

O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA SUA FORMAÇÃO

Marilene de Freitas Silveira- Mestranda em Educação pela UCDB

Ruth Pavan – Orientadora do Mestrado em Educação da UCDB

RESUMO: O presente artigo está vinculado ao grupo temático “Saberes Locais, Políticas Públicas e Formação de Professores” tem como objetivo lançar um olhar sobre a história da formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender como se deu historicamente essa formação e também, analisar as condições de trabalho do professor. A opção metodológica deste artigo é bibliográfica, e busca relatar o contexto histórico sobre a formação de professores e a qualidade do exercício do trabalho docente. Para subsidiar o entendimento, utilizamos como pressupostos teóricos Nagle (2001), Ribeiro (2001), Rodrigues e Sobrinho (2006), Saviani (2009), Oliveira (2004), Tanuri (2000), Santos (2008), Scheibe (2006), Libâneo (2006) Contreras (2002), entre outros. Buscamos entender a constituição do professor e a sua profissionalidade, mediante uma interação com o texto, corroborada na reflexão da sua história. Por meio deste estudo pretendemos aprofundar a reflexão acerca da formação dos professores, bem como as formas como o trabalho docente foi se configurando ao longo da história.

Palavras-Chave: História- Formação de Professores – Profissionalidade.

Este texto tem como objetivo apresentar um olhar sobre alguns elementos históricos que marcaram a formação do docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O contexto histórico acerca da formação docente no Brasil, consoante Rodrigues e Sobrinho (2006), iniciou com a chegada dos jesuítas no período colonial. Os primeiros jesuítas vieram com Tomé de Sousa, governador da Província (1549). Isso se configurou como um marco da educação no Brasil.

O ensino jesuítico prevaleceu até meados de 1759 com a expulsão dos membros da Companhia de Jesus pelo Marques de Pombal. Desse modo, até a presente data, eram os responsáveis pela educação e recebiam total apoio da colônia. O ensino não se restringia ao aspecto religioso, havia também o aristocrático e dirigido à classe dominante, fundamentado nas humanidades clássicas.

No que concerne à formação docente, os jesuítas preocupavam-se com a organização do material, a literatura era seleta, dedicavam, sobretudo, uma especial atenção ao ensino da Filosofia e Teologia.

Posteriormente, o Marques de Pombal efetuou algumas reformas educativas; entre elas a implementação das aulas régias. Esta medida ocasionou a desestruturação do ensino jesuítico, torna o ensino fragmentado e foi assumido por mestres leigos.

A Constituição Imperial (1824) decreta “a instrução primária gratuita e aberta a todos os cidadãos” (RODRIGUES e SOBRINHO, 2006, p.89). Em decorrência desse fato, verifica-se uma preocupação com o ensino primário. Conforme assevera Saviani:

É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que o professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica. (SAVIANI, 2009, p.144)

Aranha (2006) expõe que a reforma do Ato Adicional de 1834 atribuiu a responsabilidade dos ensinos elementar, secundário e da formação de professores aos governos das províncias, cujos recursos financeiros eram escassos. Enquanto o ensino superior ficava sob a responsabilidade do governo central.

No entanto, essa descentralização não prosperou devido às precárias condições das províncias. Ademais, o Colégio D. Pedro II¹ representava o modelo de educação

¹ Em 1837 foi fundado no Rio de Janeiro o colégio D. Pedro II que ficou sobre a tutela da Coroa, no entanto era reservado à educação da elite e também deveria servir de modelo de educação.

atendendo, sobretudo, aos interesses das classes dominantes. Nesse sentido, Aranha (2006) afirma que “a educação da elite ficou a cargo do poder central e a do povo, confiada às províncias” (2006, p. 224).

