

HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: DEBATES E REPRESENTAÇÕES

IANDRA FERNANDES CALDAS

Professora Doutora do Departamento de Educação do *Campus* de Pau dos Ferros da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, iandrafernades@hotmail.com.

RESUMO

O presente trabalho através de uma perspectiva sócio histórica, objetiva analisar algumas das questões que envolvem a história da profissão docente no Brasil em seu contexto, bem como, as lutas, conquistas e dificuldades encontradas para se estabelecer um *status* profissional para os professores. Para tal finalidade, optamos por uma pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica. Os dados oferecem informações sobre a instituição da atividade no país, aspectos que apontam a legitimação dos professores como profissionais alicerçados em: Aranha (2006), Neves (2007), Nóvoa (1991,1999), Tanuri (2000) e Vicentini; Lugli (2009) Desta forma, foi possível concluir que se faz urgente e necessário discutir a profissão docente tendo como eixo central à formação, à valorização da carreira, das condições de trabalho e da remuneração, enfim, ações em prol de se atrair e reter bons profissionais para a docência, colocando-a num lugar social compatível com uma nação que se quer desenvolvida

Palavras-chave: História, Profissão Docente, Profissionalização

INTRODUÇÃO

[...] que sejamos capazes de reconhecer, na história íntima dos encontros que fizeram nossa própria vida, alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira de ser: alguém, em suma, a quem poderíamos chamar de “professor”. (LAROSSA, 2006, p. 52)

Em algum ou em muitos momentos de nossas vidas fomos guiados por um professor “até nossa própria maneira de ser”, de enxergar o mundo e realizarmos nossas escolhas pessoais e/ou profissionais. No entanto, ser profissional do ensino, na sociedade contemporânea, não é tarefa fácil visto que existem muitos fatores que influenciam no exercício profissional docente, desde sua formação até a constituição profissional.

A profissão é uma escolha, voluntária ou involuntária que o sujeito opta em algum momento de sua vida para ingressar na docência e para compreender o processo pelo qual à docência se torna uma profissão, bem como as mudanças que essa atividade tem sofrido desde então no Brasil. No presente trabalho, adotamos uma perspectiva sócio histórica: *Social* por compreender que esse processo é uma tarefa coletiva em que diversos sujeitos se engajam, motivados por visões hora análogas, hora discrepantes acerca da docência, a fim de delimitar o espaço de atuação dos professores e de estabelecer as práticas e os valores que devem caracterizar a sua atuação. *Histórica*, por compreender que a história da profissão (seu passado) pode servir de base para compreender a profissão docente (no presente).

Em seu percurso, a profissão docente é marcada por uma multiplicidade de acontecimentos que constituem sua história. São processos de disputas, negociações, campanhas, lutas por formação, por reconhecimento legal enquanto categoria profissional, por melhores condições de trabalho e remuneração. Levando em conta os embates travados com a sociedade e com eles próprios para melhorar o seu estatuto sócio econômico, quanto iniciativas de segmentos como o Estado, para implementar dispositivos de normatização e controle do magistério.

O presente trabalho é um recorte do referencial teórico da tese “No tear do tempo, tecer memórias (re) contar histórias de professores aposentados do curso de Pedagogia da UERN de Pau dos Ferros” da autora deste texto. Ele tem como objetiva analisar algumas das questões que envolvem a história da profissão docente no Brasil tendo como eixo central à formação, à

valorização da carreira, das condições de trabalho e da remuneração, enfim, ações em prol de se atrair e reter bons profissionais para a docência.

METODOLOGIA

Para empreender esse trabalho optamos por uma abordagem qualitativa dos dados bibliográficos. Sublinhando que a pesquisa bibliográfica é um estudo amplo de um determinado fenômeno social que considera o contexto em que ele está inserido buscando refletir por meio de diferentes áreas do conhecimento e por diversas perspectivas, possibilitando assim, chegar a novas rotas. Desta forma, nos alicerçamos em teóricos como: Aranha (2006), Neves (2007), Nóvoa (1991,1999), Tanuri (2000) e Vicentini; Lugli (2009) que discutem a história da profissão docente, procurando descrever e refletir sobre as contribuições desses autores acerca do tema em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos sobre a história das profissões demonstram que os ofícios são majoritariamente sociais e a divisão do trabalho foi um dos fatores que contribuíram para a organização das sociedades em torno de funções. Por meio de uma profissão, interliga-se um conjunto de pessoas e de saberes, estabelecendo as exigências que buscam demarcar os parâmetros para uma determinada atividade. E dentre esses saberes se destacam o conhecimento especializado, a aquisição de técnica ou arte, o grau de autonomia, a relação de confiança com os sujeitos envolvidos diretamente com o profissional, o grau de responsabilidade e a organização que atesta a competência e fixa as regras da atividade profissional. Nesse percurso, é importante destacar que concebemos os termos **profissão** e **profissional** como:

[...] profissão é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efectiva e efetivamente à confiança pública. Mas o rótulo profissional é mais do que uma declaração de confiança pública; é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos. (POPKEWITZ, p. 40, 1997).

