

# Notas sobre a história da formação para o magistério

Maria José Aviz do Rosário

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA. Mestra em Educação (UNIMEP-SP).  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.  
e-mail: mrosario@ufpa.br

## Resumo

Este artigo é fruto de discussões e incursões teóricas que dão sustentabilidade ao projeto de pesquisa, "Memórias de professoras: um estudo sobre a escolarização em educandários paraenses nos anos 50/60", do CED/UFPA, que discute o processo de formação e profissionalização de professores(as), desde sua gênese até os dias atuais, e tem dupla tarefa: a primeira de discutir e refletir, ainda que de forma introdutória, o papel ou papéis desempenhado(s) historicamente por professores(as) bem como o processo de sua formação e, a segunda, servir de referencial (introdutório) para o processo de discussão acerca de temática tão necessária e, ao mesmo tempo, remeter à academia e grupos ligados à temática, elementos outros para a compreensão e debate sobre a produção do conhecimento nessa área.

## Palavras-chave

Formação de professores; educação; profissionalização.

## Abstract

The article in hand is the result of theoretical discussions and incursions which give support to the research project "Memories of teachers: a study on the schooling in state educational institutions in the 50's and 60's", from CED/UFPA (Federal University of Para, Brazil) which discusses teacher training and the professionalism process from its genesis until the present, having two tasks: first to discuss and reflect on (even in an introductory way) the role or roles historically carried out by teachers as well as their training process; the second is an introductory reference to the discussion process on the very necessary theme, and at the same time, goes back to academy and groups linked to the theme, which are other elements for the understanding and debate on the production of knowledge in this area.

## Key words

Teacher training; education; professionalism.

A formação de professores(as) para o exercício do magistério deve ser balizada pela compreensão de que estes(as) profissionais desempenham funções de suma importância para o desenvolvimento político/social; logo, a concepção norteadora de sua ação deve levar em consideração o mundo que os cerca e o contexto no qual as políticas públicas educacionais são elaboradas e implementadas e, sobretudo, o lugar onde as pessoas podem definir suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos, aspectos importantes e sem os quais a sua ação fica incompleta,

Assumindo essa perspectiva de educador(a), o(a) professor(a) consegue ampliar suas responsabilidades para além da tarefa de transmitir conhecimentos para se constituir naquele que constrói seus caminhos juntamente com seus semelhantes num compartilhar constante e, nesse compartilhar, manifesta-se e em se manifestando se reconhecem e em se reconhecendo realizam seus propósitos quer educacionais, políticos e sociais.

Discutir as dimensões formação e profissão de professores(as) é também discutir o processo de construção do conhecimento ao qual professores(as) são intimamente ligados. É discutir também sua importância no processo de transmissão deste dito conhecimento historicamente construído e sistematizado.

Escreveu Kant (1783, p. 516) ao discutir o que seria esclarecimento na perspectiva de construção do conhecimento que esse processo "é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é

culpado [...]". Para sair dessa menoridade é preciso o uso da razão. O uso da razão torna os homens sábios que, dotados dessa sabedoria, a utilizariam nos espaços público e privado.

No entanto, ao analisar o papel do professor, ressalta o quanto a sua ação é limitada no emprego da razão "o uso que um professor **empregado** faz de sua razão diante de sua comunidade é unicamente um uso privado porque é sempre um uso doméstico, por grande que seja a assembléia" (Kant, 1783, p. 516).

Nóvoa (1992, p. 17) discute também esta particularidade à qual professores(as) estão sujeitos quando da construção do conhecimento em sua ação cotidiana envolvidos(as) no processo de ensino aprendizagem. "Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores".

O pensamento de Kant e de Nóvoa, resguardada a temporalidade que os afasta, são importantes quando se discute conhecimento, porque nesse processo a figura do(a) professor(a) assume no campo da educação formal, papel de destaque. Muitas vezes estes(as) profissionais não se dão conta da complexa tarefa e das responsabilidades que lhes são colocadas, quando da criação e recriação do conhecimento.

