

# Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes da Pedagogia

Diva Spezia Ranghetti<sup>1</sup>

## *Resumo*

O objetivo deste artigo é analisar as políticas de formação de professores, no Brasil desde o ensino Jesuítico às diretrizes da Pedagogia para que se compreendam os diferentes movimentos oriundos da história, da cultura, da política e da economia que marcaram essa formação no Brasil. A matriz geradora dos fios que teceram o currículo de formação de professores no Brasil revelou que a formação de professores como profissionais, no Brasil, ocorreu quando a educação estava sob o comando dos jesuítas. Após este período, os professores se configuraram uma classe profissional, porém, a formação torna-se precária. Exige-se o mínimo de conhecimento para atuar como professor. Isso pode ser constatado na LDB nº 5692/71, que vigorou até o final da última década: na ausência de formados, qualquer um poderia ser esse profissional, desde que tivesse cursado a série que assumiria como “professor”.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores, políticas públicas, organização curricular.

## *Abstract*

The objective of this article is analyzing the policies of teachers' formation in Brazil from the Jesuitical teaching to the directives of Pedagogy so that the different movements originating from the history, the culture, the politics and from the economy that marked this formation in Brazil could be understood. The originating matrix of the threads that have woven the curriculum of teachers' formation in Brazil showed that the teachers' formation like professionals in Brazil took place when the education was under the command of the Jesuits. After this period, the teachers did not constitute themselves as a professional class anymore, once the formation was precarious and it was required the minimum of knowledge to work as a teacher. This can be evidenced on LDB, nº 5692/71 that had invigorated until the end of the last decade: in the absence of formed teachers anyone could act as this Professional, since the person had attended the grade which he/she would be in charge of as a “teacher”.

**Keywords:** Initial teachers' formation; Public Policies; Curriculum organization.

---

1. Possui graduação em Pedagogia pela Associação Catarinense de Ensino (1986), mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Atualmente é professor visitante do Instituto Catarinense de Pós Graduação e professor titular do Centro Universitário de Jaraguá do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, interdisciplinaridade, formação de professores, estágio curricular, avaliação do estágio, formação continuada, identidade profissional, educação infantil e interdisciplinaridade, prática docente. *Email:* divar@unerj.br - diva.ranghetti@uol.com.br

## Introdução

**A**o iniciar o percurso desta investigação, encontrei em Ribeiro (1986<sup>(1977)</sup>) a parceria que me conduziu a uma relação direta entre o movimento vivido na/pela educação brasileira e as influências que recebeu em cada contexto histórico. Essa retrospectiva na macro-história fez-se necessária para que eu apreendesse, compreendesse e interpretasse o processo de formação inicial de professores, no Brasil. Somente, então, pude tecer uma trama curricular que recuperasse a formação da identidade do ser humano professor, objeto de análise desse artigo.

Nessa busca reflexiva, pude observar dos jesuítas as diretrizes de Pedagogia, as características e funções que a educação foi assumindo decorrente das exigências econômicas, históricas, sociais e culturais, vigentes em cada época.

A escolarização no Brasil-Colônia<sup>1</sup> teve como função catequizar e instruir os indígenas. Os jesuítas fundaram colégios para a formação gratuita de sacerdotes para a catequese, subsidiados pelo Estado português. Contudo, o padre Manoel da Nóbrega percebeu que era necessário incluir no processo educacional os filhos dos colonos, garantindo-lhes a evangelização. Nesse período os jesuítas eram os únicos educadores de profissão. Seu plano de estudos procurava atender à diversidade de interesses e capacidades: o ensino do idioma português, a doutrina cristã e a escola de ler e escrever. Como opção, após estes primeiros ensinamentos, eram ofertados o canto orfeônico e música instrumental e uma bifurcação: o aprendizado profissional e agrícola; aula de gramática e viagens de estudos à Europa (RIBEIRO, 1986<sup>(1977)</sup>, p. 27). Catequizar, nesse sentido, era visto como formar ou instrumentalizar?

Neste período da história, a economia brasileira centrava-se na produção agrícola, por isso, o ensino não tinha utilidade, visto que visava à educação literária, humanista, com o propósito de desenvolver a inteligência.

## A política que orientou o plano de estudos Jesuíticos

O Plano de Estudos da Companhia de Jesus - *Ratio studiorum* - orientou a organização de todos os estabelecimentos da instituição. Devido ao rápido crescimento da obra educativa da Ordem, Padre Inácio de Loyola<sup>2</sup> abriu em Roma um grande colégio que pudesse servir de modelo às instituições congêneres. Esse colégio prestaria às instituições “[...] benefícios de uma Escola Normal Superior que prepararia, entre os estudantes da Ordem, os futuros professores, adestrando-os nos melhores métodos e pondo-os em contato imediato com os educadores mais abalizados”. (FRANCA, 1951, p. 10).

Para a escolha do corpo docente, Inácio de Loyola tinha como único critério a competência e a eficiência. Padre Jerônimo Nadal (1552 a 1557)<sup>3</sup> teve o encargo de uniformizar a organização e o funcionamento dos colégios (FRANCA, 1952, p. 12). Seu trabalho teve continuidade por padre Valero de Ledesma, o prefeito de estudos ideal, o qual deveria:

[...] rever e ampliar o programa de estudos, em vigor no Colégio Romano desde a sua fundação [...] dos 132 documentos publicados no volume do *Monumenta Paedagogica*, 59 foram por ele atentamente transcritos ou anotados e corrigidos. Deste imenso trabalho fecundado por uma larga experiência saiu o seu *De ratione et ordine Studiorum Collegii Romani* que, na sua intenção, deveria servir de norma a todos os Colégios da Companhia.

Esse trabalho, desenvolvido pelo padre Ledesma, representa uma grande contribuição para a elaboração do *Ratio* definitivo de 1599, que dá destaque às “lições da experiência extraídas do exercício da docência e de outros papéis desempenhados nos Colégios daquela Ordem” (grifos meus). De acordo com Bacon (*apud* FRANCA, 1952, p. 15), “[...] no que concerne à pedagogia basta uma palavra: consulta as escolas dos jesuítas; não encontrarás melhor”.

