

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: O PRIMADO DAS INFLUÊNCIAS EXTERNAS

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski - PUCPR
alboni.vieira@pucpr.br

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira - UEL
angelagomide@uel.br

Área Temática: História e Políticas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

Este artigo analisa os componentes de ordem política, econômica e filosófica provenientes, em especial, dos países do norte, que determinaram os rumos da formação docente no Brasil, com ênfase no período correspondente à República. Do *Ratio Studiorum* ao positivismo, passando pelo iluminismo italiano, pela adoção do método de Lancaster e Bell, com incursões pelo método intuitivo, até se chegar ao ideário do Banco Mundial e da UNESCO, pudemos verificar que em cada proposta voltada à formação de professores no Brasil se encontram idéias enraizadas em distintas realidades educacionais, diferentes povos e culturas. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, na qual, por meio da análise de conteúdo de documentos selecionados, estabelecemos um diálogo crítico com as fontes. Problematizamos os dados com apoio nas obras de Valdemarin (1998), Cardoso (2004), Mendonça (2005), entre outros, buscando apreender o significado histórico e político dos fundamentos teóricos e ideológicos enunciados nos documentos e que implicam nas políticas para a formação de professores. Evidenciamos, no decorrer da história, o modo de produção, a concepção de estado, sociedade e educação e sua influência para a política de formação de professores desenvolvida na realidade educacional brasileira de cada época.

Palavras-chave: História da formação de professores; Influências externas; Reformas educacionais

Introdução

A formação de professores constitui elemento fundamental para se atingir aos objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais. Estas, por sua vez, devem estar adaptadas à realidade presente na sociedade em que se inserem. No Brasil, porém, nem sempre se respeitou essa vinculação da escola à sociedade.

Os estudos sobre a história da educação do Brasil, em particular sobre a formação de professores, referem, com frequência, a influência estrangeira que a permeou. Em face disso, optou-se por elaborar um texto que concentrasse as principais influências nesse processo, considerando cada período da educação brasileira e como era tratada a formação de professores em cada período da educação brasileira. Partindo desse pressuposto, buscaram-se na literatura disponível as influências externas que conformaram a formação de professores no Brasil. O objetivo da pesquisa é, então, identificar os componentes de ordem política, econômica e filosófica provenientes, em especial, das sociedades européia e norte-americana e que conformaram os rumos da formação docente no Brasil, com destaque para o período 1930-1946.

A partir do “Ratio Studiorum”, passando pelo iluminismo italiano e, posteriormente, pela adoção do método de Lancaster e Bell, chegou-se à implantação do método intuitivo, perquirindo-se, na seqüência, as influências do positivismo e do neoliberalismo. Em cada um desses momentos históricos, valendo-se da pesquisa bibliográfica, buscou-se investigar a influência que manifestaram sobre a formação de professores no Brasil.

Conforme assinala Nóvoa (1998) *apud* Mendonça e Ramos do Ó (2007, p. 22), importa não perder de vista que o modelo escolar moderno é um fenômeno que teve a sua origem na Europa, a partir da qual ocorreu sua difusão ao nível mundial.

Desenvolvimento

a) *A Igreja Católica e o Ratio Studiorum*

De 1549, quando os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil, até 1759, ano da expulsão dos religiosos pelo Marquês de Pombal, os princípios cristãos cultivados em Portugal impregnaram cada momento da educação no Brasil. Em sua função colonizadora e civilizadora por excelência das crianças indígenas, a Companhia de Jesus fazia a “defesa intransigentemente tradicionalista da transmissão oral das duas fontes da Revelação, a tradição e as Escrituras” (HANSEN, 2000, p. 21). A transmissão oral da fé, cuja origem estava na palavra de Cristo transmitida oralmente pelos apóstolos, era defendida ardorosamente pela Igreja católica, contra a diretiva luterana da leitura dos textos cristãos.

Consoante o decreto *Super lectione et praedicatione*, emitido pelo Concílio de Trento, em 1546, a pregação oral realizada no púlpito, por pregadores inspirados pelo Espírito Santo, era o instrumento utilizado para divulgar a palavra divina. Para formar esses pregadores, recomendava-se a abertura de seminários diocesanos, que ofereceriam aos seus discípulos as principais habilidades necessárias ao cumprimento das tarefas pastorais: pregação, liturgia e práxis sacramental (HANSEN, 2000, p. 23).