No caso da profissão docente, é possível afirmar que o professor é um profissional do ensino porque detém o conhecimento sobre *o que* e *de que* maneira ensinar a alguém. Seu trabalho é específico porque consiste na

sistematização de saberes que dizem respeito à cultura erudita, vinculados à ciência, à arte, à filosofia, em oposição àqueles de ordem popular, cotidiano e espontâneo. É um trabalho realizado de modo intencional mediante a apropriação de um conhecimento específico que requer formação especializada e criteriosa. É uma tarefa complexa que envolve domínio rigoroso dos campos técnico e didático, além de constante postura de questionamento sobre sua ação. No entanto, vale destacar que é preciso conhecer sua história, lutas, embastes e conquistas para compreender os entraves e dilemas que ainda permeiam essa profissão.

No caso do Brasil, a história da profissão docente não pode deixar de considerar a herança portuguesa, dos tempos da colonização. Com os colonizadores no século XV, chegaram também a Companhia de Jesus ao Brasil, ordem jesuítica que promoveu a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra. Após a chegada ao Brasil do primeiro governador, Tomé de Souza (1549), os missionários colocaram em funcionamento na recém cidade de Salvador uma escola de “ler e escrever”. Foi o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões que se espalharam pelo país até 1759, ocasião em que os jesuítas foram expulsos do Brasil, pelo Marquês de Pombal.

As primeiras escolas reuniam os filhos dos índios e dos colonos, no entanto, os jesuítas separavam a “catequização” (filhos índios/filhos colonos) e os “instruídos” (filhos colonos), neste caso, os filhos dos colonos instruídos, poderiam continuar os estudos além da escola elementar. Logo, os jesuítas montaram a estrutura dos três cursos a serem seguidos após aprenderem a ler, escrever e contar nas escolas: a) letras humanas; b) filosofia e ciência (ou artes); c) teologia e ciências sagradas. Cursos voltados a formação, na devida ordem, do humanista, do filósofo e do teólogo. (ARANHA, 2006).

Durante os séculos XVI e XVII, o ensino no Brasil não apresentou grandes mudanças, os jesuítas monopolizavam a educação, ampliando seu alcance em várias regiões brasileiras, oferecendo a população a possibilidade de conversão religiosa, educação e trabalho. Eles conseguiram tornar as missões autossuficientes ensinando aos índios nas escolas-oficinas a ler, escrever e se especializar em diversas artes e ofícios mecânicos, além de submetê-los à conversão religiosa. Por se tratar de uma sociedade agrária dependente e escravocrata e a margem das mudanças que aconteciam na Europa, não havia interesse na educação elementar, resultando em uma grande massa iletrada (ARANHA, 2006).

Com o tempo, a educação passou a atender um novo segmento, uma incipiente burguesia urbana que almejava ascensão social. Na época, muitos estudantes “[...] dirigia-se a Universidade de Coimbra, também confiada aos jesuítas, a fim de estudar ciências teológicas ou jurídicas. Outros escolhiam Montpellier, na França, para a especialização em medicina”. (ARANHA, 2006, p. 165). Até meados do Período Imperial no Brasil, não houve nenhuma iniciativa com relação à ampliação do ensino, nem com relação a formação de docentes:

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplos, foram progressivamente configurando um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e de valores* específicos da profissão docente (NÓVOA, 1999, p.15-16).

O ensino nesse período constituía um universo variado, em que as aulas oficiais, elementar e médio, conviviam com variadas formas de educação. Os professores responsáveis pelas aulas na colônia eram estrangeiros que tinham formação religiosa e eram ligados a Companhia de Jesus, eles atuavam nas escolas elementares oficiais, nas missões e também como preceptores particulares contratados pelos colonos ou pela burguesia para ensinar a seus filhos. (VILELA, 2003).

Com a expulsão dos Jesuítas em 1759, iniciou-se um processo de desmonte da estrutura educacional instituído pela Companhia de Jesus. De imediato, o ensino regular não foi substituído por uma outra organização escolar, quem tinha condição financeira contratava preceptores para seus filhos continuarem os estudos, quem não tinha, ficou entregue à própria sorte, nesse período muitos índios abandonaram as missões. A expulsão dos Jesuítas acarretou meio século de decadência e transição da educação na colônia. (ARANHA, 2006).

Apenas em 1772, foi implantado o Ensino Público Oficial, a Coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudo, inspeção e instituiu o sistema de “aulas régias” de disciplinas isoladas. Não havia estrutura física, os lugares de estudo eram improvisados, as crianças eram reunidas em igrejas, salas de prefeituras, lojas maçônicas ou na casa de professores que eram

nomeados pelo governo. Para o pagamento dos professores, o governo instituiu o fundo “subsídio literário”, a fim de gerar recursos que nem sempre foram aplicados a manutenção das aulas. (ARANHA, 2006). Nessa conjuntura, podemos depreender que:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre (NÓVOA, 1999, p.15).