Por outro lado, o conhecimento não é algo abstrato. Luckesi (1984, p. 47) adverte para o fato de que: "O conhecimento – como entendimento do mundo – não é, pois, um enfeite ou uma ilustração da mente da memória, mas um mecanismo funda-

mental para tornar a vida mais satisfatória e mais plenamente realizada”.

Professores(as) foram e estão intimamente ligados e agem como elementos catalisadores do conhecimento, logo, encontram-se na fronteira da emoção, paixão e rigor formal, dimensões materializadas na profissão e exercício da docência, desde tempos imemoriais, como o surgimento dos preceptores, que eram incumbidos de educar tendo por base o afeto e o exemplo, nos séculos XII ao VIII a.C. (cf. Costa, 1995).

E como se portariam ou como se portaram esses(as) agentes gnosiológicos do conhecimento diante da dura tarefa de construção do conhecimento mediado pelas relações sociais, na ação cotidiana do processo de ensino aprendizagem?

Como a fronteira da emoção e do rigor formal, dimensões essenciais na produção, são mediatizadas e balizadas na ação docente?

Essa longa história é matizada de muitas cores, sabores, cantos e encantos, mas como se trata também de uma outra dimensão – a humana – a história é também matizada de muitos desencantos, dis-sabores, horrores....

Se a trajetória da produção do conhecimento se confunde com a própria história da humanidade, há de se pensar que a história de professores(as), só pode ser ou fazer parte da construção desse processo histórico, enquanto ação cognoscente. Processo mediado pela impregnação cultural<sup>1</sup> no qual a assimilação e intercâmbio de valores culturais, de normas de vida coletiva, representações simbólicas (cf. Costa, 1995).

Seguindo a trajetória de desenvolvimento da humanidade, nos deparamos na Grécia com Homero, que, de acordo com Platão, o grande escrutin e educador, na própria *Iliada*, observa se há notícias de outros educadores:

[...] há outros educadores, embora nenhum seja claramente definido como Fênix. [...] A *Iliada* também nos apresenta o centauro Quíron, que não é propriamente um educador, mas um perito ou um mestre na medicina: Aquiles ensina a Pátroclo os remédios que Quíron lhe ensinara, este é também um mestre de armas, já que as artes de médico e guerreiro são muito relacionadas, até complementares: quem lança fere, com remédio sara (Manacorda, 1997, p. 43).

A ação desses homens, na Grécia, ainda que impregnada de uma aura mitológica, fez a mediação entre a arte de ensinar de um modo geral e o desenvolvimento da humanidade.

A busca pela apreensão do novo e sua transformação em conhecimento, seguindo sua trajetória, impulsionou a necessidade e, conseqüentemente, o surgimento de professores(as). Vale ressaltar que o processo de explicação dos fenômenos naturais e sociais passava pelo embate das explicações divinas e científicas, logo, também pela tutela da igreja católica. Isto pode ser observado principalmente na Idade Média, quando a Igreja assume a supremacia como formuladora das principais idéias que davam sustentabilidade à ação de professores(as).

A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em ver-

dadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente (Nóvoa, 1992, p. 15-6).

Entretanto, esse processo de formação vem sendo construído de acordo com o contexto do qual emergem interesses e convergências no trato da produção do conhecimento. Ao se perscrutar essa trajetória nos deparamos, novamente na Grécia, com um tipo de escola. "Podemos então dizer que no início do século V a. C., antes da vitória dos atenienses sobre os persas em Maratona, já existia **uma escola de letras** (grámmta) ou de bê-à-bá, que é a progenitora direta da nossa escola" (Manacorda, 1997, p. 50) (grifos meus). Se existia escola, existiam professores.

Como esse percurso de formação se confunde com o desenvolvimento social, sua relação com o processo de construção do conhecimento é patente e latente ao mesmo tempo. No Brasil, a formação acompanhou a orientação traçada pelo país colonizador - Portugal.

