



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR

MARIA VANDA SILVINO DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UM
RESGATE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

FORTALEZA

2018

MARIA VANDA SILVINO DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UM RESGATE
NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre. Área de concentração: Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Maxweel Veras
Rodrigues

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S581p Silva, Maria Vanda Silvino da.
Políticas públicas para formação de professores : um resgate na história da educação / Maria Vanda Silvino da Silva. – 2018.
144 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Maxweel Veras Rodrigues.

1. Professor. 2. Contexto histórico. 3. Dominio político. I. Título.

CDD 378

MARIA VANDA SILVINO DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UM RESGATE
NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, área de concentração: Políticas Públicas profissão e formação do professor.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Maxweel Veras Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr^a. SUELI MARIA DE ARAUJO CAVALCANTE
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr^a. ANA CLÁUDIA UCHÔA ARAÚJO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela graça concedida na minha trajetória de luta. Um caminho de grandes experiências sociais, familiares e profissionais nas quais a vida está pautada, num prenúncio da sabedoria divina, do conhecimento humano, da curiosidade, de descobertas, de esperanças e alegrias e de dificuldades, essas essenciais para aquisição da aprendizagem, da amizade e do crescimento em todas as etapas do desenvolvimento humano. Por essa razão quero registrar meus agradecimentos aos personagens que gentilmente fizeram e fazem parte da minha história.

Ao meu pai que não está presente nesse momento, mas representou a firmeza e a coragem de um líder. À minha mãe, aos irmãos, familiares, sobrinhos e sobrinhas e aos meus amigos.

Aos meus animaizinhos, Sheilinha, Lulu, Mel e Dudu, pelas alegrias, quando no meu retorno das viagens para casa, pela valentia em me receberem com tanta coragem, após um tempo de longa espera.

Aos meus queridos colegas do mestrado, por me ensinarem através do exemplo que o bom da vida é aprender com os erros, os acertos, as angústias, o acolhimento e a coragem de continuar a luta em meio ao compromisso com as responsabilidades do trabalho no serviço prestado ao público.

E finalmente, aos meus professores do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC), em especial ao Prof. Maxweel Veras Rodrigues, com seu modo de ser; sábio e ao mesmo tempo espirituoso e a nossa secretária Fernanda Alves de Araújo, uma linda pessoa de um coração simples, cativante que consegue ouvir a cada pessoa e com sabedoria acolher a cada um com suas diferenças.

“Um professor afeta a eternidade; é impossível dizer até onde vai sua influência.”

(Henry Brooks Adams)

RESUMO

Este trabalho resgata no contexto da educação brasileira, à reconstrução histórica e política do professor, identificando sua ação profissional e valorização social. De modo a fazer um esquadrinhamento de seu papel como educador sob a hegemonia do poder. Cujos objetivos gerais são retratar o contexto político dos modelos da profissão docente, por meio da descrição de fatos e fenômenos históricos, buscando identificar na história da educação brasileira a condição política do professor frente aos interesses das políticas dos sistemas de governos as quais impactaram na formação e atuação. A metodologia se constitui de uma pesquisa bibliográfica e documental. Quanto ao método proposto, o trabalho compreende uma descrição do processo político e histórico do modelo da profissão docente em quatro contextos: o primeiro no Brasil colonial, em que, inicialmente, são tratados os aspectos remotos da profissão do professor, desde o Egito sob a égide do poder absoluto do faraó, até o momento em que o professor passa a ser do domínio da igreja; o segundo caracteriza o professor no modelo de dominação colonial e imperial e traz uma abordagem dos conflitos de interesses políticos, religiosos e monárquicos no delineamento da profissão docente; no terceiro modelo político do professor sob o domínio republicano e os conflitos entre o estado e a sociedade; e o quarto modelo político de professor no estado democrático sob as influências norte-americanas no campo das políticas públicas. E por último, as análises dos dados, sendo observado o professor, como protagonista, subordinado aos órgãos de controle de poder hegemonicamente e historicamente constituídos. Revelado que sua ação profissional, atende às concepções ideológicas de Estado, pelo qual é formado e exerce suas atividades, sem autonomia política, sendo subordinado a uma formação que carece de desenvolvimento crítico da própria identidade profissional.

Palavras-chave: Professor; Contexto histórico; Domínio político.

ABSTRACT

This work rescues in the context of Brazilian education, to the historical and political reconstruction of the teacher, identifying his professional action and social valorization. In order to make a scrutiny of his role as educator under the hegemony of power. The general objective is to portray the political context of the models of the teaching profession, through the description of historical facts and phenomena, seeking to identify in the history of Brazilian education the political condition of the teacher facing the interests of the policies of the government systems that have impacted the formation and acting. the methodology consists of a bibliographical and documentary research. As to the proposed method, the work comprises a description of the political and historical process of the model of the teaching profession in four contexts: the first in colonial Brazil, in which the remote aspects of the teacher profession, from Egypt under the aegis of the absolute power of the pharaoh, until the moment when the professor happens to be of the dominion of the church; the second characterizes the teacher in the model of colonial and imperial domination and brings an approach to conflicts of political, religious and monarchical interests in the delineation of the teaching profession; in the third political model of the teacher under republican rule and the conflicts between the state and society; and the fourth political model of teacher in the democratic state under US influence in the field of public policy. And lastly, the analysis of the data, being observed the teacher, as protagonist, subordinated to the power control organs hegemonically and historically constituted. Revealed that its professional action, attends the ideological conceptions of State, whereby it is formed and carries on its activities, without political autonomy, being subordinated to a formation that lacks the critical development of its own professional identity.

Keywords: *Teacher; Historical context; Political domain.*

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------|---|
| a. C. | Antes de Cristo |
| ABE | Associação Brasileira de Educação |
| ANA | Avaliação Nacional de Alfabetização |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ANRESC | Avaliação Nacional de Rendimento Escolar |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEDES | Centro de Estudos Educação e Sociedade |
| CEFAM | Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério |
| CES | Câmara de Educação Superior |
| CF | Constituição Federal |
| CI | Constituição do Império |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| d. C | Depois de Cristo |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| LDBEN LDB) | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MESP | Ministério da Educação e Saúde Pública do Brasil |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |

| | |
|-------------|--|
| PIBID | Programa de Iniciação à Docência |
| PNE | Plano Nacional da Educação |
| PRODOCÊNCIA | Programa de Consolidação das Licenciaturas |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SINAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| UAB | Universidade Aberta a Distância |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| USAID | United States Agency for International Development |
| USP | Universidade de São Paulo |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 1 | - Estruturação do método proposto..... | 22 |
| Figura 2 | - Estrutura hierárquica de obediência dos professores segundo <i>ratio studiorum</i> | 33 |
| Figura 3 | - Disposição hierárquica das regras do professor nas regras do Ratio..... | 34 |
| Gráfico 1 | - Implantação das escolas normais no período imperial..... | 53 |
| Quadro 1 | - Modelo político do educador nas antigas civilizações..... | 28 |
| Quadro 2 | - Professores estrangeiros, presente na criação da universidade brasileira USP..... | 63 |
| Quadro 3 | - Leis de diretrizes da organização do Ensino durante o Estado Novo..... | 71 |
| Quadro 4 | - Comparativo dos dispositivos das CF de 1946 e 1967..... | 84 |
| Quadro 5 | - Órgão internacionais, educação, professor e formação..... | 92 |
| Quadro 6 | - Formação continuada de professores metas e estratégias com base na área de atuação profissional..... | 99 |
| Quadro 7 | - Aspectos legais das políticas que se constituíram pós-eventos internacionais (1996 -1995) | 103 |
| Quadro 8 | - Aspectos legais das políticas de formação que se constituíram pós-eventos internacionais (2000-2015) | 106 |
| Quadro 9 | - Parâmetro dos modelos políticos da profissão docente no contexto histórico | 119 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 Objetivos..... | 17 |
| 1.1.1 Objetivo geral..... | 17 |
| 1.1.2 Objetivos específicos..... | 18 |
| 1.2 Organização estrutural do trabalho | 18 |
| 2 METODOLOGIA..... | 20 |
| 2.1 Metodologia da pesquisa | 20 |
| 2.2 Método proposto | 21 |
| 2.2.1 Etapa 1 – Selecionar o material bibliográfico | 22 |
| 2.2.2 Etapa 2 – Selecionar o material documental..... | 23 |
| 2.2.3 Etapa 3 – Analisar os dados | 24 |
| 3 O PROFESSOR E A FORMAÇÃO POLÍTICA: MODELO POLÍTICO DE DOMÍNIO MONÁRQUICO E RELIGIOSO TRAZIDO PARA COLÔNIA BRASILEIRA | 25 |
| 3.1 Gênese histórica e política do professor | 25 |
| 3.2 Política de formação do educador jesuíta no <i>ratio studiorum</i> | 30 |
| 4 O PROFESSOR E A FORMAÇÃO POLÍTICA: MODELO POLÍTICO DE DOMINAÇÃO COLONIAL E IMPERIAL | 36 |
| 4.1 O professor laico no período do marquês de pombal..... | 36 |
| 4.2 Política de formação do educador sob a jurisdição do Marquês de Pombal | 40 |
| 4.3 Política de formação do educador no período de D. João VI (1808-1821) | 43 |
| 4.4 Brasil imperial, formação dos professores, constituição do império | 48 |

| | |
|---|------------|
| 5 O PROFESSOR E A FORMAÇÃO POLÍTICA: MODELO POLÍTICO DE DOMÍNIO REPUBLICANO, INSTRUÇÃO LAICA E AS INFLUÊNCIAS EUROPEIAS E NORTE-AMERICANAS | 56 |
| 5.1 O professor no Brasil da primeira república | 57 |
| 5.2 Influências da Europa na organização do ensino e da práxis do professor | 61 |
| 5.3 Educação, professor no Brasil - segunda república..... | 64 |
| <i>5.3.1 Contexto histórico sócio-político: constituições de 1934 e 1937 do país</i> | <i>67</i> |
| <i>5.3.2 Movimento dos intelectuais, denúncia do descaso político da cultura e formação do professor contida no manifesto dos pioneiros da educação</i> | <i>74</i> |
| <i>5.3.3 Constituição de 1946, ldb 4024/61 construção da política docente</i> | <i>79</i> |
| 5.4 Professor no período da ditadura militar..... | 83 |
| 6 O PROFESSOR E A FORMAÇÃO POLÍTICA: MODELO POLÍTICO DE DOMÍNIO DA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA, INFLUÊNCIAS NORTE-AMERICANAS NA INSTRUÇÃO PÚBLICA | 90 |
| 6.1 Organismos internacionais que impulsionaram as mudanças políticas na formação do professor..... | 91 |
| 6.2 Pós-conferências mundiais, organização política de estado e considerações na política de valorização da formação continuada do professor | 93 |
| 6.3 Política pública e programas para formação de professores, pós-conferências e fóruns mundiais | 101 |
| 6.4 Análise da conjuntura mundial e nacional dos órgãos de fomento das políticas públicas de professor e sua formação | 111 |
| 7 APLICAÇÃO DO MÉTODO: ANÁLISE DE DADOS | 119 |
| 8 CONCLUSÕES..... | 125 |
| REFERÊNCIAS..... | 129 |

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se propõe a uma construção histórica e política da profissão e formação do professor; parte da experiência vivenciada nos cursos de licenciaturas, que até então, tem se revelado, no discurso dos jovens, não ser uma profissão desejada por esse que impactam nos pontos críticos a saber: a não valorização da categoria, os baixos salários, falta de *status* social, precarização dos cursos de formação, falta de autonomia política nas tomadas de decisões escolares, falta de reflexão crítica na execução de programas de reformas de formação implantados pelos governos, sem o envolvimento participativo da maioria dos professores.

Quanto a falta de reconhecimento social do professor, é mister afirmar que se trata de um fenômeno da realidade brasileira, porém, em muitos casos, essa realidade é reforçada no modelo político, representativo dos próprios professores do ensino básico, com pouca formação, inicial e continuada, como também o fato da precarização dos salários, fatores esses, que testemunham a própria insatisfação do profissional em sala de aula, vindo a depor contra a própria carreira, sem uma visão crítica da relevância de seu trabalho, não consegue se valorizar e acabam por assumir a desvalorização da profissão como algo natural, ainda que isso o incomode. Por permite que a elite e o poder político ditem sua condição de subordinação frente a sociedade, esse fenômeno, do professor não acreditar em si mesmos, não tem contribuído com a motivação dos jovens alunos para ingressarem nos cursos de licenciaturas.

É eminentemente que o professor precisa se autoafirmar, conhecer sua própria origem, sua gênese na história das civilizações, sua condição política frente aos sistemas de governos, construir uma consciência de sua relevância profissional para o desenvolvimento da sociedade brasileira, acreditar que, sem ele não há modelo de cultura.; e ser capaz de interferir no modelo de construção de uma sociedade mais politizada.

Assim, esse trabalho, tem a intenção de contribuir com um resgate na história da profissão docente, a partir da história da educação brasileira, que é caracterizada pela manutenção da hegemonia de poder, e de combate de interesses, entre os que dominam e os que são dominados; frente a esse cenário estão os professores, protagonistas da educação no contexto das políticas públicas governamentais.

A profissão do professor, a serviço das classes dominantes, tem se manifestado através de suas ações e reivindicações, o seu enfrentamento no sistema social e político de educação do

Brasil. Essa profissão, que se construiu, desde o início, moldada pelos interesses da administração de domínio político brasileiro, quer pelo sistema privado, quer pelo sistema público, ainda tem pouca conquista no campo profissional, a esse respeito Vieira, (1998, p. 54) esclarece “[...] a sociedade brasileira ainda não foi capaz de construir o que poderia denominar de “identidade profissional dos professores.” E nesse sentido, se torna proeminente conhecer o papel social do professor, a partir de uma reconstrução histórica acerca da identidade da profissão, como instrumento de luta, como também na lassidão ao confrontar a dominação política do Estado, conforme Paulo Freire:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente [...] no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. (FREIRE, 2002. p. 24)

Para Freire (op. cit), a história da profissão do professor está no enfrentamento do sistema político de governo do país. Luta essa que recai no indiferentismo da própria categoria e não credibilidade da profissão.

Outro aspecto encontrado em Ribeiro (2011) é que a profissão docente está sob a hegemonia de poder e está no baldrame da educação brasileira, e assim, a educação não foi pensada com o fim de se construir um país autônomo em sua cultura, nem socialmente e economicamente independente. Pois, as bases culturais da história são marcadas pelas influências do poder aos interesses da dominação europeia e norte-americana num sistema de hegemonia no qual os professores são o instrumento de dominação.

A educação como objeto de conhecimento, ou como um legado da herança cultural da humanidade, politicamente, passou a ser mercadoria de uma necessidade capital na contemporaneidade da história brasileira; o conhecimento padecer de condições restritas na formação dos professores está a interesse do monopólio político assumido pelo sistema da administração pública. Assim Almeida e Pereira, (2016, p. 192) afirmam que “[...] o conhecimento é na contemporaneidade também uma mercadoria do qual o “capital” necessita continuidade”.

Almeida e Pereira (op cit.) fazem referência ao modelo inicial de produção do capitalismo, no qual o sujeito é o capital humano a ser preparado para o mercado de trabalho, atendendo ao método de produção em serie do taylorismo e fordismo até chegar ao novo sistema de qualidade total do toyotismo, que atualmente desempenha uma perspectiva de trabalho

flexível de produção, o qual atende ao interesse da classe empresarial. Almeida e Pereira, (op cit p.193), afirmam que nesse cenário “[...] vivemos numa sociedade de muitas incertezas. No interior de nossas escolas há muitas desesperanças, fadiga e uma profunda sensação de impotência [...]”.

Portanto, pensar a profissão docente no contexto político é um fazer necessário na busca de compreender o papel dos seus agentes na formação da sociedade do Brasil, pois não se pode deixar de analisar a formação do professor numa perspectiva de interesse de dominação que atende à ideologia do Estado, que ao longo da história está a serviço dos órgãos de controle do poder. A esse respeito e conforme Zilberman:

[...] jamais o magistério conseguiu superar a condição intermediária, perigosamente próxima da pobreza e da desclassificação social, mas utopicamente perto das classes dominantes, de que é formadora, se lembramos que compete ao professor a transmissão de valores socialmente acatados, enquanto um dos veículos dos aparelhos ideológicos de Estado. (ZILBERMAN, 2004, p.75).

Para Zilberman (op. cit.) ao fazer uma descrição da realidade do professor no fim do século XX, remete-se em seu objeto de análise o filme Central do Brasil que apresenta a situação de um país de analfabetos, e descreve a situação sociocultural e econômica de duas professoras, sendo uma delas aposentada que não consegue viver da própria aposentadoria e se utiliza de sua habilidade de escrita para escrever cartas para quem não o sabe.

Zilberman (op cit) ressalta que num retrato de uma representação social de classes de letrados e não letrados, o magistério poderia fazer a diferença, e afirma que: “somente uma professora poderia ocupar a posição de passagem entre a elite ilustrada e as camadas populares, porque de um lado, ela, bem ou mal, exerce o controle sobre um dos aparelhos da cultura [...]” (ZILBERMAN, 2004, p. 74-75).

Assim, o Brasil tem uma trajetória histórica de vários impasses quanto ao desenvolvimento educacional e à formação de professores. Afinal, há mais de quatro séculos de colonização e imperialismo que o poder governante não priorizou a formação cultural, deixando a Colônia a exploração e dominação das civilizações europeias. Os colonizadores portugueses viam na nova terra uma oportunidade de construção de posse e exploração das riquezas naturais em benefício da monarquia portuguesa, das quais poderiam barganhar com outras nações europeias interesses econômicos. (RIBEIRO, 2011, SAVIANI, 2007)

A educação ofertada na colônia não tinha mais que interesses políticos. Assim, os professores jesuítas eram pagos pela coroa, cujo objetivo era catequizar os índios com fim de domesticá-los para o trabalho escravo, o que diferenciava das práxis do professor que atendia

aos filhos dos colonos europeus. De tal modo, a ação do educador se dividiu em duas situações: uma para catequese dos indígenas, objeto de dominação, e outra para a elite de cultura erudita.

É, na segunda república, que se constrói a história política da profissão docente e da formação do professor sob o parâmetro de uma educação laica, pública, gratuita e universal de princípios democráticos liderada pelo movimento dos educadores liberais, os pioneiros e intelectuais liberais, cujo modelo moldava-se nos princípios da Educação Nova, descritas na quinta seção, baseada em John Dewey, Norte-Americano (ROMANELLI, 2009), (RIBEIRO, 2011) e (SAVIANI, 2007).

Com a vitória significativa dos representantes do movimento dos pioneiros da educação por uma educação pública, a atenção se volta à formação dos professores, que vai impulsionar a aprovação no Congresso Federal da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4024/61. Essa lei garantiu o direito de Estado Democrático do acesso ao ensino público a todos os brasileiros e da política de formação dos professores. (ROMANELLI, 2009)

Não durou muito, o estado democrático de direito, já que o país submergiu numa depressão política com a chegada dos militares ao poder, o que cerceou mais uma vez a liberdade do desenvolvimento intelectual. A autonomia dos professores foi reprimida e a administração universitária passou a importar o modelo norte-americano que junto com o MEC promoveu as mudanças na reforma universitária e implantou o modelo de administração tecnicista do sistema capitalista, através do acordo feito com os Estados Unidos da América – EUA, na reforma do sistema educacional, com o objetivo de desenvolvimento econômico capitalista, os quais são tratados na quinta seção desse trabalho.

Devido ao novo regime do país, o fortalecimento da educação democrática teve que esperar mais de vinte anos, iniciando-se pelo momento das Diretas na década de 80, entre o período de 1984 até 1994, época em que se começa a pensar num plano de estruturação do ensino, que de fato se inicia na política do governo FHC em 1996, e, de modo tímido, efetiva novas políticas públicas para a educação brasileira, assegurando o processo de redemocratização do ensino e as condições de formação e valorização dos docentes. Segundo Castro e Tiezzi (2016, p. 116) “[...] Ao final de 1996, depois de um ano do governo Fernando Henrique, o país finalmente aprovou sua lei geral da educação, após a redemocratização.”

No entanto, é, no século XX, pós conferência mundial, (*Jomtien, 1990*), que se dá uma reforma mundial de ensino, e análoga a essa, uma política responsável com a formação do professor passa a ser um direito garantido pelo poder público através dos órgãos internacionais.

E é nesse sentido que o Estado passa a ofertar programas gratuitos de formação de professores, segundo Rodriguez e Vargas:

É no século XX, dos direitos da formação de professores, umas das prioridades dos eventos internacionais que delega aos Estados Nação a responsabilidade com o programa gratuito de formação do profissional para docência (RODRIGUEZ E VARGA, 2008, p.40).

Em face ao exposto, a pesquisa acerca das *políticas públicas para formação de professores – um resgate na história da educação*, apresenta neste trabalho, é importante no sentido de resgatar as bases históricas e políticas da profissão docente, de modo a descrever um modelo do profissional a serviço do Estado e ou da Religião como instrumento ideológico do poder da hegemonia política.

A relevância desse trabalho está em contribuir com a pesquisa acadêmica cujo objeto de estudo é investigar na história da educação brasileira, os interesses e os fins das políticas públicas na ação e na formação do professor da instrução pública nacional. Para tanto, é feito um resgate na história das civilizações primitivas, considerando o Egito e a Grécia, como berço da civilização ocidental, a Europa e Estados Unidos, como influenciadores do magistério religioso, fazendo um comparativo da herança e do modelo de educador para a colônia brasileira, que se deu a partir da ação dos jesuítas como pioneiros de enculturação europeia.

De tal modo, levanta os seguintes questionamentos: a profissão do professor está isenta de interesses da classe hegemônica na história do Brasil? Sob quais os modelos políticos a profissão docente se consolidou em função das prioridades e dos interesses governamentais na história do Brasil?

Na busca de responder ao problema da pesquisa, esse trabalho procura investigar a gênese da profissão e a influência da hegemonia de poder no processo histórico das atividades do magistério. E para atender ao problema da pesquisa são traçados os objetivos, apresentados nos itens a seguir:

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Retratar o contexto político dos modelos da profissão docente, por meio da descrição de fatos e fenômenos históricos, buscando identificar na história da educação brasileira a condição

política do professor frente os interesses das políticas dos sistemas de governos as quais impactaram na formação e atuação.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Definir os modelos políticos da formação do professor no contexto histórico do Brasil;
- b) Organizar dados e fatos históricos nacionais através de documentos e referências para composição dos dados da pesquisa;
- c) Analisar a conjuntura política da formação do professor, no contexto das políticas públicas de Estado Nacional.

1.2 Organização estrutural do trabalho

O trabalho estrutura-se em sete seções, sendo a primeira referente à introdução e a segunda seção à apresentação da metodologia; na terceira seção abordam os aspectos remotos da gênese histórica da profissão docente e os aspectos políticos da profissão nas antigas civilizações até a personificação do professor sacerdote, que chega como catequizador e formador da elite, introduzido à fé cristã no Brasil sob a hegemonia da formação jesuíta, domínio religioso, influenciado pela igreja romana e amparada pela monarquia lusitana.

Na quarta seção encontra-se a descrição dos conflitos de interesses políticos da coroa portuguesa no enfrentamento contra o domínio da formação Jesuíta dos professores religiosos, em um período marcado pela separação do Estado com a Igreja no qual venceu o Estado monárquico. Com a vinda do rei há fundações de escolas de artes e a presença de professores franceses a serviço da coroa. Ainda nesse contexto, foi implantado o modelo de formação de professores laicos. No império, com o propósito de reduzir gastos, implanta-se o modelo de ensino do inglês de Joseph Lancaster e, posteriormente, há a abertura de escolas de formação de professores normalistas e a inclusão de mestras na educação das crianças.

A temática da quinta seção compreende as políticas de formação do professor no processo de industrialização. Estado laico e as influências cristãs. Demarca-se nesse período o enfrentamento do liberalismo europeu, os avanços da formação do educador, os conflitos de domínio da religião e dos militares e o advento do Estado Democrático de direitos e deveres sociais.

A sexta seção faz um enfoque dos eventos internacionais que impulsionaram a efetivação de uma política pública de Estado como propulsor de garantia de direitos e da qualidade nos programas de formação do professor, são apresentadas as políticas de valorização

do magistério e finaliza-se com uma visão das influências das reformas políticas propostas pelos organismos internacionais.

Na sétima seção se destaca uma análise dos modelos políticos da profissão docente em seu contexto histórico, objeto da pesquisa, partindo de um parâmetro, em que são considerados: denominação política a serviço do poder, órgão político de financiamento, atividades da profissão sob o controle do poder, e formação, aos quais se constituem o conjunto dos fatos e fenômenos políticos que estão sob a ação da profissão docente e, por fim, a parte final desse trabalho, a conclusão, que incide nos resultados perseguidos quanto aos objetivos desse trabalho.

