

TRAÇOS DO CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Maria Daiana Lopes da Silva

(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN)

Email: daianna_lopes@live.com

Maria Aparecida Chaves

(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN)

Email: cida-chaves@hotmail.com.br

Maria da Paz Cavalcante

(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN)

Email: mariadapaz@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo aborda o contexto histórico da docência no Brasil e tem como objetivo refletir acerca de aspectos da história da docência nesse país a partir do século XVII até a década 1970. Para isso, utilizou-se de pesquisa bibliográfica dialogando com os seguintes autores: Castro (2006), Dassoler (2012), Nóvoa (1999), Ramalho (2003), Vicentini (2009) e Saviani (2009), os quais discutem sobre mudanças ocorridas ao longo do processo de formação docente. Verificou-se que esse processo de formação emerge após a independência do Brasil, tendo em vista a organização da instrução popular. Ressalta-se que para se chegar a um melhor conhecimento sobre a história da docência é requerido conhecer diversas modalidades de ensino que já se fizeram presentes no Brasil.

Palavras-chave: História da Docência, Formação, Profissionalização.

INTRODUÇÃO

A profissionalização docente relaciona-se constantemente com a aprendizagem e com a construção do ser profissional, logo é contínua e inacabada, fazendo-se necessário a inovação e alteração a cada dia, pois segundo Dassoler (2012, p. 7-8),

[...] ser educador é educar-se constantemente por meio de aprendizado em que o conhecimento construído resulta em novas relações com outros conhecimentos que, por sua vez, geram novas construções. Desse modo, a profissão docente renova-se todos os dias.

Com isso podemos dizer que o profissional docente deve estar em constante transformação, buscando sempre renovar e aprimorar seus conhecimentos. Nessa direção, procuramos apresentar aspectos do surgimento e desenvolvimento da profissão docente, com ênfase no processo de formação do professor.

No decorrer deste artigo trataremos de elucidar o desenvolvimento do processo de formação docente, trazendo algumas alterações ocorridas ao longo do processo de profissionalização docente, abordando para isso as modalidades de preparação para a

(83) 3322.3222

contato@setep2016.com.br

www.setep2016.com.br

profissão docente dentre elas: o modelo artesanal, as Escolas Normais, os complementaristas, habilitação Específica para o Magistério, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs e a implementação da licenciatura para os professores de nível secundário.

A relevância deste trabalho, ao apresentar essa discussão acerca do surgimento e desenvolvimento da profissão docente, é contribuir com os graduandos da área de educação e áreas afins, no aprimoramento da compreensão acerca das mudanças na formação do professor.

FORMAÇÃO DOCENTE: UM PERCURSO PELA HISTÓRIA

A história da educação, bem como da profissionalização dos professores no Brasil, não é recente esse processo sistematizado de transmissão de conhecimentos, teve início com chegada dos portugueses, junto com a campanha de Jesus que, com o objetivo de converter os índios ao cristianismo e propagar a fé católica, os ensinavam saberes básicos, como ler e contar, e utilizavam da alfabetização para tal finalidade.

Ao analisarmos a história da educação no Brasil, vemos que até 1759 a educação era de responsabilidade dos padres jesuítas e, após serem expulsos pelo Marquês de Pombal, este instaura no País uma educação enciclopédica e laica de responsabilidade da Coroa Portuguesa, instituindo assim um ensino pelo e para o Estado, com objetivos e métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, restringindo a criatividade individual, mantendo ainda a submissão aos europeus. Tais reformas acabam trazendo uma queda no nível do ensino, já que até então o modelo educacional seguido era o que fora criado pelos jesuítas. Segundo Saviani (2009 p, 144):

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores.

Aprendemos, assim, que mesmo após a expulsão dos padres jesuítas e a criação das reformas pombalinas e, posteriormente, até os primeiros cursos superiores não ocorre uma devida atenção para com a formação docente. Para Saviani essa preocupação aparece pela primeira vez em 1827 com a promulgação em 15 de outubro da Lei das Escolas de Primeiras Letras. E acrescenta que:

[...] o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os 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 - 145).

Vicentini (2009, p. 29), por sua vez destaca, que “[...] a história da profissão docente não corresponde a uma superação contínua de modos inadequados de estudo por outros melhores, na direção do aperfeiçoamento do ensino [...]”. Observamos que a educação não tem um percurso de maneira contínua, linear, pois a mesma passa por uma série de conflitos de interesses entre professores, políticos e intelectuais, entre outros atores, ligados a educação gerando avanços e retrocessos.

Como podemos perceber, apesar do ofício de ser professor ser uma profissão antiga no Brasil, notamos que o primeiro modelo educacional, aqui estabelecido, foi o modelo jesuíta, e que logo após a expulsão dos mesmos o Marques de Pombal sancionou novas reformas, onde foram criados novos modelos de educação a chamada de educação laica. No entanto, até então não se tinha, ainda, uma preocupação com a formação e profissionalização dos docentes.