Deste modo, a nossa formação escolar esteve, inicialmente, a cargo da ordem religiosa Companhia de Jesus, criada para combater a reforma protestante. É um bom exemplo dessa formação inicial, e que até hoje, guardadas as mediações, faz parte da nossa organização escolar. No Brasil, esses religiosos, foram quase que os nossos únicos professores de 1549 a 1759.

As atividades educacionais dos religiosos eram pautadas em um método de

estudos, adaptado pelo padre Manoel da Nóbrega<sup>2</sup>, no qual a carga de dogmatismo é observada com muita nitidez, "[...] se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente" (apud Ribeiro, 1992, p. 27).

Em princípio, as atividades de nossos primeiros professores se contrapõem ao pensamento que estava sendo gestado em relação ao processo de conhecimento, naquele período, como se observa em Rousseau (1992, p. 06):

A literatura e o saber de nosso século (XVIII) tendem mais a destruir que a edificar. Censurar-se em tom de professor. Para propor é preciso outro, em que o nível filosófico se compraz, menos. Apesar de tantas obras que só têm como objetivo, dizem, ser úteis ao público, **a primeira de todas essas utilidades, que é a arte de formar os homens, permanece esquecida** (grifos meus).

No século XVIII, as transformações ocorridas, pelas quais passaram as nações<sup>3</sup> e o modelo de produção, a exemplo da Revolução Francesa, o Estado passa a controlar a ensino público colocando-o sob sua responsabilidade e para isso foi preciso a criação de normas que permitissem um maior controle acerca do papel do professor - responsável pelo ensino.

A partir do final do século XVIII não é mais permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preenchem um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.) (Nóvoa, 1992, p. 17).

As mudanças, guardadas as pro-

porções, encontram ressonância no Brasil, uma vez que Portugal encontrava-se numa situação desfavorável em relação aos demais países da Europa, no que diz respeito ao desenvolvimento e diante das turbulências local e nacional, era preciso pensar em possibilidades de acompanhar o desenvolvimento; o ensino era visto como arma importante. Entretanto o ensino, no Brasil, sob a responsabilidade da Companhia de Jesus, era considerado atrasado não servindo para a política de desenvolvimento que os portugueses tencionavam empreender. O atraso educacional foi uma das justificativas para a expulsão da mesma da Colônia.

O ministro de D. José, celebrado pela pena imaginosa e vibrante de Camilo como um déspota sanguinário, não era, sem dúvida, muito afeito às amenidades da tolerância que os filósofos do setecentos andavam preconizando. Seu despotismo, entretanto, nem sempre decorreu do exercício de um direito majestático absoluto. Ao contrário, no seu governo, manifestam-se propósitos que traduzem, dentro das tradições portuguesas, um estilo novo de política no qual os objetivos econômicos da monarquia “fundada e conservada com espada” deveriam ser substituídas por outras que melhor se compadecessem com o trabalho e a indústria (Carvalho, 1972, p. 78).

Os atritos envolvendo a Companhia de Jesus do Brasil e a Metrópole Portuguesa fizeram com que a Companhia fosse expulsa, desfazendo-se desta forma a política missionária e colonizadora que assegurava à Companhia de Jesus os meios de sua extraordinária expansão em terras brasileiras (cf. Carvalho, 1972).

Com a expulsão, a instrução pública tanto em Portugal como no Brasil sofre um duro golpe. Eram necessárias providências urgentes, ou seja, edificar um sistema de educação estatal. Para tanto, o Marquês de Pombal estatuiu o Alvará, em 28/06/1759 o qual

[...] criava o cargo de diretor geral dos estudos, determinava a prestação de exames para todos os professores, que passaram a gozar do direito de nobre, proibia o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores (Ribeiro, 1992, p. 34).