Os sacerdotes assim preparados estariam em condições de educar os homens para que se tornassem mais homens, desenvolvendo-lhes a memória, a vontade e a inteligência, com ênfase na Retórica fundamentada nas obras dos antigos, em especial de Cícero e Quintiliano. Observa Julia (2001, p. 28) que “já que nenhuma formação inicial comum lhes era dada, certamente é preciso admitir uma extrema heterogeneidade desse pessoal, que se dedicava, freqüentemente, a outras atividades”.

Destarte, os primeiros professores brasileiros receberiam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã que privilegiavam a retórica com a eloquência ciceroniana como marca na formação de representantes da Companhia de Jesus. Essa formação, recebida em Portugal ou, mais tarde, no Brasil, constituía a primeira e marcante influência externa na formação de professores da terra recém conquistada.

Tratava-se, sim, de exercitar a rapidez da invenção e da elocução, penetrando nos assuntos com perspicácia, definindo e analisando temas, ornando as definições com metáforas e alegorias. A metrópole, preocupada em reproduzir seu próprio modelo educacional, evidenciava total inadequação às características da colônia, carente de educadores preocupados com o desenvolvimento das habilidades dos indígenas e a compreensão de seu papel na nova sociedade que surgia.

Na Europa, no fim do século XVII, Jean Baptiste de La Salle rompe com essa tradição das congregações religiosas ao decidir fundar um instituto de leigos que se dedicará às escolas de caridade, ensinando rudimentos de ler, escrever e contar, em francês e não em latim, aos mais pobres. A formação de professores no Brasil, no entanto, não é atingida por essa novidade.

b) *A reforma pombalina*

O governo português, em 1759, desmantelou a estrutura administrativa baseada na educação religiosa jesuítica, instituindo em seu lugar as Aulas Régias, simbolizando a criação da escola pública no reino e o comprometimento de intelectuais luso-brasileiros com a Ilustração.

O ideário pombalino inspirava-se no iluminismo português, refletido nas obras de Luís Antonio Verney e de Antonio Nunes Ribeiro Sanchez, que propunham uma educação leiga, voltada ao progresso científico e à difusão do saber. Era necessário disseminar uma cultura de base, com o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, além dos conhecimentos relacionados às obrigações religiosas e civis. Para isso, a primeira fase da reforma pombalina iniciou-se com a reforma dos Estudos Menores, que abrangiam os estudos das primeiras letras e das cadeiras de humanidades, o que correspondia ao ensino primário e secundário.

Os Estudos Menores eram formados pelas *Aulas* de ler, escrever e contar, também chamadas de primeiras letras como, aliás, ficaram mais conhecidas, e também pelas *Aulas* de humanidades, que abrangiam inicialmente as cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, mas foram acrescidas ao longo dos anos com outras cadeiras, como por exemplo, filosofia moral e racional, introduzida a partir de 1772. (CARDOSO, 2004, p. 182).

As *Instruções* emanadas do governo português entregavam ao Diretor de Estudos a tarefa de planejar, executar e controlar os professores na metrópole e nas colônias. Nessa etapa, passa-se de uma seleção discricionária, operada no interior das congregações religiosas, para a seleção por exame ou concurso, introduzindo-se uma visibilidade fundamentada em provas escritas e orais codificadas. Segundo Cardoso (2004, p. 183), foi em Recife, a 20 de março de 1760, que se realizou o primeiro concurso para professores públicos no Brasil. Não obstante tivesse se realizado o concurso, não se providenciou a nomeação dos docentes, o que levava a população brasileira a recorrer ao concurso de professores particulares para a educação de seus filhos.

Sabe-se que o processo de seleção dos professores para as Aulas Régias, a partir de 1759, realizou-se sempre por meio de concursos, motivados pela abertura de novas Aulas, pela aposentadoria, pela morte ou pelo afastamento do professor que ocupava a cadeira. Ressalta Cardoso (2004, p. 188) que não era exigido dos candidatos a professor “qualquer diploma ou comprovante de habilitação para o cargo pretendido”.

Se, por um lado, o alvará de 1759 estabelecia para os professores o privilégio de nobres, elevando-os da condição de plebeu à de pessoa honrada, por outro o professor deveria instalar a escola em sua própria casa, adquirindo o material necessário para as aulas e arcando com todas as despesas. Sua avaliação de desempenho estava adstrita somente à sua conduta pessoal, atestada pelo pároco, pelo chefe de polícia e pelos pais dos alunos.