Por outro lado, Oliveira (2004) afirma que o ensino primário ficou desamparado, enquanto o secundário foi exercido pela Igreja. A educação neste período final do Império era apresentada desta maneira:

Poucas escolas primárias (com 250 mil alunos para um país com cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos), liceus provinciais nas capitais, colégios particulares nas principais cidades, alguns cursos normais e os cursos superiores que forjavam o projeto elitista (para formação de administradores, políticos, jornalistas e advogados), que acabou se transformando num elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial. (OLIVEIRA, 2004, p.949)

Após a Constituição de 1824, a escola primária foi desenvolvida por mestres incipientes. Iniciativas acerca da qualificação dos professores surgem a partir 06/11/1772. Porém, apenas se cumpriu com a edificação das primeiras Escolas Normais (nas décadas de 1835 - Niterói; 1836 – Bahia; 1839 – Pará; 1840 – Maranhão; 1845 – Ceará; 1846 – São Paulo).

Porém, a preocupação com a formação de professores esteve presente muito antes da criação das Escolas Normais. Tanuri (2000) lembra que o Alvará de 06/11/1772 afirma e define que os docentes devem ser submetidos a exame de qualificação para exercer o ofício, tanto em Portugal como aqui na colônia.

Ainda segundo Tanuri (2000), nasceu a primeira escola normal brasileira na cidade do Rio de Janeiro, implementada pela Lei nº10/1835. Privilegiava a leitura e a escrita, embasadas no método lancasteriano: as quatro operações e proporções; a língua-pátria; informações sobre geografia e educação religiosa. Mas, para ingressar no magistério, exigia-se dezoito anos, uma vida exemplar, o domínio da leitura e escrita.

Assim, Tanuri (2000) assegura que essas escolas normais apresentaram uma direção problemática. Obtiveram um relativo êxito, a partir de 1870, com as idéias liberais relativas à democratização e obrigatoriedade do ensino.

Conforme nos descreve Tanuri (2000) essas eram as condições das escolas:

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, esta limitada apenas a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infra-estrutura disponível, tanto no que

se refere ao prédio, como instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. Nessas condições, tais escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou descontinuidades administrativas e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império. (TANURI, 2000, p.65)

Tanuri (2000) mencionou as condições da escola normal mantida, exclusivamente, pela Província. Em consequência das parcas condições, ocorreu o fechamento de algumas. Desse modo, as províncias foram obrigadas a agilizar a contratação de profissionais, além de realizarem concursos.

Outrossim, os políticos demonstraram interesse nestas vagas, tanto que não as divulgavam, os exames eram sequer publicados. Esse ostensivo protecionismo partidário contribuía para a má qualidade na educação.

A Escola Normal enfrentava, portanto, entraves relativos à estrutura e funcionamento, visto que não assegurava a profissionalização docente e a didática pedagógica. Ademais, a carência de suporte do governo, agravava a situação.

A propósito, as escolas normais não prosperaram de tal modo Tanuri (2000) relata:

Em 1867, Liberato Barroso, registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país – no Piauí, em Pernambuco, na Bahia e no Rio-, lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, “nenhum aproveitamento notável tinha elas produzido até então”, de forma que a escola normal era ainda uma instituição “quase completamente desconhecida” (TANURI, 2000, p.65-66)

Verificam-se, dessa forma, sensíveis mudanças ideológicas e político-culturais. As escolas normais são vistas sob um novo prisma. Percebe-se notável avanço na qualidade do ensino secundário.

A presença feminina concorre para o aprimoramento não só do currículo, mas também das condições de trabalho aos novos egressos. A mulher representava mão de obra barata, pois não havia procura masculina no exercício das escolas primárias em consequência da ínfima remuneração.