O plano de estudos, elaborado em Messina<sup>4</sup> e desenvolvido no Colégio Romano, era uma primeira norma orientadora das novas instituições. Contudo, a diversidade de costumes regionais introduziu alterações, o que suscitou a ação dos inspetores de ensino para que se mantivesse a uniformidade de estrutura e a eficiência desta obra educativa. Urgia a “[...] necessidade de um código de ensino que se impusesse com a autoridade de uma lei e assegurasse a semelhança e a uniformidade de orientação da crescente atividade educativa da Ordem”.<sup>5</sup> (FRANCA, 1952, p. 16). Esse código se constituiria em um plano pormenorizado de estudos, porém, não substituiu a Constituição existente desde 1552<sup>6</sup>, a qual continha as linhas mestras da organização didática.

O Código passou por nova revisão, sofrendo mudanças radicais, propondo uma série de regras relativas aos administradores, professores e estudantes. As instituições da Companhia deveriam colocar imediatamente o código em prática, durante três anos, e, ao final, retorná-lo a Roma para, após análise e considerações, fazer a promulgação definitiva. “Em janeiro de 1599 uma circular comunicava a todas as províncias a edição definitiva do *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*.” (FRANCA, 1951, p. 24).

Foram 50 anos de estudos individuais e coletivos e a colaboração de todos os colégios que puderam dar a este documento o status de singularidade na história da pedagogia. Este Código, promulgado por Aquaviva, permaneceu quase dois séculos como lei oficial da Companhia dos Jesuítas. Convém ressaltar que o *Ratio* foi um documento construído coletiva e individualmente de forma colaborativa por todas as instituições que faziam parte da Companhia.

É interessante destacar que o *Ratio*, apesar de ser redigido, basicamente, por regras, previa certa flexibilidade no próprio texto da regra 39 do Provincial.

[...] na variedade de lugares tempos e pessoas, pode ser necessária alguma diversidade na ordem e no tempo consagrado aos estudos, nas repetições, disputas [...] o provincial que julgar conveniente modificações em sua Província Geral para que se tomem as determinações [...] que se aproximem o mais possível da organização geral dos nossos estudos. (FRANCA, 1952, p. 24).

Os colégios foram adaptando seus currículos conforme as exigências e necessidades do seu tempo, por isso, se conservaram na vanguarda da instrução, até sua supressão em 1773. Apesar de ter sido utilizado para o ensino o *modus parisiensis*<sup>7</sup>, “[...] a imitação de Paris nada teve de servil; foi “a transplantação de um germe vivo que continuou, em outro clima, a sua evolução orgânica” [...] Inácio “observava e arquivava as lições dos fatos” (grifos meus) (FRANCA, 1952, p. 30). Este é o diferencial de outros “modelos curriculares” que vêm/foram transplantados para o Brasil, o que faz que eu destaque, pelo menos, duas expressões presentes no método: “O *Ratio* é filho da experiência”; “foi à prática viva e orgânica que ele deve sua unidade” (FRANCA, 1952, p. 42). Palavras como prática e experiência, na modernidade, foram se tornando menores, sem valor para a ciência e, conseqüentemente, para o campo educacional.

Desde a organização curricular via *Ratio*, o tempo, a quantidade, o espaço, a disciplina-ordem, o conteúdo a ser ensinado já se encontravam delimitados e com características que, de certo modo, permanecem ainda, hoje, nos currículos das escolas. Quanto às alterações pode-se comprovar que as modificações estavam atreladas à inclusão, aglutinação ou, mesmo, à supressão da disciplina escola e/ou com a alteração da carga horária.

O objetivo do curso humanista era a arte da composição, oral e escrita, no qual o homem manifesta-se de acordo com os moldes da expressão “perfeita”. Por que isso deixou de ser enfatizado ao longo da história da formação? Qual o espaço reservado ao ser humano para ocupar seu lugar e expressar o seu ser? No Brasil, foram reduzidas as aulas de artes ao ensino da língua tupi-guarani, por isso, não estaria na inclusão da língua vernácula a redução do espaço, do tempo para a expressão do corpo, dos sentimentos, desejos e inquietações? Não seria relevante que o povo brasileiro aprendesse a língua de seu país?

“Na prática os colégios dos jesuítas não se mobilizaram numa rigidez sem vida, mas com espírito sabiamente conservador e prudentemente progressista souberam sempre acompanhar o passo de uma cultura que marcha.” (FRANCA, 1952, p. 56). Contudo, parece-me que, nessa marcha, muitos princípios e áreas de saberes ficaram à margem, talvez pela incompreensão do sentido e do significado do próprio método.

A organização curricular dos jesuítas contemplava uma educação integral, propiciando a interação dos sujeitos com o cenário de seus contextos. O *Ratio* representava um código de ensino para além do seu tempo. Utilizavam o teatro como atividade complementar, sendo este um dos espaços da expressão, da liberdade do corpo, da alma, dos desejos. Como argumenta Bacon (1730), as declamações teatrais “[...] fortalecem a memória<sup>8</sup>, educam a voz, apuram a dicção, aprimoram os gestos e as atitudes, inspiram a confiança e o domínio de si, habitam os jovens a enfrentar o olhar das assembléias.” (FRANCA, 1952, p. 72).

A educação jesuítica, por conter em sua matriz curricular uma formação humanística, literária e teológica, e, ao mesmo tempo, seletiva e excludente, atuou de forma ambígua, não assumindo apenas um dos extremos na formação do ser humano. Considerou-o como substantivo e verbo, à medida que desenvolvia uma educação que privilegiava a expressão tanto quanto a informação.

Para atingir este nível de educação, cabia ao professor “[...] mover os seus ouvintes ao serviço e ao amor de Deus e ao exercício das virtudes que lhe são agradáveis, e alcançar que esse objetivo oriente todos os seus estudos.” (FRANCA, 1952, p. 144). Todavia, para cumprir essa finalidade com a rigorosidade de um mestre, estes também seguiam regras<sup>9</sup> que normatizavam suas ações. A formação intelectual oferecida pelos jesuítas foi marcada pela intensa rigidez na maneira de pensar e interpretar a realidade. Conforme os escritos de Ribeiro (1986), dedicavam especial atenção ao preparo dos professores. Somente após 30 anos estes eram considerados aptos. Não podiam incluir ou se desviar das questões e dos livros e exercícios que lhes eram destinados a ensinar, sob pena de afastamento do cargo.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, de Portugal e, conseqüentemente, do Brasil, a estrutura e a organização do sistema educacional ficou sem “leme”, apesar de ter sido implantado o ensino público, financiado “pelo e para o Estado” (grifos meus) (RIBEIRO, 1986<sup>(1977)</sup>). Todavia, a organização escolar foi extinta sem ser acompanhada por medidas eficazes que atenuassem seus efeitos. Como resultado tivemos uma educação desmantelada, pois, nada foi criado para dar continuidade ao trabalho educacional.