2 METODOLOGIA

Nesta seção, é apresentada a metodologia empregada e o desenvolvimento do método proposto considerando dados bibliográficos e documental da histórica e das políticas públicas na estruturação da profissão e da formação de professores, tomado como base um resgate das políticas públicas da educação brasileira cuja finalidade é a construção dos modelos políticos da profissão docente em seus diversos contextos da história do Brasil. Na etapa do método proposto, busca-se explicar todos os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta e análise de dados a qual se desenvolve esse trabalho. Assim, o método proposto fundamenta-se na análise da descrição dos fatos e fenômenos políticos e ideológicos acerca da profissão docente e do sistema de poder de domínio hegemonicamente político.

2.1 Metodologia da pesquisa

O delineamento da pesquisa se alicerça na pesquisa bibliográfica e na pesquisa documental; na aplicação da primeira toma-se, como base o material já publicado como fontes secundárias, segundo Gil (2010, p. 30), há vantagens e desvantagens nesse tipo de pesquisa, ou seja, a vantagem é que permite ao investigador, “[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos [...] Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.” Quanto à desvantagem (ibid.), o autor refere-se ao fato de que “muitas vezes, as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada.” Outro aspecto relevante na pesquisa bibliográfica é que segundo Marconi e Lakatos (2010, p.166), “[...] não é mera repetição do que foi dito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.”

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008, p. 50), permite ao pesquisador uma amplitude de fenômenos históricos, o que se constitui como uma vantagem para melhor se observar a natureza do problema com base em dados secundários e, ainda, permite ao pesquisador uma análise de conhecimentos científicos do passado que, conforme Ganga (2012, p. 212), “procura explicar o problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos [...] busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado, [...]” A

aplicação da pesquisa documental, se apoia em fonte dados primários que segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 159) se constituindo de “[...] documentos oficiais, tais como: ordens régias, leis, ofícios, relatórios, correspondências, anuários, alvarás etc.” Os quais se constituem como alicerces para o desenvolvimento deste trabalho, são os documentos oficiais tais como alvarás, constituições, decretos, pareceres, resoluções, dentre outros.

Quanto à caracterização, se trata de uma pesquisa de natureza básica, que subsidia o foco de investigação para o alcance do resultado pretendido que, no conceito de Ganga (2012, p. 207) “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista”, cuja fonte de dados é extrair de material já publicado para recompor os fatos históricos do fenômeno investigado.

Assim, na caracterização da pesquisa se utiliza dois procedimentos a saber: o método de natureza histórica e o de descrição dos fatos; o método histórico, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 89) “[...] preenche os vazios dos fatos e acontecimentos apoiando-se em um tempo, mesmo que artificialmente reconstruído, que assegura a percepção da continuidade e do entrelaçamento dos fenômenos.” A pesquisa de natureza descritiva objetiva é, segundo Gil (2010, p. 28), “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]”, que tem a função de compor os fatos históricos e os fenômenos políticos da profissão do professor no arquétipo dos sistemas de governo da história nacional.

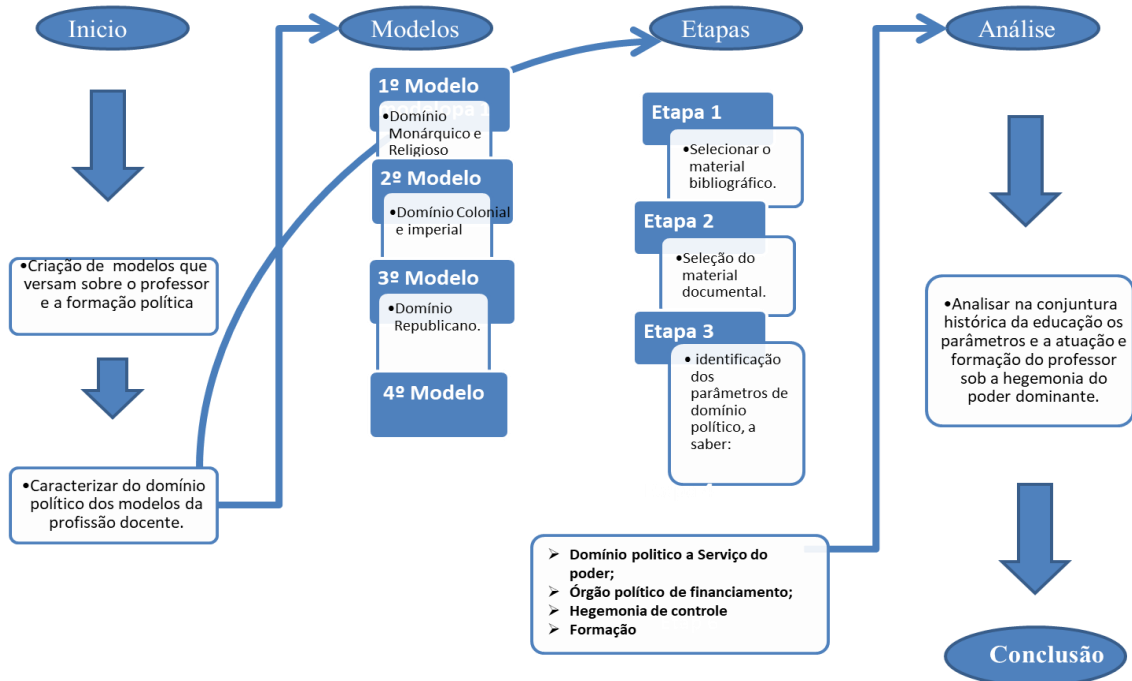
2.2 Método proposto

Para uma melhor organização do método de estudo, o trabalho se estrutura sob a temática de modelos políticos da profissão docente, buscando investigar a partir da base teórica bibliográfica e documental o subsídio para composição dos fatos históricos e políticos que marcaram a atuação profissional e a formação do professor. Objetivando, assim, construir a base da profissão e da formação do professor, num panorama dos fenômenos políticos sob a hegemonia monárquica, religiosa e de estado.

Desse modo, para uma melhor estruturação da pesquisa, que se dá através da segmentação da história política nacional são construídos paralelos a história da educação os modelos políticos da profissão e formação do professor a saber: Modelo Político de Domínio Monárquico e Religioso; Modelo Político de Domínio Colonial Imperial; Modelo Político de Domínio da República; Modelo Político de Domínio República Democrática e influências

Norte Americanas. O presente método segmenta-se nas seguintes etapas apresentadas na figura. Essas etapas são detalhadas nos itens 2.2.1, 2.2.2. e 2.2.3.

Figura 1 – Estruturação do método proposto



Fonte: Elaborado pela autora.

2.2.1 Etapa 1 – Selecionar o material bibliográfico

Para compor os instrumentos bibliográficos do objeto da pesquisa são estabelecidos três passos. Primeiro passo: realizar o levantamento do material de estudo através de sites de busca, para seleção de artigos publicados em periódicos e eventos, assim são utilizadas publicações da área do conhecimento da educação e temas transversais, disponíveis no site da Capes; Google acadêmico; *Scielo*, portal do MEC e do governo federal e de referência impressa.

O segundo passo: organizar o material impresso e publicado em meios eletrônicos, utilizando o critério da seleção das publicações sob o tema da história da educação. Material esse, que se constitui como objeto de interpretação e análise dos dados de investigação na construção das políticas educacionais e seus agentes profissionais, procurando extrair dados referentes à política da ação profissional e da formação do professor nos diversos contextos da história brasileira.

O terceiro passo: fichamento do material, buscando fazer uma captura do fenômeno histórico, procurando interpretar a questão histórica política da população investigada frente aos sistemas de governos. O mesmo procedimento metodológico de fichamento do material bibliográfico é equivalente para a pesquisa documental, com o fim de ordenar os fatos e fenômenos em que se delinea a estrutura política da profissão para a descrição das etapas dos modelos políticos da profissão docente.

Almeja-se, como objetivo dessa etapa, elencar dados para construção dos objetivos específicos da pesquisa, de modo a construir os pressupostos teóricos da história dos modelos políticos do profissional educador e de formação com base na história.

2.2.2 Etapa 2 – Selecionar o material documental

O critério para seleção dos documentos na utilização da investigação dos fenômenos políticos da profissão docente sob a hegemonia de poder político, segue a apropriação dos documentos normativos que tratam das políticas públicas para o exercício da função do magistério e da formação disponibilizados em meios eletrônicos.

Nesse sentido, são selecionados documentos do período colonial e imperial; documentos da Igreja Católica, *Ratio Studiorum*, cartas, alvarás do período colonial sob a hegemonia da Igreja e da Monarquia e outros documentos selecionados que compõem a história brasileira como a primeira Constituição Imperial do Brasil e as seis Constituições republicanas e militar; totalizando historicamente sete constituições brasileiras, além dos documentos tais como: os decretos leis, pareceres, portarias e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) e Plano Nacional da Educação (PNE) dentre outros.

Desse modo, a pesquisa documental descreve a estrutura legal e política da ideologia hegemônica de poder no panorama da história do Brasil. Observando-se na catalogação dos documentos a linha do tempo para cada etapa do estudo dos modelos políticos da profissão docente, objeto de investigado nessa pesquisa.

O objetivo desta primeira etapa, é identificar, através dos documentos, o papel jurídico do professor sob o domínio hegemônico do Estado e da Igreja, quanto a sua ação profissional e a sua formação, considerando o contexto histórico das políticas públicas nos diferentes períodos da organização da educação brasileira.

2.2.3 Etapa 3 – Analisar os dados

Para análise dos dados da pesquisa é considerada a conjuntura histórica da educação, a ação, a atuação e a formação do professor, a partir da relação de poder político sob a hegemonia governamental, a partir das etapas anteriores constituídas como base no desenvolvimento da construção histórica dos modelos política da profissão docente.

Assim, na análise dos modelos políticos da profissão docente com base no terceiro objetivo específico da pesquisa, a saber: a relação do poder sob a hegemonia do Estado e a conjuntura política nas questões da formação do professor, descritos nas duas etapas do método proposto nessa pesquisa, cujo objetivo se constitui em responder ao problema da pesquisa acerca da profissão do professor, se esta, está isenta de interesses da classe hegemônica na história do Brasil e de como as políticas para a profissão se consolidaram a partir das prioridades dos interesses da hegemonia dos poderes governamentais na história do Brasil.

Para fins dos resultados com base nos pressupostos teóricos construídos, nas etapas desse método proposto, são considerados os modelos políticos da profissão com base nos seguintes parâmetros: Denominação política a serviços do poder; Órgão político de financiamento; hegemonia de controle e formação.

Desse modo, a relação que se estabelece nos parâmetros dos modelos políticos da profissão docente no contexto histórico da educação objetiva a verificação do problema de como a profissão docente se fundamenta sob a ideologia do estado e da igreja e de que modo é controlada pelo jogo de poder político na razão de ser e estar a serviço da ideologia dominante.

3 O PROFESSOR E A FORMAÇÃO POLÍTICA: MODELO POLÍTICO DE DOMÍNIO MONÁRQUICO E RELIGIOSO TRAZIDO PARA COLÔNIA BRASILEIRA

Essa seção retrata o período da construção histórica da profissão docente ,compreendendo o período da história das antigas civilizações, o Egito e suas dinastias monárquicas, Grécia e Roma, a.C, fazendo um panorama sucinto do modelo político da profissão docente até o período em que a educação é assumida pelo sacerdote professor, que chegou às terras brasileiras sob o primado da Companhia de Jesus. Os jesuítas considerados primeiros educadores estando a serviço da Igreja e da monarquia portuguesa. Configurando-se o processo político da colônia portuguesa demarcado entre os anos de 1549 a 1759, em que finaliza a hegemonia do poder da Igreja católica a partir do rompimento do Estado Monárquico.

Para subsidiar a construção do primeiro modelo político da profissão docente, dessa seção, são utilizados dose aportes teóricos bibliográficos a saber: Castro e Silveira, (2016), Amorim (2015), Santos (2014), Brandão (2013), Torra, Martins e Correia (2013), Ribeiro (2011), Manacorda (2010), Saviani (2007 e 2008), Chamon, (2006), Sousa (2003), Negrão, (2000) e um documento da Igreja o método pedagógico dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*.

3.1 Gênese histórica e política do professor

Para compor os aspectos que retratam o modelo de professor na época do Brasil Colônia, se faz necessário indagar inicialmente de onde surgiu e com qual propósito político esse profissional foi surgindo na história. Questiona-se em que período da história as civilizações foram se organizando culturalmente através de um professor; busca-se responder se são vistos como mentores responsáveis pela educação da sociedade. Também são investigados os codinomes assumidos por esses ao longo da história. Desta forma, esta seção trata das questões acerca do professor e sua atividade política nas civilizações, compreendendo seu papel na ordem de servir a soberania a partir de uma ideologia político nos períodos, a.C. e d.C., em especial na história política dos primeiros educadores no Brasil Colônia.

Na tentativa de encontrar resposta para a indagação anterior, se faz necessário primeiro um olhar na história da profissão docente a partir das grandes e antigas civilizações orientais, para que se possa situar melhor a origem da função política do professor na história da sociedade

atual. Desse modo, observa-se a relevância em conhecer sua importância capital na construção das antigas civilizações, seus feitos e sua condição social política num sistema de domínio hegemônico de uma nação já que, segundo Manacorda (2010), o professor tem sua gênese histórica e política há mais de dois mil anos antes de Cristo a.C., na civilização do Egito, berço da cultura humana.

Nas civilizações antigas, o professor se denominava por codinomes, conforme se pode encontrar na obra do autor Manacorda (2010). Primeiramente, esse profissional recebeu o nome de Vizir. Já na idade medieval d.C, ele passou a ser cognominado de sacerdote-professor, uma vez que este estava sob a égide da igreja católica, administradora da educação da fé, e sob a proteção do império romano entre 288-337 d.C, sob o governo de Constantino, que o autorizava a educação dos fiéis através da catequese.

A origem dos codinomes dos educadores na construção política das civilizações se deu no Egito, porque como fora dito antes, é considerado o berço da educação. O professor, sob o codinome de Vizir, era uma figura política a serviço do rei; considerava-se uma espécie de pai, que chamava os alunos de filhos. Estava ligado diretamente ao Faraó e sob sua vontade, mantinha-se fiel e obediente. Tinha seu prestígio dentre os nobres, era o educador sábio destinado ao ensino do “futuro político ou, dentro da situação do antigo reino egípcio, o homem do palácio.” (MANACORDA, 2010, p. 28), seus ensinamentos eram dirigidos aos filhos do rei e nobres, tinha como principal função o ensino do comportamento moral, do poder e da obediência com o sinônimo do verbo “comandar”, o sistema político do reino autocrático.

Outro aspecto da função do educador, é que seguia a obediência dinástica, não sendo lhe permitido ensinar nada aos jovens, filhos da corte, que antes não fosse autorizado pelo faraó, mesmo em condições de idade avançada como retrata a obediência histórica de um dos primeiros vizir *Ptahhotep* ao monarca do Egito, conforme, se pode conferir em Manacorda:

Ptahhotep, vizir do rei Isesi, da 4ª dinastia (2450 a.C)[...]sente-se velho, já tem cento e dez anos e, descritos icasticamente um por um os males da velhice [...], dirige-se ao faraó para lhe pedir, segundo o ritual da corte, que lhe ordene falar para deixar um ensinamento ao filho; e, a fim de conquistar sua graça e agradecer-lhe, [...] (MANACORDA, 2010, p. 26)

Historicamente, a profissão docente foi se constituindo nas antigas civilizações, tendo em sua práxis a obediência de servir a nobreza, aos filhos dos reis e nobres, sob a proteção de um poder régio. Atuava esse profissional a serviço do sistema de domínio político e da crença moral e religiosa; assumia uma posição hierárquica na antiga civilização egípcia, porém sua

atuação enquanto profissional gerava desigualdade social entre os filhos da elite, nobres e os filhos dos subalternos, conforme se pode conferir em Brandão:

[...] nas grandes sociedades civilizadas do passado – como na Grécia e em Roma, com as quais vamos nos encontrar um pouco mais adiante – um sistema pedagógico controlado por um poder externo a ele, atribuído de fora para dentro a uma hierarquia de especialistas do ensino, e destinado a reproduzir a desigualdade através da oferta desigual do saber,[...](BRANDÃO, 2013, p.34).

No entanto, com o desenvolvimento da escrita nas civilizações egípcia, grega e romana, a utilização dessa ferramenta passou a diferenciar os indivíduos livres e escravos, dos mestres socialmente reconhecidos pela sua erudição, dos mestres socialmente odiados e desprezados pela sociedade tidos como pedagogos. Assim, segundo Brandão (2013, p.35), foram utilizados “[...] os sistemas pedagógicos e “as leis de ensino” para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e vida de muitos [...].” A condição política do professor oscilava entre os que serviam como educadores livres e como educadores escravos (denominados de pedagogos), ou seja, entre os admirados pelo poder e a sociedade: os escribas, sábios eruditos, que dominavam bem a escrita; e os odiados pela sociedade, os pedagogos (MANACORDA, 2010).

Verificou-se que no Egito houve uma divisão de papéis entre o vizir, professor que servia no palácio, e posteriormente os escribas, produtores do conhecimento, considerados sábios; os que serviam no templo eram os sacerdotes; e os que estavam fora dos palácios, charlatões, demagogos, que instruíam a classe subalterna das condições impostas pelo domínio Egípcio.

Entre os gregos, pode-se citar como modelos de educadores: Heródoto e Hesíodo; os escravos pedagogos; os mestres profissionais livres e os sofistas, pagos pelo poder político; e os filósofos isentos da dominação política. Entre os romanos, ainda a.C. havia os patrícios responsáveis pela educação dos filhos; e os escravos pedagogos e os pedagogos livres.

Na idade medieval, d.C, sob aprovação do imperador e com o reconhecimento da doutrina cristã, os professores, pastores, eram os sacerdotes que abriam escolas para formar sacerdotes-professores na doutrina da fé, descritos no quadro 1, da página 28, os modelos políticos do professor com base em seu codinome do educador, a função política e seus trabalhos em que se caracterizam seus ensinamentos.

Quadro 1 – Modelo político do educador nas antigas civilizações

| Civilizações | Cognomino professor | Função Política | Ensino |
|---|-------------------------|--|--|
| Antigo Egito – 2.450 a.C | Vizir | Profissional a serviço do poder do Faraó. Educador a serviço dos nobres; Formação para manutenção do domínio político. | Comportamento moral e a obediência, educação realizada no palácio. Tradição oral. |
| | Charlatões ou demagogos | Faziam oposição ao poder; eram profissionais livres de obediência ao poder. | A população que não participava da educação dos palácios e contra o sistema dominante. |
| | Escribas | Escritores sábios, prestigiados pelo rei, sob a proteção do Faraó, superou o modelo Vizir. | Através da escrita; ensinava os dogmas do sagrado, a geometria e aritmética. |
| | Sacerdotes | A serviço dos deuses do templo do Faraó. | Exortação do sagrado, conhecimento das letras, geometria e da aritmética. |
| Grécia Antiga - a. C. | Pedagogos | Escravos | Bê-á-bá. |
| | Mestres sofistas | Livres, faziam fortunas com a profissão, reconhecidos e aprovados pelo Estado. | Gramática e retórica. |
| | Filósofos | Homens livres da sociedade. | Defendia o conhecimento pela vocação. |
| Roma, Cultura Clássica – a.C e d.C | Patrícios (família) | País responsáveis pelos ensinamentos dos filhos. | As letras e uma profissão. |
| | Pedagogos | Escravos a serviço da família romana | Bê-á-bá – as crianças |
| | Pedagogos livres | Administravam escolas particulares sob a jurisdição romana – Eram odiados e ironizados pelos alunos e a sociedade por causas das punições. | Gramática grega, latina e retórica. |
| Idade Medieval | Sacerdotes professores | Sob a proteção dos imperadores, tinham a ação de punir quem desrespeitasse o mestre. | Doutrina cristã, destinados a formação de padres e sacerdotes-professores. |

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados de Manacorda (2010)

É quimera considerar que a condição do professor estivesse na antiguidade tanto egípcia como entre o povo hebreu ligado a uma só questão política de igualdade de estado. Porque o vizir, o escriba, o sacerdote, todos educavam o filho do poder para a polis em detrimento dos filhos da classe subalterna, que não tinha acesso à educação. A história remete a questão da condição do educador como um “pastor”, um pai que educa o filho para a obediência de um poder divino. Sendo assim, Santos (2014, p. 282-283) questiona em seu trabalho se seria esse o novo pastor a serviço da máquina estatal.

O autor expõe a condição do professor como pastor e professor da arte do governo político, como direção oposta na história das atividades da profissão. Assim diferencia a função de educar na cultura egípcia e hebraica como o “pastor”, ligada ao cuidado da alma;

diferentemente da Grécia, que afasta a condição de pastor, trazendo ao professor a arte das ciências políticas, a arte de governar o homem na e para a cidade; na era cristã, os padres da Igreja buscaram implantar na profissão de educador a condição de pastor, herança dos Hebreus, e a condição político estatal do estado Grego. No entanto, a concepção da visão cristã de educador pastor político não confere com a arte da ciência política grega, pois segundo a concepção *foucaultiana* “o homem político é diferente do Pastor”. (Santos, 2014, p. 283)

Assim, a função política do professor remete a uma herança histórica de mais de dois mil anos a.C, assumindo posições diferenciadas, na qual o professor, ao mesmo tempo em que está a serviço do poder, detém o poder em suas práxis. Segundo Brandão (2013, p. 44), “de um lado desprezíveis mestres-escola e artesãos-professores; de outro, escravo, *pedagogos* e educadores nobres, ou de nobres. De um lado, a prática de instruir para o trabalho; de outro, a de educar para a vida e o poder que determinava a vida social.” Sendo uma profissão considerada como que sacerdotal na história das civilizações antigas, chegou à idade medieval sob o poder da fé cristã e foi nessa ótica histórica que os cristãos sacerdotes, pastores, passaram para a condição de sacerdotes-professores, educadores da fé.

A profissão docente sob o poder da Igreja e do regime monárquico destinava sua ação à educação da fé às nações e é nesse sistema de poder que no século XVI a monarquia portuguesa convocou e autorizou os jesuítas à missão de catequizar e educar a população indígena e os colonos na nova Colônia. Os jesuítas tinham uma práxis docente diferenciada, uma para catequizar a submeter os indígenas à escravidão para o trabalho e outra para preparação da formação dos profissionais da educação a quem iriam ser sacerdotes ou somente bons cristãos. (SAVIANI, 2008; RIBEIRO, 2011)

A condição política do professor não está livre de uma ideologia de poder, ou de uma filosofia humanista, ou de uma crença baseada na fé, ou de um poder político hegemônico, quer monárquico, quer religioso. Por isso, é que sob a ordem e interesse do Estado e da Igreja, que no limiar do século XVI, a Companhia dos padres professores jesuítas, a serviço da coroa portuguesa chega às terras brasileiras na condição de pastores professores, para evangelizar os silvícolas e educar os filhos dos colonos, nobres na colônia portuguesa. Para esse fim, se fez necessário uma formação política do educador jesuíta assegurando a manutenção da ideologia político-monárquica por interesse político da igreja, tema tratado na próxima subseção.

3.2 Política de formação do educador jesuíta no *ratio studiorum*

Nos relatos de Ribeiro (2011), a formação dos profissionais da educação durante a história do Brasil Colônia é marcada pela exploração do capital humano da educação no Brasil. Ao demarcar o período colonial como de cultura econômica de exploração, cujo objetivo era o lucro pela exploração das riquezas naturais a favor da coroa portuguesa, centro do poder hegemônico, em detrimento da cultura, “[...] a função da população colonial era propiciar esse lucro às camadas dominantes metropolitanas [...]” (RIBEIRO, 2011, p.9).

Com a vinda da Companhia de Jesus, sob a administração do Padre Manoel da Nóbrega e mais três padres jesuítas, a serviço da Coroa Portuguesa, se deu o início da catequese dos nativos, silvícolas, e da educação diferenciada, destinada aos filhos dos colonizadores. (SAVIANI, 2007)

Como não havia um interesse da coroa Portuguesa em estabelecer uma política para a instrução pública da colônia, a política colonial teve sua base educacional nos ensinamentos da fé católica, cujos preceptores da educação colonial foram os jesuítas, sob a obediência à coroa portuguesa e à Igreja, assim “[...] eram os Jesuítas os únicos educadores de profissão que contavam com significativo apoio real” (RIBEIRO, 2011, p. 10).

Na organização administrativa da educação, os jesuítas trataram de cuidar da formação dos sacerdotes professores, objetivando o controle destes indivíduos pela formação religiosa através dos seminários. “[...]Necessário concentrar pessoal e recursos [...] já que o número de pessoas capacitadas para a instrução era reduzido” (RIBEIRO, 2011, p.11). Uma vez excluídos os nativos, essa formação se voltava para os filhos dos colonos nobres, sendo preparados para o trabalho intelectual, a vida sacerdotal e a catequese para os índios, de forma a submetê-los aos interesses monárquicos, como afirma Chamon (2006, p.3), “O domínio português impusera suas leis e costumes, [...]. Uma doutrinação católica exacerbada, dirigida pela ação dos padres jesuítas, desempenhou a tarefa de transportar para a Colônia os valores dessa ideologia religiosa.” Esse domínio imposto aos silvícolas, através da instrução pela catequese, promoveu a mão de obra escrava, sob a dominação hegemônica europeia. Conforme Ribeiro:

[...] a orientação contida no *Ratio*, que era a organização e plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599, concentra sua programação nos elementos da cultura europeia. Evidencia, desta forma, um desinteresse ou constatação da impossibilidade de “instruir também o índio.” (RIBEIRO, 2011. p.11)

Os jesuítas dedicaram especial atenção à formação dos professores, e tinham como regra que esses só estariam aptos ao magistério após os 30 anos (SAVIANI, 2007 e RIBEIRO, 2011). Uma das características da formação do mestre estava no controle do pensamento livre e crítico, devendo ser afastado do serviço da arte. Nesse sentido deveria haver um cuidado para que o formando não tivesse um espírito livre, sendo necessário ser vigiado pelos formadores, segundo as regras do *Ratio*.

