

UM BREVE BALANÇO ACERCA
DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO
DOCENTE NO BRASIL À LUZ DA
TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS.

ERIVANIA MELO DE DE MORAIS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
moraiserivania@gmail.com

ELDA SILVA DO NASCIMENTO MELO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
eldasnmelo@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo foi um recorte de nossa dissertação e tem como finalidade problematizar a formação docente e suas representações sociais, constituídas ao longo dos processos sócio-históricos da educação. E para uma melhor sistematização desse balanço histórico, delimitamos como objetivos específicos: localizar a formação docente entre o período colonial e imperial; apontar os avanços e recuos da formação entre o período republicano e ditadura militar e por fim refletir acerca das rupturas e continuidades da formação pós ditadura até os anos 1990, que é o momento que se delineia uma concepção de formação docente que tem se perpetuado hodiernamente. Para isso, buscamos a partir de uma metodologia de caráter bibliográfica com base em Saviani (2004), Manacorda (2004) Paiva (2003), Vicentini e Lugli (2009), Villela (2003), entre outros autores e com base nos fundamentos epistemológicos apoiados na Teoria das Representações Sociais sob a égide de Moscovici (1978) e Jodelet (2001), propondo assim uma aproximação do movimento dialógico, complexo e crítico da história da educação brasileira e pontuando especificamente algumas reflexões acerca da docência e das suas respectivas representações constituídas socialmente e historicamente. Assim, podemos apontar que as representações sociais de docência estão atravessadas pelos processos de significação e ressignificação social que são atravessados pela realidade, pela historicidade e pelos projetos societários em disputa.

Palavras-chave: História da formação docente; História da educação; Teoria das Representações Sociais.

A BRIEF BALANCE SHEET ABOUT
THE HISTORY OF TEACHING
TRAINING IN BRAZIL IN THE
LIGHT OF THE THEORY OF
SOCIAL REPRESENTATIONS.

ERIVANIA MELO DE DE MORAIS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
moraiserivania@gmail.com

ELDA SILVA DO NASCIMENTO MELO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
eldasnmelo@hotmail.com

ABSTRACT

The present study is part of an extract from our dissertation and aims to problematize teaching formation and its representations, constituted over the socio-historical processes of education. For a better systematization of this historical balance, we delimit as specific objectives: to locate the teaching formation among the colonial and imperial period; point out advances and retreats of training among the republican period and military dictatorship and, finally, to reflect on the ruptures and continuities of formation after the dictatorship until the 1990s, which is the moment that outlines a conception teaching formation that has been perpetuating today. Therefore, we carry out a bibliographic review based on Saviani (2004), Manacorda (2004) Paiva (2003), Vicentini and Lugli (2009), Villela (2003), among other authors, thus proposing a approach of the dialogical, complex and critical movement in the history of brazilian education and punctuating reflections on teaching and the representations constituted socially and historically.

Keywords: History of teacher education; History of education; Theory of Social Representations.

NOTAS INICIAIS

Os debates sobre a formação docente no Brasil têm sido objeto de muitos debates nas últimas décadas, especificamente, a partir dos anos de 1990, quando se reformulou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/1996), propondo um novo olhar para o profissional docente. Entretanto, a temática vêm se ressignificando e sendo repensada desde antes da LDB/1996, constituindo também novas formas de compreender e de pensar a formação historicamente, socialmente, politicamente e culturalmente situada. Assim, entendemos que o estudo e a reflexão em relação ao processo histórico/social e político/cultural da formação docente se fazem premente, uma vez que, para nos aproximarmos da realidade presente, de suas complexidades, de suas contradições, de seus embates, exigem-nos um esforço teórico-epistemológico para apreender essas mediações que atravessam a formação, e este movimento de compreensão da realidade formativa de docentes no contexto brasileiro está intrinsecamente relacionada com a história da educação, porque a formação atravessa e se constitui como parte integrante da história.

Nesse sentido, o presente estudo foi um recorte de nossa pesquisa de dissertação intitulada “Representação Social e Docência: Um estudo sobre a formação de licenciandos da UFRN (campus central) a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)” apresentada pelo Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, em 2017, e tem como finalidade problematizar a formação docente e suas representações sociais, constituídas ao longo dos processos sócio-históricos da educação. E para uma melhor sistematização desse balanço histórico, delimitamos como objetivos específicos: localizar a formação docente entre o período colonial e imperial; apontar os avanços e recuos da formação entre o período republicano e ditadura militar e por fim refletir acerca das rupturas e continuidades da formação pós ditadura até os anos 90, que é o momento que se delineia uma concepção de formação docente que tem se perpetuado hodiernamente.

Para isso, a partir de uma metodologia de caráter bibliográfico com base em Saviani (2004), Manacorda (2004) Paiva (2003), Vicentini e Lugli (2009), Villela (2003), entre outros autores que serão apresentados ao longo do texto e com base nos fundamentos epistemológicos apoiados na Teoria das Representações Sociais sob a égide de Serge Moscovici (1978) e Denise Jodelet (2001), é proposta uma aproximação do movimento dialógico, complexo e crítico da história da educação brasileira e pontuadas especificamente algumas reflexões acerca da docência e das suas respectivas representações constituídas socialmente e historicamente. Melo (2005) aponta que a formação docente está permeada por uma série de compreensões, nuances e discussões, nesse sentido entendemos que se faz necessário buscar possíveis articulações interpretativas e analíticas do pensamento psicossocial e da realidade, sobretudo, da perspectiva histórica da realidade com suas determinações, contradições e disputas hegemônicas.

A docência e suas percepções e compreensões são constructos históricos, pautados na realidade e que antes de serem cristalizadas como ideias, como pensamentos, são construídas pelas relações sociais, políticas, culturais, históricas que atravessam, produzem e se reproduzem no interior da sociedade. Deste modo, iniciaremos nossa reflexão contextualizando a

formação docente historicamente nos períodos da colônia e império, apontando algumas características e dimensões que demarcaram a forma de pensar e conduzir a constituição da formação docente no Brasil.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL NO PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL.

Quando pensamos em educação, sabemos que a mesma acontece de diversas formas, entretanto, ao pensá-la como um sistema organizado de instrução e ensino sistemático, nos remontamos respectivamente aos séculos XVII e XVIII, seja com os esforços de Comênio para a formação do homem bom com bases no dogmatismo da época, seja por via de outros intelectuais como Rousseau que estavam preocupados de certo modo com a educação poderia direcionar o indivíduo a determinados padrões estabelecidos socialmente, sendo este bom por natureza (LIBÂNEO, 1994), ou ainda após as revoluções burguesas e especificamente a francesa que imperaram outra tônica aos sistemas de educação e ensino no mundo, rompendo com a hegemonia absolutista e abrindo caminhos para que outros grupos sociais - *a priori* burgueses - pudessem acessar esse privilégio da educação.

No Brasil, a educação e o ensino tiveram uma forte influência dos Jesuítas, que após as expedições coloniais, estabeleceram as primeiras escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever, a contar e cantar. Paiva (2003) aponta que os Jesuítas acreditavam que esse modelo de ensino e organização baseada no *Ratio Studiorum*, que abrangia a Gramática média; a Gramática superior; as Humanidades; a Retórica, e para os que se dedicariam pelo sacerdócio, estudaria ainda Filosofia e Teologia, seriam um modelo preparatório de grande relevância para os homens desta terra e para os seus filhos que seriam os futuros padres, advogados e funcionários de cargos públicos, possibilitando a manutenção do sistema cultural da época e da reprodução social da sociedade. Nesse sentido, havia muitas formas de ensinar e aprender segundo Villela (2003), nas propriedades rurais, eram os padres quem ensinavam aos filhos dos fazendeiros, assim como aos agregados e aos escravos. Nas cidades, variava de acordo com as condições e interesses das famílias.