Muitos professores tinham formação jesuítica. No século XVIII, apesar de o ensino estar ainda sob a influência das idéias jesuíticas não tinha sentido ficar a educação atrelada à religião. A expulsão dos jesuítas foi seguida de resoluções (Alvará de 28 de junho de 1759). Após treze anos (em 1772) uma ordem régia instituiu as aulas régias<sup>10</sup>, de primeiras letras, de gramática, de latim e de grego nas principais cidades.

Mestres nomeados por bispos e padres-mestres, capelães de engenho, tornaram-se os principais responsáveis pela educação dos meninos brasileiros. (AZEVEDO, 1963). A estrutura educacional do Brasil-Colônia foi caracterizada pelas relações de submissão externa em relação à Metrópole e interna em relação aos colonizadores (negros ou mestiços). Nesse paradoxo, entre submissão e emancipação, o descontentamento dos índios e dos negros contra os senhores de escravos interferem na relação com a Metrópole. Segundo Zotti (2004, p.26-27),

[...] os reflexos das políticas pombalinas na Colônia incidem diretamente na necessidade de Portugal intensificar a produção para o comércio. [...] um dos objetivos da Reforma Pombalina<sup>11</sup>, promovido por Marquês de Pombal, em Portugal e na Colônia, diz respeito [...] à substituição das ideologias características da sociedade feudal por outras de acordo com a orientação da sociedade capitalista [...] culminando com a expulsão dos jesuítas.

No fim do século XVIII e início do século XIX as revoluções francesa e industrial desencadearam várias transformações (crescimento da vida urbana, conquista de novos mercados, etc.). A Corte portuguesa é obrigada a fugir para o Brasil, sob a guarda da Inglaterra, que, apoiada pela elite colonial, pressiona para que sejam abertos os portos (1808). Esse fato, conforme Zotti (2004, p.33), foi “[...] a porta de entrada para a independência da Colônia [...]”.

Nesse mesmo ano (1808), foi inaugurado o ensino superior no Brasil com a Academia Real da Marinha, cujo principal objetivo era a defesa militar.

### **A política de formação a partir da constituição de 1824**

Continuando o percurso pela macro-história fez-se necessária uma parada para analisar a estrutura do ensino imperial. Este, de acordo com Ribeiro (1986<sup>(1977)</sup>, p. 48), era constituído de três níveis:

- Primário - instrumentalização técnica (escola de ler e escrever)
- Secundário - permanece a organização das aulas-régias - pelo menos 20 cadeiras de gramática
- Ensino Superior - todos os cursos direcionados a atender o Exército e a Marinha.

A Constituição outorgada em 1824<sup>12</sup> trata da educação, somente em dois parágrafos:

Art. 179 – A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que têm por base a liberdade, a segurança individual e propriedade, é garantida pela constituição do Império pela maneira seguinte:

§ 32 – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

§ 33 – Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes (*apud* SUCUPIRA, 1996, p. 57).

Será que a gratuidade do ensino primário e os locais garantem os direitos civis e políticos do cidadão brasileiro como quer a Constituição? Qual o sentido da formação de professores dessa época?

Em 15 de outubro de 1827, uma lei fixava o currículo para as escolas de primeiras letras e instituiu o ensino primário para o sexo feminino, estabelecendo as diretrizes para a criação de escolas elementares em todas as cidades, vilas<sup>13</sup> e lugarejos com maior população. Que conhecimento essa escola elementar veicularia a todos os cidadãos?

‘Aos meninos’ - dispunha o Art. 60. - ‘os professores ensinarão a ler, as quatro operações da aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a lei. As mestras, além do declarado no Art. 60., com exclusão das noções de Geometria, e limitando a instrução da Aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica’. (HAIDAR, 1976<sup>(1973)</sup>, p. 42).

A instrução primária pública estava dirigida prioritariamente para o sexo masculino<sup>14</sup>. As professoras das escolas deveriam ser aprovadas em exames, que verificavam a idoneidade moral e prendas domésticas, diferenciando-se dos critérios pelos quais se julgavam os homens. O sentido de formar, nesse período, era prescritivo, sem o sentido de ser, ser que era considerado do sexo masculino.

Conforme a lei de 15/10/1827, para ser professor era necessário prestar um exame, entretanto, não se exigia formação pedagógica: dominando os conteúdos discriminados na lei, qualquer pessoa poderia ensinar. Esse fato pode-se considerar um dos primeiros nós do fio condutor da formação de professores. Contudo, a lei trata, pela primeira vez, da instrução feminina, o que pode se considerar um avanço:

[...] serão nomeadas mestras de meninas e admitidas a exame, na forma já indicada, para cidades, vilas e lugarejos mais populosos, [...] aquelas senhoras, que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o coser e bordar.

As mulheres brasileiras, durante os séculos XVI e XVII, padeciam de tal estado de indulgência cultural que, em certas regiões, não sabiam nem falar a língua portuguesa. Apenas nos conventos podiam receber alguma instrução.

No contexto do capitalismo industrial, o ensino normal se revestiu de um caráter elitista, atendendo principalmente às mulheres burguesas, que aí encontravam a oportunidade “permitida” pela sociedade para prosseguir seus estudos e para se preparar para serem “mães e esposas” (PI-MENTA; GONÇALVES, 1992). “Formar a professora significava referendá-la como dama do lar, com o sentido do ser ligado à subserviência”.

As questões de gênero se fortaleciam por meio do ensino: os meninos poderiam aprender os conhecimentos matemáticos, mas “as meninas deveriam se contentar com uma fração limitada deste conhecimento”. A formação de professores buscava um saber fazer diferenciado.