O fracasso na implantação dessa primeira fase levou o governo a criar um imposto específico, o subsídio literário instituído em 1772, com o objetivo de financiar as reformas em andamento no campo da educação. Esse imposto, sem estrutura adequada para coleta e sem obrigatoriedade de pagamento, não foi suficiente para manter o pagamento dos professores e para auxiliar nas demais despesas vinculadas às reformas.

Afirma Mendonça (2005, p. 35) que nesse período “foram os mestres particulares licenciados os verdadeiros agentes da reforma”, considerando-se o pequeno número de professores régios de gramática latina provido nos domínios do Reino, três dos quais no Brasil.

Chega-se, desta forma, ao final do século XVIII, sem que a proposta de Pombal estivesse efetivamente implantada no Brasil, podendo-se considerar, no entanto, que as influências iluministas na cultura portuguesa refletiram diretamente na educação brasileira, reproduzindo no item formação de professores o que se praticava em Portugal.

c) *Influências externas no período imperial*

A “lei áurea” da educação elementar, de 15 de outubro de 1827, é a que primeiro estabelece exames de seleção para mestres e mestras. Com efeito, essa lei em seu artigo 7º dispõe que “os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação”. Os professores seriam examinados em sua proficiência na aplicação do método do ensino mútuo, no qual deveriam se aperfeiçoar, às suas próprias expensas. A instrução no domínio do método caracteriza uma primeira intenção de preparar docentes, conquanto de forma exclusivamente prática e sem base teórica.

As primeiras escolas normais brasileiras, estabelecidas por iniciativa das Províncias, após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834 (Ato Adicional), seguiram o modelo europeu, “mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural européia.” (TANURI, 2000, p. 63).

A mesma autora, ainda, acrescenta: “embora não haja como negar o caráter transplantado de nossas instituições [...] a historiografia mais recente tem procurado mostrar também sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade” (TANURI, 2000, p. 63)

Em meados do século XIX, porém, novos ventos sopram da Europa. Com base nas formulações de Pestalozzi e Froebel, do ponto de vista pedagógico, e de Bacon e Locke, sob a ótica filosófica, o método intuitivo surge como “um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar” (VALDEMARIN, 1998, p. 65). Manuais destinados a orientar o uso dos novos materiais na prática pedagógica são elaborados, exigindo-se do professor o domínio das práticas destinadas à boa aplicação do método. Reitera-se, no período, a influência européia na formação de docentes, que passa a inscrever em seu referencial teórico os autores acima apontados, considerados os teóricos inspiradores dos manuais didáticos e dos compêndios escolares utilizados.

d) *O positivismo na formação de professores*

Na época da Proclamação da República, sobretudo na Reforma Benjamin Constant, de 1890, e na de Rivadávia Correia, de 1911, foi presente a influência dos princípios de orientação positivista. Na instrução pública, não eram levadas em consideração as peculiaridades do país, com suas diferenças regionais, sendo que no plano docente destacava-se a insuficiência quantitativa e a baixa qualificação dos mestres.

Esforços isolados, como o da Reforma Caetano de Campos, no início do período republicano, visavam à formação de professores capacitados para o ensino.

A prática de imitação do que ocorria nos Estados Unidos e na Europa prosseguia, evidenciando-se na falta de realismo social e filosófico como que se considerava a educação nacional. Estudos alentados, como os contidos nos famosos “Pareceres” de Rui

Barbosa, apresentados em 1882 e 1883, propugnavam reformas educacionais pouco ajustadas à realidade brasileira, agregando elementos inspirados nos meios sociais mais diversos, como a Inglaterra, a Alemanha e os Estados Unidos.

A cada nova reforma implantada, procurava-se inovar com filosofias e modelos a imitar, esquecendo-se a realidade do país ou, ainda, como reflexo dessa mentalidade ingênua, tentava-se modificar essa mesma realidade por intermédio das reformas educacionais propostas.

Em termos legais, a Constituição da República de 1891 instituiu o sistema federativo de governo e consagrou a descentralização do ensino. Para tanto, de acordo com o artigo 35, inciso III, competia à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e, consoante o inciso IV, “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (BRASIL, 1892, *apud* REIS FILHO, 1981). A Constituição, embora omissa quanto à responsabilidade sobre o ensino primário, delegava aos estados e aos municípios a competência para legislar e prover esse nível de ensino, obrigando-os a difundir a instrução mediante a disseminação das escolas primárias, sob as bases de um regime livre e democrático. Exigia-se também que o ensino público fosse leigo. Segundo Tanuri (2000, p.68) “a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente os seus sistemas de ensino”.