Como nos diz Imbernón (*apud*, RAMALHO, 2009, p. 50), a profissionalização é compreendida “[...] como desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para atividade profissional. [...]”.

Sendo assim, para que o processo de profissionalização se evidencie e atenda a fatores de ordem política, econômica e social, é essencial que haja uma formação adequada para os docentes, é nesse contexto que segundo Saviani (2009, p, 143) “No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. Dessa forma, a função docente não era especializada e era exercida como uma ocupação secundária.

O modelo artesanal difundiu-se por toda a Europa e foi trazido ao Brasil pelos padres jesuítas, esse modelo ficou conhecido por tal nome pelo fato dos professores trabalharem de forma artesã, criavam suas próprias regras de trabalho, seus métodos de ação, e difundiam suas estratégias entre os demais docentes. Surge uma pedagogia constituída de um método e artifícios precisos para ensinar. No caso dos mestres de primeiras letras das aulas mantidas pelo Estado, estes deveriam, conforme Vicentini (2009, p. 30), “provar saber ler, escrever, contar e ter conhecimentos para proporcionar ensino da religião aos seus alunos”.

Para Ramalho (2003, p. 56),

[...] havia um controle absoluto dos alunos dentro da sala de aula, cada um devia ter o seu lugar designado, do qual não podia sair. Habilidades, conselhos práticos, atitudes e maneiras de agir iam sendo transmitidos às futuras gerações de professores e pouco a pouco iam se constituindo num código unificado das maneiras de fazer [...].

Até 1890 tivemos as Escolas de Primeiras Letras que se baseavam num ensino mútuo através do método Lancaster, que se caracterizava pela falta de contato entre alunos e professor. Este instruía um monitor para atender aos alunos da classe e, ao mesmo tempo em que o aluno poderia atuar como um monitor, ele era treinado para ser professor. Com 12 ou 13 anos se podia desenvolver atividade remunerada, ensinando como um professor adjunto.

Outra modalidade de formação foram as Escolas Normais, inseridas no Brasil após a proclamação da lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834.

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Durante o século XIX as Escolas Normais, que até então só aceitavam o ingresso de homens, passam a receber progressivamente as mulheres até se tornar uma escola totalmente feminina. A participação feminina, nas Escolas Normais, gerou mudanças na maneira de organização das escolas em termos de espaços e períodos diferenciados para esses sexos uma vez que não era permitido o ensino misto. De um modo geral, os professores que atuavam nessas escolas eram autodidatas, muitas vezes com diplomas universitários.

Ao lado das Escolas Normais já existiam cursos de formação docente, com menos exigências de anos e disciplinas, que se destinavam a atender as necessidades mais urgentes, pois o sistema de ensino se expandia, sendo necessária a existência de professores minimamente preparados (VICENTINI, 2009).

Tanuri (apud VICENTINI, 2009, p. 38) ressalta que,

É importante considerar que, embora o conhecimento pedagógico e as formas administrativas para o ensino fossem se tornando semelhantes para

os diversos estados brasileiros, as condições sociais e econômicas eram bastante diferenciadas em cada lugar. Portanto, não se pode falar num modelo único de formação de professores no Brasil durante a Primeira República.

Há uma diferenciação das condições sociais e econômicas de cada estado brasileiro e existe como explicitado por Castro (2006), uma dualidade no ensino. E ressalta:

Foi proposto pelos reformadores republicanos paulistas entre outras metas o dos cursos complementares, com o objetivo de integralizar o primário; entretanto, isso não ocorreu, mas sim o objetivo adicional de preparar professores para as escolas preliminares, mediante apenas o acréscimo de um ano de prática de ensino nas escolas modelos. Consolidando-se assim um dualismo: escolas complementares em escolas normais primárias, e denominadas as de padrão mais elevado de “normais secundárias”, alcançando um ensino de tipo único, pelo menos para maioria dos estabelecimentos. (CASTRO, 2006, p. 6).

Para o ensino complementarista não existia sistema de seleção, bastava que se tivesse concluído o curso primário preliminar, além do mais um único professor lecionava todas as disciplinas de cada série, enquanto que nas Escolas Normais já era cobrado à presença de professores especializados para cada disciplina.

Ao que se refere à implementação do Curso de Magistério, que de fato teve um grande aumento em 1960, o mesmo não ocorreu de maneira imediata e nem tampouco ocorreu de maneira uniforme nas regiões brasileiras o que, conforme Vicentini (2009, p. 50), “tornou necessário prever, na lei, as variações possíveis em termos de preparação para que todos pudessem ajustar-se às normas legais”.

Assim, para o exercício docente no primeiro grau foi estabelecida várias modalidades de estudo

[...] sendo a escolarização mínima requerida a Habilitação Específica para o Magistério (curso de 3 anos em nível de segundo grau), que permitia ensinar de 1ª a 4ª série. Também poderiam lecionar da 1ª a 8ª séries professores que possuísse a habilitação específica obtida em curso de grau superior. (VICENTINI, 2009, p. 50).