O Ato Adicional de 1834, em clara reação à Constituição de 1824, descentralizou o Império, criou assembleias gerais provinciais, dando-lhes maior autonomia. O poder central manteve sobre sua responsabilidade a educação superior em todo o país e o ensino primário e secundário, na capital do país. Cabiam às províncias legislar e promover o ensino primário e secundário dentro de sua jurisdição. O que se verificaria, a partir de então, seria o **descompromisso do poder central** (grifos meus) com a educação elementar, pois lhe interessava a educação das elites dirigentes que se realizavam nos cursos superiores, preferencialmente nas Faculdades de Direito. (MONTEIRO, 1996).

Nesse contexto, a Escola Normal Brasileira, de acordo com as investigações de Villela (*apud* NUNES, J., 2001, p. 240),

[...] somente apareceu no século seguinte, em 1835. A Escola Normal de Niterói, localizada no Rio de Janeiro, nossa primeira instituição leiga para formação docente, foi criada a partir das influências do pensamento europeu sobre a província fluminense e de fatores internos que jogaram um papel decisivo para a sua instalação.

Conforme NUNES, J. (2001), o grupo conservador da província procura impor uma ideologia que calasse os indivíduos. Os professores eram formados para a reprodução dos valores e dos conhecimentos, ou seja, transmitiam modelos a serem seguidos contribuindo para a formação de seres humanos de respostas, seres substantivados.

O currículo diferenciava-se apenas na parte metodológica daquele das escolas primárias. Dos professores exigia-se o domínio do método lancasteriano, o qual atendia aos interesses dos dirigentes, visto que “[...] buscava desenvolver principalmente hábitos disciplinares de hierarquia e ordem.” (VILLELA, 1992, p. 31).

No Brasil-Império, as medidas em relação à escola dependiam da boa vontade das pessoas, por isso, as modificações foram superficiais, fruto da formação que se pautava em modelos importados, avançados, porém, de realidades distintas das do Brasil. O gosto acentuado pela palavra limitava a concretização das idéias como também contribuía para a desvinculação entre teoria e prática. (RIBEIRO, 1986 (1977), p.56-57).

As relações, interações e ações que se estabeleciam na primeira Escola Normal formavam o professor para ser uma peça de ostentação aos seus futuros alunos. Estes seriam afetados pelo que dela se mostrava pela oralidade, autoridade que se materializava na transmissão de verdades consagradas, conforme a configuração social, política e econômica da época. Atendendo ao binômio, forma - função, o professor, ser substantivado, repassava informações, sem impor sua marca nas informações e ações.

A Constituição republicana de 1891, influenciada pelas idéias positivistas e pelo modelo norte-americano, em relação à educação, propunha:

Art. 34 - Compete privativamente ao Congresso Nacional:

30) Legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o governo da União;

Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

3º) Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) Prover a instrução secundária no Distrito Federal

§ 2º - Animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais.

Art. 72 - [...]

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 24 - É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.

O ensino primário, público, gratuito e obrigatório não foi objeto de legislação. Assim, a educação permaneceu elitista e excludente, favorável às oligarquias que estavam no poder. De um lado o ensino para o povo<sup>15</sup>, incluindo as mulheres, de outro, um ensino destinado à elite<sup>16</sup> dirigente masculina. Desse modo, o currículo, formador de consciências, entre 1889 e 1930, pode ser classificado como: classista e discriminatório, no qual os sujeitos (professor e aluno) eram seres substantivados.

Na primeira metade do século XIX, as escolas de primeiras letras eram em número reduzido, visto que não se encontrava pessoal qualificado para o Magistério. Conforme Ribeiro (1986<sup>(1977)</sup>, p.51) as primeiras escolas normais<sup>17</sup> visavam ao preparo do pessoal docente, com duração de no máximo 2 anos em nível secundário.

A Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei 8.530, de 02/01/1946, oficializou as normas para a sua implantação em todo o território nacional, instituiu como finalidade: “a) prover a formação de pessoal docente necessário às escolas primárias; b) habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; c) desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância;” (RIBEIRO, 1986<sup>(1977)</sup>, p.56-57).

Os cursos tinham dois níveis:

-1º ciclo: curso de formação de regentes de ensino primário com duração de 4 anos. Funcionaria nas escolas denominadas Escolas Normais Regionais;

-2º ciclo: curso de formação de professores primário, com duração de 3 anos. Funcionaria nas Escolas Normais.

Além destes dois estabelecimentos de Ensino de formação, foram criados os Institutos de Educação, no qual funcionavam os cursos citados mais o Jardim de Infância e a Escola Primária, anexos e os cursos de especialização de professores primários e habilitação de administradores escolares. (ROMANELLI, 1998<sup>(1978)</sup>, p. 164).

Nos currículos desses cursos, predominavam as matérias de Cultura Geral, porém, o curso, por ser profissional, incluía disciplinas da formação especial. O curso Normal Regional<sup>18</sup>, por muito tempo, foi o *locus* de formação do docente para trabalhar no ensino primário. As disciplinas escolares ofertavam uma diversidade de habilidades e conhecimentos, o que não era esperado pelos dirigentes que queriam permanecer no poder. Assim, o futuro professor acabava seguindo modelos, apesar de a formação propiciar-lhe trabalhar com hipóteses. Seu corpo e mente congelavam uma única imagem: a reprodução do sistema hegemônico vigente.

O primeiro currículo das escolas normais evidencia que, nas origens da formação do professorado brasileiro, o mais importante era dominar o conteúdo a ser ensinado, o que levava a construir um indivíduo alienado, submisso, um objeto a ser moldado.

No curso Normal - 2º ciclo - 3 anos - o currículo apresentava-se mais diversificado e especializado<sup>19</sup>. A partir de 1910, a educação popular ocupa lugar de destaque na política do País, que era preciso nacionalizar pelo viés do ensino primário, em pleno desenvolvimento. Essa foi uma maneira de combater o estrangeirismo e apelar para o sentimento nacionalista a fim de recuperar a imagem do país, visto que uma pesquisa apontava o Brasil como o país de maior taxa de analfabetismo no mundo. Pressiona-se o governo central para o fechamento das escolas estrangeiras, principalmente no Sul, e a criação das escolas onde seria oferecida a educação moral e cívica. (PEIXOTO, 1983, p. 41-42).

Com a Reforma de Benjamim Constant (1890) os princípios de liberdade, laicidade, gratuidade da escola primária foram colocados em prática. A escola primária passou a ser organizada em dois graus: 1º grau, para crianças de 7 a 13 anos e 2º grau, para crianças de 13 a 15 anos. A escola secundária tinha duração de 7 anos. Essa organização intencionava introduzir nos diversos níveis de ensino a formação científica, rompendo com a formação humanística clássica. O que ocorreu, porém, foi um acréscimo de disciplinas científicas e tradicionais ao currículo, tornando o ensino enciclopédico.