Segundo Ribeiro (2001), o Decreto 7247, de 19/4/1879, estabelecido pela Reforma Leôncio de Carvalho, abrangia preceitos não aprovados pelo Legislativo. Ademais, os alunos tinham liberdade para cursar o ensino secundário e superior. A organização não era especificada em anos, mas por séries das matérias. Assim, os alunos podiam escolher as matérias e o andamento da série. Por outro lado, era competência da escola elaborar os exames. O currículo era formado pelas disciplinas:

Língua nacional; língua francesa; aritmética; álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e direito público, com explicação da constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia domésticas (para as alunas); pedagogia e prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para alunos); trabalho de agulhas (para alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos). (TANURI, 2000. P.67)

Consoante Tanuri (2000), ao término do Império, existiam nas Províncias escolas relativas à formação de professores. Uma delas destinava-se ao sexo feminino; outra, ao masculino. O curso estendia-se até quatro anos. Em Goiás, a preparação docente era submetida a uma disciplina única: Pedagogia, adicionada a outras do Liceu. Ademais, o curso não preparava mestres a nível secundário, pois o conteúdo e o tempo destinado ao estudo eram limitados.

De conformidade com Saviani (2009) com base em Couto Ferraz, as Escolas Normais eram dispendiosas e de baixa qualidade, e não havia muitos alunos formados. Por conseguinte, Couto Ferraz assinou o Decreto de 1331 em 17 de fevereiro de 1854. Este Decreto regulamentava a existência do professor adjunto com o regente, para práticas de ensino e das matérias.

Art. 41. Os adjuntos, que tiverem obtido o título de capacidade profissional, na forma do art. 39, e se achavam na condição do art. 12, serão nomeados professores públicos das cadeiras que vagarem, sem dependência das formalidades dos Art. 17 e 20.

Para este fim o Inspector Geral apresentará ao Governo uma lista de todos os adjuntos que se acharem competentemente habilitados dando a respeito de cada um as informações necessárias. (BRASIL, Decreto n.1331 A, 1854, p.54)

Em 1854, Couto Ferraz fechou a Escola Normal, pois não havia motivos para a sua existência, haja vista a formação docente ter se efetivado com os professores adjuntos. Entretanto, esta medida não prosperou. Tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino, foi reaberta a Escola Normal de Niterói em 1859.

Rodrigues e Sobrinho (2006) asseveram que o período de transição da Monarquia à República foi conturbado. Sérias controvérsias ocorreram entre Estados e União que pouco fez para o desenvolvimento do ensino. Em 1890, Benjamin Constant instituiu o Pedagogium. A função desse núcleo era aperfeiçoar os estudos pedagógicos do nível superior. Contudo, não obteve êxito, pois se tornou um novo órgão centralizador das atividades pedagógicas.

São Paulo foi considerado modelo para os outros Estados no âmbito dos ensinos normal e primário. Sendo fundado, junto à Escola Normal, o primeiro modelo de Escola Superior para Formação de Profissionais mediante a Lei n. 88/ 1892. Tanuri (2000) assegura que:

A atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros. (TANURI, 2000, p. 14)

Em consonância com a Lei 88/1892, Tanuri (2000) relata transformações significativas na Escola Normal, como a extensão do currículo. Essas expressivas mudanças significaram a inclusão das disciplinas científicas, além de ampliar o curso para quatro anos. Para o egresso nessa instituição, o conteúdo científico era avaliado mediante exames. Em suma, até 1920, a Escola Normal Superior não se efetivou, mas continuava na legislação. Ademais, os cursos complementares, destinados ao ensino primário, tiveram como objetivo a formação dos professores.

Nagle (2001) considera que “alguns indícios de transformação já foram indicados na análise anterior da escola primária: o prolongamento desta, por meio dos cursos complementares que constituíram etapas intermediárias e obrigatórias entre a escola primária e a normal” (2001, p.282).

Em consequência, a introdução desse ensino no curso de formação era decorrente das novas qualidades que o professor necessitaria para exercer o ofício. Por conseguinte, “a ‘velha’ escola normal já não atendia mais, com a sua falta de conteúdo especial, às novas exigências propostas pela escolarização; as escolas normais existentes constituíram um curso de ‘humanidades’ de segunda classe.” (NAGLE, 2001, p.281-282).

Emboras em Nagle (2001), modificações ocorreram na escola normal na década de 1920 como: a) expansão da formação docente; b) introdução do ensino médio; c) tendências escolanovistas; d) ampliação do período profissional, dentre outras.