Uma das regras gerais para todos os professores era o cuidado com a oração antes de iniciar as aulas. Essas eram ministradas pelos jesuítas em residências, que segundo Sousa (2003, p. 5) “[...] as casas dos Jesuítas, ou sejam, os Colégios, eram locais de residência para os jovens Jesuítas em formação.” Também denominado de colégios, por Negrão (2000, p. 154) “[...] destinadas ao acolhimento de jovens estudantes inteligentes, potenciais candidatos jesuítas, os quais freqüentavam universidades públicas, [...], originando-se, dessa forma, o Colégio Messina, fundado em 1548”.

Uma das atenções dos jesuítas na formação de professores era seguir os ideais da igreja católica. Essa companhia havia surgido para combater a reforma protestante de Martinho Lutero iniciada na Europa no século XVI, movimento religioso, explica Amorim (2015) que procurou combater os abusos de luxo, riqueza e poder do Papa e dos bispos, destinava aos fiéis a imposição de dogmas e compra de indulgências plenárias, mais além dessa questão, estava a de ordem política, econômica e cultural, na qual a Igreja estabelecia uma relação de poder entre o clérigo e os nobres.

Nesse aspecto a igreja católica, para não perder o poder, ainda segundo Amorim (2015), lançou a contrarreforma, fundou a companhia de Jesus, sob o primado de Inácio de Loyola, antes combatente do exército espanhol, e convocou o “Concílio de Trento” (1545-1563), sendo aprovando as seguintes medidas a formação dos sacerdotes, seminários, escolas de catequese para os fiéis, listar a proibição de alguns livros proibidos de cunho científicos, que não elevasse ao pensamento cristão, também a reafirmação dos sete sacramentos e o valor da indulgências, do qual os jesuítas eram os mestres educadores desse movimento para o trabalho da educação das crianças e dos jovens. Assim, os jesuítas fundaram escolas de estudos inferiores e superiores e, é sobre a obediência ao Papa contra o movimento da reforma protestante que se justificou a necessidade da formação pedagógica de jovens sacerdotes muito bem preparados para desempenhar a função de mestre cristãs, e, é a esse respeito Negrão explica:

[...] pedagogia jesuítica ativa, com aulas plenas de vida, e iluminada por um grande ideal de formação integral humanista, com professores muito bem preparados, em todas as dimensões da perfeição humana, verdadeiros apóstolos, modelos de virtudes (NEGRÃO, 2000, p. 156).

Sendo assim, a formação dos professores na administração dos jesuítas foi o embrião na colonização do Brasil, marcada pela fé, destinada a duas modalidades de ensino: uma voltada para a catequese dos silvícolas e outra para os filhos dos colonos abastados, centrado no modelo de formação para a política do magistério baseado no *Ratio Studiorum*, segundo Sousa (2003, p. 11) “[...] seu objetivo primeiro era o de normalizar o ensino conferido nas diversas escolas. Considerou-se então a *Ratio Studiorum* como embrião da nossa formação de professores”.

Para Torra; Martins e Corrêa (2013), a raiz da formação dos professores mediada pelo *Ratio Studiorum* se constituiu a “espinha dorsal” da fé cristã no Brasil e se faz presente nos dias atuais, ao considerar a ação do docente modelo da formação jesuíta, como uma:

[...] a ação jesuíta acerca da formação dos professores por meio da exposição ao *Ratio Studiorum*, espinha dorsal da versão essencialista cristã levada a cabo pela ação pedagógica eclesiástica tradicional, apurando, desse modo, não só as raízes da formação do professor no Brasil, como também apresentando breves marcas de tal sistema formativo, cujos elementos ainda se fazem presentes na prática docente. (TORRA; MARTINS e CORRÊA 2013, p. 1085).

O Plano de ensino dos Jesuítas possuía em sua organização administrativa, uma hierarquia de obediência dos seus agentes, cujas funções seguiam a estrutura em grau de posicionamento e competência das responsabilidades dos seus agentes. A competência do Diretor Geral era administrar as casas e colégios das províncias; a função do Provincial eram supervisionar as ações dos professores formadores e o Prefeito Geral de Estudos supervisionava a formação dos novos professores, Ambos trabalhando em conjunto, o papel do Reitor era dirigir as reuniões de professores juntamente com o Prefeito de Estudo; as funções de Prefeito dito Principal, Prefeito de Estudos Inferiores e de Prefeito de Disciplina se constituíam pela ordem: o primeiro era o encarregado dos cursos superiores; o segundo, de

auxiliar os cursos menores e o terceiro responsável pela ordem da disciplina dos alunos, conforme estruturado na figura 2.

Figura 2 – Estrutura hierárquica de obediência dos professores segundo *ratio studiorum*



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do *ratio studiorum*

Na regra provincial dos jesuítas, o critério da formação dos professores e da seleção para a Academia de filosofia e humanidade teve como característica predominante a rigidez erudita, versado na sagrada escritura, no estudo zeloso e assíduo com o fim na eficiência e no progresso dos discentes, que deveriam desenvolver os seus aspectos, intelectual, moral, gramatical e espiritual, a formação humanista se traduzia ao profissional da educação que na interpretação de Castro e Silveira:

O humanista era, desde o século XV, um professor ou estudante *dos studia humanitatis*, designando um ciclo bem definido de temas educativos, como eram a gramática, a retórica, a poesia, a história e a filosofia moral, temas todos baseados na leitura dos autores clássicos gregos e latinos. (CASTRO e SILVEIRA, 2016, p. 30)

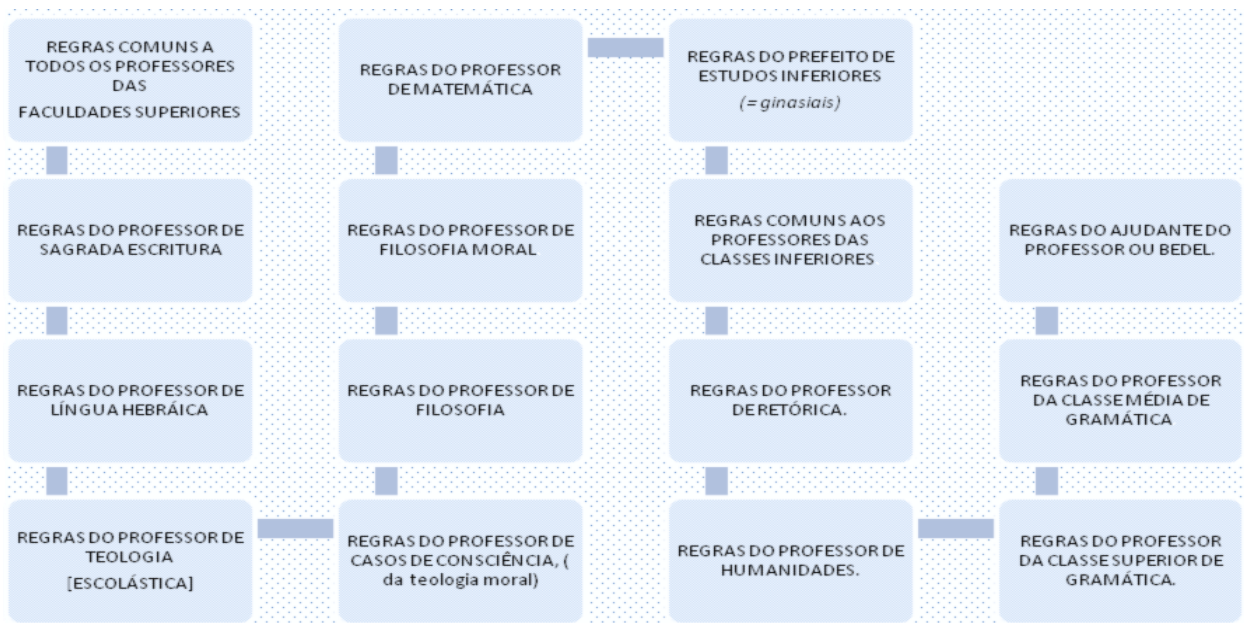
Na formação acadêmica da profissão de professores, se fazia a proibição de livros inconvenientes, livros de filosofia de natureza irônica e de comédia, para que não se pudessem ofender a natureza da alma. Desse modo eram recomendados os livros de natureza sagrada, conforme regra do *Ratio* de número 19; e na regra de número 25 na instrução de como desenvolver o espírito “zeloso na piedade e nos bons costumes.”

O *Ratio Studiorum*, em sua estrutura normativa se constituía de quinze regras, nas quais eram conferidas as instruções para cada habilidade, de formação específica para a formação do profissional de ensino., obedecia a uma estrutura hierárquica, regra geral comum a todos os professores, havia também uma regra específica para cada profissional habilitado, por área de

capacitação para o magistério. No entanto, esses profissionais ficavam limitados à liberdade de expressão, ao pensamento livre, a leitura de livros proibidos pela Igreja, pois esses poderiam inflamar a natureza da atividade científica, não permitido pela Igreja.

Essas regras direcionavam a práxis e as orientavam nas ações dos professores autorizados ao exercício do magistério, a hierarquia conforme o posicionamento hierárquico descrito na figura 3.

Figura 3 – Disposição hierárquica das regras dos professores titulares



Fonte: elaborado pela autora a partir do método pedagógico dos jesuítas, *ratio studiorum*.

Nas regras comuns do *Ratio*, destinadas aos professores das faculdades, constava: a observância da oração antes das aulas; obediência ao Prefeito; disciplina nas aulas; explanação da matéria com amplitude e rigor; permanência na sala ao término da lição, para que os alunos pudessem interrogá-lo na aplicação de exercícios e por último interrogar o bedel sobre o estado geral da aula e o progresso dos estudantes.

Também se utilizava de metodologia, de debates e repetições do conhecimento adquirido sendo apresentado pelos alunos semanalmente, mensalmente e anualmente, dos assuntos estudados de teologia e filosofia, as apresentações consistiam-se em disputas, modelo de tese, que na interpretação de Costa (2005, p. 82), Constituía “[...] o grau de oficialidade e

seriedade com que as disputas eram incentivadas como meio para se aprender mais e demonstrar publicamente o que se aprendeu[...]”.

Os formandos que participavam das disputas era designado pelo reitor e apresentava os exercícios escritos em imitação do autor lido, se dava a correção pública dos exercícios e o original seria publicado nos ensaios nos graus superiores (*THE JESUIT RATIO STUDIORUM OF 1599*). As disputas semanais deveriam ser intercaladas conforme o costume da academia; as mensais também seguiam ao rigor da academia e tinha como objetivo produzir os resultados da aprendizagem desejada, porém se, se mostrassem ineficazes, os professores deveriam descobrir os motivos de modo a garantir a repetição correta, segundo confere o documento:

He shall frequently attend the private and public disputations in theology and philosophy. He should observe whether these various scholastic exercises produce the desired results. If they are ineffective, he should discover the reason. .”(*THE JESUIT RATIO STUDIORUM OF 1599*, p. 15).

Das proibições contidas nas regras da formação dos professores constavam que, esses, não poderiam utilizar livros de autores não permitidos pela constituição da academia, não introduzir novos método de ensino; evitar a novidade de opiniões que apresentem perigo para a fé; deveriam evitar ditar, mas se o fizessem, que fosse de modo que os estudantes pudessem acompanhar ao ditado com facilidade e ter modéstia no modo de refutar.

A política para formação de professor através do *Ratio Studiorum* caracterizou-se por excesso de controle da formação inicial e pós-formação, sendo a práxis pedagógica vigiada e ditada ao professor quanto ao que lhe era permitido ler e ensinar, evitando novos conhecimentos, o que subentende a proibição à pesquisa.

Assim, conjecturou-se que o governo eclesiástico tinha como propósito o controle do pensamento intelectual do professor, de modo a garantir os ensinamentos ideológicos da igreja. O professor da companhia de Jesus era formado para absorver os ensinamentos sem questioná-los e, profissionalmente, repassar os saberes da fé. O plano de formação dogmática, *Ratio Studiorum*, atendia a hegemonia do poder da igreja e da coroa portuguesa, os quais eram pagos, Os jesuítas, no início da Colônia por mais de duas décadas, 1549 a 1759, tiveram seus trabalhos interrompidos pelo Marquês de Pombal, ministro da coroa, contrária à Igreja.

Na seção seguinte, são descritas as condições políticas dos professores na administração do Marquês, a implantação da instrução pública laica na colônia, a separação do Estado Monárquico da Igreja; o repúdio a formação religiosa do professor jesuítas, e proibição dos professores de formação jesuítas para o serviço da nova instrução pública.

4 O PROFESSOR E A FORMAÇÃO POLÍTICA: MODELO POLÍTICO DE DOMINAÇÃO COLONIAL E IMPERIAL

Esta seção busca reconstruir o panorama histórico da função do professor, após a política de formação do professor religioso, no enfrentamento das decisões políticas do governo monárquico, a partir das leis implantadas na colônia, durante o período pombalino, joanino e no período imperial, que compreendeu o período entre 1759 até 1889; objetivando descrever a posição política do professor sob a administração da coroa portuguesa.

Os aportes teóricos que embasaram o segundo modelo político do professor, nessa seção investigam 26 referenciais bibliográficos a saber: Nóvoa, (1992), Vieira (1998), Cardoso (1999), Tanuri, (2000), Martiniak e Luporini (2000), Zilberman (2004), Oliveira (2006), Aranha (2006), Maciel e Shigunov Neto, (2006), Zanlorenzi, (2006), Chamon, (2006), Saviani (2008), Moura Nascimento e Martins,(2008), Saviani (2009), Vidotti (2010),Castanho (2012), Silva et al, (2009), Romanelli (2009), Piana (2009), Manacorda, (2010), Silva e Souza (2011), Ribeiro (2011), Morais e Oliveira, (2012), Oliveira (2015) e Cericato (2016), Frazão (2018)

E mais 8 documentos: Alvará de 28 de junho de 1759, Carta Régia de 2 de janeiro de 1809, Resolução 29 de 14 de julho de 1809, Alvará de 5 de abril de 1772, Alvará de 6 de janeiro de 1772, Constituição Imperial de 1824, Lei de 15 de outubro de 1827 e o Decreto de 1879.

Os quais subsidiam os fatos e fenômenos políticos a partir da saída dos jesuítas e a separação do estado Monárquico com a Igreja; ocasionando uma nova política de estado, e um conjunto das reformas da cultura do país, surgindo as medidas para o ensino e para a formação dos mestres destinados à instrução pública, se estabelece a nova política para o professor durante o governo monarca e imperial. Na subseção a seguir é descrita as reformas pombalinas; as condições para o exercício da profissão e a formação dos professores jesuítas; na nova ordem jurídica aplicada ao professor na jurisdição do Marquês de Pombal.

4.1 O professor laico no período do marquês de pombal

Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho Melo, título conferido em 1769 pelo rei D. José I, político déspota, de nacionalidade portuguesa, e de família modesta, nasceu em Lisboa em 13 de maio de 1699, formado em direito, pela universidade de Coimbra, se tornou diplomata nas cortes inglesas em 1738, foi embaixador de Portugal nas cortes de Viena, na

Austrália em 1745, nomeado secretário do Estado dos Negócios no reinado de D José I em 1750; inspirou-se no modelo inglês, e em 1753, criou várias companhias de comércio, na Ásia, Grão-Pará, Maranhã, Pernambuco e Paraíba, aumentando a arrecadação da garimpagem. Durante o terremoto que se deu em Portugal em 1755, se mostrou eficiente em socorrer os sobreviventes e mandando punir os saqueadores com a pena de enforcamento, fato que lhe rendeu a nomeação de secretário do reino, edificar Portugal, após esse fenômeno da natureza, o que o fez crescer junto ao rei. Em 1759, é nomeado Conde de Oeiras, e se tornou praticamente um governo absolutista a exemplo da Espanha e França, expulsou os jesuítas de Portugal e todo os territórios da coroa, (FRAZÃO,2018).

Após a separação com a Igreja Católica, o Estado Monarca assume a inquisição, sob a administração do Marques. No entanto a tarefa da religiosidade popular, antes dos jesuítas, se manteve sob o controle de Pombal, delegando aos padres de sua confiança essa tarefa. Seus feitos, no campo de reformas educacionais se deram com a fundação do Colégio dos Nobres, em 1760, criando o Erário Régio, a Imprensa Real e a Escola do Comércio. Sua ruína se deu após a morte do rei, em 1777, e, em 1779, é acusado de corrupção e fraude, sendo condenado ao exílio em 1781 e em 08 de maio de 1782 veio a falecer.

, A reforma pombalina, para instrução educacional, tinha como finalidade execrar o professor de formação religiosa, herança deixada pelos jesuítas. Uma de suas primeiras ações constituídas em legalizar suas ideias iluministas tornando público o ensino sob o controle do Estado, pois “[...] o primeiro-ministro do rei D. José I (1714-1777), em detrimento da instrução jesuítica, a reforma pombalina, introduziu um novo projeto educativo, o qual consistia em aumentar a influência do Estado e diminuir o controle da Igreja Católica” (OLIVEIRA, 2015, p. 161).

O Marquês de Pombal teve como princípio inspirador os ideais iluministas, trazendo uma concepção de que uma “[...] nova sociedade exige um novo homem que só poderá ser formado por intermédio da Educação” (MACIEL e SHIGUNOV NETO, 2006, p. 471), por meio da ação da reforma do ensino público, assim como os franceses fizeram após a revolução de 1789, a separação do Estado e da Igreja Católica. Conforme afirma Maciel e Shigunov Neto (2006, p. 470) “Inspirado nos ideais iluministas, Pombal empreende uma profunda reforma educacional, [...] a metodologia eclesiástica dos jesuítas é substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica. É o surgimento do espírito moderno.”

A reforma empreendida pelo Marquês, segundo Maciel e Shigunov Neto (2006, p. 470) se constituiu em uma “total destruição na organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal [...]” e, conseqüentemente com a expulsão dos Jesuítas, o Marquês “[...] não pretendia apenas reformar o sistema e os métodos educacionais, mas colocá-los a serviço dos interesses políticos do Estado” (MACIEL e SHIGUNOV NETO, 2006, p. 471).

O ideal do Marquês era manter o Estado Laico, pois assim se expressou na introdução da publicação do Alvará de 28 de junho de 1759, tratando da insatisfação do ensino religioso e os prejuízos que ao longo do processo histórico da educação portuguesa culminaram na má formação educacional, porque “ditos religiosos se intrometeram a ensiná-los com os sinistros intentos e infelizes sucessos” que foram desaprovados pelo corpo da Universidade de Coimbra.

O documento de lei se estruturou como forma de controle e fiscalização dos trabalhos do professor que, ao criar “[...] o cargo de Diretor Geral dos Estudos, determinava a prestação de exames para todos os professores; que passaram a gozar de direito nobres[...]” (RIBEIRO, 2011, p. 20), legado deixado ao Estado, que a partir de então teria o dever de assumir a educação e manter um autocontrole das atividades docentes. A instituição do Diretor Geral dos estudos, caracterizou o controle dos saberes da profissão docente e atuação do professor denominado de laico.

Em seguida, determinou-se a criação das aulas régias, ou ainda, aulas avulsas, as quais os novos profissionais da educação deveriam exercer suas atividades não mais a serviço da igreja e sob o ensinamento da igreja, mas a serviço do Estado e sob o currículo determinado por esse, sendo denominados de professores régios, pertencentes ao Estado e sob a ordem legal do Estado Monarca, passando a serem funcionários através de concursos, enquadrados numa nova regra de controle e fiscalização proposta pela autoridade do Estado português que tem autoridade conforme Cardoso (1999, p. 106), em “[...] escolher por concurso os professores, fiscalizá-los, pagá-los e mantê-los subordinados a uma política centralizadora”.

Com o propósito de conhecer a real situação da instrução na Colônia, o Marquês, segundo Ribeiro (2011, p. 21), solicitou um senso para uma análise do quadro situacional do número de escolas existentes, e do número de professores que lecionavam sem licença, como também quem usava “livros proibidos”. Essa determinação remete ao controle do conhecimento, como fora feito pelos jesuítas anteriormente, e naquele momento pelo Marquês. Segundo Cericato, (2016, p. 275) “ao controlar o exercício formal da docência, o Estado atribui

ao professor a condição de funcionário, privando-lhe de autonomia na regulação de sua profissão”.

Durante a jurisdição pombalina, a forma de ingresso na profissão do docente se deu pela seleção de concurso público. Segundo Ribeiro (2011), esses profissionais passaram a ser denominados de professores régios. Observou-se que os professores não tinham autonomia, eram controlados pelo sistema através do Diretor Geral de Ensino, fiscal a serviço da administração colonial. Eram reprimidos do exercício livre da profissão, pois careciam de autorização do Diretor para o desempenho da função. Portanto, pagos sob a responsabilidade do sistema, tinham o dever e a obrigação de seguir as propostas determinadas pelo sistema do governo monárquico para a função de professor que provocou, conforme Cericato, a estatização da docência:

A estatização da docência – iniciada, no Brasil, com a reforma pombalina – não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica nos moldes das existentes para as demais profissões liberais, caso dos médicos, dentistas, advogados, engenheiros, dentre outros. Assim, embora também sejam regulamentadas pelo Estado, essas profissões possuem um maior grau de autonomia na gestão e na fiscalização interna, realizadas por seus próprios membros, o que não ocorre com a classe dos professores (CERICATO, 2016, p. 275).

Assim, a profissão docente passou a ser apropriada e controlada pelo sistema colonial, no qual os professores passaram a ter o dever de cumprir as regras impostas pelo sistema de governo colonial. No entanto, segundo Ribeiro (2011), os professores passaram a enfrentar alguns problemas: para os que tinham a formação jesuíta, isso implicou na não continuidade da profissão e, aos professores régios houve escassez de pagamento. Segundo Oliveira (2015, p. 161), esses problemas “[...] se estenderam nos reinados de D. Maria I (1734-1816) e de D. João VI (1767-1826), além de condições precárias de funcionamento, salários reduzidos, falta de professores qualificados, atrasos no pagamento, e o ensino restrito à elite [...]”.

O novo panorama da administração pombalina não foi suficiente para o desenvolvimento educacional e, conseqüentemente, para a motivação da formação profissional dos professores, do qual se pode afirmar que um dos problemas existentes era “[...] a falta de homens capacitados para o ensino elementar e primário, ou seja, havia, tanto na metrópole quanto na colônia, uma grande carência de professores aptos ao exercício da função de ensinar” (MACIEL e SHIGUNOV NETO, (2006, p 471). Nesse sentido é importante conhecer os aspectos legais instituídos pelo Marquês objeto abordado na subseção a seguir.

4.2 Política de formação do educador sob a jurisdição do Marquês de Pombal

O Alvará de 28 de junho de 1759, inicialmente, fez sérias acusações ao método do ensino religioso utilizado pelos professores Jesuítas, ao qual foi desaprovado pelos “Homens mais doutos, e prudentes nestas úteis disciplinas, que ornaram os séculos XVI e XVII, [...]”, expressão maior da instrução pública laica, com controle dos ensinamentos dos professores conforme se registrou no documento:

“[...]Alvará de 28 de junho de 1759, expressavam-se definitivamente as principais intenções da Coroa Portuguesa: criar um sistema de ensino público e utilizá-lo como lhe conviesse. Sinal disso é que a legislação a respeito do que deveria ser ensinado era extremamente rígida e detalhada,[...]” (CARDOSO, 2002, p 168).

No Alvará de 5 de abril de 1771, o Marquês antecipou as determinações que seriam publicadas pelo Alvará de 6 janeiro de 1772. Transferiu a administração do controle dos assuntos de ensino, antes de competência do Diretor Geral de Ensino, para a Real Meza Censória, “[...] órgão criado em abril de 1768, com a qual pretendia efetivar a emancipação do controle absoluto dos jesuítas no ensino, passando, então, ao controle do Estado” (MACIEL e NETO, 2006, p. 471). Ficou instituído por D. José I o subsídio literário, destinado ao pagamento dos salários dos professores e as aulas públicas, criado pelo Alvará de 1772, vigorando até 1834, através das contribuições de impostos dos produtos de bebidas e carnes. (MORAIS e OLIVEIRA, 2012)

O Alvará de 6 de janeiro de 1772, publicado pela Imprensa Régia, em 12 de novembro de 1772, decretado pelo Rei Dom José, conteve sete páginas que assinalavam a política de abrangência e regulamentação do magistério sob as orientações a serviço do poder monárquico.