Na década de 1920, surge o movimento conhecido como Escola Nova, que só ganha força a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Conferências Nacionais sobre Educação discutiam questões relacionadas à gratuidade e obrigatoriedade do ensino, à laicidade, à co-educação e ao estabelecimento de um Plano Nacional de Educação. Em março de 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é divulgado, denunciando a precariedade da formação inicial docente, notadamente do magistério primário, entendendo que os professores tinham formação nas escolas normais, sem perspectiva de acesso ao ensino superior. Anísio Teixeira (1984), um dos pioneiros da Escola Nova, expressa sua indignação quanto à formação do professor primário:

O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes, misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. 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 públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional.

Com a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, surge um conjunto de medidas, na forma de Leis Orgânicas, conhecido como Reforma Francisco Campos. Romanelli (1998, p.135) destaca que, para Francisco Campos, a finalidade do ensino secundário “[...] deve ser a formação do homem para todos os setores da atividade nacional [...].” Mesmo assim, ainda permanecia um sistema de ensino de caráter excludente, visto que esta reforma criou uma separação entre o ensino secundário e os demais ramos profissionais do ensino médio. Aquele era a porta de acesso para o ensino superior em detrimento do ensino profissional, inclusive o normal. (NUNES, J., 2001).

Entre 1930 e 1945, o papel do Estado, foi (re)significado. O desenvolvimento econômico passou de modelo agrário-exportador à produção industrial e, como consequência, houve um processo crescente de urbanização. Tal modelo exigiu que o trabalhador possuísse uma escolarização mínima para operar as máquinas e acesso a determinados conhecimentos, desde que estes não ameaçassem a sobrevivência do modelo capitalista.

A Constituição de 1934, no artigo 150, parágrafo único, dispõe:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;

- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso.

A formação inicial de professores, em especial, o ensino normal, não foi alvo de qualquer regulamentação que lhe proporcionasse organicidade nacional. No entanto, segundo assinala We-rebe (1997 *apud* NUNES, J., 2001), com a criação, em 1934, da Universidade de São Paulo (USP), o professor do ensino secundário passou a receber formação inicial em uma instituição específica: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras desta Universidade. Até então, tais docentes procediam de outras profissões ou eram autodidatas.

O Decreto-Lei nº1.190, de 4 de abril de 1939, organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e instituiu o currículo básico para o curso de Pedagogia, o qual foi regulamentado em nível nacional. Este currículo serviu de modelo para as demais instituições de ensino superior. Intitulado de “padrão federal”, estipulou o esquema 3+1, ou seja, uma formação de três anos para formar o Bacharel em Pedagogia (um técnico em educação) e mais um ano, referente ao curso de Didática, para formar o Licenciado em Pedagogia, que poderia ensinar nas escolas normais. (NUNES, J., J 2001).

O Decreto-Lei Lei nº 1.190, de 4/4/1939 definia as matérias:

Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação.

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação.

Segundo Romanelli (1998 <sup>(1978)</sup>), este modelo de formação inicial docente nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras rapidamente se expandiu pelo País, alcançando, em 1964, o total de

32.396 alunos matriculados. O curso de Pedagogia também começou a formar professores para o ensino normal.

No currículo do primeiro curso de Pedagogia implantado no País os aspectos técnicos se sobrepunham aos aspectos pedagógicos, sem contemplar a prática de ensino, configurando uma educação para a alienação. A formação do professor, mesmo em nível universitário, era tecida por um currículo prescrito, sem vida, no qual o poder se materializava na formação de consciências submissas à ordem estabelecida como forma de conseguir ascensão social.

Com a Reforma Capanema, em 1942, o ensino secundário sofreu algumas alterações. Todavia, se observado o período de duração, a formação dos professores, naquela época, era considerada insignificante

O ensino que era de 5 e de 2 anos passou a ser de 4 e 3 anos. Ao primeiro corresponde o chamado curso ginásial e, ao segundo, o curso colegial. Este com duas modalidades: o curso clássico e o curso científico. [...] o curso de mestría, de 2 anos, e estágio correspondente aos cursos industriais básicos e cursos pedagógicos na indústria, de 1 ano para preparo dos professores e administradores [...]. (RIBEIRO, 1986 (1977), p. 137).

Após a queda de Getúlio Vargas, o Decreto-Lei nº 8.539, de 02/01/1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, revela um certo grau de abertura em relação a esse ensino, dividindo-o em duas categorias:

a) ensino primário fundamental: primário elementar, de 4 anos, e primário complementar, de um ano, destinado a crianças de 7 a 12 anos.

b) ensino primário supletivo, de 2 anos (adolescentes e adultos que não receberam educação em idade adequada).

Somente a partir de 1953, pelo Decreto-Lei nº 1.821, de 12 de março, as Normalistas tiveram assegurada sua equiparação aos cursos secundários para efeito de ingresso em qualquer curso superior (SAFFIOTI, 1979). Portanto, a formação docente para o ensino primário permaneceu a cargo das Escolas Normais Ginásiais (antigas Escolas Normais Regionais), Escolas Normais Colegiais (antigas Escolas Normais) e Institutos de Educação. Estes foram autorizados a oferecer cursos de formação de professores para as escolas normais, segundo as normas dos cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (PIMENTA; GONÇALVES, 1992).

### **A formação de professores (as) a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - que educação? Que formação?**

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, de acordo com Romanelli (1998<sup>(1978)</sup>, p. 181), reorganizou o ensino:

- 1 Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância;
- 2 Ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos ou mais, com programas de artes aplicadas;
- 3 Ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);
- 4 Ensino superior, com a mesma estrutura já consagrada antes.

No início dos anos 60, o Brasil vivenciava uma crise marcada pelo esgotamento do modelo nacional-desenvolvimentista. A inflação crescente, os graves problemas da estrutura econômica e as exigências da reforma agrária provocaram mudanças no sistema econômico. Com isso, houve um aumento da demanda social por educação. Essa situação foi usada como motivo para a assinatura de vários convênios entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *Agency for Interna-*

*tional Development* (AID) dos Estados Unidos, para assistência técnica e cooperação financeira, constituindo os chamados acordos MEC-USAID.