Com base em Tanuri (2000) pode-se afirmar que no final dos anos 20 do século XX, as escolas normais obtiveram grande avanço, no concerne à duração e nível de estudo, pois houve a inserção de novas práticas apoiadas nos pressupostos escolanovistas². Essa tendência

² Segundo Saviani (2006) a escola nova utilizava a psicologia experimental, fundamentado no método analítico, a aprendizagem se dava mediante estimulação do ambiente e na relação aluno-professor.

não só ocasionou crescimento na formação profissional, mas também a colaboração das “escolas modelos ou de aplicação³”.

Após 1930, era intenção transformar a escola normal em um ensino profissionalizante. Os currículos apontavam conteúdos significativos. Congressos, seminários e debates disseminavam idéias inovadoras no campo da educação. Essas opiniões repensavam o papel do Estado. Deste modo, a educação exigia uma política organizacional.

A escola Normal perpassou novos ideários. O Secretário de Educação do estado do Rio de Janeiro (1931), Anísio Teixeira teve relevante função, pois implementou cursos atinentes ao preparo docente. Assim, a Escola do Distrito Federal transformou-se num Instituto de Educação formado por quatro Escolas: de Professores, Secundária, Primária e Jardim de Infância. Ademais, algumas serviam de empiria às múltiplas disciplinas. Em 1935, a Escola de Professores consubstanciou à Universidade do Distrito Federal com renome de Faculdade de Educação.

Desse modo, em 21 de abril de 1933, legitimou-se o Decreto 5.885 (São Paulo) de Fernando de Azevedo. Em 1934, O Instituto de Educação de São Paulo agregou-se à Universidade de São Paulo, tendo como encargo a formação pedagógica dos alunos da Faculdade, Ciências e Letras para a docência. Contudo, essa junção desarticulou-se em 1938, após o surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

Nesse sentido, a organização do currículo da formação dos professores primários embasava-se nas disciplinas pedagógicas: Educação, Biologia Aplicada à Educação e Sociologia. As preocupações curriculares das escolas normais não se limitavam ao conteúdo, mas enfatizavam métodos e formas de ensino.

Em 1938, foi criado o INEP, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Órgão que corroborou com a formação escolar. Outrossim, implementou cursos para diretores e inspetores. Já em 1939, surge o curso de Pedagogia, elencado pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e legitimado pelo Decreto 1.190. Ele destinava-se a formação de bacharéis para operar como técnicos e a licenciados para o magistério.

Tanuri (2000) ressalva que em 1941, o governo federal organizou a I Conferência Nacional de Educação, cuja pauta priorizava uma instrução padronizada acerca da formação docente entre os estados. A Lei Orgânica do Ensino Normal não garantiu progressos em termos qualitativos, apenas regulamentou e definiu a padronização do ensino normal,

3 Segundo Tanuri (2000), as escolas eram adjuntas às normais e destinadas aos futuros professores para colocarem em prática as suas aplicações.

efetivando a educação em dois ciclos. O primeiro, formava professores regentes das primeiras séries, em quatro anos nos liceus regionais. O segundo, preparava mestres primários, em dois anos nas escolas e Institutos de Educação.

Houve sérias críticas no tocante ao currículo das escolas normais do primeiro ciclo, pois as disciplinas de caráter pedagógico contemplavam as séries finais, cuja grade curricular constituía-se de apenas duas áreas. Por outro lado, o segundo destinava-se à formação educacional; desde as séries iniciais existiam em seu currículo, disciplinas de metodologia e de prática de ensino.

Conforme relata Saviani (2009), os cursos normais, de Licenciatura e Pedagogia “centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escola-laboratório.” (SAVIANI, 2009, p.147). Por conseguinte, em nível superior, verifica-se uma dualidade, uma vez que enfatizava conteúdos cognitivos, em detrimento dos aspectos didático-pedagógicos.

Rodrigues e Sobrinho (2006) descrevem, historicamente, o descaso político para com as questões educacionais, porque somente em 1960 foi anunciada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, após treze anos de tramitação, visto que o projeto original foi dirigido em 1948, ao Ministro da Educação, Clemente Mariano.