A estrutura política deste Alvará afirmava inicialmente a concepção ideológica do Estado e denunciava os abusos causados pelos mestres jesuítas que, “em vez de ensinarem”, prejudicavam o progresso das `Artes e Sciencias`, impedindo o desenvolvimento e formação de uma nação plena de igualdade a todos os povos. Segundo Maciel e Shigunov Neto, (2006, p. 469) “há uma tentativa de atribuir à Companhia de Jesus todos os males da Educação na metrópole e na colônia [...] os jesuítas são responsabilizados pela decadência cultural e educacional [...],” visto que os jesuítas se dedicavam a formação teológica em detrimento do conhecimento científico.

O Alvará de 1772 deixava claro em que condições se dariam a oferta do ensino e a quem se destinaria como tal. A oferta da instrução pública estava para a necessidade do Estado e reconhecia que nem todos os indivíduos teriam o mesmo direito à educação, quanto aos “Estudos Maiores”, pois nem todos eram necessários aos cargos ao serviço do reino. No entanto, muitos dos súditos deveriam estar a serviço das “Artes Fabris, que ministram o sustento aos povos”, os quais se constituíram os “braços, e mãos do Corpo Político [...]” (PORTUGAL, ALVARÁ, 1772, p. 1-2).

Apesar de o documento assumir a instrução pública laica, este reservou o direito de permitir a educação religiosa, na qual se observa que o compromisso de educação religiosa continuaria mantido pelo Estado para todos, sendo reservada aos padres a instrução dos fiéis, uma vez que, “[...] bastariam às pessoas destes grêmios as Instruções dos Párocos [...]” (PORTUGAL, ALVARÁ 1772, p. 2).

A partir desse documento foram tomadas as decisões, tanto na corte quanto nas colônias, para a criação de escolas públicas e as condições legais dos Mestres que deveriam ensinar nas escolas conforme a “força da Lei”. Efetivou-se assim a força política do Estado na ordem da seleção dos professores e no controle de suas atividades.

Através da Lei, o Rei tratou de estruturar o processo de seleção aos futuros professores e normatizou a forma de ingresso da profissão, sob a hegemonia do poder monárquico, delegando uma comissão representada por uma “Real Meza Censória” composta por um presidente de banca e dois deputados. Assim, estava decretada no item II, a composição da banca a quem os professores deveriam se submeter para o exame de ingresso na carreira docente, conforme o Alvará:

II. Item Ordeno: que os Exames dos Mestres, que forem feitos em Lisboa: quando não assistir o Presidente, se façam na presença de hum Deputado, com dous Examinadores nomeados pelo dito Presidente; dando os seus votos por Escrito, que o mesmo Deputado assistente entregará com a sua informação no Tribunal. Em Coimbra, Porto, e Evora (onde só poderá haver Exames) serão estes feitos na mesma conformidade por hum Commissario, e dous Examinadores, também nomeado pelo Presidente da Meza[...] Nas Capitanías do Ultramar se farão os Exames na mesma conformidade[...] (PORTUGAL-ALVARÁ 1772, p. 3).

No item I deste Alvará destacou-se a forma de provimento dos Mestres, devendo ser publicado em editais do reino e de seus domínios. Quanto às atividades dos professores, o documento ordenou o que deveria ensinar: as ciências na universidade, a filosofia, a lógica, e a ética; e aos Mestres das primeiras letras “sejam obrigados a ensinar não somente a boa forma dos caracteres, mas também as Regras geraes da Orthografia Portuguesa” incluindo-se assim,

a ortografia, a leitura e a escrita, a aritmética, o catecismo e a “Regras das Civilidades”. Ficava assim determinado o currículo que os mestres deveriam seguir.

Também, orientou-se que terminado o ano letivo os mestres deveriam enviar uma relação detalhada de suas atividades para prestação de contas junto ao conselho geral de educação denominado de “Meza”, de nomeação feita pelo rei, tendo a função de examinar os abusos e emitir os certificados.

“Ordeno: Que todos os sobreditos Professores subordinados à Meza, sejam obrigados a mandarem a Ella no fim de cada Anno Lectivo as Relações de todos, e cada hum dos seus respectivos Discípulos; dando conta dos processos, e morigeração deles; Para por ellas regular a Meza as certidões, que há de fazer expedir pelo seu Secretário; evitando-se assim abuso, com que em hum tão grande número de professores poderia haver alguns, que passassem as suas Certidões com ódio, afeição, ou maior aceitação de Pessoas. (PORTUGAL, ALVARÁ 1772, p. 4).

Observou-se ainda na lei, que a profissão docente passa a ser de ordem do poder monárquico, tanto para os professores régios quanto para os professores particulares, sendo que estes estavam autorizados a lecionar após o exame junto à “Meza”, sob condições de penalidades das quais cita Reis, (2006, p. 5) “[...] o caso de inúmeros processos abertos contra professores na cidade de Lisboa, condenando professores ao tronco por ensinarem sem a devida licença[...]”, para quem não o fizessem. Nesse sentido, os professores recebiam o mesmo tratamento dos escravos, determinado pela política de governo.

Os professores particulares ensinavam em casas de famílias e seus alunos deveriam se submeter a testes, pela fiscalização do representante do governo, para ingressar nos Estudos Maiores, conforme fora determinado nos itens VII e VIII do documento:

VII item Ordeno: Que aos particulares, que puderem ter Mestres para seus filhos dentro nas próprias casas, [...] devem ser examinados, antes de entrarem nos Estudos Maiores.

VIII, *Item* Ordeno: que as Pessoas, que quizerem dar Lições pelas casas particulares, o não possam fazer antes de se habilitarem para estes Magistérios com Exames, e Approvações da Meza; debaixo de pena de cem cruzados pagos da cadeia pela primeira vez; e pela segunda da mesma condenação em dobro, e de cinco anos[...] (PORTUGAL, ALVARÁ, 1772, p. 5).

No entanto, o Alvará de 1772, destinado ao cumprimento do veredicto do rei tanto na Corte como em suas colônias, deixava claro as condições para a admissão de professores, que se dava através de exame sob a jurisdição da “Meza”, e que legalizava sua atividade de mestre. Porém, esse documento não se preocupou em efetivar a política de recursos, do subsídio literário para formação do professor, sendo que pode se supor que o novo professor, após os Estudos Maiores, já egresso, poderia se submetesse aos exames da “Meza”, e se tivesse

aprovação já estaria habilitado para a profissão. Nesse sentido, a administração do Marques pouco se deteve com a formação profissional, se deteve mais em controlar a profissão do que em dá meio para o bom exercício. Essa política permanece até a vinda de D. João VI para o Brasil, abordagem da próxima subseção.

4.3 Política de formação do educador no período de D. João VI (1808-1821)

O período joanino, considerado por muitos autores, como Saviani (2008), Ribeiro, (2011), Aranha,(2006), uma fase próspera de ascensão cultural na história do Brasil Colônia. Segundo Gomes (2014), com a vinda do rei D. João VI para o Brasil, esse perseguido pelas tropas francesas comandadas por Napoleão Bonaparte, o rei e sua corte, sob a proteção dos aliados ingleses vieram escoltados à colônia brasileira, se estabeleceram e a tornaram a nova sede do rei. Posteriormente, com sua volta a Portugal, o rei deixou seu filho, o príncipe regente Dom Pedro, que tornou a Colônia independente, passando para a condição de Império.

O rei chegou com sua nobreza à baía de Todos os Santos em 1808, e logo depois providenciou seu deslocamento para o Rio de Janeiro, onde fixaram residência. Lá permaneceram até 1821. Durante esse período, o país iniciava sua história cultural, pois era necessária à Corte Portuguesa a garantia de condições intelectuais e de segurança favoráveis à nobreza. Com relação à questão cultural foram criadas as instituições de Educação, conforme descreve Oliveira:

[...] como a Academia Real Militar, a Academia Médico-cirúrgica e a Academia das Artes; e, também, vários cursos, como os de medicina, economia, agricultura, química, arquitetura civil e desenho técnico. Implantou-se igualmente instituições de cultura como a Imprensa Régia, a primeira tipografia do Brasil, o jornal impresso Gazeta do Rio de Janeiro e a revista impressa O Patriota. Instituições de sociabilização também foram criadas, como o Jardim Botânico, o Museu Nacional, e, a Real Biblioteca, que fora transferida para o Brasil juntamente com a Corte Portuguesa. (OLIVEIRA, 2015, p. 161).

O jornal era o veículo de comunicação necessário à administração monárquica implantar na colônia um canal entre a corte real e o seu povo, para que este pudesse conhecer as vontades do rei através das publicações de suas leis. No entanto, considerando a precarização da instrução da população, no que diz respeito à oferta da formação intelectual, logo se percebeu que esse meio não atingiria seu objetivo, os súditos.

Fazia-se necessária a criação de estabelecimentos de ensino para a instrução dos súditos, as quais foram criadas diversas instituições de ensino. Segundo Piana (2009, p. 60) “Diante da nova realidade, surgiu a necessidade da formação de novos quadros técnicos e administrativos para atender à demanda dos serviços criados, em função das inovações introduzidas por D. João VI.” Com a abertura dos portos na colônia, segundo Piana (op cit), se deu a intensificação de contatos com a cultura de outros países, o que viria a ser favorável para resolver o problema da carência de mestres das ciências na nova sede do rei.

Então, sob o beneplácito do rei, se implantaram na Colônia as escolas superiores, as academias reais da medicina e a militar, curso de cirurgia, anatomia, medicina, economia, botânica, agricultura, química industrial, geologia, mineralogia, dentre outros. Com a criação desses cursos, surgiu a carência de profissionais para a arte do ensino, professores para atender a Corte Portuguesa, tornando imprescindível “[...] o incentivo para a vinda de estrangeiros que pudessem colaborar no campo das ciências naturais, engenharia, matemática, artes e agricultura” (OLIVEIRA, 2015, p. 162).

É nesse contexto histórico que o país teve a presença de professores franceses. O movimento dos professores franceses ficou conhecido como “a Missão Artística Francesa” e conforme Decreto de 12 de agosto de 1816, tinha como objetivo “promover e difundir a instrução e conhecimentos indispensáveis aos homens destinados.” Ou seja, aos filhos da nobreza, não incluindo a população de súditos.

Observou-se que o rei, ao criar na nova metrópole a imprensa régia, justificava em seu discurso ideológico de soberano, que essa poderia circular em todo o território e assim, deter o controle dos súditos. Conforme afirmaram Moura Nascimento e Zanlorenzi (2006, p. 40) “É por meio da imprensa, nos discursos veiculados, nas publicidades e na repercussão das notícias, que a classe dominante revela os seus interesses.” No entanto, o maior problema, segundo os autores, foi que o jornal da nova metrópole não atingiu os efeitos esperados pelo rei. Primeiro, porque não interessava a população de súditos, composta na maior parte por analfabetos. Segundo, porque havia uma rejeição à corte por parte do público mais esclarecido, ditos liberais, que havia visto nas publicações a exaltação do absolutismo na metrópole.

Considerando a pouca cultura da população, cabia ao rei uma política que lhe garantisse sua hegemonia de poder. Assim, Dom João VI deu início em sua nova sede uma implementação de políticas voltadas para a instrução de seus vassallos na nova metrópole. Considerando que a população era composta em sua maior parte de analfabetos, o rei tomou providências para

controlar o ensino e chamar para si a responsabilidade da instrução pública. Era importante trazer os bispos, os párocos e os professores públicos para a fidelidade da monarquia ao serviço do Estado, conforme foi possível conferir na descrição dos documentos a seguir, a expressão da ideologia hegemônica do rei:

a) Carta Régia, de 2 de janeiro de 1809

O documento argumenta que a moralidade era a base da felicidade e os princípios da religião, que indispensáveis para a prosperidade e a grandeza do Estado e que bispos, párocos e professores públicos estivessem a serviços de seus interesses e no respeito de sua autoridade:

[...]concorram todos no limite do exercício das suas funções a inspirarem aos povos os melhores principios de moral, o maior respeito a minha autoridade real, àos magistrados e delegados da mesma, e áquelle amor da pátria, que, mais que tudo segura a felicidade publica, a estabilidade do Estado, e pode mesmo restabelecel-a, quando perdida, como as ultimas experiencias acabam de mostral-o, (BRASIL, 1809)

Conforme o texto documental, o governo conserva a política de formação moral religiosa com o objetivo do controle na obediência ao poder, de modo a assegurar ao poder hegemônico, ou poder absoluto a segurança do sistema. Nesse sentido, estabelece uma política de controle na ação e formação dos profissionais da educação. Esses deveriam estar a serviço do sistema político do governo, cuja formação deveria assegurar a obediência e a prática dos bons costumes morais.

b) Decreto de 17 de janeiro de 1809

Torna lei o provimento do cargo de professores, afirmando ser “[...] necessário ao bem do meu serviço e muito conveniente ao aumento e à prosperidade da literatura e educação nacional [...]” (Brasil, 1809, p. 149), para que houvesse um maior controle acerca dos escolhidos, considerados aptos a profissão do magistério, que estivesse sob a jurisdição do Bispo e das Capitânicas do Estado, e é delegada para seleção dos mesmos, os órgãos de fiscalização no processo de seleção formada por uma Meza do Desembargo do Paço.

c) Resolução nº29 de Consulta da Meza do Desembargo do Paço de 14 de julho de 1809

Confere a autoridade da Meza ao provimento de cargos de professores para o exercício da função, “Sendo necessario ao bem do meu serviço. e muito conveniente ao augmento e prosperidade da litteratura e educação nacional, dar providencias para o provimento dos Professores, [...]” (BRASIL, 1809); normatiza os critérios do ensino das cadeiras das ciências exatas, determina os conteúdos das etapas de ensino de primeiro e segundo graus que podem ser lecionados para os jovens da instrução pública e para a instrução dos jovens da realeza,

estabelece o ensino das línguas francesas e inglesas como prioridades para o estado monarca. Sendo necessário profissionais hábeis para a função; delega aos governadores das capitânias, capitães e bispos a autonomia para estabelecer as condições para o provimento dos cargos em conformidades com as condições estabelecidas pelo diretor dos estudos, a lecionarem nas capitânias, sob a fiscalização de uma autoridade indicada, conforme descreve a Carta regia de 1809:

[...] para as diversas cadeiras do ensino publico, que se acham estabelecidas: hei por bem em quanto não tomo sobre esta materia mais ampla deliberação, que nas Capitânias deste Estado se continuem a prover pelos Governadores e Capitães Generaes e pelos Bispos, na forma ordenada pela Carta Régia de 19 de Agosto de 1799, devendo os providos por esta maneira, requererem a sua confirmação pela Mesa do Desembargo do Paço, a qual sou servido autorisar para isto, e para que nesta Côrte e Capitania do Rio de Janeiro, possa prover em pessoas aptas, precedendo os exames e informações necessárias as cadeiras que vagarem, devendo nomear algum Magistrado hábíl para examinar a conducta e procedimento dos referidos Mestres, sem embargo de quaesquer leis ou disposições em contrario. A Mesa do Desernbargo do Paço o tenha, assim entendido e o faça executar. Palacio do Rio de Janeiro em 17 de Janeiro de 1809). (BRASIL, 1809)

Assim, se fazia necessário os governos controlassem o ofício do professor, que na interpretação de Vidotti (2010, p. 9) “[...], o papel atribuído ao professor, ou seja, lugar de grande controle sobre o dizer, pois ele “adestra o bem falar e escrever”. Soma-se a isso o fato de que era exigida dele a composição de uma Gramática, [...]” Ficando esse, subordinado as instruções do diretor dos estudos, em conformidades com os termos do Alvará de 1759:

[...] sendo-lhe todos os Professores subordinados na maneira abaixo declarada. [...] Quando algum dos Professores deixar de cumprir com as suas obrigaçoens, que são as que lhe impoem neste Alvará; e as que há de receber nas Instrucçoens, que mando publicar; o Director o advertirá, e corrigirá. Porém não se emendendo, mofará presente, para o castigar com a privação do emprego, que tiver, e com as mais penas, que forem competentes. E por quanto as discordias provenientes da contrariedade de opinioens, que muitas vezes se excitão entre os Professores, só servem de distrahilllos das suas verdadeiras obrigaçoens; e de produzirem na Mocidade o espirito de orgulho, e discordia; terá o Director todo o cuidado em estirpar as controversias, e de fazer que entre elles haja uma perfeita paz, e huma constante uniformidade de Doutrina; de sorte, que todos conspirem para o progresso da sua profissão, e aproveitamento dos seus Discipulos [...] (BRASIL, 1759)

No entanto, o período joanino não foi capaz de cessar o problema da falta de instrução pública. Muitos dos professores não estavam agraciados pelo estado, e muitos pelo rigor da lei, quer seja pela seleção no processo de aprovação, quer pelo desempenho da função e pela situação da falta de estabelecimentos educacionais. Conforme Oliveira (2015, p. 165), “O número limitado de instituições escolares contribuía para o aumento da demanda por aulas particulares, ministradas, muitas vezes, no próprio domicílio do professor.”

Por fim, considerando que o período joanino teve seu início em 1808 e finalizou em 1821 com a volta do rei a Portugal, deixando no Brasil o Príncipe regente D. Pedro I, cabe sinalizar que uma das contribuições na cultura deste período, e logo na regência do Império, foi o aumento da formação elitista de jovens intelectuais, não só nascidos no Estado do Rio de Janeiro, conhecidos como fluminenses, como também aberto aos jovens intelectuais, oriundos de outras regiões e de confissões religiosas, conforme afirma Martins:

[...] “fluminenses” o conjunto de intelectuais e literatos que atuaram na corte entre o período joanino e o fim do período imperial, os quais definiram, através da literatura, dos estudos historiográficos e geográficos, do jornalismo e das atividades científicas, a idéia de nação e de cultura e identidade nacional brasileiras, bem como participaram de modo ativo da “invenção” e fundação do cânone literário brasileiro. É o chamado “grupo fluminense”[...] seja formado exclusivamente por letrados nascidos no Rio de Janeiro. A corte era apenas o cenário e o pólo cultural para o qual convergiam intelectuais e homens de letras de todo país, em busca de projeção e reconhecimento na capital do império. (MARTINS, 2008, p. 295).

Esse grupo de intelectuais, eram conhecidos como os fluminenses, letrados e talentosos. Dentre eles também estavam padres e franciscanos que se destacaram no período joanino, tais como o Cônego Jesus Sampaio, o Padre Antônio Pereira de Sousa Caldas, o Frei de Jesus Sampaio, Frei Francisco de Monte Alverne, uma geração de mestres; Francisco de Melo Franco, José de Araújo Viana, José Bonifácio de Andrada e Silva, José Elói Otoni, Francisco Vilela Barbosa (marquês de Paranaguá), Luís Paulino Pinto da França, Paulo José de Melo Azevedo e Brito, Domingos Borges de Barros (visconde de Pedra Branca), João Gualberto Ferreira dos Santos Reis, Manuel Alves Branco (visconde de Caravelas), Joaquim José da Silva, Ladislau dos Santos Titara, Álvaro Teixeira de Macedo, Antônio Augusto de Queiroga, Francisco Muniz Barreto, Francisco Bernardino Ribeiro, Joaquim José Lisboa dentre outros, (MARTINS, 2009).

Esses passaram a ser personagens principais na construção da sociedade cultural na mobilização da causa da instrução pública, ficando forte o movimento dos intelectuais após a separação do Brasil com Portugal, no período imperial, esse foi para o imperador, príncipe regente no uso de sua autonomia iniciasse uma política na ordem da instrução pública. Ao convocar a assembleia constituinte, estavam presentes os intelectuais, ocupantes de cargos públicos e membros da assembleia, que foram convidados pelo imperador em 1823, para tratar da questão da instrução pública no País, matéria da subseção a seguir.

4.4 Brasil imperial, formação dos professores, constituição do império

A Constituição do Império (C.I), outorgada em 1824, não definiu uma política de formação de professores e, mesmo garantindo a instrução primária, colégios e universidades, sob a responsabilidade do Império, a lei não traçou metas para qualificação dos mestres. Ao garantir aos brasileiros o direito à instrução educacional, faltou estabelecer metas para formação de seus autores. É o que se pode conferir no Artigo 179 e os incisos XXXII e XXXIII, que mencionam a obrigação do Império para com a instrução primária e determinam quais conhecimentos do ensino deveriam ser ensinados nos colégios e nas Universidades, conforme texto constitucional:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (IMPÉRIO DO BRASIL, 1824 CONSTITUIÇÃO IMPERIAL)

Nota-se que a C.I de 1824 não norteou diretrizes acerca da política de formação de professores e na não validação dos dispositivos legais. Assim, há uma ausência de objetivos e metas acerca da política da profissão e da formação no que se referem a salários para o exercício da profissão. Desse modo, a ausência de garantia do Estado Imperial com a instrução pública, comprometeu a efetivação do acesso à instrução do ensino primário e secundário, em outras palavras o empreendimento educacional do Império não se consolidou.

Após três anos da C.I de 1824, foi decretada a Lei de 15 de outubro de 1827, considerando a questão de carência do professor para atuação do serviço da instrução pública. Essa lei foi, segundo Silva e Souza (2011, p. 79), “[...] considerada a primeira lei da educação no Brasil”, que foi se constituindo uma política para seleção de professores, incluindo a presença de mulheres mestras para o ensino da criança, elegendo um presidente para os exames públicos para seleção de professores do sexo masculino para compor o quadro de funcionários públicos.

Em 1827 foi sancionada a lei que regulamenta a criação do ensino público, segundo Chamon (2006), porém, somente em 1834, através do Ato Adicional a CI de 1834, é que o Imperador descentralizou o sistema de Instrução pública delegando às províncias o direito de regulamentar a instrução primária e secundária.

A lei de 15 de outubro de 1827 foi organizada em 17 artigos, nos quais observou-se no decreto do Imperador Dom Pedro I, a criação de escolas de primeiras letras em vilas mais populosas. Durante o período imperial, as escolas passaram por uma sucessão de atividades impostas na prática do professor como o modelo de ensino mútuo, método que colocava o aluno sob a tutela de um professor para ensinar aos demais, assim era delegado a alguns alunos a função de ensinar aos seus pares; outro aspecto característico desse período se deu com a abertura de escolas de meninas e a inclusão de mulheres na profissão de educadora.

Os critérios para seleção de professores foram feitos sob a aprovação pública de uma “meza” presidida de um presidente e seu conselho; para efetivação, o profissional deveria conhecer o “método mútuo”, caso contrário, seria ele o único responsável pela sua formação, devendo pagar com seu próprio salário a formação que o habilitaria à profissão; os professores deveriam seguir o currículo determinado para ambos os sexos, excluída a geometria do ensino para as mulheres, conforme lei imperial de 1827, Art 12º “As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações,[...]” e, a obrigatoriedade do ensino moral da fé cristã da igreja católica, conforme cita Tanuri:

A Lei de 15/10/1827, que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, também estabelece exames de seleção para mestres e mestras, embora num movimentado debate na Câmara muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames. Os arts. 7º e 12 assim dispõem, respectivamente: “Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os presidentes em conselho; e estes proverão o que for legal nomeação. “[...] (TANURI, 2000, p. 62).

O método mútuo, como critério de formação do professor, conforme a lei de 15 de outubro de 1827, foi uma medida implantada para solucionar a necessidade do Império; com relação ao quadro de professor, estava presente no modelo Inglês. O método Lancaster, originalmente da Inglaterra foi aplicado no Brasil Imperial. Segundo Castanha (2012, p. 1), esse método teve sua implantação na “primeira metade do século XIX”, na administração do Imperador, este viu com bons olhos, pois tinha o propósito de resolver o problema dos gastos públicos de recursos que não estavam destinados à educação e nem ao pagamento de salários dos professores. A formação do professor não foi uma das prioridades do governo imperial, havia outros interesses da administração pública tais como captar recursos para cargos públicos para fiscalização dos portos (RIBEIRO, 2011).

A origem do método mútuo veio da Inglaterra, criado por Andrew Bell e Joseph Lancaster. A metodologia consistia em delegar funções do professor aos alunos mais inteligentes, pois segundo Castanho (2012, p. 2) “o professor ensinava a lição a um “grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes”. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a “lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado”.

Para Manacorda (2010, p. 311-314), o sistema de método mútuo teve como propósito diminuir os investimentos públicos, pois esse método poderia instruir até mil alunos com um só mestre, alunos ensinando alunos. Uma vantagem de cinquenta alunos, em média, se comparados aos instruídos nas classes tradicionais, que se dava através do ensino individual.

Ainda para autor (op. cit.), a proposta do método era que os professores instruísem os adolescentes mais inteligentes para ensinar aos demais. Assim esses alunos poderiam atuar num sistema de círculo, o que se constituía de monitores ensinando a outros alunos e supervisionando a conduta dos seus pares. Cabia ao mestre supervisionar os trabalhos dos alunos monitores e os materiais didáticos.