Os ensinos primário e médio passaram por grande reformulação com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. O ensino primário foi agregado ao ensino ginásial, constituindo, o ensino de 1º grau. O ensino secundário e os ramos técnicos de nível médio (incluída a escola normal) formaram um único ensino de 2º grau.

O Ensino Normal passou a ser apenas um dos ramos da profissionalização de 2º grau, assumindo a denominação de Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau (Pedagógico). Como um curso técnico, passa a ser comparado a outros cursos como secretariado, eletricidade, contabilidade, o que descaracterizou sua função precípua: formar professores para o ensino das séries iniciais do primeiro grau. (NUNES, J. J, 2001).

Quanto à formação para o exercício do magistério, a LDB 5.692/71 estabelece:

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1º - Os professores a que se refere a letra “a)” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º - Os professores a que se refere a letra “b)” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Se atentarmos para a legalidade da formação do professor e as exigências presentes para o exercício da profissão, constatamos que, desde que essa “profissão” foi laicizada, qualquer ser humano pode exercê-la. A formação do professor nunca foi prioridade no Brasil e assim, ainda não conseguiu formar cidadãos autônomos, com criticidade, para assumir a independência, desde há muito proclamada. Daí a “perpétua dependência” e a anulação do ser humano como verbo.

Nos anos 60, o curso de Pedagogia ficou reduzido à licenciatura de professores nas disciplinas pedagógicas e à preparação de profissionais para “tarefas não docentes da atividade educacional” - bacharelado, definidas pela Lei 5.540 (Reforma Universitária) e Lei 5.692/71, como formação de especialistas, destinados ao trabalho nas instituições escolares. Com o Parecer 252/69 foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia, que, agora, visa formar o professor para o ensino normal e o especialista em administração escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional.

Este Parecer, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, foi incorporado à Resolução do CFE nº 2/69 que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia até recentemente e sendo descartados por ocasião da aprovação da LDBEN 9.394/96.

A Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, extinguiu a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau, porém, manteve a formação específica de nível profissionalizante, incluída a Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau, não ocorrendo alteração da estrutura básica da formação docente.

- Formação de nível médio, na habilitação de 2º grau para o magistério de 1º grau, para a docência de 1ª a 4ª série do 1º grau;
- Formação de nível médio, na habilitação de 2º grau para o magistério de 1º grau, complementada por estudos adicionais, para a docência de 1ª a 4ª série do 1º grau e uma das áreas de estudo de 5ª e 6ª séries do 1º grau;

- Formação de nível superior, em uma licenciatura curta, para a docência de 1ª à 4ª série do 1º grau e uma das áreas de estudo de 5ª a 8ª séries do 1º grau;
- Formação de nível superior, em uma licenciatura curta, complementada por estudo de 5ª à 8ª séries do 1º grau e uma disciplina de 1ª e 2ª séries do 2º estudos adicionais, para a docência de 1ª à 4ª série do 1º grau, uma das áreas grau;
- Formação de nível superior, em uma licenciatura plena, para a docência de 1ª à 4ª série do 1º grau, uma das áreas de estudo de 5ª à 8ª séries do 1º grau e de uma disciplina de 1ª à 3ª série do 2º grau; (LEI 7044/82).

A Lei nº 5.692/71, “prevendo” a possível carência de pessoal qualificado para o sistema de ensino permite, nos artigos 77 a 79, o exercício da docência por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com “experiência de magistério”, o que, segundo NUNES (2001, p.), aponta

[...] a falta de atenção do governo com a qualidade da formação dos professores para o nível de maior acesso às pessoas menos favorecidas. Dentro do padrão dominante que se instalou, desde o Brasil-Colônia, de valorização do ensino superior em detrimento dos demais níveis, principalmente do antigo ensino primário, o magistério deste nível não gozava de reconhecimento social e remuneração digna, sendo logo abandonado às mulheres. Estas encontraram na formação de normalista a oportunidade de maior instrução, dentro de uma sociedade patriarcalista, imprimindo um processo constante de feminização do magistério do ensino primário.

A partir da década de 1980, os cursos de Pedagogia configuraram-se em duas grandes tendências<sup>20</sup>: a) formação de licenciados especialistas (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, em nível de graduação), habilitados conforme o Parecer CFE 252/69, a saber: docentes das disciplinas pedagógicas nos cursos de Magistério em nível médio, administradores escolares, supervisores e orientadores educacionais, e até mesmo inspetores educacionais; b) formação de licenciados para o exercício do magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil, em alguns casos, incluindo a formação para o magistério das disciplinas pedagógicas do nível médio.

A Resolução 15/2000 do Conselho Estadual de Educação do estado de Santa Catarina - CEE/SC no Art. 6º, § Único e seus respectivos incisos normatizam o Parecer nº. 53/99 do CNE, que versa sobre os Institutos Superiores de Educação, questão esta tratada na LDB 9.394/96:

Art.62 - A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em cursos 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 ser oferecida no ensino médio, na modalidade Normal.

Art.63 - Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o *curso normal superior*, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para profissionais da educação dos diversos níveis.

Nesse sentido, os Cursos Normais Superiores eram os responsáveis pela formação de professores para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais, e aos cursos de Pedagogia a formação do especialista. Determina a LDBEN nº. 9.394/96, no artigo 64:

Art. 64 - A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Todavia, o Movimento dos Pedagogos<sup>21</sup> convenceu o governo a alterar o Decreto-Lei 3.276/99 que restringia a formação dos professores “exclusivamente” aos Cursos Normais Superiores. No Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, a palavra “exclusivamente” foi substituída pela palavra “preferencialmente”. Esse Decreto-Lei desobriga a instituição de formar o professor das Séries Iniciais via “Cursos Normais Superiores”, continuando com os cursos de Pedagogia.