Nóvoa (1995) chama a atenção de que inicialmente, a função docente era uma atividade secundária, realizada por religiosos, ou leigos das mais diversas origens, ou seja, por ser uma atividade que não estava no contexto da divisão social do trabalho como uma atividade especializada e que podia ser exercida por qualquer indivíduo, estava ligada ao um imaginário social ligada ao cuidado. Deste modo, a formação de valores morais da sociedade se constituía como uma característica da reprodução da sociabilidade vigente. Então esse modelo de Educação, que perdurou durante todo o período colonial, passou a se redefinir a partir da expulsão dos Jesuítas, que deu início às primeiras tentativas de um processo de laicização da instrução na colônia, com o envio de professores régios à Europa.

Outros dois pontos de mudanças voltadas para a formação docente foram a transferência da corte portuguesa para o Brasil que promoveu novas expectativas para a educação e o advento do capitalismo enquanto processo de produção econômica do ocidente, que levou a uma nova forma de organização escolar, deixando de lado os antigos modelos de aprendizagem visto que, a sociedade que vivenciava os processos da modernidade e que esta necessitava de novos aparelhos sociais que dessem conta da sua realidade. A educação fazia parte desse contexto de

mudanças como mecanismo de reprodução dessa sociedade capitalista.

Apesar dessas reformas em relação à laicização, ainda havia uma precariedade no que diz respeito à instrução. Com a transferência da Corte, as medidas de erudição foram voltadas principalmente para o nível superior, para que se formassem pessoas com requisitos que dessem suporte ao aparato administrativo; e o ensino elementar ficou restrito à esfera privada, ou seja, ainda como sendo responsabilidade, sobretudo das famílias. Mas esses novos arranjos sociais que se organizavam davam início a novas proposições em relação à instrução, promovendo mudanças que apesar de tímidas eram significativas. Assim, a instrução primária passou por algumas mudanças, como coloca Villela (2003):

Em relação à instrução primária, algumas medidas passaram a ser desenvolvidas no sentido de unificar o sistema por meio de adoção de um método, definição de conteúdos de ensino, autorização ou proibição de livros, estabelecimento de normas burocráticas a serem seguidas pelas escolas, etc. (VILLELA, 2003, p. 98).

Essas medidas tinham a intenção de homogeneizar e estatizar o sistema de ensino que até então era caracterizado por uma diversidade, no sentido de que a responsabilidade pelas práticas de ensino era da família, da Igreja, de preceptores, dentre outros. Saviani (2004) dentro de uma análise temporal, aponta que o marco inicial da história da educação brasileira foi a chegada dos jesuítas em 1549, se estendendo até 1759, quando foram expulsos pela reforma pombalina e foi justamente durante esse período que se estendeu até 1827, que buscou-se instituir uma escola pública estatal, com as aulas régias.

E é durante o século XIX que D. João VI inicia um controle sobre a educação formal e as primeiras iniciativas de organização da instrução através do sistema primário. Dentre as suas ações estava a nomeação de 120 professores e a normatização da atuação, ou seja, para ensinar era necessário: solicitações, autorizações, um currículo mínimo. O ofício docente passa a ter critérios de exigências para a atuação, nesse período do Império brasileiro.

Outras medidas, para se pensar o processo de formação docente realizado por D. João VI foi o envio de professores para a Inglaterra com o intuito de estudar o método de instrução do ensino mútuo¹, que foi um método desenvolvido na Inglaterra no final do século XVIII e início do XIX. A proposta deste método era ensinar a um grupo de alunos que tivessem certas habilidades intelectuais e estes, por sua vez, passava o conhecimento para os demais. Desta forma, o professor instruía mais alunos em menos tempo. É válido dizer que esse método era característico do processo industrial marcado pelo advento da Modernidade.

De acordo com Manacorda (2004) a finalidade desse método também conhecido como Método Lancaster era que as despesas da instrução e o trabalho dos docentes fossem diminuídas, além de acelerar o progresso dos alunos. Era por meio da observação que o docente Lancasteriano se formaria e constituiria seu preparo específico. Entretanto, segundo Vicentini e Lugli (2009) este método não surtiu os efeitos esperados, primeiro pela dificuldade de implementação o que era algo característico do próprio método e segundo pela falta de instrumentalização pedagógica necessitando, com isso, que as escolas normais passassem a

¹ Ensino mútuo também conhecido como método Lancaster foi criado na Inglaterra em 1801. Como base da sociedade industrial da época tinha como finalidade de aglomerar até 500 alunos em salas de aula que se organizariam em grupos e seriam instruídos por monitores, estes por sua vez, eram ensinados pelos professores ficavam numa apenas observando as atividades (VICENTINI E LUGLI, 2009).

ganhar visibilidade no que concerne ao preparo para formação docente.

É observado que esse processo de emergência do Estado com a instrução, relacionava-se com o início da profissionalização do docente, que até então, não era especializada. O ofício docente esteve vinculado a ordens religiosas durante todo o período colonial e com a vinda da Família Real iniciou-se um processo de laicização, onde o Estado passa a comandar e atuar na Educação da colônia. A educação e a formação eram instrumentos de reprodução daqueles que já estavam no poder, ou seja, da monarquia e que portanto, necessitavam de formação para perpetuar as suas atuações nos espaços desse Império.

Segundo Villela (2003), o que constitui esse docente em corpo profissional é o controle do Estado e não uma concepção corporativa do ofício. Ou seja, o que se percebe é que os instrumentos da organização da instrução, que antes estavam nas mãos da Igreja, agora passam para o Estado. Essas mudanças significaram um avanço, dado que, as exigências para atuar enquanto docente, favoreceram o processo de profissionalização do ofício. Nesse contexto, o domínio religioso sobre o ensino vai se contrapor e perder legitimidade a partir dos modelos pensados pelo Estado, que passa a exercer certa autoridade.

Os “antigos” docentes serão confrontados com um projeto de laicização, mas este, se por um lado os subordina á autoridade do Estado, por outro lhes assegura um novo estatuto sócio profissional. Dessa forma, vão aderir a esse projeto porque, ao se tornarem “funcionários”, também estão garantindo uma independência e uma autonomia, por exemplo, frente às influências locais. (VILLELA, 2003, p. 100).

O processo de funcionalização passa a ser visto como um projeto que depende tanto do docente, quanto do Estado. Enquanto, um busca autonomia, o outro almeja garantir o controle da instituição escolar para produzir e reproduzir sua burocracia.

Já o processo de controle do Estado acontece a partir do envio dos professores régios portugueses ainda no regime colonial e se estende sob o reinado de D. João VI. Entretanto, foi apenas após a Lei Geral de 1827², que houve uma efetivação na organização da formação e das escolas no Império brasileiro, no que competia aos docentes a lei chamava atenção para o quanto receberiam anualmente, para o que deveriam ser ensinado, que o método de ensino mútuo deveria ser o princípio básico a ser seguido pelos profissionais e como deveriam ser admitidos, levando como requisito principal a boa conduta. (BRASIL, 1927 *apud* REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO, 2009).

A lei geral propôs um novo olhar para o docente, garantindo-lhes de algum modo uma efetivação legal que antes não se tinha, uma vez que, para exercer a função docente, não precisaria necessariamente passar por uma formação. A lei ainda marcava o início da implantação das escolas normais, institucionalizando a profissão docente. O novo professor deveria atender as demandas da época, portanto, deveria se instruir de forma adequada. As iniciativas mais efetivas em relação à formação aconteceram, com o Ato Adicional de 1834³, que permitiu que as províncias estabelecessem a responsabilidade pela organização dos seus sistemas de ensino e da formação dos professores. Essa lei tinha como princípio garantir uma

2 A lei de 15 de Outubro de 1827 mandava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

3 O Ato adicional (ementa constitucional) de 1834 foi aprovado em 12 de Agosto, durante a Regência Permanente em nome do Imperador D. Pedro II, dando legitimidade as Câmaras dos distritos e das Assembleias Legislativas provinciais que substituiu os Conselhos Gerais. (BRASIL, 1834).

descentralização administrativa, apesar do poder político ainda se manter centralizado.

