o preparo para as atividades cotidianas e uma orientação geral para o mercado de trabalho.

Segundo Aranha (2006, p. 34): “De maneira geral as sociedades tribais são predominantemente míticas e de tradição oral”.

Sendo assim, os grupos sociais disseminavam seus conhecimentos baseados em suas crenças e em suas mitologias e todo o conhecimento era transmitido verbalmente, não havendo outra maneira de passar os ensinamentos que não fosse através da oralidade.

Conforme Aranha (2006, p. 45):

Quando as sociedades se tornaram mais complexas, vimos que a divisão se instalou no seio delas: as mulheres, confinadas no lar, passaram a ser dependentes dos homens, os segmentos sociais se especializaram entre governantes sacerdotes, mercadores, produtores e escravos, criando-se uma hierarquia de riqueza e poder. Essas mudanças exigiram uma revolução na educação, que deixou de ser igualitária e difusa, portanto acessível a todos, como nas tribos. Enquanto alguns eram privilegiados, o restante da população não tinha direitos políticos, nem acesso ao saber da classe dominante.

Com o passar do tempo, a educação familiar foi adquirindo status mais completo e mais complexo, abordando, inclusive, uma preocupação com a vida profissional.

Foram surgindo as primeiras instituições escolares, os currículos, e se consolidando de vez mais, a profissão do professor.

A educação institucional formalizada, ou seja, praticada em instituições de ensino, só aconteceu quando surgiu também a exigência social de educação formal.

Durante muito tempo, só a nobreza tinha acesso a esta forma institucional de educação. Esse era o caso dos egípcios que, por exemplo, desde o Egito Antigo, tinham as Casas de Instrução para atender a sua nobreza onde, segundo Aranha (2006), não existiam prédios específicos para essa função, mas funcionavam em templos e algumas casas. Sendo assim, a educação era baseada na tradição e na memorização, de forma que era priorizada para a transmissão dos conhecimentos, uma autoridade inquestionável e avessa a qualquer inovação, fazendo parte integrante o “rigor” e o “castigo”.

Fazendo um contraponto, a educação hebraica era baseada num idealismo religioso, ‘conteudista’ e bíblico, através da valorização dos antepassados. Os hebreus, diferentemente dos demais povos que estavam voltados para os valores da coletividade, desenvolveram uma

nova ética voltada para os valores individuais: os mandamentos são uma evocação ao ser humano interior.

Os gregos, por sua vez, criaram uma maneira de educação que tinha por característica a estratificação social, sociedade que tem caráter escravista. Só os homens livres tinham “direito” a educação institucional.

Para Brandão (2007, p. 37), “De tudo o que pode ser feito e transformado, nada é para o grego uma obra de arte tão perfeita quanto o *homem educado*.” Ainda sobre a educação grega, Brandão (2007, p. 37-38) aponta:

A primeira educação que houve em Atenas e Esparta foi praticada entre todos, nos exercícios coletivos da vida, em todos os cantos onde as pessoas conviviam na comunidade. Quando a riqueza da *polis* grega criou na sociedade estruturas de oposição entre livres e escravos, entre nobres e plebeus, aos meninos nobres da elite guerreira e, mais tarde, da elite togada é que a educação foi dirigida.

Estas, basicamente, foram as bases educacionais que serviram de referências para o desenvolvimento da maioria dos padrões educacionais existentes na contemporaneidade.

Contudo, acredito que não existe uma fórmula específica de educação universal. O processo educativo pode variar de acordo com os padrões sociais e legais de uma sociedade. No caso do Brasil, o colonizador português trouxe o modelo educacional praticado na Europa. Uma educação elitista, voltada para os interesses dos dominantes a fim de perpetuá-los no poder, seguindo as teorias de Carl Marx, Jean-Jacques Rosseau, entre outros.

2.1.2 O professor e a educação jesuítica

Segundo Ghiraldelli Junior (2008, p. 32) o Brasil foi colônia de Portugal entre 1500 e 1822. Nesse período, a educação escolar teve três fases: a do predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e o período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil (1808-1821).

Não há registros de escolas no Brasil nos primeiros cinquenta anos da colonização portuguesa. Os primeiros a realizar o trabalho de “instruir” e catequizar os que aqui viviam foram os padres jesuítas.

Os jesuítas praticavam uma educação excludente, apenas para a elite local que era formada pelos donos de terras, senhores de engenho e pelos filhos dos colonizadores. Estes eram preparados para o trabalho intelectual e, portanto, para dominar e escravizar os índios

nativos, os negros que para cá foram trazidos do continente africano e os mestiços que, portanto eram premiados com os trabalhos braçais.

Segundo Xavier (1994, p. 47), os jesuítas justificavam essa situação sob uma ótica divina:

O trabalho braçal, concebido como embrutece dor, era tarefa que Deus havia reservado a uma parcela da população que, expiando assim os seus pecados, teria o reino dos céus garantido. Era aos que desse trabalho eram poupados que se destinava a tarefa de instruir, para melhor e mais ‘justamente’ gerir os negócios e a vida social.

Isto confirma o fato de que os jesuítas estavam aqui no Brasil a serviço de Deus e também da Coroa Portuguesa, desta forma, segundo Paiva (2003, p. 45), “não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasílicas: baluarte erguido no campo de batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa”. E na obrigação de atender aos interesses do Rei de Portugal, os jesuítas também se prestaram ao papel de amansar e domesticar os indígenas que viviam nas terras brasileiras.

