

FORMAÇÃO DOS DOCENTES BRASILEIROS: IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO

Keila Daiane Ferrar Orso*

Resumo

Na contemporaneidade, a produção e a disseminação de informações têm repercutido no âmbito científico, inclusive no campo educacional. Partindo do pressuposto de que o fenômeno educacional é um fenômeno dependente da realidade social em determinado momento histórico, a análise de uma realidade histórica implica reconhecer sua estrutura, basicamente, em planos ou níveis inter-relacionados: econômico, político e ideológico. Considerando-se esses pressupostos, o presente artigo discute as repercussões das reformas educacionais sobre a identidade e a profissionalização docente, a fim de apontar novas exigências na formação de docentes na contemporaneidade. Para tanto, investe em uma revisão bibliográfica, vislumbrando um breve histórico da formação dos docentes no país, de modo a destacar a identidade e a profissionalização desses sujeitos, bem como seus desafios na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: História da Educação. Formação docente. Identidade profissional.

1 INTRODUÇÃO

A história da Educação brasileira é marcada por rupturas e continuísmos, constituindo objeto de um razoável número de investigações, especialmente, referentes ao debate sobre a educação contemporânea. Esta é, ao mesmo tempo, reflexo do passado e preparação para o futuro, o que torna o conhecimento do passado uma chave para entender o futuro.

Pensando assim, buscamos, neste estudo, discutir as repercussões das reformas educacionais sobre a identidade e a profissionalização docente, a fim de apontar novas exigências no campo da formação de docentes na contemporaneidade, tema que assume um papel de proeminência na educação brasileira e tem se apresentado como ponto nodal de reflexões recentes.

No que diz respeito à formação docente, Gatti e Barreto (2009, p. 15) destacam:

Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo.

Para o embasamento da análise aqui proposta, tomamos por alicerce as contribuições de Saviani (2007), Scheibe e Daniel (2002), Imbérnon (2005), Gatti e Barreto (2009), Tanuri (2000), Ledesma (2010), Castro (2006), Oliveira (2008), entre outros, conforme veremos no desenvolvimento do trabalho. Desse modo, o artigo está organizado em três partes: na primeira, faremos uma travessia na história da educação brasileira, visando traçar um breve histórico da formação docente no país e, por extensão, realçar elementos relativos à identidade e à profissionalização.

Na sequência, buscamos discutir a profissão docente perante os desafios eminentes da profissão docente na contemporaneidade. Por fim, à guisa de uma conclusão, são apresentadas considerações enfatizando novas exigências no campo da formação docente postas pela sociedade contemporânea.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: POLÍTICAS E IDENTIDADE

De acordo com Saviani (2007), na história da educação brasileira, a periodização mais frequente adotada se guiava pelo parâmetro político, visto que, para compreendermos o sistema educacional pertinente a cada etapa da edu-

* Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); keilaorso@hotmail.com

cação brasileira, é necessário compreender o jogo de forças que compõem o seu contexto. O estudo da educação a partir de um contexto histórico é importante, uma vez que nele estão refrçadas as raízes contemporâneas. A educação de cada povo surge por meio de sua história, como uma cultura que prevalece ao transcorrer do tempo.

Na busca de compreender o sistema educacional, bem como o histórico da formação docente no Brasil, é necessário remeter nossa discussão à matriz de nossa sociedade, já que boa parte de nossas questões, não apenas no campo educacional, nasce no período colonial e se agrava ao longo dos anos. Indubitavelmente, para entendermos o processo de formação docente, é preciso percorrer por um passado complexo e, de fato, permeado de influências externas que estruturaram esse tema no Brasil.

Em 1549, quando os padres jesuítas chegam ao Brasil, há o início da história da educação em nosso país; durante dois séculos (XVI e XVII) eles foram praticamente os nossos únicos docentes. Conforme Saviani (2007, p. 26), “[...] os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território.” O *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesus*,¹ mais conhecido pela denominação *Ratio Studiorum*, sistematizou toda a organização administrativa e pedagógica a ser seguida nos colégios jesuítos, estabelecendo o método de ensino, o currículo, a hierarquia (467 regras) e atribuições de cada membro dessa hierarquia.

Desse modo, durante os 210 anos em que permaneceram no Brasil, os jesuítas exerceram uma importante influência que se registrou na formação da sociedade brasileira e se constituíram mentores intelectuais e espirituais da colônia. Em relação aos docentes dessa época, identifica-se que:

Eram considerados aptos para exercer o magistério somente aos trinta anos, os jesuítas dedicavam atenção especial ao seu preparo: selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia (CASTRO, 2006, p. 3).