O processo de institucionalização da formação docente no Brasil teve, início a partir do século XIX, quando as preocupações em torno das questões relacionadas à educação ressurgiram, já que, o método até então utilizado, o Lancaster, não havia se concretizado como o esperado. Deste modo, o projeto de formação docente baseado nas escolas normais passou a ser uma opção pertinente para se pensar na formação dos futuros docentes.

De acordo com Vicentini e Lugli (2009), apesar da implementação das Escolas Normais⁴, é observado a sua lentidão quanto ao preparo para a formação inicial para o magistério, visto que, os sistemas dos mestres adjuntos conviviam com as escolas normais impossibilitando a sua rápida consolidação, constando que, dentre os motivos para não se procurar os cursos de formação docente estavam a preferência pelos modelos de formação artesanal, que caracterizavam esses professores adjuntos, sendo um modelo considerado econômico.

Desse modo, Vicentini e Lugli (2009) ao refletir sobre tais modelos observaram que, para iniciar-se na profissão docente seria necessário realizar exames para ingressar no curso da Escola Normal e ter idade mínima de 18 anos, enquanto para ser professor adjunto bastaria ter entre 12 ou 13 anos de idade para exercer a atividade remunerada e esperaria a idade de 21 anos para prestar concurso. Isso porque, para ter licença para ensinar não era preciso ter conhecimentos pedagógicos, bastava saber ler, escrever, contar e ter domínio sobre noções de religião, e principalmente ter atestado de boa conduta.

Nessa perspectiva, não havia muita lógica em inscrever-se nos cursos das escolas normais, visto que o diploma não garantiria a obtenção do exercício docente nas primeiras letras, sem falar que o número de escolas públicas ou mesmo privadas eram limitados. De acordo com Villela (2003) as primeiras experiências de implantar Escolas Normais no Brasil aconteceram, em um momento de instabilidade política, em um período que havia de um lado a busca pelas ações de princípios democráticos e por outro, os conservadores que tentavam reagir a esse modelo. Este momento ficou conhecido no Império como período da Ação e Reação⁵.

Outro ponto relevante deste contexto foram as influências do pensamento iluminista, que delinearam as ideias pedagógicas da época tanto na Europa quanto na Regência no Brasil, entendendo que apenas pela instrução era que se poderia atingir altos graus de civilidade. As ideias de instrução surgiram com o racionalismo iluminista, que não se caracterizavam necessariamente como uma proposta democrática, mas que criavam um otimismo em relação aos caminhos que deveriam ser percorrido pela humanidade através da razão, outro aspecto relevante da instrução, era que poderia ser um instrumento contra a criminalidade. Percebe-se que a política educacional das províncias tinham um caráter de uniformidade que seria

4 O termo Escola Normal foi utilizado na França em 1685 e significava ensino coletivo, no século XIX passou a ser reconhecido como escola modelo. Segundo os princípios franceses de educação a escola normal seria o modo correto de ensinar, e que os futuros professores deveriam aprender. Essas escolas modelos tinham que ter anexos, nos quais os profissionais em formação, aproximariam-se das práticas de ensino com alunos reais (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 33).

5 Período da "Ação" foi o de predomínio do princípio democrático, estendendo-se de 1822 a 1836 (da independência à queda do Regente feijó) e estaria dividido em duas fases: luta e triunfo, separados pela abdicação do primeiro Imperador em 1831. O período da "Reação" ou do Regresso Conservador se localizaria, então, entre 1836 e 1852 distinguindo-se pelo avanço do princípio da autoridade da centralização do poder, da recuperação do prestígio da Coroa e do aumento das prerrogativas do executivo. (VILLELA, 2003, p. 102).

atingido pela instrução.

Como já vimos, foi com a Lei Geral do Ensino de 1827 que houve uma efetivação para a formação de professores que deveria ser responsabilidade das províncias. Segundo Villela (2003) as primeiras províncias foram as de Minas Gerais (1835), Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836) e São Paulo (1846).

À Escola Normal de Niterói foi a primeira escola de formação de professores no Império, exercendo grande influência nas questões da educação. Outra província que teve tais experiências de Escola Normal foi no atual Estado do Rio Grande do Norte/RN, em Natal⁶, em que foi criado o Atheneu, que buscou preparar os professores e aperfeiçoar à Escola Primária do Estado e posteriormente, o atual Instituto de Educação Presidente Kennedy, também no RN, que também se preocupou com a formação de professores.

De acordo com Villela (2003), as experiências iniciais de formação que se deram na capital do Rio de Janeiro funcionaram como um laboratório de práticas estendidas a todo o país devido à influência em nível nacional dos políticos fluminenses. É importante salientar que quem estava à frente dessa organização educacional eram os membros de uma classe conservadora cafeeira, que estavam atravessando uma crise financeira, buscando através dos instrumentos da instrução difundir suas visões de mundo.

Foi nesse sentido, da busca do consenso no plano ideológico, que valorizavam a instrução, concebida como espaço importante para a difusão dos princípios de “ordem” e “civilização” que reagiam o ideal conservador. (VILLELA, 2003, p.105).

O que se percebe era que a proposta anunciava os interesses de uma classe conservadora, que tinha como finalidade consolidar e expandir os seus ideais através de uma instrução, formando os professores para que conservasse a sociedade como estava e garantindo o *status quo*, ou seja, a manutenção do modo de reprodução sociocultural (BOURDIEU E PASSERON, 1970).

Esses professores que quisessem se candidatar ao processo de instrução tinham que ter como exigência uma boa conduta moral, sendo isso mais relevante do que a própria condição intelectual. Podemos observar evidentemente essas exigências nos artigos 4º e 6º do Decreto nº 10, de 4.04. 1835⁷, que explicitam:

Art. 4º - Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever.

Art. 6º - Os que pretendem matricular-se dirigirão seus requerimentos ao presidente da província, instruídos com certidão de identidade e atestado de boa conduta, passada pelo juiz de paz do seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame a que deverá proceder achar que possuam princípios suficientes de leitura e escrita. (VILLELA, 2003, p.106).

A boa morigeração, ou seja, a boa moral e os bons costumes, eram o peso máximo para se candidatar à Escola Normal, dependendo da autorização do Juiz de paz e, por último,

6 Para maiores aprofundamentos ver as teses “A Escola Normal de Natal (Rio Grande do Norte, 1908-1971)” e “Da Escola Normal de Natal a Instituto de Educação Presidente Kennedy (1950-1965): Configurações, limites e possibilidades da formação docente”.

7 Esse decreto promove a criação das Escolas Normais na província d Rio de Janeiro pelo então presidente provincial Joaquim José Rodrigues Torres. O decreto de criação da escola normal, nº 10, de 10 de abril de 1835 está Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99970>>

estava a exigência de saber ler e escrever. De acordo com a autora, isso se deu porque esse período Regencial foi de muitas agitações, por isso que se prezava por uma boa conduta e um bom comportamento. O método Lancasteriano, nesse período, ainda era utilizado apesar de receber muitas críticas, por está ligado a uma proposta de disciplinar e controlar, se distanciando do objetivo que era a instrução.

Nessa perspectiva, o Estado brasileiro começou a demandar de todos os mestres-escolas que passassem a ensinar pelo método Lancaster, por meio da lei de 1827, e em 1832 proibiu os militares de se tornarem mestres do ensino público. Tal fato se deu, devido a discussão acerca da preparação docente, a qual surgiu no início do século XIX e estava vinculada ao treinamento dos soldados para se constituir um exército disciplinado. Os treinamentos dos militares serviam como base para a educação, posto que conseguiriam treinar um grande número de alunos de modo sincrônico, rápido e econômico. (VICENTINI E LUGLIE, 2009).