Em dezembro de 1961, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – N ° 4024. Consoante Tanuri (2000), essa lei não alterou o curso normal. Ademais, não apresentou alterações curriculares, contudo fixou padrões mínimos de duração.

Após 1964, alterou-se o ensino. Conteúdos curriculares abordavam os aspectos internos das instituições, enfatizou-se o planejamento, o controle e a supervisão das atividades, os recursos audiovisuais, o treinamento de professores, tendo em vista a formação para o trabalho, já que havia uma grande expansão econômica do país.

Até 1969, a escola Normal não preparava adequadamente seus professores. As metodologias e práticas de ensino não compunham o currículo dos cursos de Pedagogia e, além disso, não priorizavam a experiência docente nas séries iniciais.

Relatam Rodrigues e Sobrinho (2006) que mediante a Lei 5.692/71, viabilizou-se a habilitação do magistério através do ensino profissionalizante. Essa formação incipiente resultou da ausência do caráter pedagógico e as mudanças curriculares, redução da carga horária entre outras transformações. Outrossim, “desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica do 2º grau para o Exercício do Magistério de 1º Grau.” (SAVIANI, 2009, p.147).

Com base em Saviani (2009), pode-se dizer que a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) foi estabelecida em duas principais vertentes: ensino de três anos (2200 horas) para a docência até a 4ª série; ensino de quatro anos (2900 horas) para o professor que pretendesse dar aulas até a 6ª série do 1º grau.

Acerca do currículo, Tanuri (2000) afirma que a Habilitação Específica do Magistério embasava-se em um núcleo comum para a formação geral do professor, imprescindível em todo território nacional e constituía-se de matérias específicas (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências e outras) destinadas à formação. Este,

Conforme o Parecer CFE 349/72, seria constituído de fundamentos da educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), estrutura e funcionamento do 1º grau, bem como didática, incluindo prática de ensino. (TANURI, 2000, p.81)

A Habilitação Específica do Magistério perdeu a identidade e tornou-se alternativa de segundo plano; intensa era a procura de vagas no período noturno. Houve uma considerável redução nas disciplinas pedagógicas destinadas ao 1º grau, além da fragmentação dos conteúdos e currículos.

Desse modo, a Habilitação Específica do Magistério recebeu muitas críticas, dentre elas:

a dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino. (TANURI, 2000, p.82)

Ademais, os estágios limitavam-se à prática da observação, embora o amparo legal abrangesse a Prática de Ensino, a observação, a participação e a regência. Essas críticas precederam a várias obras acadêmicas que discutiam acerca do assunto sob um prisma sociológico. Assim, várias pesquisas apontavam a docência numa conjuntura sócio-histórica, cujo objetivo era adequar a escola no tocante à formação de cidadãos críticos.

O Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais adotaram medidas para reverter esse quadro, pois a Habilitação Específica do Magistério não foi bem sucedida, enfrentando o descrédito no que se referia à profissionalização docente. Assim, em 1982, o MEC lança a proposta dos CEFAMs - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Contudo, somente foi implantado no ano de 1983, com a corroboração do Ministério que se

responsabilizava pelo envio de recursos técnico-financeiros. Dessa forma, o intuito era implementar novas medidas que contribuíssem para o sucesso das escolas normais.

A princípio, essa iniciativa foi disseminada em seis estados: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia. Em 1987, expandiu-se para nove estados, dentre eles Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo.

Esse projeto contemplava “Bolsa de Trabalho para o Magistério”, os alunos não só eram financiados para o estudo em tempo integral, mas também monitorados nas séries iniciais. No entanto, o MEC não deu prosseguimento neste projeto. E, posteriormente, as bolsas foram assumidas pelos Estados.