As diretrizes para o curso de Pedagogia foram regulamentadas em 2005. Os estudos que originaram as diretrizes dariam outro texto, visto a complexidade em que se apresentam. Todavia, essa retrospectiva nos possibilita tecer alguns questionamentos que poderão auxiliar nas proposições de currículo para formar professores. Como explicar os avanços e retrocessos nas políticas de formação de professores? Qual a real intenção que se persegue ao planejar um currículo de formação? Qual o espaço reservado para o ser humano em formação ocupar seu lugar e expressar o seu ser? Qual organização curricular possibilitaria o ser em formação aproximar-se da totalidade de si, do outro e do mundo? Que currículo compõe o tecido de formação dos professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos dias atuais? Se o currículo forma, como poderá se constituir, sem olhar para o contexto e o ser que está sendo formado? Por que ainda prevalecem, nos cursos de formação de professores, a linearidade, a classificação e a distribuição de conhecimentos em doses homeopáticas? Quais os princípios do Ensino Jesuítico que poderiam servir de princípios para a organização curricular atual<sup>22</sup>?

Essas perguntas eu gostaria que você leitor as respondesse comigo, fazendo coletivamente as considerações deste texto. Assim, cada leitor, ao dialogar com o texto, construirá suas próprias considerações.

## Notas Explicativas

1. Período que compreende de 1549 a 1808. Dentre as diretrizes políticas ditadas por D. João III (1548) encontrava-se a que se refere à conversão dos indígenas à fé católica pela instrução, estando diretamente relacionada à política organizadora dos colonizadores.
2. Fundador da Companhia de Jesus, aprovada pela Igreja em 1540.
3. Padre Nadal, reitor e professor de hebreu percorreu quase toda a Europa, como delegado de Inácio para explicar e promulgar as constituições da Ordem. Ao retornar foi nomeado prefeito dos estudos do Colégio Romano e, mais tarde, Reitor. Nesta época reviu o plano de *Studiis Societatis*, escrito em Messina, e elaborou o novo *Ordo Studiorum*. métodos e pondo-os em contato imediato com os educadores mais abalizados”. (FRANCA, 1951).
4. Cidade que abrigou o 1º colégio clássico da Companhia de Jesus de mesmo nome Messina, e teve como reitor Jerônimo Nadal que junto com padres de “rara valia” formavam o corpo docente. O método adotado foi o *modus parisiensis*.
5. Esta tarefa estava reservada ao Pe. Cláudio Aquaviva. Este nomeia uma comissão composta por seis membros que deveriam dedicar três horas à consulta e discussões e o resto do tempo à leitura e estudos do acervo de documentos - imenso material pedagógico que se acumulou em mais de 40 anos de experiência. Esse trabalho teve início em 8 de dezembro de 1584 e em agosto de 1585 foi entregue ao Padre Geral. Este leu e submeteu a um estudo crítico de toda a Companhia. Foi enviado a todos os provinciais, acompanhado de uma circular que determinava o estudo da “fórmula dos estudos”, primeiro em particular, depois em consultas para, assim, redigir o parecer dentro de 5 a 6 meses. Como pode ser observado, a primeira edição do *Ratio* não tinha caráter definitivo. A sua forma geral era mais descritiva que imperativa.
6. A IV parte das Constituições sublinha o espírito que deveria animar toda a atividade pedagógica da Ordem. Foi escrito por Padre Inácio de Loyola e, como observa Fouqueray (historiador da Companhia de Jesus), a IV parte das Constituições é “un abregé de la doctrine pédagogique de la Compagnie”.
7. O *modus parisiensis* é o conjunto de normas pedagógicas que caracterizavam o ensino parisiense e lhe conferiam uma personalidade única e original. De todos os modelos universitários disponíveis, o *modus parisiensis* era o que apresentava maior coerência, rigor e eficácia e aquele que mais valorizava a ordem, a rapidez e a disciplina da aprendizagem, leque de características que se adaptavam perfeitamente aos intentos normativos da docência jesuítica. O *modus parisiensis* caracteriza-se por quatro tópicos fundamentais: a distribuição dos alunos em classes, uma atividade constante dos alunos através de exercícios escolares, um regime de incentivos ao trabalho escolar, e a união da

piedade e dos bons costumes com as letras”. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/jesuitas>. Acessado em 27/10/2004).

8. O *Ratio* preconiza o exercício da memória, o que se diferencia da memorização, tomada esta como algo sem compreensão. A memória requer a atividade da inteligência e da razão, requer observação, demonstração, argumentação e não devolução de algo que memorizou sem a devida compreensão e entendimento. Tinham também como objetivo da recitação a formação estética do ouvido e o enriquecimento do vocabulário. (FRANCA, 1952, p. 72).
9. As regras se estendiam aos horários, comportamentos diante da classe, disposição do tempo escolar, às lições de casa, relação que deveriam estabelecer com os alunos, mestres que deveriam seguir, como proceder com as arguições e defesas públicas.
10. “As aulas régias constituíam-se em unidades de ensino, com professor único, instaladas para determinada disciplina, que deveriam substituir as disciplinas antes oferecidas nos colégios jesuítas. Eram aulas autônomas e isoladas, não havendo um “currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados”. (ZOTTI, 2004, p. 28).
11. Para aprofundamento dessa temática e sobre a história educacional no Brasil sugiro a leitura na íntegra das seguintes pesquisas: NUNES, J. B. C. *A socialização do professor: as influências no processo de aprender a ensinar*. 2001. 835 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, Espanha, 2001.; ZOTTI, S. A. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Plano, 2004. 240 p.; ROSITO, Margaréte May B. *Aulas Régias: Curriculum, Carisma, Poder: um teatro clássico?* Tese de Doutorado. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP/SP, 2002; AZEVEDO, Fernando de. O sentido da Educação colonial. In: \_\_\_\_\_. *A cultura brasileira: introdução aos estudos da cultura no Brasil*. 4 ed. rev.amp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963. p.501-549.
12. Construída para dar resposta às demandas do movimento liberal português que ameaçava o direito de D. Pedro ao trono de Portugal.
13. As vilas, desde a época do Brasil Colônia, eram localidades que possuíam uma Câmara Municipal, composta geralmente por dois juízes ordinários e três vereadores, eleitos a cada três anos pela elite local (FRANCA, 1952).
14. Contudo, se o presidente da província julgasse necessário, poderia criar estabelecimentos para meninas. Em vista disso, vinte escolas femininas foram instaladas em todo o país.
15. O ensino primário, o ensino normal e o ensino técnico.
16. Secundário e o ensino superior.
17. Criadas em: 1835 (Niterói), 1836 (Bahia), 1845 (Ceará), e 1846 (São Paulo).
18. Português; Matemática; Geografia Geral; Geografia do Brasil; História Geral História do Brasil; Ciências Naturais; Anatomia e Fisiologia Humanas; Higiene; Educação Física; Desenho e Caligrafia; Canto Orfeônico; Trabalhos Manuais; Psicologia e Pedagogia; Didática e Prática do Ensino; História da Educação. (ROMANELLI, 1998<sup>(1978)</sup>).
19. Português; Matemática; Física e Química; Anatomia e Fisiologia Humanas; Música e Canto Orfeônico; Desenho e Artes Aplicadas; Educação Física, Recreação e Jogos; Biologia Educacional; Psicologia Educacional; Higiene, Educação Sanitária, Puericultura; Metodologia do Ensino Primário; Sociologia Educacional; História e Filosofia da Educação; Prática do Ensino: História da educação. (ROMANELLI, 1998<sup>(1978)</sup>).
20. Essas tendências foram extraídas da proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia (2002).
21. Representado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE.
22. Estas e outras questões foram objeto de reflexão da tese de doutorado: “Uma lógica curricular interdisciplinar para a formação de professores: a estampa de um design” que apresentei à PUC/SP no programa de Pós-graduação em educação: Currículo, em 2005. Orientada pela professora doutora Ivani Fazenda.