Xavier (1994, p. 41), também destaca essa missão dos Jesuítas:

Ao mesmo tempo, os jesuítas deveriam cuidar da reprodução interna do contingente de sacerdotes, necessário para a garantia da continuidade da obra. Sua tarefa educativa era basicamente aculturar e converter ‘ignorantes’ e ‘ingênuos’, como os nativos, e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e aventureiros que para aqui viessem. Isso constituía uma empreitada que exigia muita criatividade no que diz respeito aos métodos de ação, considerada a heterogeneidade da clientela que tinham diante de si. [...] Tratava-se de dominar, pela fé, os instintos selvagens dos donos de terra, que nem sempre recebiam pacificamente os novos proprietários [...].

Os primeiros professores da colônia brasileira, ainda no Governo Geral administrado por Tomé de Souza foram o Padre Manoel da Nóbrega e outros dois jesuítas. Estes fundaram a Companhia de Jesus que tinha a função de educar os indígenas de acordo com os interesses da Coroa.

Este trabalho rapidamente mudou de foco, quando os jesuítas, em vez de educar aos índios, passaram a dedicar as atividades pedagógicas às elites que aqui viviam.

Estas atividades pedagógicas formaram, por sua vez, um minúsculo grupo social de estudantes que, através do domínio do saber erudito e técnico europeu de então, orienta as atividades mais complexas e opera como centro difusor de conhecimentos, crenças e valores.

Desta forma, percebemos que o ensino praticado pelos jesuítas era elitista e excludente. Características próprias do sistema de ensino brasileiro.

Os Jesuítas foram os primeiros a trabalhar formalmente essa educação no Brasil. Seguiam um modelo elitista. Então, sendo assim, trouxeram para o Brasil não só os costumes e a religiosidade europeia, como também um modelo de organização pedagógica que, por muitos anos, significaram o sistema de educação brasileira.

Para Azevedo (1976, p. 32) durante o Império ocorre rompimento completo com o período Colonial, sendo um dos períodos importantes da evolução cultural de nosso país. Pelo que pude observar, o ensino jesuíta manteve a escola conservadora, indiferente à perspectiva cartesiana europeia, baseada na revolução intelectual e no racionalismo e aprendizado de cunho científico, totalmente voltada para a formação da elite dominante.

A elite brasileira que buscava formação científica na Europa, geralmente nas Universidades de Coimbra ou em outras universidades europeias, tinha a sua disposição tal conhecimento em universidades brasileiras, que contavam com professores, a sua grande maioria, importados do continente europeu.

Ghiraldelli Junior (2008, p. 28), no livro *História da Educação Brasileira*, ressalta que :

foi com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, que o ensino realmente começou a se alterar mais profundamente. O Brasil, com D. João VI no Rio de Janeiro, passou a ser sede do reino português. Com isto, uma série de cursos, tanto profissionalizantes em nível médio como em nível superior, bem como militares foram criados para tornar o ambiente realmente parecido com o que teria de ser a Corte.

Neste mesmo livro, Ghiraldelli Junior (2008, p. 28-29) afirma ainda que

O ensino no Império foi estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era a “escola de ler e escrever”... o secundário se manteve dentro do esquema das “aulas régias”... e o superior ficou restrito aos cursos jurídicos de São Paulo e Olinda, carreira médica na Bahia e no Rio de Janeiro, o ensino artístico, de engenharia e o político também no Rio de Janeiro. E os cursos militares do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e de Fortaleza.

Desta maneira, estava configurada a realidade educacional do Brasil que perdurou durante um longo período. Outra coisa que também ficou evidente foi que a quantidade de professores era insuficiente e insatisfatória para atender à demanda estudantil brasileira da época.

Este modelo educacional durou no Brasil até 1759 quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas das colônias portuguesas, inclusive do Brasil. Então, houve um

desmantelamento do sistema jesuítico e a educação brasileira vivenciou uma grande ruptura no modelo já consolidado.

2.1.3 O professor e as reformas do Marquês de Pombal

Sebastião José de Carvalho e Melo conhecido como o Marquês de Pombal, foi ministro do rei de Portugal D. José I.

Entre alguns de seus feitos, podemos destacar que em 1759 expulsou todos os padres da Companhia de Jesus de Portugal e de suas colônias, inclusive do Brasil, e editou um conjunto de medidas para afastar os jesuítas e lançar novas práticas educacionais.

No lugar dos colégios da Companhia de Jesus foram criadas as aulas régias, avulsas, de Latim, Grego e Retórica, cada uma delas constituindo uma unidade, autônoma e isolada, pois uma não se articulava com outra nem pertenciam a qualquer escola. Para essas aulas, os professores eram nomeados diretamente pela autoridade de cada região. Eram limitadas às primeiras letras, como o latim, grego, filosofia, geografia, retórica e matemática e eram custeadas por um imposto, criado treze anos após a instituição destas, sobre o consumo de carne e de aguardente criado para tal fim: o subsídio literário.

Segundo Monlevade (2000, p.13),

Em 1759 o Marquês de Pombal acorrenta os jesuítas nos porões de seus próprios navios. O Brasil perde dezessete colégios monumentais e mais de duzentas escolas de primeiras letras. As fazendas dos padres, certamente com mais de um milhão de cabeças de gado, passam, para a Fazenda Real. E dela, para os cofres dos banqueiros ingleses, que mandam em Portugal, que manda no Brasil. Onde serão educados os brasileiros a partir de então? Nas Aulas Régias, cujos professores têm que ser indicados pelos Presidentes das Câmaras Municipais e aprovados pelo Rei, depois de verificada a ficha no Santo Ofício. Em outras palavras o mandonismo da sociedade impera e emperra a escola pública do Brasil. Que escola?