Com o fim da 1ª Guerra Mundial, as influências estrangeiras sobre o Brasil passariam por profundas alterações. Durante o Império e nas primeiras décadas do regime republicano em nosso país preponderara a França na quase totalidade das áreas culturais brasileiras. As reformas de ensino deixavam transparecer a familiaridade dos seus autores com os sistemas europeus, na maioria das vezes inadequados às exigências nacionais.

e) *A formação dos professores pós 2ª Guerra*

Nesse momento, sob inspiração do ideário iluminista e visando à consolidação do Estado republicano, fortaleceram-se as idéias liberais e o Estado de direito, cujo debate passou a articular a questão da instrução pública como “direito de todos e dever do estado”, questão esta que se faz presente até os dias atuais.

Em linhas gerais, o debate se dirigia no sentido de se construir um sistema nacional de ensino, destacando as escolas primárias sob a égide do governo central. Na verdade, era uma tendência dominante já adotada na Europa.

No geral, o estado brasileiro se consolidou visando a pensar, pela primeira vez na história da educação no Brasil, sua economia, sua inserção no desenvolvimento capitalista, sobre sua própria educação e conseqüentemente, sua política para formação de professores.

Articulada a um projeto de modernização nacional a educação foi considerada peça fundamental para uma política de valorização humana visando a produção e a integração nacional. Para Carvalho (1989, p. 17)

A superação do isolamento das diversas regiões brasileiras pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte; sua integração num circuito que garantisse a circulação dos bens materiais e culturais e constituindo um grande mercado nacional; a modernização da agricultura; o desenvolvimento industrial com ênfase na indústria de base; a dinamização do homem como fator de produção por políticas sanitárias e educacionais integram-se num projeto de maximização e integração dos recursos nacionais subordinados a concepção de defesa nacional.

As interferências para a consolidação do modo de produção capitalista exigiam a definição de um lócus para operacionalização da instrução pública. Nesta época, foi relevante o processo de organização e implantação desta instrução no Estado de São Paulo. Pela hegemonia econômica já conquistada, cumpriu também um papel disseminador para as demais regiões brasileiras.

Os grupos escolares revelaram sua importância, na medida em que definiram as bases estruturais encontradas até os dias atuais: reunião de alunos, organização de salas, seriação, definição lógica e seqüencial de conteúdos, processo avaliativo. Cada grupo escolar tinha um diretor e o número de professores variava de acordo com o número de escolas que tinham sido reunidas. Estes grupos eram também chamados de escolas graduadas, tendo em vista a progressiva graduação das séries letivas, implicando em progressividade de aprendizagem. Para Saviani (2004, p.29), “esse é o principal legado educacional que a fase inicial do ‘longo século XX’¹ nos deixou”.

f) *A formação de professores na década de 30*

¹ Para Saviani (2004, p. 21), a definição do longo século XX brasileiro, é feita do ponto de vista da história da escola pública, e estende-se de 1890 aos dias atuais e corresponde à etapa da escola pública propriamente dita.

Com novo modo de produção econômica, influenciada pela agricultura cafeeira, oligárquica e latifundiária, o ideal republicano vai se consolidando, concretizando a ascensão da burguesia e o processo de urbanização, conseqüência do processo migratório para os centros urbanos. O ano de 1930 é um marco decisivo na organização política e econômica do estado brasileiro, implantando definitivamente o capitalismo no Brasil. Para Romanelli (2003, p.47), foi o “ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica”.

Economicamente, a crise foi deflagrada pela ausência por parte do governo de uma política de sustentação do preço do café diante do mercado internacional. Politicamente, se evidenciavam crises em vários setores. Dentre eles se destaca a classe média, classe esta que se expandia e se conscientizava do grau de marginalidade na qual se encontrava as demais camadas sociais, inclusive ela própria. Soma-se a isto o êxodo rural, as reivindicações do operariado, os interesses dos militares bem como dos imigrantes.

A substituição de importações passou a ser feita de modo que a importação de bens de consumo fosse substituída pela produção industrial interna. Como conseqüência da implantação deste modelo, o Brasil passou a importar também equipamentos, tecnologia, bem como profissionais técnicos e professores para assessorar a implantação dos mesmos.