Igualmente, o Alvará teve preocupação para com a idoneidade dos que se ocupavam do exercício do magistério. “[...] foi aberto um inquérito com o fim de verificar quais os professores que lecionavam sem licença e quais usavam os livros proibidos” (Ribeiro, 1992, p. 35).

Para além disso, o Alvará preconizava:

Cabera ao professor ensinar, por intermédio da língua portuguesa, “desde o nominativo até a construção inclusive, sem distinção de classes como até agora se fez com reprovado e prejudicial erro de que não pertencendo a perfeição dos discípulos ao mestre de algumas das diferentes classes, se contentavam todos os ditos mestres de se encherem as obrigações enquanto ao tempo, exercitando-as perfunctoriamente quanto aos estudos e aproveitamentos dos discípulos (Carvalho, 1972, p. 82).

Apesar da expulsão dos jesuítas, no limiar do século XIX, mesmo com todas as dificuldades contextuais, as escolas confes-

sionais resistiram e continuaram tendo a prerrogativa de formação. Tal formação era em maior número destinada aos meninos e em menor para meninas e, as professoras – meninos estudavam com professores e meninas com professoras. As tarefas estavam mais voltadas para a doutrina cristã e só depois as especificidades, ou seja, para os meninos o estudo de geometria e para as meninas bordado e costura (cf. Louro, 2000).

No século XIX, os(as) professores(as) passam a contar com um novo elemento, o da expansão escolar, impondo para a educação e o ensino propriamente a tarefa de contribuir com a ascensão social e para isso era necessária a criação de instituições formadoras de professores – Escolas Normais

Louro (2000, p. 448), ao discutir o papel das escolas normais, ressalta que o contexto da sociedade brasileira possibilitou a criação de escolas voltadas para a formação docente – escolas normais, diz ela:

O abandono da educação nas províncias brasileiras, denunciado desde o início do Império vinculava-se, na opinião de muitos, à falta de mestres e mestras com boa formação. **Reclamavam, então, por escolas de preparação de professores e professoras.** Em meados do século XIX, algumas medidas foram tomadas em resposta a tais reclamos e, em algumas cidades do país, logo começaram a ser criadas as primeiras escolas normais para formação docente (grifos meus).

Nóvoa (1992, p. 18), ao discutir o papel das escolas normais como elementos de conquista do processo de ensino, se manifesta:

[...] as escolas normais representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico são algumas das reivindicações dos séculos XIX e XX.

As escolas normais<sup>4</sup> foram criadas numa tentativa de acabar ou amenizar a presença de professores leigos ou práticos experimentados como também extirpar a idéia da benemerência não remunerada ou como meio de transição para outras profissões; esse requisito é notado também em outros países, e, o processo de industrialização e urbanização foi um dos impulsores dessa preocupação.

Ainda que inicialmente as escolas normais estivessem destinadas aos homens (professores) e mulheres (professoras), aos poucos, as mulheres foram se constituindo no grupo majoritário, no interior dessas instituições. Esse movimento registrado em quase todas as províncias, daria origem à chamada “feminização do magistério”.

Da proclamação da República brasileira até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN, lei nº 4.024/61, o país experimentou um processo intenso de mudanças no campo político/econômico/social.

Dos anos 30<sup>5</sup> em diante, o debate evidenciou a preocupação dos educadores para com o destino da educação. O debate era encaminhado por dois grandes grupos.

No setor educacional o processo de reorganização é muito intenso, objetivando orientação da organização escolar. Esse

contexto possibilitou a organização dos professores, chamados de liberais, que movidos pela proposta de 'educação nova' pretendiam modificar a concepção de educação no país, até então caracterizada de tradicional, e ao mesmo tempo forjar um fenômeno educativo, baseado nas profundas mudanças pelas quais a sociedade passava (Rosário, 1998, p. 12).

A Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino, aprovada aos poucos, decreto a decreto, durante a ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), no tocante à formação de professores(as), organizava o curso normal da seguinte forma:

1º Ciclo (4 anos)

Curso Normal Regional (forma o professor primário)

2º Ciclo (3 anos)

Escola Normal (forma o professor primário)  
Instituto de Educação (forma o regente, o professor e o administrador escolar) (AEC do Brasil, 1965, p. 22).

Nesse período, as dificuldades educacionais eram muitas, e as análises apontam na direção da estratificação social como elemento importante para ser observado.

Lemme (1988, p. 83) em suas memórias, referindo-se ao período em questão, discute que os trabalhadores têm a sua educação preterida em favor das classes mais privilegiadas, diz ele:

[...] tudo o que não visar à transformação da estrutura do sistema social que condiciona a distribuição das oportunidades de educação e ensino é atividade superficial, marginal, quando não conscientemente diversionista, criadora de ilusões ou grosseiramente demagógica, como a "revolução pela escola" de certos governadores eleitos pelos equivocados da classe

média atemorizada. E, em certo sentido, mesmo que se queira ficar simplesmente no terreno da técnica pedagógica, que constitui os antolhos de muitos educadores, está-se apenas aumentado os privilégios dos já privilegiados, e ainda que isso possa repugnar à consciência dos educadores; na prática, está-se escarneando daqueles milhões de espoliados e servindo aos aproveitadores da "farsa democrática", que é o regime em que vivemos.

A observação de Leme é bem apropriada ao se analisar o (re)início do debate educacional. Os debates reiniciaram até aprovação da LDBEN, em dezembro de 1961. A formação e os demais aspectos relativos ao exercício do magistério, são tratados, no capítulo IV, nos artigos, 52 a 61<sup>6</sup>.

Art. 53 - A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial, será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau ginasial.

Art. 54 - As escolas normais de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55 - Os Institutos de Educação, além dos cursos de grau médio referidos no art. 53, ministrarão cursos de especialização de administradores escolares e de aperfeiçoamento, aberto aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56 - Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57 - A formação de professores,

orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimento que lhes preservem a integração no meio.

Art. 58 - Os que se graduarem nos cursos referidos nos art. 53 e 55, em estabelecimentos oficiais ou particulares reconhecidos, terão igual direito a ingresso no magistério primário oficial ou particular cabendo aos Estados e ao Distrito Federal, regulamentar o disposto neste artigo.

Art. 59 - A formação de professores do ensino médio para o ensino médio será feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica. Parágrafo único - Nos Institutos de Educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Art. 60 - O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de título e provas.

Art. 61 - O magistério nos estabelecimentos de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente (AEC do Brasil, 1965, p. 28-31) (grifos meus).

A LDBEN, como se pode observar, não conseguiu acabar com a figura do(a) professor(a) leigo(a), logo há de se inferir que o Estado, como o principal gestor das políticas públicas, incluindo-se aí, a formação de professores(as), foi incapaz de propor uma qualificação adequada aos padrões exigidos à época<sup>7</sup>.

Em relação à formação "adequada" para professores(as), Martins (1987, p. 25), tem a compreensão de que:

[...] ao criticarmos a ausência de uma formação adequada dos professores não estamos nos referindo à qualificação técnica exclusivamente, isto é, que por força de uma mentalidade mais técnica o ensino fosse de melhor qualidade, mas referimo-nos justamente à ausência de unidade e certamente de coerência, enfim, o enfraquecimento da atividade docente sem força para reivindicar melhores condições de trabalho, e a falta de repercussão desta atividade no âmbito do social para reorganização dos próprios grupos sociais.

A mesma autora chama atenção para a dicotomia entre o teórico e o prático no encaminhamento da formação, no âmbito das instituições formadoras.

Os cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, adjetivados de Institutos Superiores de Cultura Livre e desinteressada, traziam o germe da dicotomia: teóricos (cultura livre e desinteressada) e práticos (de caráter utilitário) indicando a inexistência de vínculos entre o teórico e o prático resultando aquele num mero exercício intelectual para idealizadores sem compromissos com o prático (Martins, 1987, p. 31).