Em 1971 foi a promulgação da Lei n. 5.692 em que foram reunido o ginásio e o primário formam assim o ensino de primeiro grau com duração de oito anos, no entanto tornou-se necessário professores capacitados para atuarem nas séries do ensino fundamental, com formação em bacharelado em letras, história, matemática, entre outras. Em decorrência dessa precariedade na formação de profissionais;

[...] o ministério da educação e cultura propôs, em 1982, o projeto dos centros específicos de formação e aperfeiçoamento do magistério (CEFAM). Tal projeto visava a fortalecer as condições das escolas de formação de professores, para que estas tivessem condições de preparar adequadamente novos docentes em nível médio, que atuariam no ensino pré-escolar e nas séries iniciais. (VICENTINI, 2009, p.51)

Sendo assim Vicentini (2009) destaca ainda que os CEFAMs foram pensados, também, para o fortalecimento das escolas de formação de docentes em nível médio, e prepará-los adequadamente para atuarem no ensino pré-escolar e séries iniciais, além de visar também à implementação de atividades de formação permanente para os egressos e os docentes que atuavam na rede pública de ensino, em especial aqueles que pertencessem às escolas próximas.

No fim da década de 1930, já existia um conjunto significativo de intelectuais que se dedicavam a pensar na educação, contudo a ideia de um curso em nível superior na educação, já era discutida em 1879 na reforma Leôncio de Carvalho. Na década de 1980 pode-se identificar uma maior preocupação na formação, em nível superior, dos docentes do ensino primário, em seu processo de profissionalização. E nas reformas do ensino Paulista em 1892 e de 1920, já se previa esse nível de ensino (superior).

No Estado Novo o curso de Pedagogia foi instituído formando bacharéis “técnicos em educação”. O diploma adquirido nessa formação servia para ocupar cargos especializados no Ministério da Educação, mas não proporcionava a legalidade necessária para o ensino em nenhum nível. Para que um “técnico em educação” pudesse lecionar teria que cursar Licenciatura, numa Faculdade de Educação.

A partir de 1962 o currículo mínimo do curso de pedagogia foi modificado, o mesmo passou a ter cinco disciplinas fixas para bacharelado: Psicologia da Educação, Sociologia, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar, e a partir destas disciplinas foram acrescentadas mais duas disciplinas, que deveriam ser selecionadas de acordo com os projetos de lei, que deveriam servir para especificar cada curso. Para os licenciados em pedagogia havia as disciplinas da licenciatura: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino. (VICENTINI, 2009).

Em 1966 e em 1967 houve a criação de decretos-leis que estabeleciam a obrigatoriedade da criação de Faculdades de Educação nas Universidades Federais. No entanto, as novas mudanças governamentais que alteraram o ensino superior do país e o curso de pedagogia ocorreram em meio a Reforma Universitária de 1968 que determinou

implicações paradoxais no ensino superior brasileiro modernizando uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma.

Uma outra reforma ocorreu em 1971 onde estabelecia o padrão das Faculdades de Educação para todos os estados. Nos cursos de pedagogia incorporaram a formação do professor primário. E, no fim da década de 1970 e durante toda a década de 1980 ocorreram várias discussões sobre currículo, destinação profissional e habilitações, dentre outros aspectos, que permeavam as condições do curso de Pedagogia.

Podemos perceber que o processo de formação docente passou por diversas transformações, que foi um processo lento e que para se chegar a uma formação docente mais ampla teve que percorrer uma trajetória perpassando diversas modalidades de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo buscou demonstrar o contexto histórico da formação docente, trazendo uma discussão do desenvolvimento da profissão docente e as mudanças ocorridas em parte do processo de profissionalização. Pudemos averiguar que o processo de formação do professor vem processualmente se transformando, estruturando-se e se estabelecendo crucialmente para a constituição da docência como profissão.

Podemos dizer, ainda, que a formação docente constitui um processo contínuo e inacabado, com avanços e retrocessos sempre em movimento. Ela se encontra intrinsecamente relacionada a conflitos de interesses de modo que o modelo educacional, também se constitui atrelado a interesses econômicos.

Constatamos acontecimentos históricos e educacionais que modificaram a formação do profissional docente e observamos que as mudanças não ocorreram lineamente nas diversas modalidades de ensino. Mostramos a realidade, expressa em desenvolvimento e transformações ocorridas no processo de formação docente, revela um trajeto na constituição do ser profissional.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Alves. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos, UERJ, 06 e 07, novembro., 2006. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retospec_forn_prof.pdf . Acesso em 20 de junho de 2015.

DASSOLER, Olmira Bernadete. A formação e a profissionalização docente: Características, ousadia e saberes, UCB/DF, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522>. Acesso em 21 de junho de 2015.

NOVÓA, António. O passado e o presente dos professores, In: NOVÓA, Antonio. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 13-32.

RAMALHO, Betânia Leite. **Forma o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

VICENTINE, Paula Perin. Como se preparavam os professores para o ensino? as instituições em formação. In: _____. **História da profissão docente no Brasil**: representação em disputa. Cortez, 2009. p. 27 – 66.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40, jan./abr. 2009.