O trabalho jesuítico entra em declínio na primeira metade do século XVIII, em decorrência da acusação de ser um empecilho à conservação da unidade cristã e da sociedade civil. Portanto, em 1759, os jesuítas são expulsos de suas colônias e, de fato, expulsos do Brasil, de modo que o sistema de ensino que havia sido construído em dois séculos foi desmantelado. A expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, após séculos de predominância na nossa educação, dá início a um processo de laicização da instrução. A esse respeito, Saviani (2007, p. 89) aponta:

Os primeiros professores régios [...] foram nomeados em 15 de agosto de 1759. E até 1761 o diretor-geral só conseguiu do rei a nomeação dos primeiros professores régios para a cidade de Lisboa, Coimbra, Évora e Porto. O ritmo de implantação da reforma estava sendo, pois, muito lento, conforme reconhecia o próprio diretor de estudos.

A partir de então, formas dispersas de ensino e aprendizagem coexistiram por um longo período de tempo. No decorrer de três séculos, a função docente, de início, não era especializada e era exercida como ocupação secundária. Nas primeiras iniciativas para organizar um sistema de instituição primária, percebe-se a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, aos quais se justapõe um novo “corpo de docentes”, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal. Inicia-se uma organização e uma normatização do exercício da profissão docente. Porém, somente após a Lei Geral do Ensino, de 1827, é que a intervenção estatal se efetivou quanto à organização dos professores.

As primeiras escolas de formação no Brasil foram as Escolas Normais, estabelecidas por iniciativa das Províncias, no decorrer do Período Imperial. Para Tanuri (2000), antes, porém, que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los.

Assim, a Lei de 15 de outubro de 1827² determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, além de estabelecer exames de seleção para mestres e mestras, embora em um movimentado debate na Câmara muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames. Nos artigos 4º e 5º, a Lei tornava obrigatória e legal a adoção do método e da forma de organização preconizados pelo ensino mútuo. Para Saviani (2007, p. 126), analisando a Lei em seu conjunto, constata-se:

Essa primeira lei de educação no Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso a rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária [...]

As escolas normais contemplavam em seu currículo a leitura e a escrita pelo método Lancasteriano,³ a língua nacional, elementos geográficos e princípios de moral cristã (SCHEIBE; DANIEL, 2002). Nas duas décadas finais do Império, houve uma pequena alteração nesse cenário, com o começo da valorização da instrução elementar e com o consentimento da frequência de mulheres nos cursos. Ao final do Império, grande parte das províncias não possuía mais do que uma ou raramente duas escolas públicas, organizadas em dois a quatro anos de estudo, geralmente três.

Em contrapartida, o advento da República não trouxe alterações significativas imediatas para a instrução pública do Brasil. A Primeira República, em seu quadro social, político e econômico pouco favoreceu a difusão do ensino. O Estado oligárquico e o federalismo descentralizado vigente ocasionaram um desenvolvimento educacional fadado de antinomias entre os estados, que organizavam, à luz de suas condições específicas e de seus reformadores, os respectivos sistemas de ensino.

Ainda nessa mesma linha de considerações, Tanuri (2000) salienta que nem todas as ambições dos reformadores republicanos puderam ser atingidas. Conforme apontam os registros:

O que efetivamente sucedeu foi que os cursos complementares, pensados inicialmente para complementar o ensino primário, tornaram-se muito mais uma forma adicional de preparar professores para as escolas preliminares, concretizando-se com isso, já então, uma dualidade de escolas de formação de professores, então apresentada como necessária para expandir o sistema de formação docente e prover o ensino primário de pessoal habilitado. (SCHEIBE; DANIEL, 2002, p. 16).

No decorrer dessas reformas educacionais, com a finalidade de analisar os anteprojetos de organização do ensino primário e normal, foi realizada a I Conferência Nacional de Educação, convocada pelo Governo federal em 1941, um marco na tentativa de garantir uma base comum brasileira para a formação de professores. A falta de normas centrais e a orientação centralizadora do Estado Novo motivaram um processo de regulamentação, em âmbito federal, de políticas públicas educacionais, instituídas por meio das “Leis Orgânicas de Ensino”,⁴ decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946.