Nos anos de 1970, durante a ditadura militar, a formação de professores(as) foi disciplinada pelas leis 5.540/68 e 5.692/71, que tratavam respectivamente dos níveis superior e de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus.

Já na década de 1980, que no plano mais geral constitui-se no processo de (re)democratização do país, a formação de professores(as) sofre influência desse processo e, novamente, o governo e os movimentos sociais organizados colocam para o debate a questão da associação entre teoria e prática como um elemento importante



para a resolução dos renitentes problemas identificados na educação brasileira.

Porém, como conseguir essa associação? Uma vez que governo e movimentos sociais, cada qual ao seu modo, despenderam esforços e, quando se faz um ligeiro passeio sobre a história de tal formação, verifica-se que estamos longe do processo ideal.

Nesse período, nota-se nos documentos oficiais<sup>8</sup>, a constante preocupação para com pelo menos três aspectos relacionados à educação brasileira – a universalização, a qualidade da educação e formação de professores(as) –, sem que esses aspectos tenham sido superados nos últimos 15 anos, mas apenas apresentados com roupagem nova para atender às exigências do grupo responsável pela elaboração das políticas públicas.

A própria legislação atual, lei 9.394/96, é uma lei que reflete o acúmulo de discussões produzidas tanto na academia como nos movimentos sociais e, deste modo, reconhece a importante contribuição dos(as) professores(as) da educação básica e atribui-lhes papel relevante como elementos importantes do processo social.

Essa relevância é colocada no artigo 13:

- I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integral-

mente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento.

No artigo 62, é estabelecido o mínimo de formação para a atuação na escola básica, incluso neste artigo a formação para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Colombo, 1997, p. 51) (grifos nossos).

Neste particular, a reflexão se faz necessária, porque se a lei não se contrapõe de todo à versão da lei 5.692/71<sup>9</sup>, que disciplinava a formação para o ensino fundamental, exige como formação mínima a habilidade normal, acabando com as exceções previstas na lei 5.692/71.

Nas disposições transitórias, a atual LDB vai mais além e institui a década da educação 1997-2007, estabelecendo que ao seu final só poderão exercer a profissão de professor(a) na educação básica os(as) habilitados(as) em nível superior, “até o final da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Colombo, 1997, p. 87).

Deste modo, os sistemas de ensino terão que fazer a devida adequação de seu quadro funcional para o atendimento das prerrogativas legais.

A formação em nível superior é a mais “adequada” e oferece mais “suporte teórico” para o exercício do magistério, nas séries iniciais, porque é nessa ocasião que se forma o arcabouço para o futuro de toda aprendizagem do indivíduo e nada melhor do que esta aprendizagem seja acompanhada por professores(as) qualificados(as). Por outro lado professores(as) mais qualificados(as) podem fazer valer seus direitos e com isso fortalecer mais a educação. Entretanto, há uma inobservância deste pré-requisito que deveria ser básico.

O Estado do Pará constitui-se num bom exemplo dessa condição; segundo o Plano Estadual de Educação 1995-1999 acusa um percentual bastante preocupante, 40,2% de professores leigos. A preocupação é maior porque existem professores cuja formação escolar não atingiu o antigo 1º grau completo.

Permitindo-se pensar que os aspectos formação e profissão são apropriados somente como jargões de “campanhas políticas” e de programas governamentais, convertendo-se dessa forma, em estratégia para suprir e manter interesses das diversas redes de poder que se entrelaçam na dinâmica social.

Então, pergunta-se: como será resolvida essa situação num prazo tão exíguo? Quais são as possibilidades e alternativas para qualificar e assegurar o trabalho de professores(as)?