As Aulas Régias foram a primeira sistematização do ensino público e laico no Reino de Portugal e colônias. No entanto, à docência continuou sem grandes mudanças no âmbito pedagógico e se configurando de forma eventual, por não haver ainda uma formação específica sendo disponibilizada e muitos a tinham como ocupação secundária. Contudo, podemos dizer que a segunda metade do século XVIII foi um período determinante para o desenvolvimento da profissão docente no Brasil, uma vez que se procurava delinear *um perfil* de professor a ser recrutado pelas autoridades estatais. Assim, aos poucos, foram surgindo modos de padronização da formação docente,

[...] ou seja, de como se passaram de práticas difusas, não escolares, a formas mais sistemáticas, com um corpo de conhecimentos estabelecidos, ou seja, os currículos, estatutos diferenciados para os diplomas dos diversos níveis, bem como o reconhecimento e a legislação das iniciativas sistemáticas do Estado. (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 29).

Considerando essa perspectiva, os autores destacam três modalidades de preparação para o magistério vivenciadas no Brasil: O sistema de mestres adjuntos, as Escolas Normais e a Habilitação Específica para o Magistério (modelo que coexiste durante muito tempo com o Curso de Pedagogia). Podemos acrescentar que a história da formação docente no Brasil também é fruto de diversos acontecimentos, fatos, lutas fruto de embates ideológicos e políticos, para que a docência fosse reconhecida como uma profissão. Para Schueler (2005), o período do modelo artesanal ou Sistema de mestres adjuntos, caracterizava-se pela inexistência de uma formação específica para a docência, substituída pelo atestado de moralidade e conhecimento do que deveria ensinar, os aspirantes à docência eram avaliados, prestavam

concursos e eram nomeados. Nesse período, não havia um currículo específico, de modo que considerasse um corpo de saberes socialmente aceito, que capacitasse os profissionais para ensinar. O professor, necessariamente, só precisava saber ler, escrever, contar e poderia lecionar.

Apenas em meados do século XIX foi que surgiram às instituições escolares de preparação docente no Brasil, passando a ser regida por dispositivos legais como o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte de 1854 que, segundo Schueler (2005), trazia várias determinações, para os docentes do ensino público e particular, dentre elas: os critérios de seleção, as formas de recrutamento docente (sistema tradicional de aprendizagem com os mestre-escola, escolas primárias, através de concurso e nomeações), a delimitação de saberes/práticas específicos, as exigências de moralidade e boa conduta social, os vencimentos e plano de funcionalização (sistema de gratificações, normas de jubilação e montepio), as punições e sanções para infrações e faltas (sistema disciplinar) e política de promoção e emulação (por exemplo, o reconhecimento expresso em forma de títulos honoríficos e menções honrosas ou publicação de obras, compêndios e métodos didático de autoria docente). Nesse período, para dirigir e/ou atuar em:

[...] escola unidocente (oficial ou privada), - as quais funcionavam, em regra, nas casas próprias ou alugadas para servirem à dupla finalidade de escola e moradia do mestre-escola – o candidato ou candidata necessitava requerer a licença ao Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte. O licenciamento então tornado obrigatório, como parte da estratégia oficial de recrutamento de professores, conferia um novo suporte legal para o exercício das atividades docentes. (SCHUELER, 2005, p. 335).

No pedido de licença enviado ao Inspetor Geral, o candidato deveria justificar e comprovar os seguintes requisitos: a) aptidão para o magistério, a qual incluía tanto o conhecimento das matérias de ensino primário ou secundário quanto a habilidade técnica; b) maioridade civil, ou seja, mais de 21 anos de idade para os homens e mais de 25 anos para as mulheres; c) moralidade de conduta profissional e pessoal, atestada por documentos escritos de pessoas idôneas (padre, juiz) da localidade em que residiam; d) capacidade e habilitação para a função do magistério, avaliadas tanto na forma dos exames públicos escritos (dissertação) e orais, quanto através da comprovação de experiência prática da docência (apresentados a uma

banca nomeada pelo Diretor Geral dos Estudos); e) nacionalidade brasileira. (SCHUELER, 2005; VICENTINI; LUGLI, 2009). As mulheres, para se candidatar a professora adjunta ou efetiva das escolas públicas de meninas, dirigir casa e/ou lecionar, deveriam comprovar além da maioridade civil de 25 anos: a) no caso de moças solteiras, a apresentação de expressa autorização paterna ou de outro responsável; se fossem casadas, a autorização do marido; se fosse viúva, o atestado de óbito e as separadas, deveriam apresentar a certidão do pároco da cidade de origem. Tais exigências, denotam uma sociedade extremamente machista e patriarcal (SCHUELER, 2005).

Nesse sentido, a intervenção do Estado contribuiu de forma significativa para o processo de construção da formação docente, isso porque, é a partir da unificação, da hierarquização da escola nacional que o ensino ganha forças e é este enquadramento estatal que também institui os docentes como corpo profissional e não apenas como uma concepção corporativa do ofício. O Estado não colaborou apenas com a unificação da formação para docentes, mas também contribuiu junto à sociedade civil para estabelecer os diversos modelos curriculares, que se adaptavam a realidade de cada região, bem como definir a conduta do professor de acordo com os objetivos das escolas primárias, futuro campo de atuação deles.