É fundamental contextualizar que, na sociedade Regencial, não eram todos considerados cidadãos e portanto, nem todos tinham acesso à instrução. Homens brancos e livres tinham apenas sua liberdade e sua força de trabalho, os negros não eram senão coisas, as mulheres apesar de poderem frequentar a escola, eram restringidas a ensinamentos voltados para a instrução doméstica, como leitura, escrita e contar operações básicas, não podendo aprofundar conhecimentos matemáticos ou geométricos. Observa-se o forte papel reservado à mulher na sociedade patriarcal além de uma ideia de que não possuíam capacidades intelectuais, mostrando o caráter dual do ensino.

Em Villela (2003), as Escolas Normais aparecem como os lugares em que deveriam se formar o novo professor primário em detrimento do velho antecessor. Essas escolas tinham um currículo simples. Por ordem da presidência da província de Niterói, foi impresso um livro que foi um recurso pedagógico da escola, intitulado o “Curso Normal para professores de primeiras” do Barão Dégerando. Esse livro era organizado em 16 conferências com diversos assuntos. Dentre elas:

Funções de um professor de primeiras letras, qualidades do professor, educação física, educação intelectual, cultivo de atenção, imaginação, memória, juízo e razão, método na instrução, educação moral, sentimento dos deveres, educação religiosa, ensino dos deveres, fortificação do caráter, hábito e imitação, trabalho e ordem. (VILLELA, 2003, p.110).

Esse curso não era seriado neste caso, à medida que o diretor, que era o único professor, quando entendia que os alunos estavam prontos, os encaminhava para realizar um exame com o presidente da província. Além deste, havia uma banca composta por três convidados que examinavam as capacidades desse aluno, que seria professor primário, caso fosse aprovado. Com a Reforma de 1847, a Escola Normal se funda ao Liceu Provincial, dando um caráter formativo mais diversificado aos professores de ensino preliminar e ensino médio. O curso passava nesse momento a ser seriado, equivalendo a uma graduação. Segundo Villela (2003) a experiência desse Liceu não durou mais que quatro anos. Ainda segundo a autora, com a fragilidade da Escola Normal, ficou proposto que os professores seriam formados na prática como adjuntos, tendo um professor mais experiente que os acompanhariam nesse processo de formação até que estivessem prontos para assumir as salas de aulas, esses procedimentos duraram até 1859.

Nesse período, ainda teve o surgimento de cursos especiais para mulheres, que estudariam as matérias consideradas dos homens exceto álgebra e geometria, mas teriam acrescido trabalhos de agulha e prendas do exercício doméstico, e estudariam em dias alternados aos mesmos. Esta nova organização passou a funcionar em 1862. As mudanças de ordem metodológicas foram as mais marcantes nesse período, rejeitando os castigos corporais e trazendo novos materiais didáticos. Ainda tiveram mudanças em relação ao desenvolvimento do curso para homens e mulheres, que antes eram alternados, passando a ser diariamente em horários diferentes.

Em 1880, foram introduzidos no currículo disciplinas de caráter científico como Física e Química além do Francês. No entanto, esta reforma não teve grande repercussão, voltando a ter um currículo simplificado. O ensino nesse período se torna misto e o número de mulheres passa a ser maior que a dos homens aumentando essa realidade nos anos finais do século XIX. Outra característica que passa a marcar o final do século XIX é a discussão sobre a necessidade da disciplina história sagrada que é retirado dos currículos com a Proclamação da República. Além de se repensar o ensino de religião, valorizando a laicização do ensino - que veremos no próximo tópico - como o advento da república, altera-se a forma de compreender e perceber a formação e a educação no Brasil, movimento em que os estudos da Teoria das Representações Sociais se constituem como núcleo central. Isto é, como a imagem e o entendimento vão se alterando. Isto ocorre devido a um conjunto de elementos conjunturais, sociais, políticos que demarcam uma época. E, apesar de todos os esforços, por exemplo, para ter um ensino laico, é apenas com a República que se consegue realizar esse passo.

A FORMAÇÃO DE UMA NOVA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA: DA REPÚBLICA À DITADURA MILITAR.

Saviani (2004, p. 17) em seus estudos afirma que “foi somente com o advento da República, ainda sob a égide dos estados federados, que a escola pública, entendida em seu sentido próprio, fez-se presente na história...”. Ou seja, foi somente nesse momento que o Estado passou a se ocupar sobre o ensino público brasileiro e portanto, a pensar a formação docente. Mas antes de falarmos de como isso implica numa nova representação social da docência, é importante situarmos o contexto histórico desse período. A sociedade brasileira vinha passando por agitações políticas, fosse com o enfraquecimento das bases conservadoras e da monarquia, com a organização do movimento abolicionista ou mesmo com o processo de urbanização, surgindo novas necessidades em relação às demandas de formação, que passa a ser mais valorizada, por um grupo da elite que defendia a escola pública e a escolarização.

Costa (1987) aponta em seus estudos que o nascimento da República passou por muitas contradições em seu movimento, uma vez que as forças que momentaneamente se tinham unido em torno da ideia republicana entraram em choque. Isto é, os representantes da elite republicana eram aqueles ligados ao setor progressista da lavoura, do café e das demais áreas dinâmicas e produtivas. Além disso, havia industriais e representantes das profissões liberais que entravam em choque com as ideias dos militares, que apesar de terem se unido anteriormente com ideias de cunho republicano, nem sempre tinham as mesmas aspirações e interesses.

Durante a República, a instrução passa por algumas reformas seguindo a concepção positivista e cientificista. Villela (2003) nota que essa influência não se fez perceber tanto na Escola de Niterói, mas se observava na de São Paulo e principalmente na do Rio de Janeiro sob a influência de Benjamim Constant. O que se percebe é a tentativa de articular uma concepção de modernidade a práticas de caráter conservador, moldando, conscientizando o cidadão da época. Com isso, podia-se observar a influência pedagógica não só advindos da Europa, mas dos EUA que eram visíveis nas escolas de São Paulo e Rio de Janeiro. Com a utilização de metodologias do método intuitivo, surgiu a valorização da intuição, a observação e a empiria para o desenvolvimento da aprendizagem. Este método foi pensado por Pestalozzi e marcou uma vertente da pedagogia tradicional denominada Pedagogia Intuitiva, cujas bases eram os sentidos por meio dos quais se estrutura toda a vida mental (SOËTARDE, 2010, p.35).

O primeiro ponto de mudança nas representações pode ser observado pelas novas concepções, que estavam se tornando hegemônicas e passaram a ser efetivadas nas formações desses docentes de forma mecânica, com perspectivas conteudistas e antirreflexivas. Villela (2003) coloca que as reformas no século XIX vão ter uma reformulação a partir da gestão do médico Caetano de Campos, que entendia que essa reforma não deveria se restringir aos espaços físicos e arquitetônicos, mas, sobretudo, em relação à prática pedagógica.

Para Caetano de Campos era necessário pensar grande e projetar no espaço do futuro aquela que seria uma verdadeira escola normal. Mas não só arquitetônico era seu projeto; a prática pedagógica seria a sua pedra angular e para tal criou as escolas-modelo, dirigidas por duas experientes pedagogas, Miss Browne e dona Maria Guilhermina, ambas com formação nos Estados Unidos. Elas colocariam os alunos-mestres em contato com o que havia de mais atualizado no exercício da prática cotidiana escolar. (VILLELA, 2003, p.118).

Esse projeto foi inaugurado após a morte do Caetano de Campos em 1894, tornando-se o símbolo do magistério não só em São Paulo, sendo de referência para todo o Brasil. Os professores passaram a ter uma profissionalização mais preocupada com o processo de instrução que garantisse a formação. O período de organização das Escolas Normais marca também o processo de feminização do magistério, profissão anteriormente masculina, sendo que a formação das mulheres passou a ser fundamental na luta pelo acesso das mesmas ao trabalho remunerado. Desta forma, a mulher nesse processo de mudança, busca um protagonismo numa sociedade caracterizada pelo tradicionalismo e conservadorismo.