O problema da instrução pública do Imperador parecia estar resolvido, pois o controle dos gastos públicos para a educação foi minorado na questão da diminuição dos professores. Além de instruir um maior número de alunos em função de um mestre, se dava também o controle do conhecimento das classes inferiores, conforme Manacorda:

Trata-se não somente de um método didático, mas em primeiro lugar de uma opção política, sujeita a encontrar consensos e dissensos. Na introdução ao seu livro *Ensino Mútuo*, [...] em 1819, o pedagogo alemão José Hamel, propagandista do método na Europa, se perguntava: Convém ou não difundir a instrução no mundo? Devemos ou não desejar que as classes inferiores da sociedade recebam pelo menos os princípios de uma instrução elementar? [...] O ensino mútuo era a resposta prática a este perpétuo medo dos conservadores, por medo de que a instrução pudesse “perturbar o Estado”. (MANACORDA, 2010, p. 313-314).

O método mútuo além de minimizar os gastos do Estado, também resolvia o problema da carência de professores para o exercício da profissão. Assim, com o Império assumindo o modelo de educação da Inglaterra, o poder político poderia estar livre de gastos públicos no investimento do magistério. Conforme afirma Vieira (1998, p. 55), “[...] pretendeu-se superar o problema da carência de quadros para o magistério por medidas como a proposição do ensino mútuo, que substituíria docentes por monitores.”

Porém, o método não foi suficiente para resolver o problema da instrução primária. Então, como solucionar a questão do Estado com relação aos professores para o ensino

primário? Foi justamente nesse período que surgiram novas correntes que influenciaram a presença do sexo feminino no papel de mestras.

Foi preciso, nesse sentido, entender o contexto histórico da instrução feminina, contexto esse marcado pelas ideias positivistas, pelos “liberais e cientificistas (positivistas)” na luta contra o sistema político, no estabelecimento das ideias de “[...] abolição dos privilégios aristocráticos, separação entre a Igreja e o Estado [...], libertação da mulher para, por meio da instrução [...]” (RIBEIRO, 2011, p. 47) .

O Imperador viu nessas reivindicações, a solução para resolver o problema dos professores primários e sancionou o decreto de 19 de abril de 1879. D. Pedro II converteu a escolarização em atividade da infância, e foi a partir desse decreto que surgiu o modelo de professor do sexo feminino, como modelo de formação adequado para o magistério infantil. Assim, se personificou a construção da figura da docência feminina no Brasil Império. Sob a crença do modelo ideal de educadora, consolidou-se o gênero feminino para a educação das crianças, conforme descreve Zilberman:

[..] momento decisivo na história do magistério e da educação brasileira: na década de 70, do século XIX, debate-se a obrigatoriedade do ensino, que tomaria compulsória a freqüência à escola pelas crianças, criminalizando os pais que não obedecessem à lei. O decreto que converte a escolarização em atividade a que a infância devia se submeter data de 19 de abril de 1879, assinado por ocasião da reforma educacional promovida por Pedro II, a última do período monárquico. As discussões em torno ao tema incluem uma questão fundamental: cabia preparar professores para se encarregarem do novo contingente de educandos, o que propiciou, de um lado, a expansão das escolas de magistério e, de outro, a opção pela mulher enquanto pessoa mais adequada ao exercício da função que emergia. (Grifo nosso) (ZILBERMAN, 2004, p. 81).

Nesse contexto, o Estado Imperial passou a rever as condições de formação para o trabalho dos futuros mestres, no que se referia à formação e qualificação, considerando a precarização da instrução pública da população. Nesse sentido, o governo autorizou a fundação de escolas normais. Segundo Nóvoa (1992, p. 16), a função política das escolas normais criadas pelo estado “[...] são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas[...]”. De acordo com Saviani (2009, p. 143), a fundação dessas escolas fora considerada uma conquista da nação brasileira, baseada nos ideais da Revolução Francesa. O autor ainda registrou que a primeira escola para formação de professores foi “instituída por São João Batista de La Salle em 1684”, porém somente no século XIX, a partir da Revolução Francesa, é que se

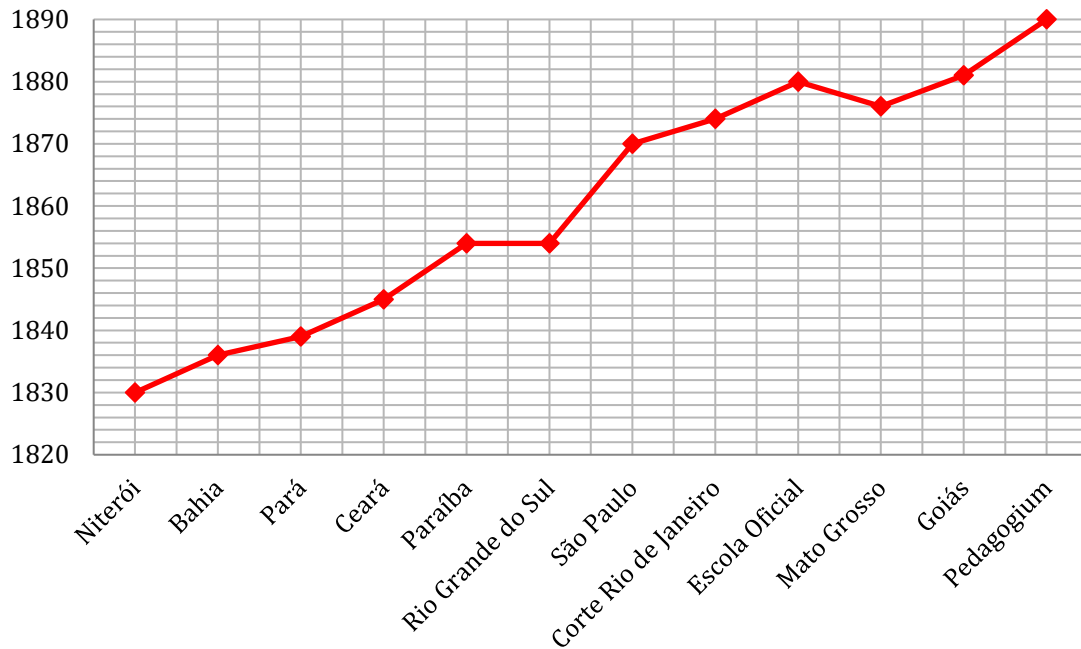
deu a criação de Escolas Normais destinadas a formar profissionais para o magistério, conforme Saviani:

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66). Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamadas Escolas Normais Primárias, para preparar os professores do ensino primário [...] (SAVIANI. 2009, p. 143).

O Império brasileiro passou a assumir a formação com os professores, disponibilizando o curso de formação para instrução secundária, mas sem aprofundamento qualitativo pedagógico superior para o professor do ensino primário. No conjunto do programa do curso, a formação se direcionou para práticas técnicas, segundo Ribeiro (2011, p. 49) “[...] dada às línguas modernas, às ciências (especialmente consideradas em suas aplicações práticas) que incluem cadeiras pedagógicas. ”

A partir da lei imperial de 1827, e da pressão política dos liberais na representação do congresso, intensificou-se a necessidade de escolas para a formação de professores a nível primário. Conforme Romanelli (2009), houve um crescimento de 12 escolas normais, entre os anos de 1830 a 1890, sendo uma de curta duração, funcionando como centro de pesquisa pedagógico, denominada de *Pedagogium*. Essas escolas foram distribuídas em várias regiões do país, representando a implantação das primeiras escolas normais para formação do magistério no período imperial, o que se pode considerar um avanço para a formação do professor, com o crescimento das escolas normais, dispostos no gráfico 1, página seguinte.

Gráfico 1 – Implantação das escolas normais no período imperial



Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados Romanelli, (2009)

Conforme cita Aranha (2006, p. 45), a primeira Escola Normal foi fundada em 1835 em Niterói. Essa data diverge da apresentada por Romanelli (2009, p. 163), que afirma que a “fundação inicial foi em 1830”. Ainda de acordo com Aranha, a primeira escola de formação apresentava uma precariedade de recursos, tanto humano como capital, para formação do profissional, resultando assim no seu fechamento em 1849.

Outra questão política com relação às escolas normais, ao considerar o contexto sócio-político é que o programa de formação dos professores deveria atender aos interesses da sociedade imperial, da oligarquia de latifundiários. Segundo Martiniak e Luporini (2000, p. 2), “a escola deveria atender aos interesses do grupo dominante. Sendo assim, a Escola Normal de Niterói, caracterizou-se como uma instituição precária e seletista (*sic*)”. Desse modo, se fazia necessário ao poder dominante, um controle na formação do professor.

No aspecto político da profissão docente havia a tese de torná-lo um agente a serviço do império para atender a nova ideologia do governo, conforme afirma Martiniak e Luporini:

A preocupação com a formação docente, respondia aos interesses dos dirigentes fluminenses. Com o intuito de tornar o professor um agente do Estado, capaz de formar futuros homens e cidadãos civilizados e assim romper as trevas que caracterizavam o passado colonial (MARTINIAK e LUPORINI, 2000, p. 2).

A formação do professor estava reservada ao Estado Imperial, em função dos interesses do sistema oligárquico, que tinha sob sua jurisdição o controle da formação desses profissionais para o sistema oficial de ensino. Esse controle estatal poderia ser entendido não só como controle de qualidade, mas também entendido como controle de escassez para o insucesso, por falta de prioridade governamental. Segundo Romanelli (2009) e Aranha (2006), a preparação de professores para o ensino das letras tinha seus prejuízos, pois o país não tinha compromisso com a prioridade de investimento e proventos dos professores, sendo os mesmos mal pagos, fato que fez com que muitos se desmotivassem com a profissão.

Quanto à representação social, os mestres ou mestras de primeiras letras no Estado Imperial possuíam, no entendimento de Silva et al (2009, p. 4563), um caráter religioso e cívico em sua formação, pois os cursos “[...] foram objetivadas e articuladas em torno de dois princípios: um de caráter religioso que via à docência como um “dever sagrado”, e outro de caráter político que percebia como um “dever cívico”[...]”. Também afirmam Martiniak e Luporini (2000, p, 3) que, “muitos políticos defendiam que os professores deveriam se distinguir mais pelas qualidades morais do que pelas intelectuais.”

Diante dessas diferentes concepções da formação do professor entre o religioso, cívico os professores de primeiras letras, passaram como anônimos e indiferenciados, pois as políticas públicas para a capacitação dos mestres, não atendiam às necessidades da formação. Silva et al (2009, p 4563) afirma que “[...] as políticas promovidas pelo Estado imperial tentavam atuar mais como órgãos reguladores do que como um órgão provedor”.

No entanto, apesar do país não ter avançado nas questões do ensino oficial, primeiro pela falta de prioridade na formação e capacitação de seus mestres, segundo, por estes estarem subjugados aos interesses das classes da oligarquia política, que se mostravam pouco interessadas em investimento de recurso para educação.

Assim, pode-se supor que o problema não estava na falta de recursos para o investimento com a profissão e formação docente, pois, o país avançava em desenvolvimento econômico, chegando no final do Império com significativas reformas econômicas, e as fundações das instituições de sociedades anônimas, da fundação do Banco do Brasil, da instalação de linha telegráfica, do Banco Rural e Hipotecário, como também o avanço das estradas de ferro, que facilitava o escoamento produtivo, e à linha de navegação que ligava o Império a Portugal, também se inicia as atividades industriais de matéria prima importada da Europa, tais como a do carvão e a de máquinas, como também às ideias liberais e científicas (RIBEIRO, 2011).

Foi neste contexto de crescimento econômico que a Europa exerceu não só uma forte influência no desenvolvimento econômico industrial, mas também no campo intelectual, em que estavam os liberais, vindos da Europa e que tinham em seu aporte os ideais do liberalismo e do cientificismo europeu. De acordo com Ribeiro (2011, p. 46), “a cultura intelectual estava centrada na elite do Brasil Império, “das camadas dominante e média” [...] e o consumo dos “novos ideais” [...] que se revelaram através do pensamento dos jovens intelectuais. Assim, o “[...] manifesto liberal de 1868 marcou o início de um amplo movimento que iria agitar o final do Império e o início da República”.

Com o final do século XIX, iniciou-se o processo de reformas no campo intelectual do ensino brasileiro, inspirado nos ideais europeus e norte-americanos. Uma das reformas que merece destaque é atribuída a Leôncio de Carvalho, (1879), que priorizou a valorização do magistério, inspirado no ensino alemão e norte-americano. Ele acreditava que o sucesso dos EUA e dos países da Europa estava na liberdade do ensino. Esta reforma se destaca das outras porque lutava pela liberdade do ensino e o exercício do magistério, que o considerava incompatível com o de cargo público e administrativo. Era preciso que o Estado tivesse condições de pagar bem e oferecer outras garantias profissionais, segundo Ribeiro (2011).

Por fim, a histórica política desse segundo modelo político da profissão e formação docente, é caracterizada pelo controle no governo do regime pombalino contrário a formação religiosa jesuíta. No governo do Rei D. João VI, se deu a política de importação dos professores franceses, e há uma concessão da coroa, a formação religiosa pelos párocos desde que estivesse a serviço do poder monárquico. Já, no governo imperial é outorgada a primeira Constituição Imperial de 1824, essa carta magna não se deteve com a questão política do professor, sendo essa matéria questionada pelos liberais, que acenou para a aprovação do Decreto Imperial de 1827, que tratou das políticas para implantação de escolas normais, para formação dos mestres e mestras, e é nessa política de governo que se dá a inclusão de mulheres na educação.

Porém, a política do governo imperial não minimizou os problemas do magistério e a pouca qualidade das escolas normais, mediante a escassez de verbas pública. E é, nesse cenário político que se dá a crise do governo, e o país se encaminhou para um novo sistema de república, mudança gerada pelo descontentamento da classe burguesa, e da luta dos liberais intelectuais, que reclamavam uma cultura de nível superior em que o governo fosse o administrador da cultura superior, de modo que se priorizar na política de Estado o compromisso com a educação pública e a garantia de direitos para os professores, objeto de estudo da próxima seção.

5 O PROFESSOR E A FORMAÇÃO POLÍTICA: MODELO POLÍTICO DE DOMÍNIO REPUBLICANO, INSTRUÇÃO LAICA E AS INFLUÊNCIAS EUROPEIAS E NORTE-AMERICANAS

No desdobramento da construção intelectual do país, essa seção trata da normatização do estado republicano na questão do ensino e da profissionalização dos mestres. São descritos os aspectos legais de cinco constituições brasileiras, desde a primeira constituição da república do Brasil de 1889 até a constituição de 1967, as quais regeram e nortearam as condições políticas do professor e sua formação, para efeitos do desenvolvimento intelectual e econômico do país.

O embasamento teórico dessa seção arrolou 27 referenciais bibliográficos a saber: Azevedo, et al.(1932), Boaventura (1996), Gondra (1997), Paula (2002), Xavier (2002), Vidal e Farias (2003), Paulilo (2003), Andrada (2004), Saviani (2005), Chamon (2006), Saviani (2007), Machado e Teruya (2007), Zandavalli (2009), Vieira (2009), Romanelli (2009), Piana (2009), Ivashita e Palma Filho (2010), Ribeiro (2011), Lourenço (2011), Baleeiro (2012), Costa, (2012), Cunha (2012), Brighente e Mesquida (2013), Santos (2013), Silva (2015), Chaui (2014) e Vassalo (2017). Foram analisados mais 17 documentos dentre esses as constituições: CF de 1891, Decreto de nº 346 de 19 de abril de 1890, Dispositivo Constitucional de 3 de setembro de 1926, Documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, CF de 1934, CF de 1937, Leis orgânicas de ensino, Decreto-lei n. 8.530 de 02 de janeiro de 1946, Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, LDB 4.024 de 1961, CF de 1946, LDB 5.692/71, CF de 1967, Resolução n. 2 de 27 de janeiro de 1972, Parecer nº853 de 12 novembro de 1971, Resolução nº8/71 e Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.

A luta liderada pelos liberais, nesse período, considerava as concepções de liberdade e igualdade trazidas da Europa, importadas pela elite de jovens intelectuais que tiveram formação acadêmica cultural em países europeus, sob o ideal de uma ordem econômica capitalista burguesa inspirada no modelo francês, de direitos de liberdade e igualdade e sob a concepção positivista.

Esses jovens intelectuais iniciaram um processo de mudança política e, segundo Ribeiro (2011), passaram a formar a classe média, também dominante. Disputavam seus interesses na sociedade e enfrentavam os interesses da camada burguesa, empresários que dominavam a exportação mercantil no país e que junto ao Estado dominavam a favor de seus próprios

interesses capitalistas. No entanto, para essas duas categorias era preciso fazer “[...] uma adaptação necessária entre regiões hegemônicas e periféricas que integram o sistema capitalista na fase industrial ou concorrencial.” Ribeiro (2011 p. 63), O que impulsionou novas mudanças no campo das reformas educacionais.

Com a mudança de sistema de governo imperial para república, fez-se surgir o novo sistema de governo republicano, marcado pela luta de classes entre os liberais e o poder político, que aspiravam uma maior autonomia para o país. Iniciou-se também um momento de conquista dos intelectuais que aspiravam uma educação de nível superior baseado no modelo de ensino da Alemanha, para a elite do país, já anterior à república, conforme afirma Ribeiro (2011, p. 48) “[...] como Tobias Barreto, Vieira da Silva e Teixeira de Macedo como causas de vitória nas lutas de unificação do país, conseguida em 1870. Despertava especial atenção à organização do ensino superior [...] inspirada no modelo Germânico para a elite.” Esses fatos são descritos com maior detalhe nas subseções a seguir.

5.1 O professor no Brasil da primeira república

Na primeira república, iniciada em 1889, com o fim do Império, houve uma maior preocupação com os cursos de graduação, já que o movimento dos intelectuais mobilizou os liberais pela criação de cursos superiores. Nesse sentido, afirma Ribeiro (2011, p. 63) que “no início da República, a melhoria não foi apenas quantitativa, uma vez que data daí a introdução do ensino graduado, com o aparecimento dos primeiros “grupos escolas”.

Ainda segundo a autora (op. cit), a estrutura organizacional do ensino primário em 1907, era formada “[...] por um só professor e uma só classe, agrupando alunos de vários níveis.” É nessa estrutura de ensino que se constrói o quadro político da educação nos primeiros anos da república porque, “a organização escolar, nesse contexto, é atingida não só pelas críticas às deficiências constatadas como também pela proposição e até decretação de reforma. ” (RIBEIRO, 2011, p. 63). Esse viria a ser o século de luta dos intelectuais e professores que buscavam reafirmar a cultura através de suas ideias intelectuais, inspiradas nos ideais estrangeiros.

O autor Baleeiro identificou na Constituição de 1891, que as ideias positivistas perseguidas pelos liberais, estavam assim, a implantar uma concepção positivista denominada de ditadura da cultura científica de Augusto Comte, Segundo Baleeiro:

[...] desde o primeiro dia, após a proclamação da República, os positivistas que tinham infiltrações nos círculos de jovens militares, os “cadetes filósofos”, procuraram implantar no país a “ditadura científica” das ideias filosóficas e políticas de Augusto Comte. Além dos pronunciamentos de Demétrio Ribeiro, Ministro do Governo Provisório, e de alguns oficiais do Exército e da Marinha nos postos iniciais da carreira, batia-se, por isso, convencionada e tenazmente o Apostolado Positivista, com sede no Rio e influências fortes no Rio Grande do Sul (BALEEIRO, 2012, p. 26).

Essa concepção positivista influenciou as estruturas políticas do Brasil, pois, os “Liberais, cientificistas e positivistas debatiam suas idéias sobre diferentes necessidades sociais e políticas do País. A filosofia positivista integrava os ideais republicanos e passava a ter grande influência no Brasil” (CHAMON, 2006, p,4).

Na estrutura política da instrução pública no Brasil, os liberais tinham como prioridade a questão do ensino superior, sendo objeto de matéria constitucional na Câmara dos Deputados. O mesmo não é possível dizer que tenham se detido na matéria da formação e valorização de carreira do magistério da educação básica, pois a estratégia política nesse aspecto parecia estar resolvida pela Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, através da revista pedagógica que veiculava nos meios de comunicação como instrumento de, e para instrução do professor.

Com base na CF de 1891, se deu a valorização dos professores e do ensino superior, objeto perseguido pelos liberais burgueses. Dos três artigos constitucionais que tratam do ensino superior, destaca-se a garantia de criação do ensino superior no primeiro artigo do capítulo, que tratou como uma das atribuições do congresso (Art. 34), que delega a responsabilidade a este ente, conforme confere o inciso 3º “legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a política do ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União.” O texto permaneceu igual na emenda, que altera o dispositivo constitucional de 3 de setembro de 1926.

No segundo artigo, que trata das atribuições do congresso, está a criação de instituições, conforme o Art. 35, nos incisos 3º “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;” e no inciso 4º “prover a instrução secundária no Distrito Federal.” Desta forma, se normatizava a criação de universidades.

Quanto à concepção política do ensino que o estado se define como laico, é na seção de declaração de direitos, que se encontra o terceiro artigo da Constituição que garantiu a manutenção para o ensino, o sistema de estado laico, Art. 72, § 6º - “Será laico o ensino

ministrado nos estabelecimentos públicos;” texto que também permaneceu inalterado na emenda de 03 de setembro de 1926.

Observa-se que a carta magna da república garante a oferta do ensino superior, sendo essa uma das maiores preocupações da Câmara dos Deputados constituídas por liberais na primeira República. No entanto, com relação à formação de professores; contratação de professores, forma de admissão ao serviço público, plano de carreira; a carta magna não se deteve sobre o assunto. O desdobramento da instrução do professor se deu com a criação do decreto de nº 346 de 1890, juntamente com uma secretaria responsável pela formação e preparação do professor.

Assim, foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, através do decreto nº 346, de 19 de abril de 1890, que doutrina e regulamenta as atividades da instrução pública nas sociedades de conhecimentos, por meio desta secretaria. De acordo com o Art. 1º, no 2º parágrafo, tratou-se de “[...] serviços relativos á instrução pública, aos estabelecimentos de educação e ensino especial ou profissional, aos institutos, academias e sociedades que se dediquem às ciencias, letras e artes; [...]” (BRASIL, 1890).

Nesse decreto não se definiu uma política de preparação do profissional para o ensino. No entanto, segundo Gondra (1997, p. 84-85), a Secretaria de assuntos educacionais foi assumida pelo Marechal Benjamin Constant Botelho de Magalhães, criador do instrumento *Pedagogium*, conhecido como museu pedagógico, que tinha como finalidade a promoção e divulgação do material de instrução ao professor através da Revista Pedagógica, que era entregue aos professores tanto da rede pública como do setor privado. Era instrumento de veiculação gratuita com o objetivo de regular e organizar o sistema educacional nos princípios das ideias da república.

Cabe ressaltar que a reforma teve a frente Benjamin Constant que empreendeu a reforma do ensino primário e secundário e a instrução superior, artística e técnica; concebendo a ideologia da liberdade de ensino, laicidade, gratuidade e elaboração curricular para o ensino das ciências a partir da concepção positivista. Essa reforma no setor da instrução pública no governo republicano teve como objetivo fazer o progresso do país, sob o lema “Ordem e Progresso”, e destaca que a educação “[...] é a responsável pelo progresso neste setor da sociedade. Assim, se deu a tradução no setor do ensino do lema maior da república de caráter positivista: ordem e progresso” (GONDRA 1997, p. 86).

No modelo de educação pensado pelos positivistas republicanos, o professor estava no centro do processo como reprodutor destes ideais. Costa (2012), afirma que o modelo de formação de professor pensado pelos intelectuais positivistas deveria atender aos fins da política republicana. Desse modo, a formação estaria para doutrinar os mestres no sistema de república, tanto pelas instituições de formação como pelo veículo de comunicação e divulgação do material didático pedagógico do governo:

[...] seja pela ampliação das instituições de formação deste professorado, seja pela veiculação de material pedagógico a partir do qual se objetivou a atualização e homogeneização deste corpo docente: uma espécie mesmo de “republicanização” destes profissionais, dado que, sendo a escola um espaço tão estratégico de alcance da população geral, urgia transformá-lo segundo os novos moldes políticos, para que, por ele, fosse difundido o construto ideológico republicano (COSTA, 2012,p. 318).

Sendo assim, os veículos de comunicação pedagógica, criados por Benjamin Constant, passam a ser os objetos de controle do Estado, para a modelagem do professor que se dava por fascículos de revista que divulgavam assuntos da instrução primária e disponibilizavam lições para os professores aplicarem nas aulas, no local de instrução denominado de museu das memórias da pedagogia, “*pedagogium*”, onde eram dadas as conferências para ensinar aos professores. O manuseio dos instrumentos didáticos pedagógicos do ensino e essa estratégia republicana se destinavam, segundo Gondra a:

[...] formação dos professores com o progresso (engrandecimento) e com a ordem (felicidade) da Pátria [...] Sobre o caráter oficial do periódico e a possibilidade do mesmo ser encarado como um dispositivo de controle e imposição por parte do governo que propagandeava o princípio da liberdade (GONDRA, 1997, p. 88).

O método de formação do professor a serviço da república focava “a estratégia de convencimento dos professores, deste modo, baseada no “olhar” e no “experimental”, em sintonia, portanto, com o pensamento científico positivista, [...]” (GONDRA, 1997, p. 92). Esse método de formação, configurou o controle das práticas pedagógicas e era reconhecido pelo governo como suficiente para o progresso do professorado a serviço da república.