[...] os professores públicos forneceriam exemplos de comportamento e regularidade no cumprimento de seu ofício, observando as regras impostas pela Inspeção, apresentando-se com “decência” nas vestes. Além da missão de educar e instruir as crianças matriculadas, os professores das escolas unidocentes (ou isoladas) se constituíam em administradores, sendo responsáveis pela limpeza e higiene, pela organização física e administrativa das escolas, na medida em que deveriam produzir toda a escrituração escolar, isto é, realizar o preenchimento dos livros de matrículas de alunos, dos mapas trimestrais de frequência e aproveitamento, além do mapa geral anual das atividades escolares, documentação que era remetida à Inspeção Geral, através do delegado de instrução. (SCHUELER, 2005, p. 340).

A preocupação era definir um perfil de professor ideal, para isso, os reformadores do século XVIII definiam regras uniformes de seleção, nomeação, organização e determinavam as funções à serem desempenhadas, o mais viável, era organizar esses professores como um corpo do Estado, sendo submetidos apenas a disciplina do próprio Estado.

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às dificuldades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes públicos* (NÓVOA, 1999, p. 17).

Nesse mesmo período foi instituída uma licença, pelo Estado aos professores, dando o aval para que os mesmos pudessem lecionar. Essa licença é, portanto, um marco de grande relevância na vida dos professores, um momento decisivo no processo de profissionalização da docência, que facilitava a definição e aceitação de um perfil de competências técnicas, que contribuía como base para que os professores pudessem delinear sua carreira docente.

Os professores utilizam sistematicamente dois argumentos em defesa das suas reivindicações socioprofissionais: o carácter especializado da sua acção educativa e a realização de um trabalho de mais alta relevância social. O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma *formação específica especializada e longa* (NÓVOA, 1999, p. 18).

Se faz importante destacar também que a preocupação para preparar os professores surgiu no século XIX, atrelada ao treinamento de soldados para que se pudesse obter um exército disciplinado, e dessa forma, educar as demais pessoas da sociedade para que não vivessem na ignorância, conturbando o ambiente social da época. A educação dos militares servia de modelo para a educação daqueles que podiam frequentar as aulas de primeiras letras, nesse período, o método utilizado era o *Lancaster*, sendo ele recomendado oficialmente, visando o treinamento simultâneo e económico de vários alunos (NEVES, 2007). Em 1823, o imperador instituiu na Corte, uma escola de ensino mútuo para os soldados da guarnição, para que posteriormente, um ou dois dos soldados dos corpos militares das províncias fossem aprender o método na escola da Corte, para assim, disseminá-lo em seu local de origem, na condição de professores, eles fariam isso em troca

de uma gratificação. Posteriormente, após a propagação desse recurso, o Estado passou a exigir que todos os mestres-escolas passassem a ensinar pelo Método *Lancaster*, por meio da lei de 15 de outubro de 1827 e em 1832 e proibiu os militares de se tonarem mestres do ensino público (VICENTINI; LUGLI, 2009).

O Método Lancaster ou de Ensino Mútuo foi criado em 1801 na Inglaterra, tratava-se de um método considerado complexo, que contava com o treinamento de um corpo de monitores para o controle dos alunos (podendo chegar a 500) em uma única sala:

O mentor do Método Lancasteriano foi Joseph Lancaster (1778-1838), inglês, defensor confesso da nobreza e membro da seita dos Quaker. Em 1798 estabeleceu, sem financiamento público, em um subúrbio londrino o Borough Road, uma escola para filhos da classe trabalhadora. Muito provavelmente, ao ensinar por apenas quatro pences por semana, atraiu inúmeros discípulos. Com muitos alunos e pouco dinheiro. (NEVES, 2007, p. 9).

O professor se posicionava na parte mais alta da sala e podia dividir a sala em vários grupos a serem coordenados pelos monitores, que podiam falar com o professor e deveriam memorizar diversos sinais e comandos, que serviam para otimizar a comunicação entre o professor regente, o monitor e os alunos, nessa ordem hierarquicamente estipulada. Havia também a figura do Inspetor, que vigiava os monitores, entregava e recolhia os utensílios do ensino e indicava os alunos que deveriam ser premiados e os que deviam ser punidos (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Na época, eram afligidos diversos castigos para os alunos que desobedeciam ou não se interessavam em aprender, entre eles, podemos destacar o uso da palmatória, e ainda aqueles em que os alunos ficavam de joelhos próximo a uma parede e com um par de orelhas na cabeça que imitavam as orelhas de um burro (NEVES, 2007). Porém, o método Lancaster prometia uma eficiência que não se concretizou, sua implementação demandava custo elevado e não havia um aparelhamento pedagógico suficiente que o mesmo exigia. Ressurgindo a preocupação com as questões da educação na cena pública brasileira e as críticas ao modo como se vinha sendo organizado o ensino.