Ao analisar essa questão à luz da histórica política da educação brasileira, verifica-se que é pouco provável o atendimento de tal exigência (legal), no prazo previsto, 2007. De um lado, pelas condições

acima mencionadas, e de outro pela falta de empenho dos responsáveis administrativamente e politicamente pelo ensino no Brasil. A título de exemplo, cita-se a Constituição de 1988, que também nas disposições transitórias orientava para um esforço concentrado no sentido de erradicação do analfabetismo em dez anos. O prazo terminou e pelo percentual de analfabetos existentes no país, 16,02%, percebe-se que a orientação transformou-se em mais uma das chamadas “letra morta”.

Para que o mesmo não aconteça com a LDB, é preciso que se repense urgentemente o preceito constitucional, não no sentido de negá-lo, mas de adequá-lo aos interesses da maioria da população que necessita estudar, logo precisa de professores(as) qualificados(as) que estejam atentos(as) à dinâmica social como um todo. Ou seja de um(a) profissional,

[...] que sabe e sente que os problemas existentes e sentidos pela comunidade são fruto de estruturas socioeconômicas que levam a marca da opressão, da expropriação e do autoritarismo. Se toma consciência que esses problemas são frutos de determinações mais amplas não deve transferir para a comunidade um fardo e um ônus que ela não quis e nem sobre os quais foi chamada a opinar (Cury, 1996, p. 87).

Corroborando com Cury, infere-se que a qualificação em nível superior para o ensino fundamental fica um tanto quanto prejudicada pelas condições objetivas. Condições essas que vão da falta de recursos humanos para qualificar o pessoal até a falta de infra-estrutura mínima dos órgãos de administração educacional.

Neste particular a reflexão caminha no sentido de discutir as propostas para a formação de professores(as), veiculadas recentemente e que causaram um certo desconforto nos meios educacionais nacionais e regionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada em 1996, em relação à formação inovou em pelo menos dois aspectos: no que diz respeito aos Institutos Superiores (10) e o curso normal superior. Para tanto, urgia a necessidade do órgão normatizador da educação nacional, Conselho Nacional de Educação – CNE, disciplinar os institutos bem como os cursos normais superiores.

Em sendo assim, o CNE, tem procurado meios de viabilizar as diretrizes norteadoras dos referidos institutos. Em agosto de 1999, foram aprovados um parecer e uma resolução sobre os institutos:

Os Institutos Superiores de Educação deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e a educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica. Terão como objetivos favorecer os conhecimentos e o domínio dos conteúdos específicos ensinados nas diversas etapas da educação básica e das metodologias e tecnologias a eles associadas, bem como o desenvolvimento de habilidades para a condução dos demais aspectos implicados no trabalho coletivo da escola (Parecer, 115/99 – CNE).

O Presidente da República, no afã de normatizar de vez as instituições formadoras e os que formariam os(as) professores(as) baixou o decreto nº 3276/99. A par-

tir daí, a formação para o exercício do magistério, na educação infantil e das quatro séries do ensino fundamental, dar-se-ia exclusivamente nos cursos normais superiores.

Indubitavelmente que o CNE deveria e deve traçar o perfil e as características das agências formadoras de professores(as), além do mais essa questão está posta na própria LDB. Entretanto, o que foi elaborado e aprovado em forma de decreto vai para além das possibilidades do próprio CNE e da sociedade civil organizada, uma vez que o decreto atropelou as discussões relacionadas à temática.

Neste particular, a reflexão se faz necessária. Porque a partir desse novo elemento – o da exclusividade – que fere a LDB, a discussão tinha o norte de apontar possíveis alternativas para a formação e, de agora em diante, além da preocupação para com a formação em nível superior até 2007, tem-se que se dar conta ou negar a nova exigência para a formação da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental

Em maio, de 2000, o decreto sofreu uma importante alteração, atendendo aos reclames das associações representantes dos professores, como ANFOPE, ANPED, ANPAE. A partir de então, a dimensão concernente à **exclusividade** foi substituída pela dimensão da **preferência**.