No entanto, pode-se afirmar que o modelo de formação de professor, através do veículo de formação da revista pedagógica e do museu, não foi suficiente para que se resolvesse o problema da formação do professor, pois segundo Costa (2012), havia uma carência de recursos e também faltava uma política eficaz para formação desse profissional. Nota-se que a revista tinha mais uma intenção de formação ideológica positivista de estado do que pedagógica, pois a “[...] revista fora criada para auxiliar os professores tanto na sua formação pedagógica, mas, sobretudo, na sua formação ideológica.” (COSTA, 2012. p. 320).

O modelo político positivista da primeira república não se sustentou, vindo a apresentar sinais de insucesso e críticas no meio intelectual tanto nacionalista como estrangeiro. O governo sofria críticas tanto internas quanto externas, os intelectuais congressistas faziam críticas à constituição de 1891, o que se deu, pela conspiração de intelectuais, dentre eles Rui Barbosa que, segundo Baleeiro (2012, p. 46), “denunciavam o malogro da Constituição de 1891.” E em 1930, os governos presidencialistas foram considerados como “reis absolutos” denominados pelo diplomata Inglês Hambloch em Londres, e no Brasil pelo intelectual “José Maria dos Santos, o qual ainda em 1930, edita a sua Política Geral do Brasil, libelo contra o presidencialismo e apologia do parlamentarismo, [...]” (BALEEIRO, 2012, p. 46).

A política pública iniciada no governo republicano conferia na CF de 1891 vantagens ao ensino superior e teve sua base nacional nas influências europeias e norte-americanas. O Congresso Nacional iniciara as bases fundamentais que contaram com o apoio de professores estrangeiros para fundação das Universidades de São Paulo – USP e a do Rio de Janeiro e do Distrito Federal.

Ao tratar da influência na organização do Ensino e das práticas do professor durante a primeira República, o que se pode verificar é que a constituição republicana se deteve em priorizar, tão somente a criação das universidades brasileiras e dar garantia de condições e valorização para o professor do ensino superior, porém não se deteve com a formação profissional dos professores do nível básico.

Assim, os liberais intelectuais burgueses na primeira república, obtiveram vantagens nas políticas de educação para os cursos superiores, tendo como personagens centrais os professores universitários. A formação de professores do ensino básico se deu por manuais de instrução, norteadores do controle das práticas dos professores sob a ideologia positivista, concepção que não se sustentou e acabou por impactar no declínio da primeira república a partir de novas influências europeias, conforme abordada na subseção a seguir.

5.2 Influências da Europa na organização do ensino e da prática do professor

Quanto a prática do professor nesse período, ressalta-se que tem seu aporte nas ideias que os intelectuais traziam em sua bagagem, a influência da cultura europeia. Conforme Machado e Teruya (2007, p. 3), “Os artistas paulistas, influenciados pela cultura europeia, [...], influenciaram não somente os intelectuais, mas alimentavam ainda mais o espírito renovador

que se instaurava”. Sob o ideário de liberdade e igualdade francês, os intelectuais junto com os movimentos populares nacionais mobilizaram a classe trabalhadora na luta pelos direitos sociais para educação e melhores condições para o trabalho.

Esses movimentos impulsionaram uma conquista no fenômeno da instrução pública como dever do estado para o ensino das crianças e de abertura de universidades brasileiras e da luta de direitos pela garantia pública para a formação do professor no início do século XX, período de grandes conflitos entre o governo e os movimentos populares e os liberais. Nessa subseção são abordadas as influências estrangeiras na organização estrutural e o quadro de docentes nas fundações das universidades brasileiras.

As universidades de São Paulo (USP), do Rio de Janeiro (URJ), em 1920, e do Distrito Federal, receberam influências francesas, alemãs e norte-americanas. A fundação dessas universidades foi uma conquista entre as lutas das classes média, de tenentes e intelectuais contra o governo, conforme afirma Paula (2002 p,148), “[..] luta entre os tenentes ligados à ditadura getulista e a elite intelectual paulista.”

A criação da USP, que atendia à elite paulista para formação de dirigentes políticos, destaca-se nesse processo, porque as universidades, apesar de receberem o apoio econômico estatal, gozavam de autonomia em suas decisões e funcionamento, sendo responsáveis pela seleção de professores, esses importados tanto da França como da Alemanha e Itália.

A contratação dos professores franceses, italianos e germânicos era feita pelo Ministro Capanema, com a autorização do governo Getúlio Vargas. A contribuição dos professores estrangeiros na fundação da USP, segundo Vassalo, (2017), deixou um legado às gerações de “intelectuais ilustres brasileiros e que se tornaram os próximos docentes da Universidade, nomes dos professores estrangeiros que deixaram seu legado na formação de brasileiros, bem como intelectuais do país que continuaram o seu legado, descritos seus nomes no quadro 2, página seguinte.

Quadro 2 – Professores estrangeiros presentes na fundação da USP

| NACIONALIDADE | PROFESSORES |
|--|--|
| Francesa | Claude Lévi-Strauss Fernand Paul Achille Braudel Jean Maugué Paul Vanorden Shaw Pierre Monbeig |
| Alemã | Felix Rawitscher Heinrich Rheinboldt |
| Italiana | Giacomo Albanese |
| Russa | Gleb Wataghin |
| Brasileiros formados pelos professores estrangeiros da USP, que exerceram docência | Antônio Cândido Florestan Fernandes Lourival Gomes Machado Fernando Henrique Cardoso |

Fonte: Elabora pela autora a partir de dados de Vassalo (2017)

O grau de *status* dos professores universitários, de origem francesa e da Universidade de Sorbonne, vindos para trabalhar no Brasil, se destacava pela à autonomia e a valorização social, esses não se subordinavam ao poder ligado aos partidos políticos. Assim, “O professor universitário”, mais que um funcionário público, deveria assumir o papel de membro de uma corporação científica a serviço do saber, reivindicando a autonomia da pesquisa e do ensino, o que implicava a sua independência das pressões políticas e demandas externas (PAULA, 2002). O Brasil contava com o apoio francês para a importação de professores estrangeiros, conforme Paula:

Georges Dumas, professor de sociologia da Sorbonne, se comprometeu a enviar, anualmente, ao Brasil, professores de várias universidades francesas, sendo o contato de Júlio de Mesquita Filho, na França, para a seleção dos professores que vieram compor o corpo docente da USP, em 1934 (PAULA, 2002, p. 151).

Ainda segundo a autora, (op. cit), alguns critérios se diferenciavam dos modelos francês, alemão e norte-americano. No modelo de universidade francesa, o objetivo era formar especialista ou profissionalizante. Esse modelo tem como dirigente o Estado, “[...] tornando-se uma espécie de aparelho ideológico deste, com pequena autonomia frente aos poderes políticos [...]”. (PAULA, 2002, p. 152). A concepção alemã, caracterizou-se pela formação geral, científica e humanista, voltado para a pesquisa, tendo uma preocupação com a constituição da nacionalidade – chave liberal-elitista, com maior autonomia da universidade diante do Estado, porque outrora estavam os professores submissos a ideologia nazista. O modelo norte-americano, por sua vez, suplantou o modelo alemão no Brasil, tendo dentre suas características “[...] sociedade de consumo, adotar a forma empresarial, atender ao setor produtivo.” (PAULA,

2002, p. 152). Essas características são consideradas um forte indicador nas políticas do sistema de ensino e formação do professor, traço que permanece em vigor nas universidades latino-americanas.

Com base no exposto, a formação dos professores brasileiros no início da república teve influência não só europeia como norte-americana. As primeiras universidades foram administradas por professores estrangeiros, que deixaram seu legado cultural na formação dos jovens brasileiros; influências que se consolidaram na formação do pensamento dos jovens liberais brasileiros quanto aos ideais franceses de liberdade e igualdade; como também pela formação alemã, quanto ao processo científico; e norte-americano, pela concepção ativa e democrática de sistema capitalista para o desenvolvimento nacional. Influências que passaram para história nacional através da luta dos jovens liberais brasileiros a favor do desenvolvimento social, econômico e cultural e direitos democráticos do país, e que marcaram a concepção política da educação e do professor, objeto de abordagem na subseção a seguir.

5.3 Educação, professor no Brasil - segunda república

A autonomia política do professor se caracteriza pela luta por garantias educacionais e direitos quanto à própria formação durante o século XX. Esse período é marcado pelo movimento de reforma pela educação pública em 1920. Segundo Paulilo (2003), o movimento estava orientado em três convicções: a primeira para a urgência na melhoria do trabalho técnico dentro de um parâmetro de educação escolar semelhante ao ensino primário, profissional e normal, e que gerasse condições ativas para o mercado de trabalho de produção econômica capitalista; a segunda fazia oposição ao aparelho pedagógico do estado, lutava pela igualdade de acesso ao ensino e condições para todos, sem que houvesse a divisão entre o filho do pobre e do rico; a terceira convicção declarava a educação como um “fator constitutivo”, a favor da nação.

Esses movimentos populares foram encabeçados pelas reivindicações dos intelectuais, que culminaram com o movimento conhecido como manifesto revolucionário de 1932, que viria a marcar a segunda Constituição da República de 1934, após manifestos. São representantes do movimento dos pioneiros da educação, segundo Machado e Teruya (2007, p. 3): Antônio de Sampaio Dória, responsável pela reforma do ensino em São Paulo em 1932; Lourenço Filho, reformista do ensino no Ceará em 1922; Anita Malfatti, Manuel Bandeira,

Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral, artistas, organizadores da Semana de Arte Moderna; Anísio Teixeira, pioneiro do manifesto de 1932, responsável pela reforma do ensino na Bahia em 1924, Fernando de Azevedo, que em 1926 já era diretor geral da instrução pública do Distrito Federal e de São Paulo; foi o redator e pioneiro do manifesto.

Constitui-se nesse contexto histórico político nacional, as reivindicações do movimento dos pioneiros da educação sob os interesses hegemônicos e repressões do poder em uma sucessão de reformas no campo da política da instrução pública de direitos e deveres do Estado, em atender as reivindicações, dos movimentos políticos sociais ao qual reclamavam do Estado a responsabilidade com a instrução pública e com a formação dos professores, liderados pelos pioneiros da educação, que reivindicavam direitos com o propósito de “[...] unificação do sistema e sua reestruturação de forma que organize a educação profissional de nível médio e superior e, ainda, a formação universitária para os professores de todos os níveis. ” (ROMANELLI, 2009, p. 150).

Pode-se constatar que a ideologia democrática de educação pressionou a estrutura de Estado republicano, que no entendimento de Paulilo (2003) o qual fez surgir a reforma na constituição de um novo modelo político de educação para o sistema público de ensino, na perspectiva de um olhar diferenciado para o processo de formação de uma categoria especial de profissionais, os educadores, conforme afirma Paulilo que o:

Estado no sentido de ampliar suas funções quanto aos serviços educacionais. A educação, nesse movimento, passou a interessar ao próprio funcionamento do Estado: por isto mesmo, disse Jorge Nagle, serão no âmbito das administrações escolares que vão ser observadas muitas transformações; nelas, por exemplo, altera-se o modo de encarar o ensino primário, que sofre mudanças de natureza qualitativa depois de passar por um período de desenvolvimento quantitativo. Insistirei ainda num ponto desta interpretação. Ela distingue da experiência de reforma na constituição de um novo modelo para o sistema público de ensino o processo de formação de uma categoria especial de profissionais, os educadores. (PAULILO, 2003, p. 109).

Surgem, então, as mudanças no jogo de conflito da hegemonia do poder do Estado, ainda segundo o autor, (op. cit.) afirma que “o Estado dispõe de especialistas autorizados a modificar-lhe o sistema administrativo, mas silencia sobre os recursos utilizados para que tais especialistas possam operar com segurança e proteção.” Esses especialistas se tratavam dos educadores da educação. Que interferiram diretamente na aprovação da CF democrática de 1934, o que fez com que se fortalecesse o movimento dos pioneiros da educação nos ideais da escola nova, sob a influência da concepção do norte-americano John Dewey.

O movimento tomou uma proporção política significativa na luta dos direitos de uma nação laica, com o fim da separação da ideologia da igreja e de direitos de estado laico. Nesse sentido estava o plano de reforma da instrução pública sob o ideário da concepção pedagógica de John Dewey na construção da educação ativa do aluno e da formação do professor, baseando-se no princípio da democracia de influências europeias e norte-americana na conjuntura da Escola Nova para a educação brasileira. Um detalhe curioso é que o Estado mantinha o aparato ideológico da Igreja, não deixava de observar e “obedecia fundamentalmente a critérios ideológicos, sobretudo o vínculo com a Igreja Católica” (PAULA, 2002, p. 151).

No manifesto assinado pelos pioneiros da educação acerca da formação e condições de trabalho do professor no Brasil, nunca se deu a importância e o reconhecimento político do Estado para formação e o trabalho do professor na formação da elite brasileira, pois esses são recrutados sem a preparação devida ao magistério, tanto para o ensino secundário como para ensino superior. O projeto defende a formação geral dos profissionais da educação em cursos superiores para todos os níveis de ensino. Faz uma crítica à tradição da hierarquia política dos docentes, na qual os professores de nível superior têm vantagens em detrimento dos professores que atuam no ensino secundário, e afirma que essa tradição contraria os princípios da função educacional no país, segundo Azevedo:

O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos gerais e de especialização profissional, não recebe, em geral, 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. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (AZEVEDO et al, 1932, p. 58-59).

Na declaração de Azevedo são denunciadas as condições em que o profissional da educação está inserido, a falta de reconhecimento político do professor e afirma que o Estado promove uma educação dualista sem dar a importância à formação do profissional que atende a elite brasileira; assinala ainda, que há uma hierarquização da qual exclui a categoria de professores do ensino secundário e defende uma formação geral para todos os professores.

Assim, a defesa da escola pública estava associada na defesa da categoria de profissional da educação pela formação, valorização e melhores condições para o trabalho. No entanto, as conquistas obtidas pelas reformas tinham prazo de validade nas políticas governamentais, sendo

abortadas com o início do Estado Novo (1937-1945), período que foi marcado pela repressão e cassação de direitos civis, chegando inclusive à invalidação da Constituição de 1934 e, conseqüentemente, sendo outorgada a terceira CF de 1937. Esse fato, fez enfraquecer a luta dos educadores pela escola pública e os direitos reivindicados pelo movimento dos pioneiros da educação nos ideais da escola nova. Na próxima subseção são abordados o contexto histórico e político das constituições e o projeto das leis orgânicas de ensino profissional; o papel do professor no novo contexto de hegemonia de poder do Estado Novo.

5.3.1 Contexto histórico sócio-político: constituições de 1934 e 1937 do país

Nesta subseção são contextualizados os fenômenos históricos político, socioeconômicos e culturais em que são outorgadas a terceira e a quarta constituição da república, a de 1934 e de 1937, sob a presidência de um mesmo governo.

Compete ressaltar que, no preâmbulo da CF de 1934, essa já demarca o Estado política, na garantia do estado democrático de direito a qual assegurou a nação a liberdade, a justiça o bem-estar social e econômico. Porém, pode-se considerar que essa constituição não estava totalmente destituída de autoritarismo, pois sendo outorgada no primeiro mandato do governo Vargas, não se isentava da hegemonia política de forças lideradas pelo governo de Minas Gerais, os coronéis, os militares e da aliança feita com os liberais burgueses e os que defensores da educação nova, na defesa do ensino público atribuído como dever do Estado. E foi nessa conjuntura de interesses políticos que a classe hegemônica se antecipou a revolução popular de 1930, sob a pretensa ideologia reformista em que o poder oligárquico se manifestou com a conhecida frase: “ façamos a revolução antes que o povo a faça”. Segundo Andrada (2004), momento político marcado por:

[...] inovações, como a instituição do voto secreto nas eleições estaduais e municipais, a reforma do ensino primário e normal, dirigida por Francisco Campos a partir de postulados do movimento pela Escola Nova, e a criação da Universidade de Minas Gerais. Suas preocupações reformistas foi sintetizada na frase "Façamos a revolução antes que o povo a faça" (ANDRADA, 2004, p. 1).

O contexto histórico político da posse de Vargas ao poder, segundo Andrada (op cit) se deu nas diferenças de interesses entre os governos de Minas Gerais e São Paulo no comando do executivo federal. Os mineiros queriam Antônio Carlos, mineiro, como sucessor do paulista Washington Luís. Este, por sua vez, queria Júlio Prestes, também paulista. O conflito entre as

forças oligárquicas de Minas Gerais e São Paulo desencadeou um rompimento entre os dois estados, os mineiros passaram a articular o nome de Getúlio Vargas, que se comprometeu com a aliança dos liberais, impulsionadores do movimento em prol pela educação, e tenentes coronéis insatisfeitos com o governo anterior.

Vargas governou o país por 15 anos, tendo iniciado o primeiro mandato em 1930, como governo provisório, sob a revolução de 30. Seu governo possuía características populistas e nacionalistas e, por ser considerado popular, outorgou a CF de 1934, que se sustentou até 1937, período em que decretou o Estado Novo, e aprovou uma nova CF, a de 1937, sob o princípio do autoritarismo, permanecendo até 1945. Conforme Cunha (2012, p. 313), “[...] Vargas foi presidente da República, primeiro garantido pelas armas das milícias das oligarquias dissidentes e do Exército; depois, eleito pelo Congresso Nacional; e, por último, sustentado pelo Exército, já com o monopólio do uso da força.” Teve ainda um segundo período entre os anos de 1951 a 1954.

Na primeira fase do governo provisório de Vargas, as reformas se deram em assembleia constituinte, que outorgou a segunda CF de 1934 da república. Nesta constituição não foi apresentada nenhuma política de formação da profissionalização do magistério, No entanto, torna competência da União difundir a instrução pública em todos os seus graus, e prevê o plano nacional da educação, conforme, Art. 150, alínea “a”, “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País “. Esse, não sai da previsão legal, pois por motivo de repressão político foi estabelecido o Estado Novo, (1937), fazendo com que fosse aprovada uma nova CF, a de 1937. Portanto, pode se supor que se o plano nacional da educação estava sendo elaborado, esse não teve o tempo suficiente para ser efetivando. Pois, a hegemonia de poder da ditadura do governo Vargas, não permitiu na CF de 1937; resumindo a competência da União, previsto apenas no Art. 15, inciso, IX – “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”.

Os direitos e garantias da profissão docente da CF de 1934, delega ao Estado responsabilidades da educação pública, conforme “Art. 10, – “Compete concorrentemente à União e aos Estados: VI - difundir a instrução pública em todos os seus graus[.]” e consequentemente dar outras providências com relação a garantia de direito de concurso públicos e salários do professor a saber:

Art 20 - Os professores dos institutos oficiais de ensino superior, destituídos dos seus cargos desde outubro de 1930, terão garantidas a inamovibilidade, a vitaliciedade e a irredutibilidade dos vencimentos.

Art. 150, “f” reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Art 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º - Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

§ 2º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado. (BRASIL, 1934).

No entanto, a CF de 1934 teve pouca permanência e a vitória conquistada pelos intelectuais, através do Manifesto de 1932, acabou suprimida pelo Estado Novo, com a promulgação da CF de 1937, fazendo declinar o fenômeno democrático de direitos da categoria de professores, não sendo efetivadas as políticas públicas para o exercício da profissão docente.

Para Romanelli (2009, p. 152), essa constituição manteve a gratuidade do ensino, porém enfatizou a prioridade para o ensino profissional, destinado a classes menos favorecidas, “o que denunciava bem a ideologia do Governo, em sua política educacional, favorável a um sistema educacional de discriminação social [...]”. No artigo 128, na seção “Da Educação e da Cultura”, “preferiu antes a fórmula suave de tratar o problema, proclamado a liberdade da iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas, públicas e particulares [...]”. Díspar da Constituição de 1934, que chamou à responsabilidade da União, Estados e Municípios o compromisso político com a educação.

A CF de 1937, absorveu-se parte das reformas com a educação, ao mesmo tempo em que se desobrigou com os gastos destinados com a instrução pública ao, “introduziu o ensino profissionalizante e tornou obrigatória para as indústrias e sindicatos a criação de escolas na esfera de sua especialidade para os filhos de seus operários ou associados” segundo Piana (2009, p. 65). Nesse sentido, o governo ao transferir a responsabilidade da educação dos filhos dos operários para as indústrias, transferiu igualmente a responsabilidade na e para a contratação dos professores.

Foram mantidas, pela CF 1937, as condições de formação dos professores em nível técnicos, encontrando se apenas um Art. 133, constitucional que menciona a formação do professor com e em relação ao ensino religioso:

Art 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos. (BRASIL, 1937)

A formação técnica de professores, são estabelecidas pelas leis orgânicas de ensino, a partir de 1942-1946, detalhadas mais adiante. O Estado se isentou da responsabilidade da oferta do ensino, que passou a delega-lo a outros agentes do setor privado, conforme CF. 1937, Art. 128, “A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”. Também se eximiu de promover qualquer política de capacitação de professores em nível superior.

Cabe ressaltar que a Constituição somente assegurou ação das “fundações de instituições públicas de ensino” na falta de recursos em instituições particulares, porém sem dizer como se faria e como seria tratada a questão do capital humano para função de educadores. Outro aspecto da CF de 1937 é que foi garantido à classe trabalhadora, o ensino profissional sob a responsabilidade das indústrias e dos sindicatos econômicos particulares. Assim o ensino ficava livre à iniciativa privada, cabendo ao Estado o dever de dar comprimento e execução através de subsídios direto e indiretamente às instituições que se dispusessem a fazê-lo, conforme o Artigo 129:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937).

A partir de então, passou a ser dever da União em parceria com os Estados e Municípios o de apenas promover os subsídios quando na falta de recursos para a infância e a profissionalização da juventude dos filhos de operários, sob a responsabilidade de institutos de ensino profissional, estados e municípios e associações particulares.

Cabia à indústria e aos sindicatos econômicos, ofertar e manter escolas de aprendizes para os filhos dos operários, o Estado apenas disponibilizaria os subsídios. O ensino primário, conforme CF 1937, Art. 130, tornou-se obrigatório e gratuito, mas contaria com a solidariedade dos particulares. E para os que declarassem escassez de recursos, uma contribuição mensal para a caixa escolar.

E quanto aos professores, sua contratação passava a ser de responsabilidade das indústrias e do ensino particular, pois, na CF de 1937, Art. 129, o Estado diz que se “faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas”. Nesse artigo, o Estado assegurou sua participação, como órgão financiador, somente quando faltassem recursos às instituições particulares, com o ensino pré-vocacional destinado à população pobre.

Dessa forma, o Estado se isentava não só da proposta da instrução pública para o ensino, como de uma efetiva política para formação do professor e valorização do trabalho docente. Mas, se no Brasil industrial necessitavam-se de profissionais capacitados para o trabalho, a pergunta seria: quem são os novos professores qualificados ao ensino dos jovens filhos dos trabalhadores?

Nessa perspectiva, a nova política de ensino no Estado Novo foi se constituindo por normatização, abrangendo um conjunto de reformas para o ensino profissionalizante. Dentre esses, estava o curso normal para o ensino primário, através do Decreto Lei nº 8530, de 2 de janeiro de 1946. Este decreto declarava que o curso normal, de caráter profissionalizante, teria como finalidade, segundo Martiniak e Luporini (2000, p. 4), “[...] formar professores para as escolas primárias, [...] a educação da infância[...] dividido, em dois ciclos, sendo o primeiro destinado à formação de regentes de ensino e o segundo voltado para a formação de professores primários. ”

As leis orgânicas do ensino, segundo Cunha (2012, p. 373-374) procederam da reforma empreendida pelo Ministério da Educação e Saúde Pública do Brasil (MESP), na administração do ministro Gustavo Capanema, entre os anos de 1942 e 1946, durante o Estado Novo. Esta legislação era circunspeta em um texto único, segundo Brighente e Mesquida (2013, p. 231), “[...] foram as primeiras leis, sob a forma de decretos, que trataram da organização de ensino [...]”. Conforme estão apresentadas no quadro 3.

Quadro 3 – Leis de diretrizes da organização do ensino durante o Estado Novo

| LEIS ORGÂNICAS | DATA | ESTRUTURA DO ENSINO. |
|-----------------------|-----------------|---|
| Decreto-lei n. 4.073 | 30 jan.de 1942 | Ensino industrial |
| Decreto-lei n. 4.048 | 22 de jan. 1942 | Instituiu o SENAI |
| Decreto-lei n.4.244 | 9 de abr. 1942 | Organização/ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos. |
| Decreto-lei n.6.141 | 28 de dez. 1943 | Reformou o ensino comercial. |
| Continuação | | |

| LEIS ORGÂNICAS | DATA | ESTRUTURA DO ENSINO. |
|------------------------------|------------------|-----------------------------------|
| Decreto-lei n. 8.529 | 02 de jan. 1946 | Ensino primário a nível nacional. |
| Decreto-lei n. 8.530 | 02 de jan. 1946 | Organizou o ensino normal. |
| Decretos-lei n 8.621 e 8.622 | 10 de jan. 1946 | Criação do SENAC; |
| Decreto-lei n. 9.613 | 20 de ago. 1946, | Organizou o ensino agrícola. |
| Conclusão | | |

Fonte: elaborado pela autora.