Começou-se a cogitar a necessidade de uma formação mais extensa, surgiu a proposição de duas alternativas de formação: o sistema de professores adjuntos e o das Escolas Normais. O primeiro predominou no Brasil

praticamente todo o período imperial, por aproximar-se mais dos modos tradicionais de formação para o ofício, e por ser de menor custo para o Estado. Era um modelo artesanal em que o futuro professor assistia as aulas de outro professor mais experiente, acompanhando o desenvolvimento de sua prática. Enquanto as Escolas Normais deveriam ser encarregadas de garantir a perfeita aplicação do método de ensino e o preparo dos professores para suas tarefas. Essas duas alternativas coexistiram por décadas, tornando-se um dos principais fatores de impasse para a consolidação das instituições de preparo para o magistério (VICENTINI; LUGLI, 2009).

As Escolas Normais significaram a substituição de um modelo “artesanal” de formação de professores, baseado na tradição e imitação, características da cultura pragmática, pelo modelo “profissional” que, segundo Nóvoa (1991), pressupõe alargamento de conteúdo acadêmico, domínio de métodos específicos e aquisição de um *ethos* condizente com a profissão.

Na concepção francesa, a Escola Normal seria aquela na qual os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar (a norma), por meio de salas de aula modelo, nas quais observariam docentes ensinarem crianças de acordo com as formas exemplares. Por essa razão, a criação das Escolas Normais sempre era acompanhada da criação da escola-modelo anexa, onde os futuros professores poderiam se aproximar das práticas de ensino desenvolvidas com alunos reais (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 33).

A primeira Escola Normal brasileira foi criada na província do Rio de Janeiro em 1835, em seguida, outras surgiram em Minas Gerais e em Niterói, assim como também foram abertos cursos na Bahia em 1846, no Ceará em 1845 e em São Paulo em 1846. Todas foram abertas por opção dos dirigentes de cada Estado e eram de responsabilidade dos governos provinciais, mas necessitavam de verbas para o seu pleno funcionamento. No entanto, o financiamento era insuficiente para custeio das necessidades que as mesmas apresentavam, tornando-se difícil a tarefa de ensinar.

[...] Em parte, a precariedade da estrutura fez com que esse tipo de ensino tivesse, durante muito tempo, uma existência incerta, atraindo alunos (não eram admitidas mulheres) em número insuficiente para manter-se em atividade. Foram frequentes, até meados do século XIX, as notícias de fechamento e reaberturas sucessivas dos poucos cursos existentes no país. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.32-33).

Nesse sentido, as escolas normais acabaram sendo disseminadas lentamente, visto que as mesmas demandavam professores especializados, de notório saber, autodidatas, que possuíam seus diplomas universitários em diversas áreas, inclusive em medicina e em direito. Embora o ensino fosse se reformulando tanto no aspecto pedagógico como se organizando administrativamente, em todos os estados brasileiros, a situação econômica e social era diferente e, com isso, não havia como falar em uma formação específica, pois cada localidade contava com suas especificidades, não havendo como determinar um modelo único de formação. Mas, é possível observar algumas características comuns entre essas instituições:

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de características essencialmente prescritivo. A infra-estrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independente de concurso. Nessas condições, tais escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção (TANURI, 2000, p. 65).

As determinações de entrada na profissão docente eram um dos fatores que justificava a frequência reduzida naquela época. A idade mínima para o exame de seleção para a Escola Normal era de 18 anos, com 12 ou 13 anos podia exercer atividade remunerada no ensino como professor adjunto e esperar a idade mínima de 21 anos para prestar concurso público e nomeação:

[...] tais concursos, que proporcionavam a licença oficial para ensinar, não exigiam estudos pedagógicos, e sim atestado de boa conduta moral e o conhecimento daquilo que se deveria ensinar - no caso dos mestres de primeiras letras tratava-se de saber ler, escrever, contar e princípios de religião. Dessa perspectiva parece lógico que as pessoas naquele momento histórico não vissem sentido em matricular-se na Escola

Normal, uma vez que o seu diploma não era obrigatório para poder obter uma “cadeira” (escola) de primeiras letras. VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 33-34).

Em suma, a falta de estrutura, a dificuldade de encontrar profissionais qualificados, a descontinuidade administrativa, a falta de recurso, o número reduzido de alunos e os poucos resultados, levaram as escolas a uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870. Posteriormente, a valorização das Escolas Normais ocorre simultaneamente ao enriquecimento do currículo, ampliação dos requisitos para o ingresso e sua abertura ao público feminino. Nesse período,

Já se delineava [...] a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos [...] De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução de mão de obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração (TANURI, 2000, p. 66).

Nesse contexto, com as ideias liberais que começaram a circular em nosso país e a crescente demanda por mão de obra, o discurso do Estado passou a considerar a educação das crianças nascidas de escravas e a necessidade de educar mulheres e de superar o analfabetismo. Passa-se a ampliar os debates e discussões sobre a educação e a se pensar sobre novas formas de ensinar. Assim,

[...] é desse período a introdução das “lições das coisas” no país. Tratava-se da proposição de práticas mais ativas de aprendizagem, nas quais os alunos teriam espaço para perguntar e os professores deveriam iniciar as lições indicando objetos concretos ou fatos cotidianos do entorno (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.36).