Ribeiro (1998, p. 47), afirma que a reforma pombalina esteve atrelada ao ideário Iluminista, que previa vincular a educação não mais à religião e sim tê-la como universal e leiga.

A intenção do Marquês de Pombal ao expulsar os jesuítas do Brasil era recuperar a economia através de uma concentração de poder real e de modernizar a cultura portuguesa. Esta reforma encontrou como empecilho o fato de que não havia, propositalmente, escolas técnicas nem superiores no Brasil, a imprensa era proibida e, além de não se imprimirem livros no Brasil, era extremamente difícil obtê-los vindos do estrangeiro.

O modelo continuou sendo o exterior ‘civilizado’ a ser imitado. Para maior garantia, aqueles que tinham interesse e condições de cursar o ensino superior deveriam continuar enfrentando os riscos das viagens e frequentar a Universidade de Coimbra reformada e/ou outros centros europeus. Assim, fica evidenciado que as Reformas Pombalinas visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista [...]. Visavam, também, provocar algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal (RIBEIRO, 1998, p.35).

A reforma Pombalina ainda encontrou como empecilho ao seu desenvolvimento, o fato de que, a educação no Brasil apesar de já estar formalizada há mais de duzentos anos, ainda permanecia elitizada.

O alvará de 28 de junho de 1759 instituiu o cargo de diretor geral dos estudos, o qual,

determinava a prestação de exames para todos os professores, que passaram a gozar do direito dos nobres, proibia o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores (RIBEIRO, 1998, p. 33).

Mais do que nunca, a educação passava a adquirir um status de importância no Estado, passava a ser mais um instrumento de dominação e de segregação social.

Isso se torna claro na fala de Ribeiro (1998, p. 33):

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis.

A reforma Pombalina adotava como diretrizes da educação nacional normas reguladoras, domesticadoras e voltadas não para a formação e sim para a instrução a serviço da domesticação. Essa interferência fica clara ao se ler fragmento do estatuto normalizador da educação para meninos em 1768, ditada por Portugal para ser executada no Brasil, citado por Priori (2001, p. 124, 125):

Estatuto que hão de observar os mestres das escolas dos meninos nesta capitania de São Paulo, 1768.

1. Que haverão dois Mestres nesta Cidade e um em cada uma das Vilas adjacentes, os quais serão propostos pelas Câmaras respectivas, e aprovados pelo General, e não poderão exercitar seu ministério sem ser com esta aprovação, e dela tirarem Provisão ou licença.
2. Que todos os meninos que admitirem, será com despacho do mesmo General, e não poderão passar a outra escola ser preceder o mesmo despacho, e isto para que os Mestres os possam castigar livremente sem o

receio de que os Pais os tirem por esse motivo ou por outros frívolos que comumente se praticam, e havendo de os quererem tirar para outro qualquer emprego, darão fiança, para apresentarem, em tempo determinado, certidão de ocupação ou ofício, em que os tem empregado.

3. Que nenhum menino se possa passar ao estudo da língua latina, sem preceder a mesma licença, a qual se dará com informação do Mestre, sobre sua capacidade, para se saber se, se acham bem instruídos no ler, escrever e contar, e bons costumes, para que não suceda passarem a outros estudos maiores, sem estes primeiros e mais necessários fundamentos, da Religião Cristã e obrigações civis.

Os professores adquiriram um falso “status de nobreza” porque permaneceram totalmente submissos ao comando da Coroa, seguindo um currículo que atendia aos interesses das elites e censurado na sua condição criativa.

2.1.4 O professor e a educação brasileira no Período Regencial

Em 1808, houve a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil. Imediatamente a este fato, houve um processo de conexão entre as atividades comerciais do Brasil com Portugal e a abertura dos portos, favorecendo a integração da sociedade colonial.

O Rei resolveu permitir a imprensa, facilitar a entrada de livros e fundar cerca de uma dezena de instituições de ensino técnico ou superior em todo território, no Rio de Janeiro e na Bahia, isso diminuiu gradativamente a exclusão cultural.

Dentre as modificações culturais ocorridas na época, destacam-se a criação da Biblioteca Pública (1810), do Museu Nacional (1818), circulação do primeiro jornal, A gazeta do Rio (1812) e a primeira revista: As Variações ou Ensaios de Literatura (1813). No âmbito educacional propriamente dito, visando à unificação do sistema de ensino, houve a adoção de métodos unificadores, para que a pluralidade de formação (na família, na igreja, em preceptores particulares, etc.) pudesse ser única.

Essas reformas possibilitaram também o aumento dos cursos superiores para que se formassem, as lideranças intelectuais e políticas do país.

Segundo Ribeiro (1998, p.41),

Em 1808 é criado o curso de cirurgia (Bahia), que se instalou no Hospital Militar, e os cursos de cirurgia e anatomia, no Rio. No ano seguinte, nesta mesma cidade organiza-se o de medicina. Todos esses visavam atender à formação de médicos e cirurgiões para o exército e a marinha.