A partir de 1890, segundo Saviani (2009), as Escolas Normais do Estado de São Paulo vão passar por um processo de expansão e reforma cujo cerne está em entender que, para se ter um ensino eficaz, seria importante formar os professores nos modernos processos pedagógicos, e que, portanto, seria de fundamental pertinência reformar o plano de estudo das escolas normais de modo a atender os objetivos. Diante disso, a reforma se organizou em duas vertentes: primeiro, seria fundamental enriquecer os conteúdos curriculares anteriores e segundo, preparar os docentes em exercícios práticos de modo que pudessem articular a organização curricular e a preparação pedagógica. Essa reforma não se restringiu à capital São Paulo, mas interiorizou-se e tornou-se referência para outros estados do país.

Apesar da reforma, após as primeiras décadas da República, as Escolas Normais não significaram avanço propriamente dito, pois ainda se caracterizavam pela preocupação com

a transmissão de conhecimentos. Neste contexto, vão surgir os institutos de educação⁸ que na perspectiva de Saviani (2009), eram encarados não apenas como objeto de ensino, mas também de pesquisa. As Escolas Normais, agora transformadas em Escolas de Professores que pretendiam ser escola de cultura geral e cultura profissional, incluíam em seu currículo as seguintes disciplinas: Biologia educacional; Sociologia Educacional; Psicologia Educacional; História da Educação; Introdução ao ensino. Considerava alguns aspectos como: princípios e técnicas; matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; prática de ensino, mediante observação, experimentação, apoio estrutural como suporte para a prática, tendo jardim de infância, escola primária e secundária para experimentação; institutos de pesquisas; bibliotecas; filmotecas, etc. (SAVIANI, 2009).

A partir dessa abordagem, observa-se que os Institutos foram implantados de modo a incorporar e até de atender as exigências pedagógicas da época que buscavam uma legitimidade no processo de constituição do conhecimento científico, rompendo com um modelo de educação tradicionalista que havia se engessado desde o período colonial. O que se buscava no momento era uma educação pautada num modelo pedagógico-didático de formação que promovesse mudanças e transformações não somente na mentalidade dos indivíduos, mas na sociedade.

A década de 1930 foi um período de inúmeras agitações políticas, visto que anteriormente a organização da política do Brasil estava baseada na alternância da política do Café com leite. Segundo Fausto (2006), esta política era um revezamento presidencial entre São Paulo e Minas que foi rompido quando Washington Luís (Paulista) insistiu na candidatura do também paulista Júlio Prestes, quando o lançamento da candidatura de oposição deveria partir do presidente de Minas Gerais Antônio Carlos Ribeiro de Andrade.

Fausto (2006) ainda afirma que Getúlio Vargas, percebendo as agitações, estabeleceu estratégias que o levaram à presidência pela Aliança Liberal, composta pelas elites de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, rompendo com a política de alternância até então estabelecida. Assim, todas essas mudanças influenciaram decisivamente a educação e foi neste período que os Institutos surgiram e passaram a ser elevados a nível universitário. Estes marcaram a organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura que formariam os profissionais que atuariam nas Escolas Secundárias e nas Escolas Normais.

Nagli (2001) traz algumas reflexões acerca dessas transformações, dentre as quais podemos destacar que no final desta década já se tinham intelectuais preocupados em pensar a educação, que foram denominados de educadores profissionais. Já Saviani (2009) em seus estudos sobre a história da formação docente observou que o Instituto paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Essas bases organizaram cursos de formação de professores para as escolas secundárias, o que se foi estabelecido para todo o país a partir do decreto de lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, considerada de grande referência para as demais escolas de nível superior.

⁸ As duas primeiras iniciativas foram: O Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira, dirigido por Lourenço Filho em 1932 e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo em 1933, ambos, influenciados pelas concepções da Escola Nova.

Saviani (2009) observou que a partir da lei, o modelo de instrução ficou conhecido como esquema 3 mais 1, adotado tanto nos cursos de pedagogia e de licenciatura. O primeiro formava professores para atender as Escolas Normais, já o segundo compunha os currículos das Escolas Secundárias. Ambos seguiam três anos para disciplinas específicas e um para a formação didática e, ainda de acordo com Saviani (2004), o período entre 1931 a 1961 normalizou o ensino a nível nacional e marcou o ideário pedagógico como inovador. O início do século XX indicou profundas mudanças na Educação do país, que levaram à ainda mais discussões em torno da temática em diversos setores da sociedade, o que resultou na criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) por educadores, em 1924, incentivando diversas reflexões em relação à educação.

Ainda em 1930, houve a institucionalização do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e em 1934 a promulgação da Constituição que chamava atenção para se pensar num Plano Nacional de educação e para a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino elementar. Este período foi um divisor de águas, porque houve um sentimento de otimismo para a educação nacional. O início dos anos 1930 também marcou o movimento de renovação educacional, mais conhecido como Escola Nova, que trazia na sua concepção os ideais liberais e que fazia defesa da escola pública, socializadora, acessível a todos, defendiam ainda a laicização do ensino, assim como, sua gratuidade e obrigatoriedade, como mencionado anteriormente.

Deste modo, o movimento foi caracterizado por novas ideias pedagógicas que estavam presentes na Europa e nos EUA, e tinha como pressuposto a adaptação do ensino em relação ao cenário político e econômico de desenvolvimento do capitalismo industrial. Um dos seus precursores foi o John Dewey que tentava elucidar a expansão das oportunidades escolares, como também dos novos métodos pedagógicos, se contrapondo à escola tradicional.

Os reformadores criaram em 1932 um Plano de Reconstrução da Educação, conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que prezava por mudanças efetivas na educação nacional. Fernando de Azevedo⁹ estava à frente do movimento no Brasil e confrontavam os padrões elitistas da época, ou seja, os reformadores eram um grupo de resistência e, sobretudo, de militância para que a educação pudesse se renovar e alcançasse o maior número de sujeitos. Para eles, a educação deveria carregar uma função social, que possibilitasse ensino de qualidade a todos de forma igual.

Nesse contexto de repensar o ensino sob uma perspectiva renovadora, não se deixou de lado a reflexão em relação à formação dos professores, sujeitos essenciais para esse processo de renovação da educação. Os reformadores criticavam fortemente a questão de que os profissionais que atuavam na docência não tinham nenhuma preparação, eram profissionais formados em engenharia, medicina e direito com uma característica bacharelesca e sem nenhum indicativo pedagógico. Eram profissionais que seguiam a ideia de educação que a elite deveria receber, sendo esta essencialmente propedêutica indicando um modelo dual de educação, o que era duramente criticado por esses educadores renovadores que se esforçaram por uma democratização da educação. No Manifesto dos Pioneiros da Educação sobre a formação dos profissionais da educação encontra-se:

⁹ Em 1933 Fernando de Azevedo era Diretor Geral de Instrução Pública de São Paulo em 1933, e participou efetivamente do movimento da Escola Nova, buscando esse ideal de educação pautada na constituição de uma consciência social.

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções publicas a mais importante, fosse a unica para, cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja a preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundario, devem, no entanto, formar o seu espirito pedagogico, conjuntamente, nos cursos , Universitarios, em Faculdades ou escolas normaes, elevadas ao nivel superior e incorporadas às Universidades. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO, 1984, p. 421).

Assim, os anos 1930 sinalizaram reflexões importantes em relação à educação. No entanto, devido à conjuntura política, não foi possível permitir que toda a expressividade, proposta e idealizada pelos renovadores fossem atendidas. Com a ascensão de Vargas ao poder, houve uma centralização nas diversas áreas, inclusive na educação, e durante o Estado Novo, período entre 1937 a 1945, foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino que organizaram as diretrizes da educação nacional até 1960. Esta lei também ficou conhecida como reforma Capanema¹⁰, cujo modelo de governo buscou disciplinar a formação docente a partir da criação da Universidade do Brasil, em 1939, que instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, que formavam os professores que atuariam nos cursos secundário e normal. (VICENTINI E LUGLI, 2009).