A implantação dessas práticas mais ativas para a formação docente favorecia amplamente o desenvolvimento de aprendizagens da realidade a ser vivenciada na profissão docente. As instituições de formação ocupavam um lugar central na produção e difusão de um corpo de saberes e do sistema de normas da profissão, desempenhando um importante papel na elaboração de conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum: “mais do

que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional”. (NÓVOA, 1999, p. 18)

A constituição de 1889-1930, durante a Primeira República, foi o elemento que impulsionou a difusão das Escolas Normais como instituições indispensáveis para o ensino e a profissionalização dos professores de primeiras letras. São Paulo foi a província pioneira, servindo de exemplo para muitas reformas do ensino durante a década de 1920. Dentre elas: aspectos materiais (Como a construção de edifícios próprios para o funcionamento das escolas, as salas de aula deveriam dispor de circulação de ar, iluminação e mobiliário adequado); contratação de Inspectores de ensino remunerados pelo Estado, ao invés de trabalho sem vencimentos que era realizado anteriormente por pessoas importantes em cada localidade, em troca do prestígio que o cargo oferecia e a instituição do diário de classe (1902). Neste período, o quadro de professores das Escolas Normais era composto por especialistas vindo do exterior ou autodidatas com “notório saber”, muitas vezes, com diplomas em outras áreas como, direito e medicina (CARVALHO, 1989). Na maior parte dos estados brasileiros instaurou-se modelos diversos que propunham currículos e modos de funcionamento diferenciados, “[...] o elemento comum a quase todos esses modelos de formação foi o Curso Primário Complementar [...] este se constituía de 4 anos realizados após os 4 anos de ensino primário” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.36). Com o objetivo de ampliar os conhecimentos adquiridos na escola elementar e ampliar a formação para o magistério, posteriormente, em 1895, o Curso Primário Complementar tornou-se um curso de formação de professores, apenas com uma pequena alteração no currículo:

A única iniciativa foi acrescentar, ao seu final, um ano de prática de ensino realizada em escola modelo anexa à Escola Normal. Após essa preparação mínima, o aluno poderia realizar concurso para ser nomeado professor. Em muitos sentidos, a preparação dos complementaristas não era equivalente à dos normalistas, a iniciar pela falta de seleção: enquanto que os normalistas passavam por um exame de admissão, para o ensino complementar bastava ter concluído o curso primário preliminar. Além disso, todas as disciplinas de cada série eram lecionadas por um único professor, enquanto que no Curso Normal já havia professores especialistas para cada disciplina. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.39).

O curso complementar era apenas um curso de formação mais teórico, do que o sistema de professores adjuntos. Essa dualidade para formação de professores primários, entre a Escola Normal e a Complementar, que colocava o primeiro curso em um nível mais elevado e o segundo curso mais elementar, levou ao surgimento de uma nova categoria docente, chamada de professores complementaristas. A variedade de formações para a mesma tarefa aumentava por conta da multiplicidade de currículos, embora fossem orientados pelo mesmo conjunto de conhecimentos.

Desde a década de 1930, os educadores brasileiros mais destacados vinham apontando a necessidade de que, no Brasil, tivesse um sistema nacional de ensino, ao invés de muitos sistemas estaduais, para que assim, fosse implementada uma Política Nacional de Educação. Essa demanda foi favorecida quando Vargas assumiu a presidência em 1930 e equalizou as normas de ensino em todo país e promulgou a Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946, que pretendia organizar a formação de professores e articular os níveis de ensino.

Essa Lei propunha regular os aspectos cotidianos do ensino (horas semanais de aula, os trabalhos a serem desenvolvidos com os alunos, etc.); o diploma dos professores passou a ter validade nacional; a estrutura geral da formação de professores ficou dividida em dois ciclos: o primeiro, de 4 anos, formaria o regente para o ensino primário em instituições denominadas de Escolas Normais Regionais, e o segundo, de 3 anos, formaria o professor em Escolas Normais e Institutos de Educação; o currículo era constituído de cultura geral e formação específica para o ensino, apenas no último ano articulou o Ensino Primário com o primeiro ciclo do ensino normal, pois para se inscrever no Exame de Admissão do curso de regente, era preciso ter o diploma de ensino primário; as Escolas Normais Regionais deveriam possuir duas escolas isoladas anexas, para a realização do último ano de prática profissional; limite de idade para a matrícula no curso normal de 25 anos e a gratuidade, não seria cobrado taxas e o estado poderia oferecer bolsas de estudo aos alunos do curso normal público que se comprometessem a trabalhar durante 5 anos na região onde se formassem (VICENTINI; LUGLI, 2009)

Um terceiro nível de formação docente era ofertado nos Institutos de Educação que oferecia formação especializada (cursos nas áreas de educação especial, educação pré primária, desenho e artes aplicadas, música e canto) para diretores e inspetores do Ensino Primário, bem como para preparar professores do Ensino Complementar Primário e do Ensino Supletivo.