O ensino brasileiro recebe novas nomenclaturas, mesmo adotando ainda algumas práticas jesuíticas e pombalinas. Surgem então os níveis de ensino primário, secundário e o superior. Ribeiro (1998, p. 42) afirma que:

Quanto ao primário continua sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever), pois apenas tem-se notícia da criação de ‘mais de 60 cadeiras de primeiras letras’. [...] Quanto ao ensino secundário permanece a organização de aulas régias, tendo sido criadas ‘pelo menos umas 20 cadeiras de gramática latina’.

Sobre o ensino superior, não há qualquer referência quanto à competência, a criação, a manutenção ou fiscalização. O Estado não assume o dever de ofertar a educação superior, como também não proíbe a prestação por particulares.

Apesar de todas as melhorias trazidas com a vinda da família real para o Brasil, alguns segmentos da sociedade estavam incomodados com a cobrança de alguns tributos e impostos por parte de Portugal, isso tudo associado à crise de produtos de exportação, como o açúcar, fomentavam um desejo pela Independência do país.

A Revolução Constitucionalista, ocorrido na cidade do Porto, em Portugal, obriga o retorno da Família real para a Sede em 1821. D. João VI deixa seu filho Dom Pedro, como príncipe regente do Brasil. O descontentamento aumenta e surgem dois grupos representando segmentos diferentes da sociedade: um denominado de direita, composto pela camada dominante e classe média local e outro de esquerda, composto pelos intelectuais da camada média e alguns poucos representantes da camada inferior.

Sodré (1973, p.187) assim define estes dois segmentos da sociedade:

[...] a direita pretende que a classe dominante metropolitana reconheça à classe dominante colonial o direito do comércio livre, por um sistema tributário que a ambas satisfaça, mantida a subordinação da Colônia à Metrópole. A esquerda pretende levar a autonomia à ruptura completa com a Metrópole, admitindo, no campo interno, reformas que atenuem a contradição com a Inglaterra no que se refere ao trabalho. À proporção que os acontecimentos se desencadeiam, a direita, que era a maioria da classe dominante, passa a segundo plano e muitas de suas forças mudam de posição, aceitando a ruptura com a Metrópole; a esquerda passa a primeiro plano e na medida em que passa, abandona o seu teor reformista. Quando as Cores lisboetas pretendem impor a sua vontade à Colônia, encontram aqui uma irreduzível resistência. O movimento pela autonomia une a classe dominante colonial, que encontra, além disso, o apoio das outras classes ou camadas sociais. Ela pretende e realiza a Independência [...].

Dom Pedro, enquanto comandou o Brasil, se deparou com a oposição da imprensa e com a influencia dos grupos da direita e da esquerda. Isso o obrigou, meses depois, sob pressão, em 7 de setembro de 1822, a proclamar a Independência do Brasil.

Nesse período, a educação cada vez mais era vista como um benefício para poucos, nas mãos daqueles que nasceram para ocupar postos de destaque na sociedade, possivelmente causando naqueles que dela eram excluídos um sentimento periférico e de isolamento social.

2.1.5 O professor e a educação no Brasil Império

De acordo com Alencar (1996, p. 109),

[...] nada se modificou em profundidade. O que significou o Grito do Ipiranga para milhares de trabalhadores escravos e para tantos brancos e mulatos pobres? A nova nação que nascia continuava a ter a mesma estrutura dos três séculos de vida colonial: a grande propriedade – concentrada em poucas mãos; a monocultura – mantendo sua dependência externa; e a escravidão – que oprimia e degradava a vida de tantos seres humanos, construtores da riqueza nacional.

Podemos dizer que a Independência do Brasil foi apenas um cumprimento formal para uma situação que não tinha como ser contida. A realidade social, política e econômica brasileira não apresentaram profundas modificações para a população local. Segundo Xavier (1994, p. 62), “Ela (a independência) se constituiu, de fato, num arranjo político que favorecia os interesses da camada senhorial brasileira, grande empresária da emancipação política, assim como os interesses do novo capitalismo europeu”.

Em 1824 é outorgada a primeira constituição brasileira, que oficializava a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, constituindo um importante passo em relação às reformas educacionais posteriores.

Nesse contexto, a educação é abordada sob a forma do ideário do “sistema nacional de educação”. Um marco para o Brasil, pois, após 300 anos de dominação cultural, imposições externas e limitações de conhecimento para o povo brasileiro, Dom Pedro se tornara segundo Monlevade (2000, p. 13), “um Imperador de analfabetos”.

Xavier (1994, p. 60) afirma que o Brasil:

havia chegado à emancipação política destituído de qualquer forma organizada de educação escolar. Saíra do Período Colonial com algumas poucas escolas e Aulas Régias, insuficientes e sem um currículo regular, e com algumas escolas de nível superior [...].

O sistema de ensino brasileiro não comportava à necessidade do povo e tão pouco ao que regia a Constituição. Somente os meninos estudavam. Para as meninas, restavam as instruções do lar.

Em 1827, com a implantação da Lei Geral do Ensino, houve uma organização docente no Brasil. Sobre isso, Xavier (1994, p.65), escreveu que:

A instrução popular parecia desnecessária e, por isso, não se atribuíra função relevante à escola pública elementar. Daí a sua extensão ‘a todos os cidadãos do Império’ não ter saído do texto da lei senão para o discurso demagógico. O mesmo não aconteceu com os demais níveis de ensino. O Ensino Superior, em especial os cursos jurídicos, representava um interesse real do novo governo e uma necessidade urgente para confirmação do rompimento com a Metrópole. Não se podia admitir que o Estado nacional não estivesse em condições de formar pessoal para compor os seus quadros políticos, técnicos e administrativos.