Vale destacar que a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, buscou uniformizar a formação de professores pelas escolas normais nos vários estados e estabeleceu para essa formação um tratamento de escola profissional, ao exigir também que cada escola mantivesse, para a sua relação com a prática, um grupo escolar, um jardim de infância e um ginásio oficialmente reconhecido. Menores exigências eram estabelecidas para as escolas regionais que, no entanto, deveriam manter duas escolas primárias isoladas (TANURI, 2000).

É importante assinalar que as diversas Leis Orgânicas então estabelecidas pretenderam, ainda, ofertar uma maior articulação entre os diversos níveis de ensino no Brasil. Contudo, poucos meses depois de aprovada a Lei Orgânica do Ensino Normal, ao ser promulgada a nova Constituição em 1946, é retomada no país uma orientação descentralizadora liberal. A maioria dos estados tomou a Lei Orgânica como modelo para reorganização do seu sistema de formação de professores.

Na esteira dos acontecimentos que marcam a década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 não trouxe modificações significativas para o Ensino Normal, conservando-se, a partir dela, as mesmas grandes linhas de organização já existentes.

De 1960 a 1964, tivemos movimentos de difusão da cultura escolar e educação popular, como os Centros Populares de Cultura criados pela União Nacional de Estudantes – UNE, e as iniciativas de educação de adultos, como: Movimento de Educação de Base – MEB, Movimento de Cultura Popular do Recife, Campanha de Pé no Chão, Também se Aprende a Ler, Método de Alfabetização de 40 horas de Paulo Freire, que consistia em levar o educando a se inserir no processo histórico, mediante o domínio cognitivo do letramento e de sua conscientização como ser de valor. (LEDESMA, 2010, p. 91).

O primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação, referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia – Parecer CFE n. 251/62 – previa uma superação próxima da formação em nível médio nas regiões desenvolvidas do Brasil (TANURI, 2000). Posteriormente, o Parecer n. 252/69, que modificou o currículo mínimo desse Curso, além de buscar garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos egressos, ajudou, segundo a autora, a embasar legalmente o movimento de mudanças curriculares nesses cursos, o que veio a acorrer nos anos 1980 e 1990.

No curso das reformas educacionais empreendidas no período da Ditadura Militar, a Lei n. 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, também contemplou a escola normal. Essa Lei expandiu a obrigatoriedade do ensino para oito anos, dos 7 aos 14 anos, atrelando o curso primário e o ginásial em um curso fundamental de 8 anos. O ensino de primeiro grau, além dos conteúdos básicos, deveria promover a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. O ensino de segundo grau destinava-se à formação integral do adolescente e tinha a dupla função de oferecer habilitação técnica profissional para o segundo grau e preparar para o ingresso em curso superior. Além de provocar transformações no âmbito escolar, exigiu também que novas propostas de formação de professores fossem formuladas em âmbito nacional.

Conforme explica Tanuri (2000), essa Lei aboliu de vez a profissionalização docente antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se em uma das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação, e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita, exclusivamente, nos cursos de Pedagogia.

A partir do HEM, é visível perceber, na nova organização, uma forte tendência tecnicista que caracterizou uma fragmentação dos cursos de formação docente, grande diversificação de disciplinas no seu currículo e um “esvaziamento” da habilitação em termos de conteúdo pedagógico consistente (SCHEIBE; DANIEL, 2002).

Ademais, a nítida “desmontagem” dos cursos de formação dos professores, acarretou o denominado movimento de *Revitalização do Ensino Normal*; entre as propostas do Ministério de Educação para a pretendida revitalização se destacou o Projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam). O projeto foi, inicialmente, implantado em 1983 em alguns estados e expandido a outros em 1987. Além desse projeto, outros projetos foram iniciados para continuar a revitalização, como o denominado *Revisão Curricular da Habilitação Magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação*. Não se pode negar que, durante os anos 1980 e 1990, o Brasil deu passos significativos na consolidação da docência, com base na identidade profissional dos profissionais da educação.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96) introduziu uma inflexão ao substituir a expressão “profissional do ensino”, que remete a uma visão nitidamente conteudística, pela expressão “profissionais da educação”. Assim, além dos conteúdos e de suas tecnologias a serem ministrados em processos formativos, busca enfatizar a dimensão política e social da atividade educativa, incluindo a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo, as avaliações, a gestão. Outro marco importante no campo da formação do docente foi a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais,⁵ que podem ser consideradas outro indicador do processo de profissionalização docente.