## Referências

OBS.: as datas sobrescritas indicam a primeira edição da obra.

ARANHA, M. L. de A. *História da Educação*. 2. ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1997<sup>(1996)</sup>. 254p.

AZEVEDO, Fernando de. O sentido da Educação colonial. In: \_\_\_\_\_. *A cultura brasileira: introdução aos estudos da cultura no Brasil*. 4 ed. rev.amp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963. p.501-549.

- BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. *Aulas Régias: Curriculum, Carisma, Poder: um teatro clássico?* Tese de Doutorado. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP/SP, 2002.
- BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*: promulgada em 25 de março de 1824. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/livre/1-Constituicoes6.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2005.
- . *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*: promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/livre/1-Constituicoes0.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2005.
- . *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/livre/1-Constituicoes1.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2005.
- . *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*: promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/livre/1-Constituicoes2.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2005.
- . *Decreto-Lei- nº 8.530*, de 02 de janeiro de 1946. Estabelece a Lei orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <[http://www.finep.gov.br/legislacao/decreto\\_3801\\_20\\_04\\_2001.asp](http://www.finep.gov.br/legislacao/decreto_3801_20_04_2001.asp)>. Acesso em: 06 jan. 2005.
- . *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*: promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/livre/1-Constituicoes4.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2005.
- . *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961, Fixa diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, 1961.
- . *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 20 de outubro de 1967. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/livre/1-Constituicoes3.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2005.
- . *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. Brasília, 1971.
- . *Lei nº 7.044*, de 18 de outubro de 1982. Altera os arts. 1º; 4º; 5º; 6º; 8º; 12; 16; 22; 30 e 76 e revoga o art. 23 da antiga lei. Disponível em: <[https://legislacao.planalto.gov.br/legislacao/nsf/Viw\\_Identificacao/lei%205.692-1971?OpenDocument&AutoFramed](https://legislacao.planalto.gov.br/legislacao/nsf/Viw_Identificacao/lei%205.692-1971?OpenDocument&AutoFramed)>. Acesso em: 06 jan. 2005.
- . *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.
- . *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB. Disponível em: <<http://www.ufop.br/graduação/ldb.rtf>>. Acesso em: 06 jan. 2005.
- . *Decreto nº 3.276*, de 06 de dezembro de 1999. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.726, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.advocaciasantos.com.br/Dec3554-2000.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2005.
- . *Decreto nº 3.554*, de 07 de agosto de 2000. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/sapiens/dec327699.doc>>. Acesso em: 06 jan. 2005.
- FRANCA, L. *O método pedagógico dos Jesuítas*. Ratio Studiorum. Rio de Janeiro: AGIR, 1952. 236 p.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. A instrução popular no Brasil, antes da república. In: BREJON, Moysés. (org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*: leituras. 7 ed. São Paulo: Pioneira, 1976 <sup>(1973)</sup>. p. 37-51.
- LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 201-220.
- LOURENÇO CASTANHO. Disponível em: [http://www.lourencocastanho.com.br/prjesp\\_t3.htm](http://www.lourencocastanho.com.br/prjesp_t3.htm). Acesso em Nov. 2003.
- MONTEIRO, H. M. Da independência à vitória da ordem. In: LINHARES, M. Y. (org.). *História geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1996. p. 125-144.
- NUNES, C. *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 17-42.
- NUNES, J. B. C. *A socialização do professor: as influências no processo de apreender a ensinar*. 2001. 835 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, Espanha, 2001.
- PEIXOTO, A. C. *Educação no Brasil: Anos vinte*. São Paulo: Edições Loyola, 1983. 180 p.
- PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. *Reverendo o ensino de 2º grau*: propondo a formação de professores. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 136 p.

RANGHETT, D. S. Um design curricular interdisciplinar para a formação de professores - a estampa de um design. 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RANGHETT, D. S. ; GESSER V. Um design curricular de formação: uma nova racionalidade em construção. In: *Revista Olhar de Professor*, Paraná. Editora UEPG. Vol.7, n.2. p. 47-65. 2004.

———. Um design de currículo para a formação inicial de professores(as): um projeto em construção. In: *Revista contrapontos*, Itajaí Vol. 4 n.2, maio/ago. p.305-324. 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986<sup>(1977)</sup>. 166 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. (1930/1973). 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998<sup>(1978)</sup>. 267 p.

SAFFIOTTI, H. I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

SUCUPIRA, N. “O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação”, In: FÁVERO, O. (org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 55-67.

TEIXEIRA, A. Escolas de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, abr./jun. 1969. p. 239-259.

ZOTTI, S. A. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Plano, 2004. 240 p.

Recebido em 03/02/2007

Aprovado em 09/05/2007

**Para citar este trabalho:**

RANGHETTI, Diva Spezia. Políticas de formação inicial dos professores, no Brasil: dos Jesuítas as Diretrizes de Pedagogia. *Revista @mbienteeducação*, volume 1, número 1, Jan/Julho 2008. Disponível em: [http://www.cidadesp.edu.br/old/revista\\_educacao/index.html](http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html). Acesso em: \_\_/\_\_/\_\_