Em síntese, a Lei Orgânica definia os caminhos para formação de professores da seguinte forma:

[...] após o Primário regular, o candidato à docência poderia fazer o primeiro ciclo do Ensino Normal (de 4 anos) e tornar-se professor regente. Se decidisse voltar a estudar antes dos 25 anos (idade limite para a matrícula no Ensino Normal), poderia matricular-se na escola Normal Secundária e obter o diploma de professor do Ensino Primário. Nessa Escola Normal Secundária conviviam tanto alunos que vinham do Ensino Normal Primário como aqueles que vinham do ginásio (4 anos após o ensino primário, sem destinação profissional). Após 3 anos de exercício profissional, os professores oriundos da Escola Normal Secundária poderiam fazer cursos de especialização no Instituto de Educação para tornarem-se diretores de Grupo Escolar, inspetores do ensino e orientadores escolares. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.44-45).

Em continuidade aos estudos, caso o professor desejasse obter formação em nível superior, poderia ingressar na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São Paulo, criada desde 1934, em algum curso de licenciatura ou especificamente no Curso de Pedagogia implantado em 1939.

Durante a década de 1950, percebemos que houve uma expansão considerável do ensino Normal, esse crescimento ocorreu, predominantemente, na rede de ensino particular, que foi alvo de severas críticas, por não primarem pela qualidade do ensino e colocar no mercado de trabalho profissionais despreparados para atuarem nas escolas. Os principais problemas apontados eram: despreparo dos estudantes ingressantes, pois eram aceitos alunos de qualquer curso profissionalizante; controle ineficaz por parte do poder público; criação dos cursos noturnos que apresentavam perda do rendimento dos estudos, uma vez que os alunos já vinham cansados para as aulas; excesso de professores primários em alguns Estados e carência em outros; baixa exigência com relação ao nível de conhecimento necessário a diplomação; o currículo apresentava falta de articulação entre as disciplinas, uma extensa formação geral e diminuta formação específica e como diziam os críticos, a formação geral se destinava na prática a formar moças para o casamento (TANURI, 2000. VICENTINI; LUGLI, 2009).

Como resultado desse período, observava-se em ritmos diferentes nas diversas regiões do país um crescente desprestígio do Ensino Normal, embora tenha passado por uma reformulação em 1971, o que resultou na

criação do curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), na tentativa de reverter esse processo de perda de prestígio. Através da Lei 5.692, de 1971:

[...] o antigo ensino primário e o ginásio foram reunidos e passaram a constituir o ensino de primeiro grau de oito anos [...] de modo que todos os cursos oferecidos em nível de segundo grau fossem profissionalizantes. Isso implicou a eliminação do Ensino Normal Primário ou Complementar, que ainda existia como alternativa para a formação de professores em muitos estados brasileiros e na equiparação da Escola Normal (que passou a se chamar Habilitação Específica para o Magistério), aos demais cursos de nível médio, em termos da sua estrutura de ensino (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 49).

Com isso, diminuiu, consideravelmente, o espaço das disciplinas específicas e a realização dos estágios, que além de carga horária diminuta, não dispunha de acompanhamento, resultando em sua maioria de estratégias de observação em sala de aula. O curso profissionalizante de Habilitação Específica para o Magistério de 3 anos em nível de segundo grau, permitia ao diplomado ensinar de 1ª à 4ª séries e aqueles que possuísem habilitação específica (Bacharéis) ou Licenciatura Plena, obtidas em cursos superiores (letras, história, geografia, matemática, pedagogia, etc.) poderiam lecionar em todas as séries de primeiro e segundo graus.

Para revitalizar a formação de professores, o ministro da educação e cultura propôs em 1982, o Projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que tinha como objetivo fortalecer as condições das escolas de formação de professores, promovendo algumas mudanças, tais como: ampliação da carga horária das disciplinas de habilitação específica para o magistério; atividades de enriquecimento curricular; aulas de reforço; realização de um trabalho interdisciplinar, a disciplina de Didática Geral foi desdobrada em metodologias para as matérias das quatro primeiras séries; o pagamento de bolsas de um salário mínimo para as alunas; os professores tinham apoio pedagógico e carga horária para planejamento; bem como também ofereciam, atividades de formação permanente para os egressos e professores da rede pública (VICENTINI; LUGLI, 2009). Assim, os resultados foram positivos, porém, devido a descontinuidade administrativa do Ministério de Educação e Cultura, o programa foi finalizado, mas em função dos resultados positivos, alguns Estados deram seguimento, sendo eles mesmos os responsáveis pelo financiamento necessário, e após a

LBB 9394/96, eles não foram extintos no país, todavia voltaram a se chamar Cursos Normais.

Quanto ao Ensino Superior, com as intensas mudanças políticas, econômicas e sociais decorrentes da crise internacional da economia, o mercado de trabalho tornou-se mais exigente, impondo uma maior escolarização como condição de acesso, levando a população trabalhadora a se organizar e reivindicar mais escolas. Desta forma, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada pela Ordem dos Beneditinos de São Paulo, representou um grande marco para a história, inicialmente, tinha como objetivo formar professores para os cursos secundários e normal. Nesse contexto, o Curso de Pedagogia surgiu como bacharelado para formar técnicos em educação, entre outras atividades que poderiam realizar para ocupar cargos no Ministério da Educação. Se o técnico almejasse lecionar, deveria cursar a Licenciatura, compondo assim o sistema 3+1, ou seja, três anos de bacharelado mais um ano de licenciatura:

Essa expressão foi comumente utilizada num tom pejorativo, para denominar e criticar a lógica de estrutura de formação docente em que o licenciado dedicaria três anos ao estudo de sua área de origem e um ano à introdução das questões pedagógicas, pensadas a partir da didática geral e da didática específica à matéria que se pretendia lecionar. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 57).