Pode-se demonstrar que o discurso pedagógico era inebriante e convincente citando a Lei Geral que norteou a educação brasileira durante mais de um século:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução.

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembleia Geral para a aprovação.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.

Art. 10. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11. Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do A

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 14. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.

Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.

Art. 16. Na província, onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art. 17. Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrário. (Apud XAVIER, 1994, p. 89).

O método lancasteriano foi adotado pelas escolas brasileiras seguindo uma tendência mundial, como uma forma de controle do poder e de reprodução dos valores das elites. Isto provocou uma desvalorização da profissão do professor, que foi relegado ao simples papel de monitor.

De acordo com Larroyo apud Ribeiro (1998, p. 46), para suprir a falta de professores qualificados,

Os alunos de toda uma escola se dividem em grupos que ficam sob a direção imediata dos alunos mais adiantados, os quais instruem a seus colegas na leitura, escrita, cálculo e catecismo, do mesmo modo como foram ensinados pelo mestre horas antes.[...]. Além dos monitores há na classe outro funcionário importante: o inspetor, que se encarrega de vigiar os monitores, de entregar a estes e deles recolher os utensílios de ensino, e de apontar ao professor os que devem ser premiados ou corrigidos. [...]. Um severo sistema de castigo e prêmios mantém a disciplina entre os alunos. O mestre se assemelha a um chefe de fábrica que tudo vigia e que intervém nos casos difíceis. Não dá lições senão a monitores e aos jovens que desejem converter-se em professores.

Atualmente, ainda herdamos alguns desses hábitos que se encontram arraigados na sociedade brasileira, principalmente no âmbito educacional. Exemplo disso são os lugares

determinados nas salas de aula, enfileirados, facilitando o ato de vigiar e dificultando a comunicação entre eles, bem como os separando de acordo com alguns critérios e sob a supervisão do professor.

Haverá em todas as salas de aula lugares para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala...Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos (ROCHEFOUCAULD apud FOUCAULT, 1987, p.126).

Outra herança de dominação e adestramento está no quesito horário, pois nas escolas que adotavam o método lancasteriano era tradicional o respeito excessivo ao sinal dado pelo relógio a fim de se ingressar na sala de aula. Segundo Foucault (1987, p. 128),

À última pancada do relógio, um aluno baterá o sino, e, ao primeiro toque, todos os alunos se porão de joelhos, com os braços cruzados e os olhos baixos. Terminada a oração, o professor dará um sinal para os alunos se levantarem, um segundo para saudarem Cristo, e o terceiro para se sentarem. No começo do século XIX, serão propostos [...] horários como o seguinte: 8,45 entradas do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc.

Apesar de todas as mudanças políticas e econômicas vivenciadas no Brasil no século XIX, pouco ou nada se fez pela melhoria da qualidade da educação. Ribeiro (1998, p. 49), escreve que :

Mesmo as ‘escolas de primeiras letras’ são em número reduzido, como limitado é o seu objetivo, seu conteúdo e sua metodologia. Elas enfrentam problemas dos quais se tem notícia através dos relatórios dos ministros da época: era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população era mínima.

Em 1835, surge a primeira escola normal do país, em Niterói. A Escola Normal era mais um espaço elitista, fechado para mulheres e negros que ficaram segregados da educação. A estes era negado o acesso porque “havia um temor constante de que os negros viessem a se organizar, e, certamente, o domínio da leitura e escrita poderia tornar-se um instrumento

poderoso para essa organização” (VILLELA, 2003, p. 108) e às mulheres, porque achavam que não necessitavam de conhecimento formal uma vez que elas viviam para servir e não para o trabalho remunerado.

Durante toda a época do Brasil Império pouco foi feito pela educação brasileira, que não era universalizada, contava com um ensino de qualidade muito ruim e tinha número reduzido, desqualificado, despreparado e desvalorizado de professores.

2.1.6 O professor e a educação no Brasil República

É importante ressaltar que a república, no Brasil, passou por diferentes fases de contexto extremamente importante para a constituição de nossa história. Aqui, porém, a república será tratada de forma geral, constituindo uma etapa de forma de governo do nosso país.

A Proclamação da República, em 1889, não trouxe apenas mudanças políticas e econômicas para o Brasil. Ela também motivou a tentativa de desenvolver diversas reformas que pudessem dar um novo sentido para a educação do Brasil.

Segundo Azevedo (1976, p. 134.),

a educação na Primeira República é caracterizada pela multiplicidade de orientações ideológicas e marcada pela inquietação social, período de reformismo da instrução pública, que abre caminho para o modelo escolanovista, mas não teve o pensamento e a decisão de realizar transformações no sistema de ensino.

Mesmo havendo todo um esforço para mudar, revolucionar o ensino brasileiro, as inovações ficaram limitadas mais ao surgimento de novas escolas e às tentativas de estruturação do ensino, aos decretos e leis sobre a administração do ensino.

De fato, a população brasileira não percebeu imediatamente mudanças no processo educacional do Brasil porque o sistema de ensino continuou elitista e excludente como sempre e, para a maioria dos brasileiros que recebia uma instrução pública de baixa qualidade pouca ou nenhuma mudança aconteceu porque continuou com poucas perspectivas de boa colocação no mercado de trabalho e, portanto, com baixa possibilidade de ascensão social.

Apenas a partir de 1920 a formação do professor brasileiro foi encarada com mais seriedade, é somente quando se percebe uma preocupação e entusiasmo pela problemática educacional.