Conseqüentemente, é possível dizer que uma maior flexibilidade na gestão, nas estruturas curriculares e nos processos de avaliação confirma a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização da formação docente e do trabalho escolar, o que pode estar tecendo um novo perfil de docentes, com nova identidade, sobrevivendo ao movimento de profissionalização do magistério (OLIVEIRA, 2008).

2.1 IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

De acordo com os históricos, a discussão sobre a identidade docente no Brasil foi pautada, nos anos 1980, tanto pelo ponto de vista político quanto acadêmico. Conforme as autoras apontam:

Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 15).

Cabe observar, com base em Tardif e Lessard (2005 apud GATTI; BARRETO, 2009), que os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham, um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas.

A primeira tentativa oficial de garantir uma base comum nacional para a formação de professores ocorreu durante o Estado Novo, instituído pela ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), por meio das Leis Orgânicas de Ensino, promulgadas de 1942 a 1946. A participação dos docentes e da comunidade na elaboração e deliberação das políticas públicas para a educação passa a ser reivindicação da gestão escolar, refletida nos mecanismos mais coletivos e participativos, fruto dessas reformas.

É importante ressaltar que no campo das ações sociais, profissão é um conceito que alude a um modo particular de exercê-la, sendo um termo cujos limites de aplicação se encontram indefinidos, visto que comporta as mais variadas ocupações. Popkewitz (1990 apud IMBERNÓN, 2005, p. 24) destaca que o termo “profissão” possui distintos significados de acordo com o país e que o uso do termo não julga uma acepção fixa de uma ideia universal. Perante o exposto, insurgem questões acerca da profissionalização do docente: “Existe um modo especial de exercer a docência? Em nosso contexto específico, espacial e temporal, é possível um conceito do professor como quem executa, toma decisões ou exerce uma profissão?” (IMBERBÓN, 2005, p. 25).

Para buscar algumas respostas a essas indagações, primeiramente, faz-se necessário entender que o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Portanto, ser um profissional, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle (SCHÖN, 1992, 1998 apud IMBERNÓN, 2005, p. 25).

Ao referir-se à formação dos profissionais da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), em seu artigo 61 (parágrafo único), admite que a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- a) A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- b) a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- c) o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Além disso, em seu artigo 62, a Lei estabelece que 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. No que diz respeito, aos docentes dos últimos anos do ensino fundamental (atual 6º ao 9º) e ensino médio, serão formados em cursos de Licenciatura. Os professores das disciplinas especializadas do ensino técnico terão a formação superior especializada, complementada pela formação pedagógica. No artigo 65, explicita-se que a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

3 A PROFISSÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Uma vez identificadas as transformações ocorridas na sociedade contemporânea, neste momento da história denominado sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, os avanços e transformações tecnológicas e científicas avançam em passos acelerados. Uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais e institucionais, modelos de família, de produção e distribuição, que apresenta reflexos na mudança inevitável das atuais formas de pensar e agir das novas gerações.

Como buscamos assinalar, os contextos políticos e sociais condicionam a educação e a profissão docente. De acordo com Saviani (2007), o docente contemporâneo tem sido vítima de uma inclusão excludente, em razão do fato de esperarem dele o exercício de todo um conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com modestos salários. Vale lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) confere aos docentes atribuições funcionais de cunho pedagógico que ultrapassam a sala de aula.

De outro modo, há uma intenção em delinear uma nova rota na história da educação brasileira, no que se refere à profissionalização docente. Primeiramente, reconhecendo que o profissional precisa estar preparado para os desafios do mundo contemporâneo, sobretudo, com as mudanças bruscas do sujeito social, motivadas pelo aparecimento das novas tecnologias e pelos efeitos da economia. Outro fator importante a ser destacado é a atitude do docente ao planejar sua tarefa não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, um prático reflexivo. Para Imbernón (2005), o docente prático reflexivo se defronta com situações de incertezas e recorre à investigação como uma maneira de decidir e intervir em tais situações, o que faz imergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.

Para o docente contemporâneo, não basta buscar uma formação inicial, uma vez que esta é importante para o início da profissionalização. Entendemos ser preciso desenvolver novas práticas alternativas baseadas na verdadeira autonomia e colegialidade como mecanismos de participação democrática da profissão, que permitam vislumbrar novas formas de entender a profissão docente. Enfim, “[...] revelar o currículo oculto das estruturas educativas e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento necessário, a escola e sua organização educativa.” (IMBERNÓN, 2005, p. 41).