Entretanto, a alteração é acompanhada de um voto em separado, da Professora Eunice Durans, criticando a postura do pleno do CNE, indicando a continuação do debate e o caminho a ser trilhado em busca de uma formação que atenda aos

anseios da maioria da população, com qualidade.

A reflexão não pode ser realizada somente a partir das atuais necessidades das instituições formadoras, dos anseios da sociedade e das políticas governamentais, antes de qualquer coisa, torna-se imprescindível e urgente que se faça um retorno à tessitura social, na qual encontram-se costuradas a profissão e formação de professores(as) para, deste modo, buscar compreender tal fenômeno. A pesquisa intitulada: "Memórias de professoras dos educandários paraenses de 1950 a 1960", procura suprir e subsidiar teoricamente as agências de formação de fontes científicas.

O período que o grupo se propôs a investigar, encontra-se fixado nos anos de 1950 e 1960, quando da vigência da Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino e da criação, consolidação, tramitação e vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Este período é demarcado no campo da educação por suas contradições agudas e, às vezes, inconciliáveis, mas de suma importância para a reflexão acerca da formação de professoras e professores do Brasil, logo o debate contribui sobremaneira para o fortalecimento da educação brasileira.

Neste particular, ao adentrar-se em instituições formadoras, como os educandários, confessionais de orientação católica, paraenses, procura-se buscar a relação inaudita entre a emoção e o rigor formal que certamente estão entranhados nessa fantástica aventura humana que é: a tare-

fa de ensinar e aprender num mesmo ritmo e movimento. Isso de fato, se constitui numa grande ousadia, e nós queremos ousar.

### Notas:

<sup>1</sup> Ver em: SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

<sup>2</sup> Ver quadro comparativo em: RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação a organização escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

<sup>3</sup> Para saber mais sobre a formação das nações, consultar HOBBSBAMM, E. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

<sup>4</sup> As primeiras Escolas Normais datam do século XIX. Em Niterói, 1835, na Bahia, em 1836, no Ceará, em 1845, em São Paulo, 1846 e a do Rio de Janeiro, em 1880 (AZEVEDO, Fernando, apud Martins [1987, p. 22]).

<sup>5</sup> É importante ressaltar para efeitos da pesquisa em realização, nos educandários paraenses, que a formação dos anos de 1950 era disciplinada pela leis Orgânicas do ensino – a conhecida Reforma Capanema.

<sup>6</sup> Essa formação contida na lei 4.024/61, percorreu todo a década de 1960 só sendo alterada em 19961, quando da aprovação da lei 5.692/71.

<sup>7</sup> Os educadores liberais preconizam entre outras coisas, "Estabelecimento de um sistema complexo, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual [...] (Ribeiro, 1992, p. 97).

<sup>8</sup> Um documento que retrata muito bem essa situação é do na Nova República, intitulado "A educação para todos", de autoria do Ministério da Educação e Cultura - MEC, 1985.

<sup>9</sup> Esta lei tornou o ensino profissionalizante e para isso a formação de professores foi pela primeira vez definida

<sup>10</sup> A primeira LDBEN, Lei 4.024/61, previu os Institutos de Educação, para formação de professores.

## Referências bibliográficas

- AEC DO BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Rio de Janeiro: Olímpica, 1965.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. In: HOLLANDA, S. R. *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: DIFEL, 1972.
- CIPRIANO, Carlos Luckesi. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1984.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- HOBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990.
- KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fenari. Petrópolis: Vozes, 1985.
- LEMME, Paschoal. *Memórias*. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1988.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org). *História das mulheres do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARTINS, Maria Anita Viviane. *O professor como agente política*. São Paulo: Loyola, 1987.
- NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. Porto-Portugal: Editora Porto, 1992.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação: a organização escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ROSÁRIO, Maria José Aviz. *A organização da educação do Município de Belém-PA De 1937 a 1945*. Piracicaba, 1998. 145p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Bertrand, 1992.
- SAVANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação: LDB trajetórias limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1999.