Os fundamentos e princípios escolanovistas são a base para as reformas estaduais do ensino primário e normal, embasando uma revisão crítica dos padrões já existentes na escola

normal. Na expressão de Nagle (1990, pag. 264), ao “entusiasmo pela educação” sucede o “otimismo pedagógico”.

É neste período que começam a consolidarem-se as ideias dos estudos de formação inicial, chamados de propedêuticos, e os estudos de formação profissional. Dois cursos de objetivos diferentes, porém, não divergentes.

É importante observar que a introdução de escolas normais de iniciativa privada e municipal, qualificadas de livres ou equiparadas, com o que se procurava compensar a escassez de estabelecimentos, também contribuiu para a expansão da Escola Normal. Aliás, desde o período imperial já estava assegurado a liberdade de ensino e permanência na Carta Magna republicana em decorrência do art. 72, parágrafo 24, o “livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial” (Apud Tanuri, 2000, p.71). Na verdade, essas escolas normais particulares existiram desde o Império.

Com a crise internacional de 1930 que abalou toda a economia mundial, o Brasil também passa por profundas transformações políticas, econômicas e sociais. A sociedade que era predominantemente agro-rural, muito rapidamente industrializa-se e urbaniza-se ocorrendo uma aceleração do capitalismo industrial e a introdução de novas formas de produção. O que fez desencadear uma necessidade cada vez maior de operários qualificados para operar as máquinas.

Neste sentido, Nagle (1990) afirma:

A escolaridade era tratada por homens públicos e por intelectuais que, ao mesmo tempo, eram “educadores”, num tempo em que assuntos educacionais não constituíam, ainda, uma atividade suficientemente profissionalizada. Apenas na década final da primeira república a situação vai ser alterada, com o aparecimento do “técnico” em escolarização, a nova categoria profissional: este é que vai dar por diante tratar, com quase exclusividade, dos assuntos educacionais (p.102).

Houve então um destaque maior para os educadores que lutavam por uma educação pública e gratuita desde os anos 20, em detrimento às escolas das ordens religiosas que funcionavam no sistema privado.

Surgiram novos termos na formação dos professores como a escola nova, ensino ativo, método analítico, testes e medidas.

A literatura pedagógica que se pautava numa abordagem social e política, passa a tratar os problemas educacionais de um ponto de vista técnico, contemplando abordagens teóricas e práticas do ambiente intraescolar, até as abordagens pedagógicas mais amplas da perspectiva da escola renovada.

Em 1931, foi publicada a lei que dá início à regulamentação da profissão, com a criação do Registro Profissional, que se constituiu em objeto de acentuadas discussões na sociedade, mobilizando, sobretudo, os professores (FERREIRA, 1998, p. 18).

26 educadores brasileiros, líderes do movimento de renovação educacional, assinam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que foi elaborado por Fernando de Azevedo e publicado em 1932. Este foi o auge da luta ideológica que, entre outras reivindicações, encontramos a solicitação de autonomia para a função educativa e a descentralização do ensino.

Nos anos 40, o populismo da era Vargas iria se manifestar pela intervenção do Estado como mediador das lutas de classe e por sua crescente burocratização. Foram agilizadas reformas ministeriais, criação de secretarias e órgãos planejadores. A preocupação com a educação nacional norteava-se para o atendimento das demandas da classe média urbana – mobilizada para a extensão vertical da Educação, na exigência pelo ensino secundário – ao mesmo tempo em que a educação era utilizada como forma de repressão aos movimentos populares. A exigência da assinatura da carteira profissional e o registro da profissão no Ministério do Trabalho, o qual passa a fiscalizar o cumprimento dos dispositivos legais que regulamentam a profissão, traçam um novo perfil profissional para a atividade do magistério.

À medida que as transformações econômicas, ligas à modernização do país, impunham novas exigências à profissão, e que a educação foi sendo atrelada às concepções desenvolvimentistas, modificava-se substancialmente as relações no interior da escola. A crescente burocratização decorrente do desejo de maior controle dos currículos e programas, exercidas pelos burocratas educacionais, contribuíram para a retificação do professor, afastando-o gradativamente da condição de sujeito de sua própria prática.

Percorrendo o passado e olhando para o presente, percebemos os altos e baixos da formação docente, suas fragilidades, seus caminhos e descaminhos. A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos (Nóvoa, 1995, p. 21). Vemos que muito dos problemas vividos hoje tem sua raiz em algum lugar na história da profissionalização do magistério.

Portanto, apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configura bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente.

Até 1946 as chamadas Escolas Normais ainda não possuíam uma organização fundada em diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal.

O ensino primário e o ensino normal eram da alçada dos Estados, portanto, ficavam restritos às reformas promovidas por cada um deles individualmente em seu próprio território geográfico. A partir da Lei Orgânica do Ensino Normal promulgada no mesmo dia da Lei Orgânica do Ensino Primário, foram fixadas as normas para a implantação desse tipo de ensino em todo o território nacional.

O decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, oficializou como finalidade do ensino normal “promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (ROMANELLI, 1984, p. 164).

O ensino normal foi subdividido em dois níveis: o curso de primeiro ciclo, que se dedicava a formar os regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, que funcionavam nas escolas normais regionais; e o curso de segundo ciclo, que continuavam a formar o professor primário, em um curso que tinha uma duração de três anos, que funcionava nas escolas normais.