Ainda nesse cenário, houve a criação do curso de pedagogia como bacharelado que formavam técnicos em educação que surgiu como um pré-requisito para ocupar cargos especializados no Ministério da Educação. Caso o profissional especializado decidisse lecionar, seria necessário cursar as disciplinas de Geral e Didática da Pedagogia (específica) na licenciatura que tinham duração de um ano. No entanto, ter o curso de Pedagogia não significaria exclusividade na atuação no ensino normal, visto que, qualquer indivíduo com curso superior poderia exercer tal função, o que deslegitimava a docência no sentido de que não seria necessário se ter um conhecimento pedagógico - sendo este de fundamental importância para o desenvolvimento da atividade do professor.

A formação docente teve transformações significativas a partir da década de 1950 quando quando aumentou o número de Universidades Públicas e Privadas, o que gerou também certa inversão, quando o crescimento dos cursos de pedagogia¹¹ nas décadas seguintes (1960 e 1970) estava aliado a uma precarização do processo de formação, com excessivo número de alunos e professores não qualificados que vinham das Escolas Normais oferecendo uma formação desfavorecida ao trabalho educativo.

A mudança mais efetiva na década de 1950 foi quanto à organização do ensino, quando os professores em exercício passaram a ser o centro de um treinamento formativo orientados por técnicos em educação, egressos dos cursos de Pedagogia, sendo criticados pelo fato de que essa formação tinha uma finalidade de proporcionar uma educação em serviço. Mas, por outro lado, as mesmas eram oferecidas por pessoas que não tinham a vivência de sala de aula. Criou-se nesse momento então, uma relação conflituosa entre técnicos em educação e

¹⁰ Gustavo Capanema, Ministro da Educação entre 1934 e 1945, implementou uma reforma educacional denominada de Lei Orgânica de Ensino que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, o ensino secundário também passou por mudanças se dividindo em dois ciclos onde o primeiro correspondia ao curso ginasial, com quatro séries e o segundo, ao curso clássico, científico e normal.

¹¹ Vicentini e Lugli (2009) apontam ainda que em 1960 o total das Faculdades de Filosofia no país era de 113, em 1970, havia 138 cursos de Pedagogia e em 1980 esse numero subiu para 206.

professores que estavam em sala de aula, que sentiram suas práticas serem desvalorizadas, além de argumentarem que esses técnicos não conheciam a verdadeira realidade escolar brasileira e que, portanto, não poderiam ensinar métodos de ensino que esbarrava na teoria e não alcançavam essa realidade.

Este foi um momento de muitas discussões em relação à formação o que significou um avanço na reflexão em torno da Educação, visto que, a partir dessa década, passa a ser reconhecida como uma área que exigiria um conhecimento especializado e uma formação de longo prazo, onde não poderia se ter pessoas intervindo no sistema de ensino sem a devida formação de conhecimento teórico, nem sem experiência mínima do contexto escolar. Diante dessa conjuntura, buscavam-se mudanças em relação à Educação brasileira, de modo que a levassem à um processo de modernização, atendendo as expectativas de democratização liberal assumidas ao final do Estado Novo. Neste cenário foi inaugurada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4. 024, de 20 de Dezembro de 1961, cuja finalidade era regulamentar a Constituição Federal no que diz respeito às questões em torno da Educação Nacional. Esta lei passou por um longo processo de tramitação e foi posteriormente modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas Leis nº 5.540/68, 5.692/71 e 9.394/96 que atualmente estabelecem as diretrizes da Educação no Brasil.

De acordo com a LDB/61 o ensino normal teria a finalidade de formar os professores, assim como orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, quanto ao desenvolvimento dos conhecimentos da educação da infância (BRASIL, LDB/61, art. 52). Essa assertiva aponta para os avanços em relação à formação, uma vez que passa a levar em consideração a importância dos saberes pedagógicos e que os profissionais que trabalhassem ou trabalhariam nessa área teriam que adquirir tais conhecimentos. Entretanto, a lei não deixou de refletir as contradições e os pontos de vistas ideológicos de sua época fundamentados no desenvolvimentismo.

Contudo, apesar de todos os poucos avanços que estavam acontecendo durante esse período, fomos surpreendidos com um Golpe de Estado orquestrado pelos Militares, sob o argumento de que o Brasil não poderia se tornar um país comunista, o que paralisou todos os passos que se estavam galgando em relação à educação e à formação de professores. Assim, tentando legimitar uma educação tecnicista e produtivista que estivesse a serviço do capital e do processo de industrialização, a LDB/61 foi ajustada e sancionou-se a Lei 5.540/68¹², que foi também chamada de Lei da Reforma Universitária, visto que, decretos de 1966 e 1967 estabeleceram a criação de Faculdades de Educação nas Universidades Federais que seriam responsáveis pela formação pedagógica nas licenciaturas nos cursos de pedagogia e na atualização dos profissionais da educação (administradores, inspetores, orientadores e professores), dando um caráter generalista a formação. Essa reforma acompanhou a reestruturação dos cursos de pedagogia, que eliminou a dualidade entre bacharelado e licenciatura. (VICENTINI E LUGLI, 2009). Sobre este modelo Tanuri (2000) advoga que:

Entre as reformas do regime militar, a reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5.540/68, teve como consequência a modificação do currículo do curso de pedagogia,

12 Para atender as necessidades do governo e da proposta ideológica desenvolvimentista assumida, foi estabelecida uma nova LDB que fixou normas de organização e funcionamento do Ensino superior e sua articulação coma escola média. (BRASIL, 1968).

fracionando-a em habilitações técnicas, para a formação de especialistas, e orientando-o tendencialmente não apenas para a formação do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino do 1º Grau. (TANURI, 2000, p. 80).

A educação a partir de 1964 trouxe mudanças intensas, que tinham como objetivo atender as expectativas do grupo social que assumia a governabilidade do Brasil e que buscava em todas as vias, perpetuar seus interesses, assim, “começava o período militar, com seu regime centralizado e coercitivo e sua política de desenvolvimentismo associado, isto é, a etapa da economia embasada na indústria e dependente do capital estrangeiro”. (HILSDORF, 2011, p. 122), ou seja, passamos a ter uma relação de dependência aos EUA e seus modelos de educação passaram a ser também guias para as ações, formações e práticas de nossos professores.

Desta forma, o imaginário docente muda potencialmente os seus sentidos, as suas orientações e concepções, e passam por uma nova representação social, uma representação pautada no tecnicismo, nos manuais, e em práticas não críticas. Assim, apesar da LDB/68 propor em seu plano formal uma articulação com a escola média no plano real, apontou para mudanças na educação, e sobretudo, no ensino superior, permitindo a formação de especialista em educação com habilidades específicas de conhecimentos pedagógicos. As concepções tecnicista que era o modelo pedagógico da época se respaldou em fundamentos estruturados da teoria behaviorista, com uma forte visão funcionalista da educação onde os estudos privilegiavam a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialista em educação, “o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem.” (MELO, 2005, p. 31).

Para atender as necessidades da sociedade e do ensino primário e médio foi necessária uma nova reforma, estabelecida a partir da lei n. 5.692/7113, quando os ensinos primário e secundário mudaram a denominação para primeiro e segundo grau. Nesta nova conjuntura, as Escolas Normais desapareceram e se observou outro modelo de formação para professores.

Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972) aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos (2.200 horas) que habilitava a lecionar até a 4ª série; e outra habilitada ao magistério até a 6ª série do 1º grau. (SAVIANI, p. 147, 2009).

Com o fim das Escolas Normais, surgiu uma nova perspectiva para formação docente, que se fazia a partir do magistério, e atendia ao primeiro grau, nessa trajetória de mudanças o antigo curso normal deu lugar a uma habilitação de 2º grau. Segundo a análise do Saviani (2009), estas transformações de certa forma configuraram um quadro de precariedade muito preocupante, porque a formação de professores foi reduzida a uma habilitação dispersa. Diante dessas preocupações o governo lançou em 1982 um projeto denominado de CEFAMs (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), que tinha como objetivo reavivar a Escola Normal, que, apesar de ter sido um projeto positivo, não teve grandes proposições por ser muito restrito e nem ter políticas que o aprimorassem.