Frente às novas necessidades de qualificação, requalificação profissional e atuação docente, exige-se um padrão educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de compreendermos e refletirmos sobre um passado abstruso e uma realidade complexa. Superar os enfoques burocratizantes e funcionalistas da nossa história parece-nos ser uma das primeiras posturas do docente contemporâneo, ainda que, a profissão docente não deve ter como única concepção a transmissão do conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões tecidas, não há como negar que as últimas décadas do século XX sucederam novas formas de organização da produção, do trabalho, da vida econômica e, conseqüentemente, do âmbito escolar. Durante, aproximadamente, quatro séculos, as atividades educativas foram extremamente restritas, houve baixa cobertura escolar até o século XX, de modo que somente a partir da década de 1930 tivemos um avanço significativo na expansão escolar (SAVIANI, 2007).

A provocação relativa à identidade e à profissionalização docente, trazida no trabalho, indica que a discussão sobre a identidade docente foi pautada, no Brasil, nos anos 1980, tanto pelo ponto de vista político quanto acadêmico. A busca da construção de uma identidade única, que congregasse todos os trabalhadores da educação, orientou as lutas sindicais das duas décadas seguintes. A propósito, o crescimento da profissão docente também está ligado ao enorme crescimento dos conhecimentos sistematizados e de caráter complexo, que requerem, para o seu manejo, formação prolongada e de alto nível (GATTI; BARRETO, 2009).

Em vista do exposto, temos que as transformações no mundo contemporâneo aspiram docentes com sólida formação reflexiva e investigadora, não mais fragmentada, sendo capaz de responder às prioridades para a construção de uma educação de qualidade no Brasil.

Brazilian teachers' training: identity and professionalization

Abstract

At present, production and information broadcasting have passed on the scientific realm, mainly on the educational field. Coming from the belief that educational phenomenon is a dependent social reality phenomenon at a given historical moment, the historical reality analysis means acknowledging on its structure, essentially flat or interrelated levels: economic, political and ideological. At this time, this article argues the educational impact reforms on identity and teacher professionalization in

order to point to new requirements at present around teacher training. Thus, it invests in literature review envisioning nearby a brief teacher training history into the country, so highlight the identity and professionalization of these subjects, as well as its challenges at present.

Keywords: Education History. Training Teacher. Professional Identity.

Notas explicativas

¹ O *Ratio Studiorum* foi publicado, originariamente, em 1599, pelo padre Geraldo Cláudio Aqua Viva e visava à formação do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura cristã (SAVIANI, 2007).

² A Lei de 1827 foi a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil. Aprovada pela Assembleia Legislativa, determinava que em todas as cidades, vilas e lugares populosos houvessem escolas de primeiras letras. A mesma lei estabelecia que os presidentes de província definissem os ordenados dos professores, além de estabelecer que os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas. Determinava, ainda, os conteúdos das disciplinas.

³ O método Lancasteriano, também conhecido como ensino mútuo, pregava, entre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Baseado na obra de Joseph Lancaster, esse método foi implantado oficialmente no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827, que definia, em linhas gerais, as diretrizes do ensino geral (SAVIANI, 2007).

³ A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946) regulamentou uma determinada uniformidade, consagrando o que já vinha sendo adotado em inúmeros estados da federação. Estabeleceu, portanto, o que prevaleceu na maior parte dos estados brasileiros até a Lei n. 5692/71.

⁵ Fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo CNE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor: identidade e profissionalização**. Brasília: Plano Editora, 2002. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/kostclau/profisso-professor-identidade-e-profissionalizao-docente-iria-brzezinski>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

CASTRO, Michele G. Bredel. **Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos**. VI Seminário Redestrado. Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro, UERJ, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retrospec_form_prof.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira. Professores do Brasil: impasses e desafios. In: O cenário da profissão docente. Brasília: Unesco, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEDESMA, Maria Rita Kamiski. **Evolução histórica da educação brasileira: 1549-2010**. Guarapuava: Unicentro, 2010.

OLIVEIRA, Dalila A. O trabalho docente na América Latina identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHEIBE Leda; DANIEL, L. S. Formação docente para a educação básica: um desafio para o ensino superior no século XXI. In: SCHEIBE, L.; DAROS, M. D. (Org). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SEVERINO, Antônio J. Severino. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TANURI, L. Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação: 500 anos de Educação**, Editores Associados, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.