Tal situação econômica demanda um novo papel social da escola, definido com o objetivo de atender exigências para o desenvolvimento brasileiro. Evidenciou-se, portanto, a grande defasagem entre educação/desenvolvimento, e desenvolvimento/educação. No geral, para se consolidar a república e atingir as metas de desenvolvimento econômico, a escola é chamada a cumprir um papel social relevante. Incumbida de concretizar um projeto civilizador a escola, gratuita, laica e obrigatória, se propõe a assumir com responsabilidade a formação moral de seu povo. Reinventada, se propõe a consolidar outra concepção educacional fundamentada no estado burguês no Brasil, cumprindo, portanto uma finalidade cívica, moral e instrumental.

Já evidenciada desde os primórdios da colonização brasileira, a dualidade se instala e fortalece, refletindo neste momento, a divisão entre capital e trabalho, entre o pensar e o fazer, entre cursos de tendência humanista e outros cursos que visam à qualificação para o

trabalho. O sistema educacional incorpora características contraditórias: de um lado, a pressão social pela educação; de outro, o controle das elites para continuar os estudos em nível superior. Especificamente, para a formação de professores, inspirada em modelos europeus, evidencia-se esta dualidade, introduzida em nosso sistema de ensino, logo após os estudos primários. Integram essa dualidade, segundo Tanuri (2000, p.70) “o curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino anteriores ao secundário, e este último, de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior”.

O Brasil vive um momento de expansão industrial, que conseqüentemente faz emergir novas demandas sociais. Relevante acrescentar que o modo de produção capitalista, na medida em que articula sua hegemonia, define também políticas sociais para amenizar as interferências nefastas do capital. É o Estado se organizando, com concepções de educação, a escola e a formação de professores, coerentes com a visão hegemônica instaurada.

Na verdade, tecemos uma crítica ao capital e à organização do estado republicano na medida em que o mesmo responsabiliza a educação pelo desenvolvimento nacional, porém atrelada aos interesses burgueses, tal como se configura o modelo taylorista/fordista. Isto implica no desenvolvimento dos cursos noturnos, cuja população trabalhadora necessita garantir sua subsistência prioritariamente, para enfim buscar nos bancos escolares as possibilidades para mobilidade social.

Podemos verificar que a ideologia liberal cumpre um papel revitalizador no processo de consolidação do Estado brasileiro. Motivado pela Revolução Francesa, estabelece os princípios liberais, que dão sustentação ideológica necessária para o fortalecimento do estado. Alguns princípios foram assim definidos: igualdade, liberdade, propriedade, individualidade e democracia e embasam a educação brasileira por meio de documentos como o Manifesto dos Pioneiros (1932) e seus pressupostos legais e/ou pedagógicos daí advindos.

g) *O Manifesto dos Pioneiros: formando professores com o ideário escolanovista*

Pedagogicamente, o ideário escolanovista, de tradição humanista se incorpora na educação e na formação de professores no Brasil, influenciado pelos conhecimentos da Psicologia e demais ciências. Utilizando o método intuitivo, a escola se coloca como espaço para experimentar os modernos avanços da pedagogia, inspirado na filosofia positivista, bem como espaço prioritário para a força de trabalho feminina.

No Manifesto dos Pioneiros (1932), verificamos um momento de relevância pedagógica, pois a intelectualidade política se revela com os 26 signatários desse documento. Tivemos pela primeira vez, a expressão dos interesses educacionais nacionais, aproximando-se da idéias de “um sistema educacional, isto é, da organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas no âmbito de um determinado país” (SAVIANI, 2004, p.33).

Além da defesa da Escola Nova, o Manifesto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema educacional em defesa da escola pública. É um instrumento de introdução da racionalidade científica no campo da educação em consonância com o ideário escolanovista. Mesmo reconhecendo as interferências anglo-americanas no interior desse documento, não podemos deixar de elucidar as motivações para com uma educação gratuita, laica, descentralizada, democrática, organizada como dever do Estado e expressando os interesses nacionalistas. Estes interesses estão coerentes com as idéias liberalizantes já mencionadas anteriormente. Saviani (2004, p. 35) corrobora esta idéia e define o documento como “um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país”.

Por outro lado, inserido num momento histórico conturbado, reflete suas inconsistências epistemológicas. Defende uma concepção abrangente e avançada de educação, compreendendo suas relações com as questões do contexto político, econômico e social no qual está inserida a escola; porém, defende uma visão romântica para as causas dos problemas educacionais, dentre eles, o fracasso escolar e o analfabetismo. Nestas condições, aproxima-se das concepções liberalizantes e idealistas dos filósofos liberais do final do século XIX, cuja tônica reforça o caráter transformador da educação.