Sobre o CEFAM, Vicentini e Lugli (2009), observam que esta proposta buscava fortalecer as condições das escolas de formação de professores, para que estas tivessem possibilidade de

13 A lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971 fixou as Diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus.

preparar habilmente novos docentes em nível médio, que interviria no ensino pré-escolar e nas séries iniciais. Esses cursos de aperfeiçoamento do Magistério eram oferecidos em Instituições de nível Superior, e por terem essa proposta de formar o profissional para atuar enquanto docente, passaram por um aumento na carga horária, além de serem realizados em período integral com duração de quatro anos. Nesta perspectiva, semanalmente deveria se ter uma carga horária de trinta horas-aulas referente às disciplinas teóricas e dezoito horas-aulas de atividades para enriquecer o currículo. Outro ponto que nos chamou atenção em relação a este projeto foi o caráter permanente de formação que se elucidou.

Os CEFAMs também foram pensados para implementar atividades de formação permanente para os egressos e para os professores da rede pública, especialmente aqueles que pertencem a escola próximas. Estavam previsto no projeto o oferecimento de cursos, bem como assessoria pedagógica às outras escolas de formação de professores da região. A estrutura material do CEFAM também poderia ser utilizada por docentes dessas outras instituições, uma vez que os Centros foram pensados para constituírem também em acervos de recursos didáticos e biblioteca pedagógica. (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 52).

A Lei n. 5.692/71 previu novas formas de formação para os professores, onde os cursos de licenciatura curta levariam três anos de duração e os de licenciatura plena quatro anos. O de pedagogia além de formar para o magistério, formava os especialistas em educação (compreendendo diretores, orientadores, supervisores e inspetores escolares).

Essas formações aligeiradas de curta duração, tiveram um grande rebatimento nas representações da docência e na própria perspectiva de valorização da profissão, porque o objetivo dessas reformas eram atender às demandas de mercado e portanto, necessitavam de um corpo de profissionais especializados que soubessem “repassar” o conteúdo de forma mecânica e sem necessariamente tecer críticas sociais sobre as determinações e complexificações da época. Contudo, isto intensificou a teoria do capital humano, que dava maior importância a quantidades de técnicos e de mão de obra, inclusive sobrantes, para garantir o processo produtivo e a rotatividade do mercado. Assim as preocupações com uma educação e formação emancipadoras e conscientizadoras eram questões secundárias.

Mas essas perspectivas não eram únicas, existiam outras ideias, pensamentos e concepções que travavam embates e disputas hegemônicas advindas dos movimentos populares, que a partir do final da década de 70 e 80 passaram a reivindicar mudanças nos processos democráticos, como pontuaremos no próximo tópico. Assim, é importante destacar que essas disputas hegemônicas também perpassam pelo plano das representações, tendo em vista que são formas de compreender, de pensar, de agir e que são produzidas e reproduzidas dentro de uma sociabilidade das relações sociais no cotidiano, estando diretamente interligadas com as questões concretas da realidade.

AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E AS MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE RUPTURAS E CONTINUIDADES.

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980 os movimentos populares urbanos e rurais da igreja da libertação passam a reivindicar mudanças que se colocavam na contramão da retirada de direitos que vinham acontecendo desde 1964. Com a educação não foi diferente, pois houveram grupos de educadores e profissionais da educação que pensaram novos

caminhos que pudessem observar os abismos sociais causados pela ditadura e que deixou como herança muito brasileiros sem acesso à educação.

Assim, ainda nos anos 1980 e movidos pela busca de uma educação mais democrática, inicia-se uma nova reformulação dos cursos de licenciatura e pedagogia, que tinham a docência como ponto importante na constituição da identidade profissional. Seguindo essa concepção da formação docente, as instituições atribuíram ao curso de Pedagogia a formação de professores para atuarem na educação infantil e nas séries do 1º grau, que compreende ao ensino fundamental. Podemos ainda observar que esse período foi marcado por inúmeras mobilizações no campo da educação, sinalizando mudanças tanto nas questões de pensamento, de reflexões em relação à produção intelectual quanto da legislação. Dentre essas mudanças observa-se que “a figura do educador surge em oposição ao especialista de conteúdos, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ou ao técnico da educação dos anos de 1970.” (MELO, 2005, p. 33).

É nesse contexto, segundo Saviani (2007), que a Associação Nacional de Educação (ANDE) inaugurou a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), congregando diversos educadores independente de suas vinculações profissionais. Ainda na década de 80 surgem associações que se transformam em sindicatos e reúnem os profissionais nos diferentes níveis de ensino e unem ainda especialistas com diversas habilitações pedagógicas. Nessa ocasião os professores do ensino superior se inspiram sob essa mesma concepção e se unem em 1981, fundando a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), no Congresso Nacional de Docentes do Ensino Superior¹⁴.

O autor ainda reforça que essa década se caracterizou sob o ponto de vista de duas dimensões diferentes: uma que se preocupava com o significado social, político da educação, buscando pensar caminhos para um ensino de qualidade, democrático, que chegassem à classe trabalhadora, e outra que levava em conta aspectos de cunho econômico-corporativo, reivindicatório que é marcado pelas greves que surgiram a partir de 1970 e tiveram duração crescente durante a década de 1980.

O primeiro vetor é representado pelos profissionais acadêmicos que ao realizarem suas reflexões em torno da temática vão realizar discussões, diagnósticos, análises, críticas, formular propostas para uma escola pública de qualidade. Já o segundo é representado pelos sindicatos que vão se preocupar em discutir questões de cunho político pedagógico já que possuem um caráter econômico-corporativo. (SAVIANI, 2007, p.401).

Saviani (2007) pontua que, apesar dessas mobilizações terem ocasionado efeitos nas políticas educacionais, não chegaram a ser implementadas, mantendo as continuidades no processo e na mentalidade da educação Brasileira e consequentemente da Formação Docente.

O debate em relação à Educação ganhou novas proporções com o processo de redemocratização acontecido após a ditadura, assim como dos novos espaços de reflexão

14 No dia 19 de fevereiro de 1981, aproximadamente 300 docentes, juntaram-se em Campinas (SP), e decidiram pela criação da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – a ANDES. Entre as funções da associação, segundo as atas do Congresso de Fundação, estavam a integração com outras entidades representativas de docentes, trabalhadores e demais setores sociais, a luta pela redemocratização do país e a campanha nacional em defesa e ampliação da educação pública, gratuita e de qualidade. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7997>> Acesso em 15/04/2016.

na sua organização e, conseqüentemente, na formação docente. A constituição de 1988 representou um momento importante da história da educação brasileira contemporânea em várias dimensões, seja em âmbitos estruturais, de organização e da própria valorização e formação docente na perspectiva de pensar a teoria alicerçada na prática, seja na escola como lugar de “aprender a aprender” (SAVIANI, 1985), e não como um ambiente meramente reprodutor de conteúdo. Deste modo, o professor passa a ser visto como um pesquisador e um profissional de reflexividade nesse momento.

Mesmo com esse processo de redemocratização e com a Constituição Federal que representava um basta ao autoritarismo, a educação ainda ficou sob a vigilância e recomendações de organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial (SOARES, 2009), que passaram a dinamizar as orientações e diretrizes que deveriam ser escolhidas e que estavam alinhadas com as bases neoliberais que se configuravam como a nova ordem mundial capitalista, que surgia a partir do processo de globalização e das novas tecnologias e que tem efeitos até hoje. De acordo com Frigotto (2010) o neoliberalismo enquanto uma perspectiva ideopolítica engendrou bases conceituais próprias a partir de argumentos, estruturas e de legitimidade que reproduziu a sociabilidade nos moldes capitalista, cujas bases criam, produzem, ressignificam as as concepções de mundo e, como afirma Jodelet (2001) não somos isolados nem estamos no vazio social.