Os CEFAMs progrediram no que tange à qualificação docente. Assim, ocorreu:

Enriquecimento curricular; articulação entre as disciplinas; exame seletivo para ingresso ao curso de formação, com início da habilitação já a partir da 1ª série do segundo grau; trabalho cooperativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau; desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática; trabalho coletivo no planejamento e na execução do currículo; funcionamento em tempo integral, com um período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio; recuperação ou criação de escolas de aplicação; remodelação dos estágios, de modo a funcionarem como atividade integradora. (TANURI, 2000, p. 83)

Saviani (2009), assevera que o CEFAMs obtiveram efeitos positivos, mas não tiveram continuidade, tampouco houve uma política de aproveitamento desses formados nas redes públicas. Por outro lado, esses Núcleos não foram bem sucedidos por encontrarem entraves no que se refere aos aspectos qualitativos do profissional em educação.

Analogamente, o curso de Pedagogia foi relevante na formação docente. É notável, portanto, mencionar apontamentos históricos atinentes à qualificação em Nível Superior. Nessa perspectiva, Rodrigues e Sobrinho (2006) relataram que em 1930, teve início no Brasil, o curso de Pedagogia, com a Instituição da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras.

Entretanto, a regulamentação desse curso tornou-se efetiva em 1939, mediante o Decreto-Lei n.1190 com a Faculdade Nacional de Filosofia, mas seu funcionamento se deu apenas em 1940. Após a normatização do curso, foram criados alguns setores específicos destinados à profissionalização dos futuros mestres para os ensinos secundário, normal e superior, apesar de seus objetivos estarem entrelaçados a pesquisas nas especialidades de Ciências, Pedagogia, Literatura e Filosofia.

Em 1961, após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases n. 4024, alguns princípios foram deliberados. Para o exercício do magistério, exigia-se o registro de professor em órgão específico. A título de oportunizar aos mestres a devida atuação nas unidades escolares de nível primário e médio, o real propósito era suprir a carência de profissionais qualificados. Com isso, o Estado contribuiu com a desvalorização do magistério assumindo assim, um desmazelo com a formação do professor em nível superior.

Com base em Rodrigues e Sobrinho (2006) pode-se afirmar que ocorre o surgimento da UNB (Universidade de Brasília), mediante proposta do CFE nº 251/1962, que definiu o curso de Pedagogia em disciplinas para o bacharelado em matérias do núcleo comum e outras destinadas à parte diversificada.

Outrossim, o Parecer 292/1962 estabelece uma dualidade entre o técnico em educação formado pelo curso de bacharelado e o professor para ministrar aula na Escola Normal formado pela licenciatura. Sendo assim, o Estado ainda não forma um professor qualificado, com nível superior para o ofício do magistério nas séries iniciais, limitando-se ao técnico em Educação.

O ano de 1964 foi assinalado pelo golpe militar. Por intermédio da Lei 5540/1968 regulamentou-se a Reforma Universitária, enquanto a 5692/1971 legitimou o ensino de 1º e 2º graus. Todavia, a Nº 5540/1968 estabeleceu mudanças nos cursos de formação, pertinentes às três áreas: graduação, pós-graduação e cursos de capacitação docente. Neste sentido, assegurou a formação para o magistério e do especialista em educação.

A Reforma Universitária promulgada pelo Parecer nº 252/1969 do CFE para o curso de Pedagogia, estava vinculada à Resolução n.2/69 que norteava a estrutura do curso de Pedagogia. “Nesse documento, são fixados o currículo mínimo e a duração da graduação em Pedagogia referente à formação de professores para o ensino normal e de especialistas em orientação, administração, supervisão e inspeção escolar.” (RODRIGUES E SOBRINHO, 2006, p.97).

A retomada de novas habilitações fragmentou a profissionalização do magistério, uma vez que o “especialista” dividiu as tarefas educacionais em diversos setores, o que originou e, sobretudo, abalou a totalidade, uma característica da educação. Neste propósito, Damis (2002) afirma que a:

Lei nº 5540/68, art. 12, § 3º, o departamento com menor fração da estrutura da universidade para efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, será constituído por disciplinas afins, fica potencializada a fragmentação institucional a que ficou submetida à

formação do professor. Pois, na medida em que as disciplinas que compõem os conteúdos específicos e pedagógicos da docência foram distribuídas em vários departamentos, a questão da fragmentação na formação do professor ficou ainda mais intensificada. (DAMIS, 2002, p.112)

E, sobre isso, Damis (2002) também se refere ao curso de Pedagogia como modelo, no qual o especialista veio substituir o técnico. Dessa forma, a parte comum especificava as habilitações destinadas aos especialistas, tais como: inspeção, administração e supervisão escolar, além da orientação educacional, conservando a formação docente.