No que se refere à formação do professor, o decreto lei nº 8.530, especificava a formação técnica em escolas normais para o ensino primário e formação técnica para indústria. Nesse sentido o ministro recorreu à “contratação de docentes alemães para o ensino profissional” como também, “[...] a efetiva contratação e emprego de 29 técnicos suíços e a preparação da colaboração norte-americana na modernização das escolas industriais da rede federal” (CUNHA, 2012, p. 374). Assim, estava formado o quadro de mestres que iriam deixar seu legado na formação de outros professores para o ensino técnico profissional.

Para Romanelli (2009), constava nas leis orgânicas a nova política de formação técnica, em que estava inserida a política de formação do professor para a indústria em nível técnico. O Decreto-lei n. 8.530 referia-se a dois ciclos: um fundamental, geralmente de 4 anos; e outro técnico, de 3 a 4 anos. Quanto à formação de professor do ensino industrial básico, a organização do curso constituía de 4 anos. Assim existia no mesmo ciclo, o curso de mestría de 2 anos; já no 2º ciclo, este possuía, além dos cursos técnicos de 3 a 4 anos, o curso de formação de professores (pedagógico) de 1 ano, sendo que o foco maior estava para a qualificação de aprendizes industriais. (ROMANELLI, 2009)

As leis orgânicas de ensino se destinavam a práxis do professor técnico. Vale ressaltar, que essa lei de ensino possuía em sua ideologia a segregação das classes entre dominados e dominantes. O professor da educação profissional estaria sob o controle dos interesses econômicos, pois ao mesmo tempo que aprendia as técnicas do ensino, se tornava um moderador do ensino das classes dominadas, contribuindo com a manutenção hegemônica do Estado Novo.

Quem preparava os jovens técnicos para indústria no Brasil? Romanelli (2009) menciona que a solução para a qualificação desses alunos estava na condição de importar profissionais técnicos europeus para o trabalho na indústria e na instrução do ensino de operários brasileiros.

Assim, estava resolvida a situação dos professores instrutores, que seriam os multiplicadores do ensino técnico a serviço do Estado e da Indústria. Situação cômoda para o

governo era importar da Europa, profissionais técnicos competentes, para indústria e para formar novos técnicos brasileiros para a indústria. Assim se caracterizava a condição política do professor, reproduzir o conhecimento técnico a serviço da classe dominante, o Estado e as indústrias.

A importação de profissionais técnicos para o Brasil revelou a incapacidade do país de se desenvolver culturalmente, pois negava ao professor a qualificação específica da profissão para o exercício do magistério; seu preparo profissional se limitava à questão técnica e a instrução de novos técnicos, o que não contribuía com o desenvolvimento do país no setor da indústria. Diferentemente do que foi feito para resolver o problema da falta de professores no período joanino, que importou professores franceses para o desenvolvimento da cultura a serviço da nobreza (RIBEIRO, 2011).

Com a eclosão da segunda guerra mundial, o Estado encontrou dificuldades com importação da mão-de-obra industrial de outros países da Europa. O conflito impediu o país de importar trabalhadores qualificados para a indústria, fazendo cercear também a importação de recursos para formação de trabalhadores. Este novo fato colocava o governo na mão dos interesses econômicos e dos movimentos populares, o que iria contribuir para reavivar o movimento dos intelectuais ou dos pioneiros da educação. Conforme Saviani:

Efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960,[...] (SAVIANI, 2007, p. 1243).

O século XX, através dos movimentos dos intelectuais em defesa do Estado Laico, da instrução pública pela liberdade e pela renovação das escolas públicas de Estado laico, se tornou palco de confronto de poder do estado na defesa dos interesses sociais. São considerados dois momentos significativos da presença dos intelectuais na revolução de 1930: primeiramente, o período conflitante na política do café com leite, que culminou com o poder repartido entre liberais e o fim do empoderamento das oligarquias de São Paulo e Minas Gerais. Segundo Santos (2013, p. 2), “A Revolução de 30 pôs fim ao domínio das oligarquias na política brasileira, possibilitando a criação de uma burguesia industrial e proporcionando outras mudanças no âmbito econômico e social.” E num segundo momento, com o fim do governo de Getúlio Vargas, Estado Novo, iniciado em 1937, que durou até 1945, período conhecido como estado de governo absolutista; e posteriormente no retorno de Vargas ao governo de 1951 a 1954.

Foi nesse contexto histórico de luta pela democracia de direitos sociais que a segunda república se estabeleceu, através dos conflitos políticos entre liberais, representantes da burguesia ladeados pelos intelectuais, e os movimentos populares da sociedade brasileira que reivindicavam direitos para a educação, fazendo oposição à ineficiência social do poder oligárquico, detentores do poder emanado da velha república a qual se desobrigou com a instrução pública e o desenvolvimento social.

Nas políticas de instrução pública e formação do professor, verifica-se dois momentos: o primeiro, a concepção do estado democrático de direitos, através da CF de 1934, que atendia as reivindicações do movimento dos pioneiros da educação pela escolas públicas, laica e melhores condições de trabalho e formação de professores; o segundo momento, com a CF de 1937 do Estado Novo, que delegava a responsabilidade da educação pública às indústrias, para a instrução dos filhos de seus operários e a contratação de professores. Nesse contexto as garantias dos professores oscilavam em garantia públicas de direitos trabalhistas e formação de nível superior e formação técnica, determinada pelas leis orgânicas de ensino do ministro Capanema, a formação técnica, dada através das escolas normais de ensino secundários. Assim, o professor estava subordinado às políticas de interesses das classes dominantes. Com o fim do Estado novo, os pioneiros da educação voltariam a reivindicar direitos democráticos para instrução pública e valorização do magistério contida no documento do manifesto de 1932, tema de abordagem da próxima subseção.

5.3.2 Movimento dos intelectuais, denúncia do descaso político da cultura e formação do professor contida no manifesto dos pioneiros da educação

Para entender os resultados dos manifestos dos pioneiros da educação nova com base nas reivindicações publicadas do documento de 1932, é necessário inicialmente contextualizar o momento histórico que antecedeu o manifesto, o início do século XX, década de 20. Segundo os autores (BOAVENTURA,1996; IVASHITA e VIEIRA, 2009), os pioneiros traziam em seu bojo as experiências adquiridas nas reformas de ensino implantadas nos estados brasileiros. Destacam-se os ilustres pioneiros: Lourenço Filho, reforma do ensino no Ceará em 1922; Carneiro Leão, Pernambuco em 1928; Francisco Campos, Minas Gerais em 1927; Lourenço Filho e Sampaio Dórea, São Paulo em 1920; Anísio Teixeira, Bahia em 1928; Fernando de

Azevedo, Rio de Janeiro em 1927, capital da república; estes todos atendiam ao princípio da educação nova de concepção democrática de Dewey.

No entanto, o fenômeno político da história do Brasil República demarca o predomínio hegemônico de interesses de classes dominantes e de geração de conflitos. Segundo Palma Filho (2010, p. 5), “os anos de 1930 são marcados por intensa disputa ideológica no campo político, econômico e, como não poderia deixar de ser, também, no âmbito educacional”. A disputa econômica e política se dava entre as classes oligárquicas, burguesa, e movimentos populares, apoiados pelo movimento dos intelectuais no Brasil, que segundo Xavier (2002 p. 10), “eram intelectuais de formações diversas - médicos, advogados, jornalistas, professores - provenientes de diversos estados do país, especialmente do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e Minas Gerais.” Deste embate surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, movimento criado a partir da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924 e da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) em 1930. Para Silva (2015 p. 122) “[...] esse período é refletido no país como a ‘questão da identificação político-nacional.’”

A importância do Manifesto na história nacional, marcou um conjunto de reformas da instrução pública brasileira e da formação e valorização do professor, podendo ser considerada como uma “[...] época de grande expectativa de renovação, de esperança por parte da elite intelectual de interferir na organização da sociedade por ocasião do rearranjo político decorrente da Revolução de 30” (XAVIER, 2002, p. 5). O país tomou novos rumos no desenvolvimento de uma política pública de ensino democrático, ou de Estado democrático. O Estado Republicano passou a se responsabilizar com o plano de reforma do sistema educacional gratuito, laico e de qualidade, e com a formação do professor; cabe ressaltar que as reivindicações dos pioneiros da educação se constituíram positivamente em um plano de reforma política do sistema educacional brasileiro, porém a longo prazo e parcialmente.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação tratava-se de um documento assinado por um grupo de educadores dos quais se destacam: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecilia Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes (O MANIFESTO, 1932).

Declarava no Documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação, acerca da educação; em que uma nação não podia ter a primazia de um plano de reconstrução nacional sem uma evolução do sistema cultural, pois o desenvolvimento da economia dependia da força cultural. Denunciava que passados 43 anos de república havia uma desarticulação entre a reforma da economia e a reforma da educação; afirmava que a educação pública estava “subordinada a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos” (O MANIFESTO. 1932, p. 194).

Tornava público a ausência de universidades e afirmava que o país nunca teve uma cultura própria nem geral. Que não se encontrava uma unidade e continuidade nos planos de reforma da instrução pública e que as instituições escolares não tinham fins e objetivos educacionais, declarando ser necessário uma política educacional de forma a orientá-las para uma direção mais eficaz de concepção de vida e fins científicos e administrativos na direção educacional. Defendia a unidade no funcionamento escolar sob os princípios da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade.

Ainda declarava a necessidade de uma formação ampla para o educador no campo da filosofia e da sociologia da educação, com conhecimentos científicos, em atendimento de uma cultura múltipla. Afirmava que, ao contrário de um físico e um químico, que não necessitavam saber o que estava além do próprio laboratório, o educador sim, de um aprofundamento da vida humana em cada uma das suas fases e da vida social, de modo a “ir além do seu raio visual.” Denunciava o despreparo dos professores para o exercício da profissão, condições de trabalho, valorização e falta de políticas públicas para a formação da docência. Pregava o princípio de igualdade da categoria em todo os níveis de ensino, ao incluir o educador na categoria de elite e reclamava da falta de importância dada a esse profissional, que:

[..]escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber. A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral (O MANIFESTO, 1932, p. 200).

No manifesto, ainda assinalava o descaso e as condições em que os professores eram recrutados pelo poder público para o exercício da profissão docente, de forma 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” (O

MANIFESTO, 1932, p. 200), sem nenhuma preparação e ou conhecimento pedagógico, filosófico, sociológico, científico e de desenvolvimento humano. Citava que as condições precárias das escolas normais, como também as diferenças hierárquicas de reconhecimento profissional entre os diferentes níveis de ensino “[..]que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), são inteiramente contrárias ao princípio da unidade da função educacional”. E conclui afirmando ser necessário uma formação universitária dos professores como único meio de elevar a cultura e uma remuneração condigna com suas necessidades.

Assim, com a publicação do Documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação, se deu um conjunto de reformas no sistema educacional no século XX e, dessa forma mobilizou o congresso nacional na implantação de leis significativas na estruturação do ensino, mesmo não se dando a contento, como foi a pouca vigência da CF de 1934, sob o princípio de República Democrática. Essa constituição trazia um capítulo específico dedicado à educação e cultura e previa um plano de reconstrução e organização educacional, conforme Boaventura (1996, p. 30) “[...]na Constituição de 1934 “em bases renovadoras e descentralizadoras, e prevendo a organização de um Plano Nacional de Educação”, por influência do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova[...].”

No entanto, a CF de 1934 tinha prazo definido pelas forças de interesses políticos de estado, pois durou três anos, sendo declinada pela CF de 1937, sob repressão do Estado Novo, o que fez malograr o plano nacional de educação de aprovação constitucional com as reivindicações contidas no documento do manifesto pelos pioneiros da educação.

O Estado Novo foi um período de ascensão industrial em que surgiram as leis orgânicas de ensino, decretadas pelo ministro Capanema, atendendo a hegemonia do poder capitalista, como o plano de reforma de ensino a qual configurou a formação técnica de professores sob a ideologia do crescimento industrial do país.

Com o fim do Estado Novo é declinada a CF 1937, e se abrem novos espaços no debate político pela redemocratização do sistema de ensino, que teve com base o documento publicado pelos pioneiros da educação em 1932, momento de força política de direitos sociais garantidos pela CF democrática de 1934; renova-se a esperança pela redemocratização e reestruturação da cultura no país, são retomadas novamente as reivindicações contidas no documento inicial do Manifesto de 1932, na assembleia constituinte, da qual saíra a quinta CF democrática de 1946, no governo de Eurico Gaspar Dutra, que governou o país entre 1946 a 1951. Porém segundo Boaventura:

O Texto Constitucional de 1946 é um documento político sem maiores inovações educacionais. Volta-se, de certa forma, a 1934. Talvez seja um passaporte para o reingresso na vida democrática. Caracterizou-se como instrumento para uma nova redemocratização que garantiu uma curta viagem liberal de 1946 a 1964, onde se percebe a influência da Carta Brasileira da Educação Democrática, organizada pela ABE e aprovada na Conferência Brasileira de Educação (BOAVENTURA 1996, p. 31-32).

A esperança democrática dos educadores estava na aprovação da quinta CF de 1946, a educação voltaria a garantir o desenvolvimento cultural da nação dando novos direcionamentos, tais como a elaboração do primeiro projeto de lei para a educação nacional, que se tornou, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e os encaminhamento da proposta de lei que impactaria na organização do Plano Nacional da Educação (PNE) já previsto na CF de 1934, segundo Saviani (2007. p. 1238) “[...] nos trabalhos da Constituinte, enuncia a alínea “a” do artigo 150 da CF de 1934, que estabeleceu como competência da União “fixar o plano nacional de educação [...]”. Este, Sendo abortado durante o Estado Novo e mais uma vez no golpe militar de 1964, ficando sua proposta a ser retomada somente no início do século XXI.

Destarte, que o Manifesto dos Pioneiros da Educação contribuiu na matéria política dos planos de reforma do ensino e de políticas de formação do profissional para a docência, até então, desvalorizadas nas políticas dos governos. Aos institutos de formação de professores, as escolas normais, fundadas no período Imperial, século XIX, eram-lhes destinados poucos recursos, tanto no período imperial como na primeira república chegando algumas ao encerramento de suas atividades; sob a perspectiva das ideias contidas no Manifesto, pois segundo Vidal e Farias (2003, p. 46), “a reorganização do curso de formação para o magistério integrava o conjunto de ações promovidas por Fernando de Azevedo na reformulação da instrução pública do Distrito Federal”. A proposta de reformulação das escolas normais, que na administração de Anísio Teixeira, 1932, passou a ser Instituto de Educação no Rio de Janeiro, e tinha como proposta modificar as diretrizes, que trazia uma estrutura de formação religiosa, na disciplina de história da educação, ‘manual elaborado pelos professores religiosos e, “é uma marca até hoje na área (bem como no campo educacional), impregnando-a de uma postura salvacionista,[...]” (VIDAL e FARIAS , 2003 p. 51).

O documento do Manifesto dos Pioneiros tanto anunciava como denunciava as condições ineficientes das políticas públicas de desenvolvimento do país, primeiro pela inexistência do plano de reforma econômico e cultural, como a finalidade de reconstrução nacional; e segundo porque a nação precisava de políticas públicas educacionais para o

desenvolvimento científico, desse modo denunciava a pouca importância que o Estado brasileiro dava à profissão docente, condições salariais, política de formação e afirmava que os professores deveriam ser incluídos como classe de elite brasileira pela sua real importância no desenvolvimento da nação.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 pode ser considerado como um divisor de águas na história nacional, que por mais de 400 anos os governos nada haviam feito, nem pela instrução pública, nem pela cultura, e nesse sentido, pode se dizer que a partir desse fato que a história das políticas públicas para instrução pública e formação dos professores passou a ser contada de forma diferente, no processo de luta dos educadores se deram as tomadas de decisões políticas no âmbito da complexidade do sistema educacional. Embora, o Manifesto não tenha atingido seus objetivos na sua totalidade, impulsionou o processo de conquista de Estado Laico, do sistema de ensino e de formação do professor de Estado Laico, pela CF de 1946 e da primeira LDB, 4.024/61. leis que nortearam as obrigações do governo para o sistema público de ensino e o magistério, leis que serão tratadas no escopo da subseção a seguir.

5.3.3 Constituição de 1946, ldb 4024/61 construção da política docente

Após a saída do governo absolutista de Getúlio Vargas e a luta dos pioneiros da educação sob a concepção de escola nova podem-se configurar como uma nova organização democrática de políticas voltadas para educação e seus profissionais que culminou com a Constituição, outorgada em 18 de setembro de 1946. Essa lei mais uma vez insiste em marcar o início da democracia do ensino público no Brasil. Esta reafirma autonomia dos Estados e o Distrito Federal na garantia de direitos sociais à educação, competência da organização dos seus sistemas de ensino a previsão de recursos destinados à educação, conforme declaram os artigos constitucionais, 166 e 171:

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino. Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional. (BRASIL, 1946).

À CF de 1946, reservou um capítulo especificamente para tratar da Educação e a Cultura, tratou nos dispostos dos Arts. 166 a 170 – “A educação passa a ser direito de todos[..]”, sob a

tutela dos Poderes Públicos, mas também garante a liberdade do ensino à iniciativa particular, desde que obedecendo aos princípios legais que o regulem; observa e delega também a responsabilidade para as empresas, indústrias, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, a obrigação da oferta do ensino primário gratuito para os filhos dos servidores, e o respeito dos direitos legais dos professores, por parte das empresa, Art. 168: inciso IV “as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”.(BRASIL, 1946).

Outros aspectos da constituição que contraria o princípio do Estado Laico, se deu com a aprovação do Estado em garantir o ensino religioso, mesmo que facultativo para o aluno, conforme o Art. 166, inciso V – “o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno,[...]”; ficou implícito na lei, a forma de contratação de professor público para ensino religioso, se seria ou não de responsabilidade do Estado Laico sua formação teológica. Somente é expreso na lei quanto à forma de ingressar no serviço público, acerca da profissão com benefício de status acadêmico, conforme CF de 1946, diz o artigo:

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade; VII - é garantida a liberdade de cátedra (BRASIL, 1946).

A lei prevê como dever do Estado a ampliação de universidades, conforme Art. 174, Parágrafo único – “A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior” (BRASIL, 1946).

Quanto à formação do professor, a lei também definiu as condições sócio-políticas do magistério nos diferentes níveis de ensino e a forma de ingressar na carreira docente. O Art. 168 da lei incidiu um caráter de garantia de direitos e reconhecimento de deveres para sociedade e do Estado para com o profissional da educação, no que confere o capítulo II, da Educação e da Cultura, no inciso VI do Art. 168 da legislação do ensino: “para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade” (BRASIL, 1946).

Verificou-se que no mesmo inciso VI do artigo 168, que os professores passaram a gozar dos mesmos direitos dos funcionários públicos. No entanto, a lei fez a distinção de hierarquia entre as categorias, profissionais da docência, com relação aos diferentes níveis de ensino. Para

os professores de nível superior, a lei conferiu maiores vantagens e os nivelou à categoria de magistrado. No Art.187, “são vitalícios somente os magistrados, os Ministros do Tribunal de Contas, titulares de Ofício de Justiça e os professores catedráticos.” Foi concedida a garantia do direito vitalício, segurança do cargo público nas mesmas condições dos magistrados.

Pressupõe-se que a diferença hierárquica quanto aos direitos dos professores de cátedras, referida no artigo 187, tivesse a intenção de salvaguardar os direitos dos constituintes do congresso, que na maioria eram professores bacharéis em direito. Segundo Braga (1998, p. 69), “[...] a maior parte dos constituintes de 1946 era diplomada em Direito (55,3%) [...] uma porcentagem maior de parlamentares com curso universitário (88,2%) [...]”. Por isso, pode-se considerar a presunção de que houve uma intenção de direitos da categoria universitária, influenciando nessa diferença na hierarquia para os professores de ensino superior.

Outra garantia prevista na CF de 1946, foi a de conceder aos professores de nível primário, não concursados, mas trabalhadores do ensino particular, a igualdade de direitos dos professores concursados, equiparando-os ao da rede pública de ensino, conforme Art. 168, inciso IV – “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;”.

A Constituição previu na organização das estruturas políticas, a responsabilidade da União na elaboração do projeto de lei do sistema de ensino, Art 170 – “A União organizará o Sistema Federal de Ensino e o dos Territórios,” e da elaboração do projeto de lei, cabendo à Câmara dos Deputados e ao Senado, as assembleias sob a criação e votação da proposta que viria a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), como conferiu-se no art. 41, inciso VII – “apreciar, por solicitação do Presidente da República, projetos de lei de sua iniciativa.

O projeto de lei que viria a se constituir a lei do ensino, reservando a igualdade de direitos democráticos para todos os brasileiros, foi, segundo Cerqueira et. (2009. p. 2) “[...] proposto pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultou, após longo processo de tramitação, na primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961[...]”. Durante a tramitação no Congresso, o projeto de lei foi objeto de debate dos profissionais da educação dos setores público e privado, “[...] norteando assim as adaptações dos textos denominados de “projetos substitutivos” (CERQUEIRA et al, 2009. p. 2).

Segundo Martiniak e Luporini (2000, p. 4), quanto à política da profissão docente e sua formação, a LDB 4.024/61 “[...] não trouxe alterações significativas para o Ensino Normal. Estabelecia que a formação do professor primário, dar-se-ia em escolas normais de primeiro e segundo ciclos [...]”, sendo uma das prioridades para formação do professor, os conhecimentos técnicos em detrimento dos conhecimentos científicos.

As políticas públicas com base na capacitação de professores técnicos foram garantidas com base nos decretos; Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946 e Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que tratou da lei orgânica do ensino agrícola; reconhecendo a necessidade do Estado em formar professores para o ensino profissional agrícola.

Estabeleceu-se no Decreto Lei 8.530/1946, Artigos 2 e 3, que detalhou a formação em cursos normais de professores, as condições de habilitação do professor para o ensino primário e administradores de escolas. A formação do professor no ensino primário estabeleceu-se em dois ciclos: o primeiro ciclo, denominado de regência, com um tempo de capacitação de quatro anos e o segundo ciclo de formação geral de professores habilitados para ensino primários de três anos, conforme o Art. 6, a progressão de carreira dá direito ao professor concludente do curso de formação geral de professores primários, com o curso ginásial, do primeiro e do segundo ciclo ingressar em cursos da faculdade de filosofia. Ratificado pelo Art. 49, que após a conclusão dos dois ciclos de ensino normal há garantia de direito da formação em nível superior e estabelece as condições de ingressar na carreira por meio de concurso público; no Art. 8 são estabelecidos os componentes curriculares dos cursos de formação docente, habilitando ao ensino primário e no Art. 42, especifica as condições das instalações e funcionamento e os conteúdos do programa, com ênfase a formação moral e técnica, sob a fiscalização de autoridade competente:

- a) prédio e instalações didáticas adequadas;
- b) organização de ensino nos termos do presente decreto-lei;
- c) corpo docente com a necessária idoneidade moral e técnica;
- d) ensino de português, geografia e história do Brasil, entregue a brasileiros natos;
- e) manutenção de um professor-fiscal, no estabelecimento designado pela autoridade de ensino competente;
- f) existência de escola primária anexa, para a demonstração e prática de ensino (BRASIL 1946).

E no decreto Lei nº 9.613, de 20 agosto de 1946, tratou de especificar as condições de habilitação do professor para o ensino agrícola. Quanto a formação dos professores técnicos, para esta área cria-se, conforme Art. 13 cursos de aperfeiçoamento de professor para área profissionalizante, confere o Art. 11:

Art. 11. Os cursos de aperfeiçoamento poderão ser do primeiro ou do segundo ciclo do ensino agrícola, e têm por finalidade proporcionar a ampliação ou elevação dos conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores diplomado, de professores de disciplinas de cultura técnica incluídas nos cursos de ensino agrícola, ou de administradores de serviços relativos ao ensino agrícola (Brasil, 1946).

Pela proposta legal, a partir dos decretos o ensino técnico teria sua estrutura organizada politicamente com profissionais habilitados para ministrarem conhecimentos e preparar a classe trabalhadora, No entanto, apesar dos movimentos sociais, dos conflitos políticos e das vitórias em favor da educação laica e da profissionalização da educação, a política de valorização e do direito à formação ter marcado grandes conquistas no segundo período republicano, o profissional da educação ainda precisaria percorrer novas conquistas no campo de sua atuação social e política frente ao Estado e a sociedade.

Conquistas essas, que foram garantidas pelo movimento liderado pelos pioneiros da educação e pela CF de 1934 e reafirmadas na CF de 1946, de República Democrática e pelo projeto de Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBEN) 4.024/1061. Porém, no transcorrer do andamento da história, em 1961, se deu o golpe militar e novamente a história iria ser contada diferentemente para educação e seus profissionais. Os direitos políticos do professor, até então garantidos, sofreram interdição do Governo Militar, o que caracterizou profundas mudanças na relação política dos profissionais da educação sob o controle do poder militar, abordagem contextualizada na próxima subseção.