Além dessas duas escolas, foram criados também os Institutos de Educação que, além de oferecer os dois ciclos de ensino, oferecia também a formação para o Jardim de Infância e para a Escola Primária anexos e os cursos de especialização para professores primários e habilitação de administradores escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, conservou as grandes linhas da organização anterior e, portanto, não apresentou inovações para o ensino normal que manteve a duração dos estudos e a divisão em ciclos. Mas vale salientar que essa lei inseriu uma equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio e promoveu uma descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, o que possibilitou o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais.

Manteve-se a preparação de professores regentes, nas chamadas Escolas Normais Ginásiais, com curso de 4 anos, e as Escolas Normais Colegiais, passaram a encarregar-se da habilitação dos professores primários, com duração de 4 anos. Os Institutos, por sua vez, continuaram a oferecer os mesmos cursos previstos pela legislação anterior, sendo-lhes acrescentada a possibilidade de habilitar professores para ministrar aulas em Escolas Normais dentro das normas estabelecidas para os cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (Gonçalves e Pimenta, 1992, p. 42).

A partir de 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/91, o Curso de Magistério transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, em nível de segundo grau, este foi a chamada Pedagogia Tecnícista.

Essa mudança extinguiu a formação de professores regentes, descaracterizando a estrutura anterior do curso. Assim “a formação de professores para a docência nas quatro séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas” (Gonçalves e Pimenta, 1992, p. 106). O currículo deveria apresentar um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional e um destinado à formação especial. Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

Já nos anos 80 a profissão do professor é seriamente desvalorizada pelo fato do descaso por parte do Governo perante a educação, visto isso pelos baixos salários e a falta de incentivo a educação. O professor ficou desmotivado com a sua profissão, tornaram-se profissionais sobrecarregados, esgotados e diversas vezes com problemas de saúde devido ao excesso de trabalho, e reflexo disso é visto na queda da qualidade de ensino.

Na contramão dessa situação, surge a pedagogia social defendendo que o professor deve desempenhar sua função de forma social, lutando por melhores condições de assistência a seus alunos. Para isso, antes de tudo, estes profissionais devem conhecer a sociedade onde atuam, e o nível social, econômico e cultural de seus discentes, ou seja, o ambiente em que estão inseridos, pois somente através da educação poderemos "criar" alunos críticos e cientes perante a sociedade.

Nos anos 90, surge o professor pesquisador. Sobre essa nova função atrelada ao trabalho do professor, Diniz (2000, p. 67) destaca que é de extrema importância que o professor enquanto educador, disponibilize tempo hábil para exercer atividades de pesquisa, e também que tal fato deve ser contemplado por uma ação prática que mostre efetivamente a repercussão de tais teorias.

Consoante a isso Libâneo (1994, p. 27), enfatiza:

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação teórica – científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação técnico – prática visando a preparação profissional específica a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras.

Com a promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, assistimos a extinção da Escola Normal em nível

secundário e o surgimento de uma nova agência formadora de professores às chamadas Escolas Normais Superiores.

A partir dos anos 90, a profissão do professor agregou novos desafios, mais responsabilidade e compromisso social, novas competências. Isso exige uma formação ainda mais pautada na pesquisa científica e uma contextualização mais embasada na realidade do discente.

Uma maneira de garantir um elo entre todas essas exigências para a profissão docente é o que chamamos atualmente de formação continuada, uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação.

É também uma forma de corrigir ou minimizar alguns aspectos deficitários da formação do docente que, na realidade brasileira, muitas vezes, não vem sendo bem-sucedida. Sabemos que os cursos de licenciatura atualmente são considerados ineficientes para a formação de professores realmente capacitados para ensinar.

Neste sentido, a formação continuada de professores. Segundo Schnetzler (2003, p. 27), é justificada por causa de três fatores fundamentais:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (SCHNETZLER e ROSA, 2003, p. 27).

Esta formação continuada, conforme Caldeira (1993) citado por Cunha e Krasilchik, não se esgota somente em um curso de atualização, mas deve ser encarada como um processo, construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua (CUNHA, KRASILCHIK, 2000, p. 3).

No entanto, observa-se que na realidade não é isso o que ocorre na formação continuada de professores. Ela se dá geralmente com cursinhos de curta duração, simpósios, reuniões e também por outras ações que têm como princípio a prática da autoformação e da formação colaborativa entre professores (MALDANER e NERY, 2009, p. 19), nos quais não se rompe com a racionalidade técnica. Esta é uma concepção errônea da formação continuada, e “mantém o professor atrelado ao papel de ‘simplex executor e aplicador de receitas’ que, na realidade, não dão conta de resolver os complexos problemas da prática pedagógica”

(SCHNETZLER, 2000, p. 23). Portanto, estes cursos de formação continuada, da mesma forma que os cursos de formação inicial, vêm sendo considerados insatisfatórios.

A Universidade tem também um papel de compromisso com a formação continuada dos docentes que já atuam no ensino de ciências. As instituições universitárias se limitam a ensinar o futuro professor a tomar decisões que visam a aplicação técnica de conhecimentos científicos, como se assim fosse possível solucionar problemas da vida real.

Apoiando-se no pensamento de Schön, Rosa e Schnetzler (2003) defendem que para romper com a racionalidade técnica, uma possibilidade é a ideia de parceria colaborativa. Nesta parceria colaborativa, a partir da interação entre pares que assumem papéis específicos no processo, a reflexão e a intervenção na realidade se viabilizam.