Segundo Scheibe e Aguiar (1999), a Lei 5540/68 legitimou o curso de Pedagogia em licenciatura, haja vista os egressos estarem habilitados a ministrarem aulas no curso normal. Outra mudança relevante, segundo o Parecer 252/69 foi a inserção da Didática no curso de Pedagogia, todavia esta formação destinava-se ao técnico/bacharelado. No Brasil, sancionada a Lei nº 5692/71, novas alterações integraram a educação. Pois o MEC e o CFE articularam novas medidas, que regulamentavam a formação do professor e do Pedagogo para desempenharem suas funções na organização escolar de 1º e 2º graus.

O CFE aprovou entre 1973 e 1976 alguns preceitos que consolidaram a coesão das áreas destinadas à formação docente e do Pedagogo. Ficou evidente, portanto, para o MEC, que era preciso criar “um currículo que assegurasse, ao mesmo tempo, a convergência do que é comum e a diversificação do que é diferente na formação e na tarefa de educar.” (DAMIS, 2002, p. 120) Assim sendo, o currículo oferecia uma proposta direcionada não só ao magistério, mas também que viesse complementar as habilitações específicas.

Não obstante, Pimenta (2002) assevera que a lei 5692/71 instrumentalizou a ideologia da ditadura militar. Essa Lei não implantou as urgências da educação, que seriam: “consolidar o processo de ampliação quantitativa da escolarização básica e iniciar sua melhoria qualitativa.” (PIMENTA, 2002, p.56).

Nessa perspectiva, Pimenta (2002) ainda afirma que:

A Lei 5692/71 possibilitou um profundo estrago na formação de professores primários – acabou de desmontar um ensino que vinha precário e não acenou com nenhuma possibilidade de melhoria real. As pesquisas realizadas após alguns anos de implantação dessa lei não apontam nenhum avanço na formação de professores. (PIMENTA, 2002, p. 57)

Pimenta (2002) atribuiu as precárias condições educacionais a essa lei que marcou um momento histórico, pois representava o domínio das classes dominantes e da ideologia conservadora. Ademais, corroborou para a extinção do curso normal, já fragmentado e em debilitadas condições.

De conformidade com Santos (2007), no Brasil, o final da década de 1970 e, sobretudo, a de 1980, foi caracterizada pela redemocratização do ensino. Nesse período, emergiram idéias socialistas, de cunho marxista. Educadores apoiados nos teóricos Louis Althusser, Jean-Claude Passeron e Pierre Bourdieu desenvolveram reflexões relativas à função do Estado. A ideologia do regime militar ofuscou o trabalho docente, bem como a luta das classes sociais, pressupostos que fortaleceram a ruptura com os padrões de ensino democrático e popular.

Consoante Rodrigues e Sobrinho (2006), professores e acadêmicos se organizaram, no sentido de reestruturar os cursos de qualificação profissional, dada a ausência da sociedade civil, nas políticas educacionais, porquanto as resoluções assistiam ao Conselho Federal de Educação. Assim, em 1978, foi concretizado o I Seminário de Educação Brasileira, na Universidade de Campinas, o que consolidou o curso de Pedagogia.

Outro marco decisivo apontado por Damis (2002) foi em 1980, com a I Conferência Brasileira de Educação, na PUC-SP, que deu origem a inauguração do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. O intento era designar um órgão que viabilizasse debates aos interessados nos cursos de Pedagogia, Licenciatura e Normal de nível médio.