O final dos anos 1980 foi cenário de muitas ideias que se posicionam contrárias às representações que foram cristalizadas durante a ditadura. Passou-se a romper, então, com as formas hegemônicas autocráticas burguesas que avançaram. Um desses caminhos contrários foi a elaboração da Constituição de 1988 que, mesmo no plano formal, apontava caminhos democráticos e ainda o fomento para a construção de um outro projeto de sociedade. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases/LDB 9.394/1996 surge da necessidade de se repensar as leis que regulamentavam a Educação Nacional, visto que a mesma foi fruto de reflexões anteriores a Constituição e passou por um longo processo de tramitação no Congresso Nacional, representando esse esforço de construir uma sociedade democrática e que garantisse esse direito social à educação.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que nos rege, introduziu mudanças significativas na Educação básica nacional, visto que, em todos os seus 92 artigos, indicou transformações importantes para se pensar a sociedade e suas mudanças, abarcando os princípios e fins da educação nacional; o direito à educação e o dever de ensinar; a organização da organização nacional; os níveis e as modalidades da Educação e do ensino dividindo-se em educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Além disso, é estabelecida a educação especial. Deste modo, houve reflexões por parte dos profissionais da educação sobre suas respectivas formações, assim como sua valorização, os recursos financeiros, além das disposições finais e transitórias que possibilita pensar a pluralidade nacional, através do respeito das diferentes culturas, pensando na integração não apenas dos conteúdos, mas dos estabelecimentos de ensino fundamental, buscando um ensino democrático, igualitário e justo para todos.

A formação docente no cenário atual, tomando como referência a LDB n. 9.394/96, passa a ser vista como um processo que não se esgota, pois o professor que durante toda a sua

trajetória era reconhecido como um agente secundário, passa a ser o centro desse processo formativo, conquistando um espaço de maior visibilidade e tendo um papel fundamental na elaboração de novos saberes. Neste sentido, o docente não é visto mais como aquele que apenas ensina, mas como aquele sujeito que aprende ao ensinar (FREIRE, 1996), então, as representações de docente passaram a ser constituídas a partir de outros enfoques, de outras realidades e de outros cenários ideopolíticos, o que implica numa outra forma de pensar esse profissional dentro dos ditames democráticos inseridos na lógica neoliberal e globalizante, que demanda à estes docentes a busca por reconhecimento seja da sua função social e da função educativa dentro dos processos de ensino. Isto porque as transformações sociais e tecnológicas que tiveram uma maior efervescência no início da década de 90 vão demarcar mudanças nas representações de docência. As noções e compreensões de docência tem se ampliado e se ressignificado cotidianamente no exercício da prática e nas relações concretas com as perspectivas políticas, conjunturais, sociais e culturais e essas apreensões que são dinamizadas na vida social atravessam pelo que Moscovici (2010) problematizou como universos reificados que são ancorados no cotidiano, ou seja, são conhecimentos produzidos que se familiarizam e são objetivadas nas relações intersubjetivas e que se expressam através de ideias, pensamentos, ações dos sujeitos que se reconfiguram nas suas interrelações as determinações e as contradições que se estabelecem no mundo social.

NOTAS FINAIS

Assim, observamos que as representações sociais de docência têm passado por alterações no decorrer da história da educação brasileira, e que a partir de processos sociais, econômicos, políticos que constituem as relações macrossociais, rebatem e implicam de forma concreta por meio das objetivações que são produzidas no mundo social. É neste espaço que as relações subjetivas e intersubjetivas são formadas, estabelecidas, constituídas, produzidas, reproduzidas pelos sujeitos sociais, que passam a conduzir suas ações por meio das concepções e ideias que são circuladas nos universos consensuais, ou seja, nas interfaces do cotidiano. Esses universos que passam a ser consensuais, foram reificados e produzidos a partir de determinações políticas, sociais, culturais que foram sendo constituídas ao longo da história, o que nos demonstra a relevância de uma análise, que não pode perder o lastro da historicidade para compreender os elementos constitutivos das representações sociais, porque são produzidas e reproduzidas a partir da sociabilidade vigente.

Então, observamos que as representações e apreensões da docência foram sendo elaboradas e ressignificadas à medida em que essa profissão passou a ser incorporada a um processo de institucionalização, e portanto na divisão social do trabalho, foi produzindo sentidos e significados a partir do seu tempo, do espaço que ocupava e das demais implicações sociais.

Na Colônia, vimos que a docência estava ligada às práticas dogmáticas dos jesuítas, que estavam preocupados com o processo de evangelização e com o avanço do cristianismo. Já no Império, como houve mudanças de cunho político e social, a educação e a função docente passou a ter um outro sentido, porque agora, mesmo que de forma lacunar, pensava-se na formação de um corpo burocrático para a administração das instituições que estavam sendo

formadas. E, em seguida, com o processo republicano, vimos as primeiras tentativas de laicização da educação, uma vez que o Estado brasileiro passou a se preocupar com o ensino e consequentemente, com a formação dos professores com a criação das Escolas Normais.

Já no período da ditadura, a docência já havia de certo modo, conquistado alguns espaços no campo das especialidades da divisão social do trabalho, mas as condições desses profissionais passou a ser acompanhada de forma mais próxima, tendo em vista a garantia da formação técnico produtivista dos processos de desenvolvimentismo que marcavam a época. Em seguida vimos como as concepções e as representações passaram a ser disputadas por uma contracultura que buscavam caminho democráticos para pensar a educação e a formação docente.

Assim, podemos afirmar que essas disputas no campo das representações e as apreensões da docência ainda estão em processos de construção e reconstrução, de significação e ressignificação, porque a história e a realidade social são dinâmicas e estão diretamente ligadas aos projetos de sociedade que apoiamos e reivindicamos ao longo das nossas práticas. Por isso a importância de se realizar uma análise que busque apreender as dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais que são constituídas ao longo do processo histórico da educação em que a formação docente está interligada, e ao compreendermos esses processos de forma ampla, interrelacionadas e nas suas contradições. Vamos entender as complexidades dessa formação e dos significados constituídos na relação concreta com o mundo social, assim, a partir dessa aproximação com a realidade, sendo possível constituir e disputar essas ideias, concepções, representações para mediar a prática docente como guias para a ação (MOSCOVICI, 2010), e para uma ação democrática, emancipadora, consciente e que produza alternativas criadoras e criativas de sociedade e de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BRASIL. Lei 15 de outubro de 1827. REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO, Natal, v. 36, n. 22, p. 240-242, set/dez. 2009.
- _____. Colleição das Leis do Império do Brasil. Lei. N. 16 de 12 de Agosto de 1834. Parte 1. 64p. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18462>. Acesso em 28 de março de 2016.
- _____. Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 21 Julho de 2016.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 21 Julho 2016
- _____. Lei nº 9.394: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessada em: 10 de Março de 2016
- COSTA, Emília Viotti da. Da Monarquia à República: momentos decisivos. 4.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- FAUSTO, Boris. Getúlio Vargas: o poder e o sorriso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História de educação brasileira. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.
- MANACORDA, M.. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 56, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.
- MELO, Elda Silva do Nascimento. Campo social e representação social da formação docente: o olhar dos agentes. Natal, RN, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós Graduação em Educação.
- MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- _____. Representações sociais: Investigações em Psicologia Social. 9 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NOVOA, Antônio.(Org.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira;

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. 3ª ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003, p. 43-59.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 8a. ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1985.

_____. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

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

_____ et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004. 224 p.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In__ TOMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio. (Orgn). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 6 ed. São Paulo: Cortez, p. 15-38.

SOËTARDE, Michel. Johann Pestalozzi. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 112 p. (Coleção Educadores). Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4681.pdf>> Acesso em: 20 de Abril de 2015.

TANURI, Maria Leonor. História da Formação de Professores. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 n. 14. p. 61-88.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. 3ª ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003, p. 95-134.