Uma nova proposta de epistemologia da docência dada pela prática de bons profissionais é a perspectiva do professor reflexivo. É uma prática que vem ganhando bastantes adeptos e que enfrenta alguns obstáculos, mas que é necessária para uma prática docente eficaz.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após observar essa colcha de retalhos que foi a educação no Brasil e a formação do professor desde a colonização até os tempos presentes, cabem aqui algumas reflexões acerca das interferências externas na educação nacional.

Os jesuítas aqui chegaram e cumpriram seu papel de “domesticar” o índio, mas à custa de quê? À custa desta domesticação e pela falta de real formação do índio, a que ele se viu reduzido na sociedade? Com a expulsão dos jesuítas e as aulas régias sendo adotadas de forma disforme no país, privilegiando cidades que eram polo econômico, como se formou ou deformou a sociedade?

Neste cenário, papéis ficaram muito bem definidos: excluídos e excludentes.

Somente depois de trezentos anos de colonização o país recebeu o primeiro espaço unicamente destinado à formação de professores, o qual foi aberto em diferentes espaços geográficos, mas não teve a procura esperada pelos ingressos, fazendo, inclusive, que muitos espaços de formação fosse fechados seguidas vezes. Como sobreviveu a educação brasileira durante todo esse tempo?

Pôde-se perceber que houve instrução no país, mas uma instrução alienada, exclusiva, pois havia motivos políticos para que se promovessem mais de trezentos anos de alienação cultural.

Posteriormente, com a proclamação da república, foram surgindo novos modelos de sistemas de ensino e de formação docente que buscavam atender à realidade do país e as mudanças políticas, econômicas e sociais pelas quais passava o nosso país e o mundo.

A formação docente, o papel do professor, o currículo e o papel da educação foram sendo construídos e consolidados mediante experiências, alguns inovadores outras, nem tanto. A educação assumiu um papel social mais comprometido com a realidade brasileira, com a necessidade do mercado de trabalho e mais coerente com as tendências da educação mundial.

Foi visto que, para que a escola cumpra o seu papel de socializar saberes e produzir conhecimentos, os professores precisam estar em processo constante de aperfeiçoamento, construindo a gestão do ensino e da aprendizagem com o debate, a mediação e a intervenção crítica, visando uma escola aberta, democrática e mediadora de aprendizagens.

Sabe-se ainda, que diversidades no modo de pensar a prática e a formação docente não trazem mudanças imediatas ao exercício do magistério. Porém, munidos de saberes elementares, a efetivação de mudanças nesse âmbito é possível e pode ser construída.

ABSTRACT

Talking of teacher is talking about something as old as current , as explored as unknown, as banal as fundamental - nouns that contrast and complement each other while pointing a circuitous route . The debate on professionalization is not new , and in recent decades has intensified due to the initiatives of curriculum restructuring of the Normal Schools and pedagogy courses , with experiences of new training courses in higher level training . This article comes from a thorough literature search , seek to present a historical overview of the development of the teaching profession in Brazil , starting from the arrival of the Jesuits , the changes made by the Marquis of Pombal , the arrival of the Royal Court to Brazil the drafting of the first constitution in 1824 , making it clear that everyone should have access to free education , passing by teaching kindergarten and first grades of elementary school , as well as the current situation facing the new LDB .

KEYWORDS : Teacher Training . History of Education. Teacher

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, F.; RAMALHO, L. C.; RIBEIRO, M. V. T.. **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996.
- ARANHA. M. L. A. **A História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. 3ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.
- AZEVEDO, F. **A Transmissão da Cultura**. (Parte terceira da 5ª edição da obra “A cultura Brasileira”), São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CALDEIRA, A. M. S. **A prática docente cotidiana de uma professora e o processo de apropriação e construção de seu saber**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1993.
- DINIZ, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. **Elitismo e exclusão na educação brasileira**. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (Orgs.). Políticas públicas educacionais. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GHIRALDELLI JR, P. **História da educação brasileira**. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Revedo o Ensino de 2º Grau: Propondo a Formação de Professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- BRASIL, LDB. **Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- LIBANEJO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 6ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1994.
- MONLEVADE, J. A.; SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idea, 2000.
- NAGLE, J. Educação na Primeira República. In: BORIS, Fausto (org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III: O Brasil Republicano V. 2. Sociedade e Instituições (1889-1930) Rio de Janeiro: Ed Berton S/A, 1990.
- NERY, B.; MALDANER, O. A. **Formação continuada de professores de química na elaboração escrita de suas aulas a partir de um problema**. Revista Electrónica de Enseñanza de las ciencias. Vol. 11, Nº 1, 2009.
- NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: **Teoria e educação**. (Org.) **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto, 1995.

- PAIVA, E. V. **Notas de Leitura**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 24, Dec.2003. In <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300019&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 22 de jan. 2014.
- DEL PRIORI, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15ª ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 1998.
- ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SODRÉ, Muniz. A comunicação do grotesco: introdução à cultura de massa brasileira. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1973.
- SCHNETZLER, R. P. **O discurso pedagógico de um professor e a elaboração de conhecimentos científicos**. Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências, v. 11, 2003.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. In: Revista Brasileira de Educação: **500 anos de Educação**. Editores Associados, nº 14, mai/jun/jul/ago.2000.
- VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, Cyntia (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000.
- XAVIER, A.C. da R. **Uma agenda para a melhoria da gestão da qualidade na educação brasileira**. Brasília: IPEA, 1994.