Damis (2002) descreveu que foi realizado em Belo Horizonte (1983), sob a direção do MEC, um Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. Assim, toda a sociedade engajada na democratização dessas resoluções, modificou o Comitê Nacional para a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), posteriormente transformado em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em julho de 1990. Desse modo, criou-se um órgão para questionar as políticas ambíguas acerca da profissionalização, bem como implementar a qualidade.

Ademais, os preceitos viriam enriquecer a formação, além de integrar teoria e prática, tendo como base o ensino mediado pela pesquisa. Sendo assim, a competência é vista como a essência do curso de Pedagogia. Nesse aspecto, as diretrizes inseridas nas propostas pedagógicas, currículos e avaliações norteiam o curso e introduzem as aptidões para o desempenho profissional.

Segundo Castro (2007) a LDBEN 9394/96 estabelece mudanças na profissionalização, além de exigir o nível superior para a docência. Dessa forma, o curso normal de nível médio perde a especificidade como formação o que modifica o seu estatuto. Outrossim, o artigo 63, regulamentado pela Resolução 01/99, implementou os Institutos Superiores de Educação, responsáveis pela manutenção dos cursos profissionalizantes.

Essa lei incentivou a formação do professor em nível superior, em virtude do artigo 87 em seu parágrafo 4º que diz: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (LDBEN, Lei nº 9394/96, art. 87, § 4º) Assim, muitos professores temerosos de serem exonerados, buscaram a habilitação necessária.

Em 21 de fevereiro de 2006, o parecer CNE/CP n.3/2006, decide pela manutenção dos cursos de Pedagogia, no qual assegura a formação docente contemplada na LDB. Enfim, em 15 de maio de 2006 estabelecia-se a Resolução CNE/CP n.1, conforme o texto: “O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, [...]” (CNE/CP n.1/2006, art.4º). Essa resolução esta em vigor até hoje.

Finalizamos ressaltando que este artigo traz um dos vários olhares possíveis sobre os diversos elementos históricos que compõem a formação do docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que muitos outros podem e devem ser abordados, porém nos limitamos a alguns que nos parecerem, neste momento, importantes para compreendermos os diferentes momentos e processos de formação docente.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Decreto n.1331 A de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html> Acesso em: 13 jun

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 9394/96**, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 19/jul.

CASTRO, Magali de. **A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE). Porto Alegre, v.23, n.2, p. 169-408, mai/ago.2007

DAMIS, Olga Teixeira. **Formação Pedagógica do Profissional da Educação no Brasil: Uma Perspectiva de Análise**. In Veiga, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores: Políticas e debates**. 3 ed. Campinas: Papius, 2002.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e Prática?** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 17 ed. Campinas: Autores associados, 2001.

RODRIGUES, Disnah Barroso e SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. **A formação de professores no Brasil: aspectos históricos**. In SOBRINHO, José Augusto de C. Mendes; CARVALHO, Marlene de Araújo (Orgs). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Antonio Roberto. **LDB 9394/96: Alguns Passos na Formação de Professores no Brasil**. In GRANVILLE, Maria Antonia (Org.). **Teorias e práticas na Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 143-155, jan/abr.2009.

_____. **O Espaço Acadêmico da Pedagogia no Brasil: Perspectiva Histórica**. O Espaço Acadêmico. Paidéia: v. 14, n. 28, p. 113-124, mai.2004 Disponível em: <www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/02> Acesso em: 15 jul.

Scheibe, Leda; Aguiar, Márcia Ângela. **Formação de Profissionais da Educação no Brasil : O curso de Pedagogia em Questão**. Educação & Sociedade, Campinas: v. 20, n. 68, p. 220-238, dez.1999.

OLIVEIRA, Marcos Marques. **As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino**. Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.12, n.45, p.945-958. Out./dez.2004..

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. In SAVIANI, Dermeval; CUNHA, Luiz Antônio; CARVALHO Marta Maria Chagas (Orgs). **500anos de educação escolar** Revista Brasileira de Educação. V. 14, p. 61-88. Mai/jun/jul/ago. 2000.