Ainda segundo o Manifesto, a educação é compreendida como um problema social, e o método científico determina uma mudança de paradigma na condução do trabalho

pedagógico e da formação de professores, de modo que o educando, com os seus interesses, suas aptidões e suas tendências, passa a ser o foco do processo educativo. Neste contexto, tornam-se essenciais os conhecimentos da filosofia, da psicologia e da sociologia. Por outro lado, exige uma ação mais objetiva por parte do Estado, ao assumir como sua responsabilidade o dever de oferecer educação pública, gratuita e laica aos brasileiros.

A Constituição de 1934 incorpora algumas de suas reivindicações e, pela primeira vez, defende o dever do Estado para com a educação elementar, além de garantir a gratuidade, a autonomia e a descentralização do processo educativo. Revela também a presença do MEC, criado em 1930, visando regulamentar, organizar e gerir a educação nacional. Da mesma forma, essa constituição foi a primeira a traçar as diretrizes para a educação nacional (art. 5º). Há que se destacar as experiências para a formação de professores realizadas no Distrito Federal e no Instituto de Educação de São Paulo.

h) O Estado Novo e a formação de professores

A consolidação do Estado Novo, em 1937, não avança na questão do Manifesto dos Pioneiros. A Constituição de 1937, em seu artigo 15, inciso IX, estabelece como competência da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (art. 15, inciso IX). Ao mencionar infância e juventude, explicita-se a necessidade de educação primária, além da educação secundária e superior

Nestas condições, os professores são chamados a se profissionalizarem, a fim de atenderem as demandas pela educação primária. Isto gera a necessidade de redefinir a sua formação, já atendida nos moldes do curso normal, criado em 1830, porém expandido no período republicano.

A Lei Orgânica do Ensino Normal foi promulgada no mesmo dia da Lei Orgânica do Ensino Primário. Seu efeito foi semelhante e, no geral, segundo Romanelli (2003, p.163) “centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional”. No geral, não trouxe grandes inovações para a formação de professores.

De acordo com Decreto-Lei 8530, de 02/01/1946, o Ensino Normal tinha como finalidade: prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. Foi dividido em dois ciclos, sendo o 1º com duração de quatro anos, destinado à formação de “regentes” e funcionava nas Escolas Normais Regionais. O 2º ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de educação. Esta organização reforçou a dualidade na formação dos professores

No geral, a educação profissional vai sendo concretizada atrelada ao desenvolvimento econômico capitalista industrial em processo de aceleração e que, conseqüentemente, exige formação de demandas para atender as suas exigências. Os cursos profissionalizantes se efetivam, na relação capital trabalho, como a oportunidade de profissionalização dos menos favorecidos, ou seja, os pobres.

Considerações finais

Assim como o modelo escolar moderno teve sua origem na Europa, também a formação dos professores aí encontrou seu respaldo teórico. Dos jesuítas ao positivismo, chegou-se ao pós 2ª Guerra Mundial, quando a influência do Banco Mundial e de outros organismos internacionais como a UNESCO já estavam embrionariamente constituídos. A gênese da formação docente está entrelaçada com vários outros componentes da cultura escolar, que nem sempre estão visíveis nos registros oficiais, mas se tornam perceptíveis pelo estudo do momento histórico em que ocorreram.

No campo da formação de professores, nos dias de hoje, grande parte das medidas implantadas fundamenta-se em orientações emanadas de organismos internacionais que colaboram em seu financiamento.

Em face disso, entendemos que refletir sobre a trajetória da nossa escola é requisito básico para que se possa chegar à implantação de reformas educacionais que orientem a formação docente com vistas à implantação de um novo projeto social.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 179-191.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- HANSEN, J. A. Ratio Studiorum e política católica ibérica no século XVII. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.). **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. p. 31-41.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP: Autores Associados, SBHE, n. 1, p. 09-43, jan./jun. 2001
- MENDONÇA, A. W. P. A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. **Santa Maria**. Santa Maria, RS: UFSM, v. 30, n. 02, p. 27-42, 2005.
- MENDONÇA, A. W. P.; RAMOS DO Ó, J. M. N. História da profissão docente no Brasil e em Portugal. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP: CAPES, Autores Associados, n. 15, p. 11-30, set./dez. 2007.
- REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981.
- SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: autores associados, 2004.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.
- VALDEMARIN, V. T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J.S. de (orgs.). **O legado educacional do século XX**. Araraquara: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, 1998. p. 64-105.