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o técnico em educação e, na licenciatura em Pedagogia, o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural -, ou no segundo. Com relação ao bacharelado, é importante destacar que ao Curso de Pedagogia se atribuiu o “estudo da forma de ensinar”. Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei n. 1.190/1939, inicialmente foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”, que eram a época, professores experientes que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios.

A partir da década de 1950 houve um grande crescimento dos cursos de Pedagogia públicos no país, em 1970 havia 136 cursos, em 1980 havia

206 cursos de Pedagogia e os números continuaram em constante ascensão, culminando na Reforma Universitária 5.540 de 1968, que estabeleceu a obrigatoriedade da criação de Faculdades de Educação nas Universidades Federais, fato que representou um grande progresso. As Faculdades deveriam se constituir em centros de pesquisa educacional, como encarregadas da formação pedagógica, a ser oferecida nos cursos de Licenciatura (bem como no de Pedagogia) e como lugares da atualização profissional de administradores, inspetores, orientadores e professores. Em 1969, o parecer do Conselho Federal de Educação de 252, consolida os termos da Reforma, ao definir a reorganização e o funcionamento do Curso de Pedagogia em moldes que eliminaram a distinção entre Bacharelado e Licenciatura e previa a duração do curso em 4 anos, com a criação das habilitações que permitiam a variação do perfil profissional dos especialistas em educação, supervisor escolar, orientador educacional, administração escolar, inspetor escolar, bem como, outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e as peculiaridades do mercado de trabalho e a habilitação para lecionar no curso normal (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Com relação a licenciatura, o parecer permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominado magistério de 2º grau. Ressalta-se ainda que, aos licenciados em Pedagogia, também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário. Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental e na gestão da escola.

Em consequência, o curso de Pedagogia passou a ser objeto de severas críticas, que destacavam o tecnicismo na educação, fase em que os termos pedagogia e pedagógico passaram a ser utilizados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola. Surgindo assim, alguns estudiosos de práticas e de processos educativos que se fundamentavam na concepção de Pedagogia como *práxis*, em face do entendimento de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na *práxis* social e tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática.

Sob esta perspectiva, o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 1990, foi se constituindo como o principal *locus* da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica, na Educação Infantil e nos anos

iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, no planejamento e na gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares e de programas não escolares. A formação dos profissionais da educação no Curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que o pedagogo seja também formado para garantir a educação dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos.

É nesta realidade que nascem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Proveniente do Parecer 05/2005 aprovada no dia 13 de dezembro de 2005, que deu pauta à instituição da Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP N°1, de 15 de Maio de 2006, tal licenciatura que têm como finalidade, oferecer formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Com isso, percebemos o quanto é inegável a heterogeneidade das instâncias de formação no decurso da história da profissão, que parte desde o preparo para os concursos de ingresso na carreira durante o Império, passando pelas Escolas Normais, os Institutos de Educação, as HEMs, os CEFAMs, a Pedagogia e as Licenciaturas. A diversidade dos cursos de formação decorre principalmente da peculiaridade do magistério primário, secundário e superior, assim como das instituições nos mais diversos Estados do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a história da formação para o magistério no Brasil foi marcada por grandes mudanças e pela transformação de práticas difusas, em experiências, cada vez mais sistemáticas. Porém, se faz necessário reconhecer que todas as ações discutidas habitam o cenário de construção de uma profissão mais forte e capaz de assumir as rédeas de seu estatuto profissional, bem como é preciso compreender que colocar a docência no lugar social que ela merece leva tempo e precisa, sobretudo, do consenso sobre a educação ser um bem público, recurso essencial para uma nação que se quer desenvolvida.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4ª. ed. 3ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NEVES, Fátima Maria. O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do exército brasileiro. **Comunicação apresentada à 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd)**, Caxambu, 07-10/10/2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT02-3119--Int.pdf>. Acessado em 12.10.2020.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Ed. Porto Editora. Portugal, 1999.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação** nº 4, Porto alegre: Pannonica, 1991, pp.109-119.

POPKEWITZ, Thomas. S. Profissionalização e Formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In. NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. (Coleção Temas em Educação).

SCHUELER, Alexandra Frota de. De mestres-escolas* a professores públicos: histórias de formação de professores na Corte Imperial. **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 333 – 351, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/421/318>. Acesso em 18 de Outubro de 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professor. **Revista Brasileira de Educação**:n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em 18 de Outubro de 2020.

VILELA, Heloísa de Oliveira. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana M. T., FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VICENTINI, Paula Perin. LUGLI, Rosario Genta. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira; v.4)