5.4 Professor no período da ditadura militar

O Estado Militar, iniciado em 1964 a 1985, período que versou numa cessão de direitos em todos os aspectos da sociedade; especificamente na questão da cultura e dos direitos da instrução pública, houve um silenciamento cujas formas de opressão se sobrepujam aos direitos humanos. As universidades foram subjugadas aos interesses militares, seguindo uma nova ordem social e econômica no país, ditada pelos organismos internacionais, tendo como agente principal os Estados Unidos da América (EUA). Segundo Lourenço (2011 p. 17), os líderes da “[...] ditadura militar [...] não teriam ascendido ao poder e lá ficado por tanto tempo não fosse a defesa dos interesses dos grandes grupos econômicos nacionais e multinacionais.”

As novas reformas do ensino foram objeto de interesse entre o governo militar e o governo dos EUA; a hegemonia do poder norte-americano no Brasil se concretizou pelas

reformas políticas econômicas na ordem do capitalismo. Uma das mudanças no Brasil durante esse período diz respeito à instrução pública e a universidade, articulada e planejada entre o Ministério da Educação brasileiro e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, ou *United States Agency for International Development* (USAID), que implantaram as mudanças do ensino superior, sob o slogan: “Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira”(ZANDAVALLI, 2009, p 389). Na perspectiva do consultor norte americano *Rudolph Atcon*, essa reforma ficou conhecida como Plano *Atacon* (1965/1966). Essa mudança resultou, segundo Silva (2015, p. 123), na “[..] Reforma Universitária (1968), a fixação na LDB 5.692/71 e a criação do Mobral.” Já alterado nos dispositivos da sexta Constituição, outorgada em 1967.

As mudanças entre a CF de 1946 e a de 1967, é verificada as alterações: Art. 8º, quanto as competências da União, incluem a relação com os estados estrangeiros; no Art. 168, quanto ao direito social e educacional permanece o texto, do Art. 166 da CF de 1946, porém acrescenta-se a inspiração no princípio da unidade nacional; no Art. 177, ficam assegurados os direitos, para os professores que se efetivaram antes da lei; quanto à remuneração, a nova lei não prevê vantagens para a categoria e omite o Art 203 da CF 1946, que institui a remuneração da carreira docente. o que se infere é que o Estado Militar no conjunto das reformas não ateuve em regulamentar verbas para remuneração da categoria de professores, delegando ao plano de reformas capitalistas, as condições salariais dos professores, mas tratou de reduzir os gastos públicos delegado ao mercado a contratação de professores para o ensino privado. Conforme descritos no quadro 4, no qual é feito um comparativo dos dispositivos da CF de 1946 e 1967.

Quadro 4 – Comparativo dos dispositivos das CF de 1946 e 1967.

Mudanças nas Constituições de Estado Nacional de 1946 e Estado Militar de 1967, na política de educação e da profissional docente.

| Dispositivos | CF de 1946 | CF de 1967 | Alterações |
|------------------------------|---|--|---|
| Competência da União. | Art. 5º Competência da união; d) diretrizes e bases da educação nacional; | Art. 8º - Compete à União: I - Manter relações com Estados estrangeiros e com eles celebrar tratados e convenções; participar de organizações internacionais; XIV - estabelecer planos nacionais de educação e de saúde; q) diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos. | Na CF de 1967, o ensino passa para o modelo de reforma do EUA, passando a ter fins capitalistas. O Estado delega as indústrias. |
| Continuação | | | |

| Dispositivos | CF de 1946 | CF de 1967 | Alterações |
|---|--|--|--|
| Direito à educação. | Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. | Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. | Educação sob a ideologia de liberdade se mantém, mas acrescida nas ideias da unidade nacional, sob a ditadura Militar. |
| Direito à educação. | Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. | Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. | Educação sob a ideologia de liberdade se mantém, mas acrescida nas ideias da unidade nacional, sob a ditadura Militar. |
| Forma de ingresso dos Professores. | Art 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade; Art 187. São vitalícios somente os magistrados, os Ministros do Tribunal de Contas, titulares de Ofício de Justiça e os professores catedráticos. | Art. 177. Fica assegurada a vitaliciedade aos Professores catedráticos e titulares de Ofício de Justiça nomeados até a vigência desta Constituição, assim como a estabilidade de funcionários já amparados pela legislação anterior. | É mantida a vitaliciedade aos professores de cátedras que concorreram antes da vigência da CF de 1967. Porém há perda de direitos dos professores tanto a nível universitário, como para o ensino básico. |
| Base de remuneração do profissional. | Art. 203. Nenhum imposto gravará diretamente os direitos do autor, nem a remuneração de professores e jornalistas, excetuando-se da isenção os impostos. | Inexistência. | A CF de 1967. Omite o dispositivo da constituição de 1946, que garantia e, é estabelecido um teto para a remuneração do professor. |
| Conclusão | | | |

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da CF 1946 e 1967.

Com base na CF de 1967, Art. 177, ficou assegurado a vitaliciedade somente aos professores de cátedra e de título de ofício de justiça, já admitidos anteriormente por concurso público, amparados pela CF de 1946, não se detendo em reafirmar a formação dos professores, pelas escolas normais, modelo de formação política instituído no governo do período imperial e republicano, como o fenômeno da fundação das escolas normais e da ascensão da formação do professor em nível superior, fora descaracterizado no período da ditadura militar, segundo

Saviani (2005, p. 18), “Esse modelo de Escola Normal, prevaleceu até a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.”, lei que será tratada nos próximos parágrafos.

Apesar da CF de 1967 não estabelecer os critérios legais acerca da profissão docente e sua formação durante a intervenção militar, as mudanças na formação docente se deram com as reformas do ensino primário, médio e universitário, através da Lei nº 5.540/68, com alterações para o ensino superior; e a Lei nº 5.692/71, que alterou o modelo de ensino primário e médio, este último passando a ser de caráter técnico profissional. A escola normal de formação de professores foi substituída pela Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, norteado pelas orientações do parecer 45/72, aprovado em 13 de janeiro de 1972, junto com a Resolução n. 2 de 27 de janeiro de 1972 e do Parecer n.349/72.

A Lei nº 5.692/71, considera como LDB do Estado Militar, dá nova redação quanto à capacitação e atuação do professor, no que confere o capítulo V, Art. 30, “A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus” dos diversos níveis de ensino, determinou as condições necessárias para a habilitação mínima exigida pelo novo governo para a profissão docente. No Art. 30, nas 3 Alíneas, “a,” “b” e “c” e 3 parágrafos, ressaltam-se as condições mínimas para o exercício do magistério do 1º grau. Na divisão 1ª a 4ª primeira etapa, e de 4ª a 8ª série segunda etapa, considerou-se habilitação de 2º grau e na última etapa de 1º e 2º graus, habilitação específica em nível superior com habilitação em licenciatura plena. Conforme os três parágrafos, ordenou-se:

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

§ 2º Os professôres 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 (BRASIL, 1971).

Destarte, que as condições mínimas em que o professor deveria estar sob o controle do Estado Militar para o exercício da profissão, era a formação profissionalizante, formação específica determinada em lei, o 2º grau para as séries iniciais, só sendo necessária a formação superior aos professores que atuavam no ensino médio.

No que se refere à admissão, a lei conferiu no Art. 34, que se daria por meio de concurso, obedecendo aos critérios na forma da lei, para os professores públicos. No Art. 35, “Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professôres e especialistas

subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público.” Para os professores particulares, definiu o Art. 37, “[...] obedecerão às disposições específicas desta Lei, às normas constantes obrigatórias dos respectivos regimentos e ao regime das Leis de Trabalho.” O Art. 38 se referia aos sistemas de ensino, ao aperfeiçoamento e à atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação. Quanto à remuneração, o Art. 39 esclarece que caberia ao sistema de ensino fixar a remuneração dos professores.

Quanto à remuneração dos salários dos professores expresso na LDB, o Art. 54, no 1º parágrafo, consta da “concessão de auxílio federal aos sistemas estaduais para o desenvolvimento socioeconômico com base na renda per capita da população a ser escolarizada e acrescenta o estatuto do magistério e a remuneração desses profissionais sob o critério do progresso quantitativo e qualitativo dos serviços de ensino verificado no biênio anterior.” O que se evidenciou quanto a intenção da reforma norte-americana, para redução dos gastos públicos com os professores, levando essa categoria ao modelo de produção e qualidade dos serviços.

Nesse sentido, afirma Chaui (2014), que o governo militar levou em conta as características da administração norte-americana, que passou a ser a do Brasil, quanto à precisão dos resultados dos serviços prestados à sociedade pelos professores, com base na eficiência dos resultados. Conferido também pelo Art. 62, da LDB, 1971, no qual o governo delegava a responsabilidade obrigatória da eficiência escolar aos administradores da instituição e aos professores, junto aos pais e alunos para o bom funcionamento do ensino:

Art. 62. Cada sistema de ensino compreenderá obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1971)

Outro aspecto previsto em lei tratou das condições em que o professor poderia exercer suas funções. Uma das condições autorizadas pelo governo era que o professor poderia lecionar quando sua formação não atendesse ao disposto da lei, ou em situação de carência do profissional. A Lei 5.692/71, Art. 77, determinou que em região que apresentasse carência de profissionais habilitados, passaria a ser permitido “em caráter suplementar e a título precário.” E no Art. 78, conferiu autorização em caso de carência dos professores licenciados serem substituídos por outros profissionais diplomados em outros cursos, desde que houvesse a complementação de estudos em áreas afins a serem registrados no MEC, para habilitação do

exercício. Nota-se que o legislador nesse sentido, não se ateve ao fato de ampliar a oferta da formação de professor.

Reservou-se o direito de professores participarem do cargo de direção nos estabelecimentos de ensino, Art. 79 da Lei, quando habilitados para o mesmo grau de ensino; no Art. 80, coube ao sistema de ensino “desenvolver programas especiais de recuperação para professores sem formação prescrita no artigo 29”; e no Art. 86, ficou assegurados os direitos aos professores que não tinham formação específica, mas que tinham estudos em áreas afins sendo admitidos e registrado definitivamente no MEC.

A partir de então, os professores atuariam sob a nova ordem curricular determinada pelo governo, através do currículo - Parecer nº853/71 (BRASIL-MEC-CFE, 1971 A); aprovado em 12 de novembro de 1971, e da Resolução nº8/71 que definiu o currículo de núcleo comum para todo o território nacional, sendo os professores obrigados a executar em sua gestão de ensino. Foram destituídas as cátedras, obrigando os professores universitários a ministrarem, no mesmo curso, sua disciplina para o maior número de alunos. Segundo Chaui (2014), com essa medida o governo minimizava os custos e mantinha o controle administrativo e ideológico dos professores e alunos.

Outro documento, que já no final do governo militar, reduziu a qualificação do docente previsto no Art. 30 da LDB 5.692/71, Retificando a formação mínima do professor para o exercício da profissão docente, foi a lei n. 7.044/82, que alterou dentro dos dispositivos o Art. 30, alínea “a” para o ensino de 1º grau ao 4º ano, no 1º parágrafo que antes estabelecida pela Lei, 5.692/71, Art. 30, a habilitação para o professor para o grau de ensino do 5º ao 6º em “[...] quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica,” há uma perda no critério de formação de tempo, e formação pedagógica, esse é extraído e passa a vigora a seguinte redação, dada pela Lei 7.044/82, Art. 30, primeiro parágrafo, “Os professores a que se refere alínea "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação”. (Brasil, 1982).

A habilitação dos professores previstas na lei, restringia o preparo pedagógico das escolas normais, que segundo Saviani, (2005), o curso normal, foi substituído pela habilitação de 2º grau, que passou a configurar a formação do professor para o ensino primário, do qual impactaram em muitas deficiências do ensino, frente a esse problema, em 1982, o Ministério da Educação, buscando alternativa, implantou o projeto que ficou conhecido como, “CEFAM

(Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Pensando como um mecanismo de formação inicial e continuada para professores de educação da educação pré-escolar e das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, [...]” (SAVIANI, 2005, p. 20), seus resultados foram considerados positivos quanto a preparação do profissional da educação, porém negativo em matéria, quantitativa, de alcance nacional, também não havia políticas públicas para o aproveitamentos dos professores formados pelos Centros.

A situação política dos professores, segundo Lourenço (2011) durante a hegemonia do poder militar, foi marcada por perseguições políticas, cassação de seus cargos públicos, prisões, censura e repressão. Outros foram exilados, como retrata a história de alguns professores universitários, no caso da USP, resistentes à ditadura militar. Havia neste sistema a presença de diretores adeptos ao regime, que faziam a função de censuradores nas escolas, para vigiar os professores; outro aspecto de controle do governo militar se dava pela matéria da aula a ser executada pelo professor, pois o material didático já vinha pronto e oferecia a interpretação que deveria ser repassado ao aluno.

A hegemonia militar governou aproximadamente 20 anos, durante o qual resultaram as reformas de ensino alinhadas ao sistema capitalista dos EUA, plano de reforma *Atacon*. Para a efetivação da reforma, o governo se utilizou da repressão militar nas universidades públicas, combatendo e perseguindo os professores, cassando direitos, baixos salários, precarização da formação, retirando liberdade de expressão, obrigando-os a direcionar suas práticas em conformidade com o novo planos de reforma; o controle se deu tanto para a educação básica como à educação superior; os resultados foram a desvalorização sócio-política da profissão e da carreira docente, transformando-os em agentes de produção qualitativa e quantitativa para fins ideológicos de estado capitalista.

Com o fim do Estado Militar, em 1985, outros fatos históricos concorreram para uma nova ordem mundial de mercado, que se deu através dos debates, conferências e fóruns mundiais que incidiram em novas políticas de Estado e de acordos internacionais, para a melhoria da qualidade da educação mediados por políticas voltadas para a formação e condições de trabalho dos professores, tema da próxima seção.

6 O PROFESSOR E A FORMAÇÃO POLÍTICA: MODELO POLÍTICO DE DOMÍNIO DA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA, INFLUÊNCIAS NORTE-AMERICANAS NA INSTRUÇÃO PÚBLICA

Nessa seção são tratados os fenômenos e fatos históricos acerca da profissão docente no contexto das políticas públicas nacionais, a partir da década de 90. Tomou-se como base de fundamentação histórica os eventos internacionais, que impulsionaram as ações através dos representantes políticos de países, ao compromisso com a valorização da profissão docente através de políticas públicas e garantias na forma da lei, com responsabilidade para com a educação do Estado Nacional de direito e compromisso da formação do profissional da educação.

Nesse contexto, com base nos acontecimentos internacionais, que impulsionaram a criação de políticas públicas voltadas à profissão docente e sua qualificação para o trabalho; são observadas as ações governamentais sob as influências dos organismos de fomentos internacionais, para fins da efetivação das políticas para a estrutura da carreira docente e leis que regulam os programas de formação do governo.

Os pressupostos que embasa os fatos e fenômenos desse modelo político do professor, se estruturo em 15 aportes teóricos, a saber: Vieira (1998), Santos (2001), Menezes e Santos (2001), Freitas (2002), Freitas (2003), Machado (2007), Rodriguez e Varga (2008), Piana (2009), Santos (2011), Souza (2014), Weber (2015), Dourado (2015), Barreto (2015), Franco (2017), Oliveira (2013) e Cericato (2016). E, 27 documentos, a saber: da ONU; da ANFOPE; do CNTE; da ANPED; CF 1988; Lei nº 9.192/95 de 21 dezembro de 1995; LDB 9394/ 96; Portaria MEC nº 1403 de 09 de julho de 2003; Resolução CNE/CP nº2 de 19 de Fevereiro de 2002; Portaria ministerial MEC, nº 9/2006; Decreto Lei nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009; PNE - Lei nº 10172 de 2001; PNE - lei nº13.005, de 25 de junho de 2014; Lei nº 9.131/95; Lei 9.424/ 96 – FUNDEF; Lei nº11.494/2007 - FUNDEB; Emenda Constitucional nº 53/2006 – cria o FUNDEB; PNE – Lei nº 10.172/2001; PNE – 13005/2014; Decreto nº 6.253/2007; Parecer nº 115/99; Resolução CP nº 04/97; Emenda Constitucional nº 53/2006; Lei nº. 5.773, de 9 de maio de 2006; Lei 10.861 de 14 abril de 2004; Lei nº 11.502, de julho de 2007; Lei 5.800/2006; Portaria ministerial nº 76 de 20 de abril de 2017 sobre o BNCC e os lançamentos de seus editais Capes 6/2018; e Capes 7/2008.

6.1 Organismos internacionais que impulsionaram as mudanças políticas na formação do professor

Os eventos internacionais se constituíram como bases nos debates políticos mundiais para a reforma da educação, sendo uma das necessidades mais urgentes à formação e qualificação dos professores. Assim, se exigiu dos governos, tomadas de decisões nas políticas públicas dos seus países e na garantia dos direitos econômicos, sociais e culturais, civis e políticos na valorização e formação do professor.

Entre os anos 60 e 70, a nível mundial, foram se constituindo os debates políticos acerca das reformas educacionais, já que estas impactavam diretamente na qualidade do ensino e do direito de uma educação para todos e no problema da formação de professores. Os debates se deram através da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Segundo Rodriguez e Varga (2008, p. 37) eram “[...] os encontros internacionais de caráter regional, hemisféricos, ibero-americano e mundiais.” Então, a partir dos anos 70, os debates internacionais impulsionaram as mudanças políticas para a qualidade de uma educação para todos.

Uma das prioridades desses debates, em 1996, teve efeito, segundo Rodriguez e Varga (2008, p. 39-40), através da “Conferencia *Intergubernamental Especial sobre la situación de los Docentes de los Países Miembros*. O documento produzido neste evento *Recomendación relativa a la situación del personal docente*, [...]”. A contribuição desse documento, intensificou, no século XX, os direitos da formação de professores, condições de trabalho e a participação dos professores nas tomadas de decisões políticas de sua área de atuação. Assim, se podem tomar como base, que as decisões tomadas nos eventos internacionais, delegando aos Estados Nação, a responsabilidade com a implantação de políticas públicas urgentes e indispensáveis para o programa gratuito de formação do profissional para docência.

Esses eventos tiveram início na década de 80, o primeiro evento da ONU, que tomou a iniciativa da criação de um órgão de fiscalização para garantia de direitos sociais e culturais que zelasse pela efetivação das políticas públicas dos governos dos países membros, se intensificando em 1990, na conferência internacional em *Jomtien* e dos fóruns internacionais, ficando assegurado que uma das prioridades dos governos, seria o compromisso em desenvolver políticas públicas efetivas para a formação, qualificação e valorização do professor, conforme descritos seus resultados no quadro 5, página seguinte.

Quadro 5 – Órgão Internacionais, Educação, Professor e Formação

| Ano | Evento | Objetivo | Resultado |
|------|--|---|---|
| 1980 | ONU | Criação do comitê para fiscalização dos direitos internacionais, econômico, social e culturais. | Incumbe aos Estados membros a responsabilidade com o desenvolvimento econômico e social. |
| 1990 | Encontro em <i>Jomtien</i> . | Destaca as prioridades da Educação para todos e a qualificação da formação dos profissionais da educação. | 155 governos; comprometeram-se, dentre outras metas, assegurar a educação básica de qualidade para as crianças, jovens e adultos e a formação dos docentes. |
| 1990 | Fóruns internacionais | Discutir as reais condições sociais das condições de trabalho dos educadores, e a necessidade da formação, da valorização para educação de qualidade. | Implantação de um conjunto de reformas educativas objetivando o papel social dos docentes, seu trabalho e os direitos a educação frente à economia global. |
| 1996 | Reunião da conferência internacional de educação. Realizado em Genebra | Debater o papel dos docentes num mundo em processo de mudanças. | É aprovado um instrumento de consenso internacional, visando orientar as ações para o fortalecimento do papel dos docentes nos processos de transformação social e educativa. |
| 1997 | Reunião do Comitê Misto OIT/UNESCO | Elaborar outra recomendação sobre a situação do pessoal docente de ensino superior. | Contratação de carreira profissional docente participação em tomadas de decisões, formação, situação da mulher docente no ensino técnico e profissional. |
| 2000 | Conferência Mundial de Dakar | É retomada a problemática da formação e valorização da profissão docente. | Os Estados se comprometeram em desenvolver ações para melhorar as condições de profissionalização dos professores, para a melhoria do status e autoestima profissional. |
| 2000 | Fórum Mundial de Educação | Avaliar os cumprimentos das metas e iniciativas da Educação para Todos, encontro de <i>Jomtien</i> , Tailândia (1990). | Traçou novas ações, criação do sindicato dos professores universitários, e dos profissionais da educação, dentre outras metas, para a educação a serem cumpridas até o ano de 2015. |

Continuação

| Ano | Evento | Objetivo | Resultado |
|------|---|--|--|
| 2001 | Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação. Realizado em Cochabamba VII | Debater o papel da formação docente e sua ressignificação. Evidencia a necessidade de oferecer aos professores não só oportunidade de formação inicial e continuada. | Foi gerado um Documento da UNESCO que reafirma os compromissos sociais com a formação inicial para a docência e estabelece o plano de carreira, e as condições de trabalho e salários. |
| 2002 | Reunião Intergovernamental do projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe (Havana) | Comprimento das metas do Fórum Mundial de Dakar. Resultou no documento Declaração de Havana. | Prioridades com a formação dos profissionais da educação, elevar o nível da formação. |

Conclusão

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos dados, Rodriguez e Varga (2008)

Em 1996, o debate mundial realizado em Genebra e a reunião do comitê OIT/UNESCO em 1997, se voltaram para analisar as condições de trabalhos dos professores e a qualificação dos mesmos, reivindicando responsabilidades dos países em suas políticas públicas. Já durante os anos 2000, em Dakar, Cochabamba e Havana, foram avaliados os resultados dos cumprimentos e metas estabelecidas no encontro em *Jomtien*. Nessas ocasiões, observou-se que além da formação dos professores, se fazia necessário oferecer aos profissionais uma remuneração salarial condigna com as suas necessidades materiais, reafirmando o compromisso com políticas voltadas para a valorização do magistério, plano de carreira, condições de trabalhos e elevação do nível de formação dos professores.

Assim, os eventos mundiais, marcaram a construção histórica das políticas públicas para com a categoria dos profissionais de educação em nível mundial, com o compromisso de formar, qualificar e valorizar o professor, tendo como objetivo o melhoramento da educação em seus países. Nesse sentido, são constituídas ações políticas governamentais, as quais são descritas na próxima subseção.

6.2 Pós-conferências mundiais, organização política de estado e considerações na política de valorização da formação continuada do professor

Os acontecimentos internacionais do século XX concorreram para assegurar políticas efetivas dos governos de países em desenvolvimento, inclusive, o Brasil. Estes foram fatos que ocorreram para o fenômeno das reformas do sistema de ensino e das políticas públicas da formação e valorização da profissão docente que se deram nos debates dos organismos

internacionais, a partir da UNESCO, cuja prioridade estava em fazer com que os países membros se comprometessem com as decisões incluídas nas propostas de mudanças políticas dos governos para a responsabilidade social, econômica e cultural de seus países em desenvolvimento.

No Brasil, a representação da UNESCO se deu em 1972, “[...] tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social” (ONUBR, 2017). Nessa mesma perspectiva, o debate sobre a qualidade da educação, o profissional professor, foi abordado na conferência de *Jomtien*, na Tailândia, em 1990. Esse evento foi considerado o ponto inicial para uma atenção, por parte dos governos, voltada para a carreira do professor e sua formação. Portanto, foi a partir do acontecimento nos anos 90 em *Jomtien*, que no Brasil, foram implantadas as políticas de governo voltadas para à educação de qualidade, na garantia para todos e as prioridades na formação e qualificação dos profissionais da educação.

É importante ressaltar que os movimentos de educadores sempre foram uma constante na luta de direitos da categoria; movimentos que se iniciaram com os Pioneiros da Educação nos anos 30, e se organizaram em associações como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), criada em 1980, comprometida com a causa da formação e valorização da profissão e dos cursos de formação de professores, luta que se iniciou em 1970. (ANFOPE, 2016).

A ANFOPE, junto com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), criou o sindicato dos profissionais da educação, que desde 1945, vem lutando em defesa da escola pública de qualidade e valorização de carreira do magistério. Esses órgãos foram responsáveis pelo primeiro projeto de lei da LDB 4.024 de 1961.

Entres os anos 80, a CNTE se destacou como principal órgão de sindicato da categoria dos docentes, período em que era proibido “sindicalização para o funcionalismo público, se consolidando nos anos 90 com o objetivo de unificar os trabalhadores da educação, com a finalidade, conforme estatuto da CNTE Art. 2, alínea “a”: “ Congregar trabalhadores em educação (professores da educação) em nível nacional, por meio de entidades e ela filiadas, com objetivo de defesa dos interesses da categoria, [...]”(CNTE, 2017, s.p.). Defendeu, nesse sentido, a valorização, a formação intelectual, profissional e condições de trabalhos.

As políticas efetivas para formação de carreira no magistério começaram a ter maior importância no Brasil, durante a década de 90. Conforme Vieira (1998, p. 56), “[...] parecem

indicar sinais de que algo nesse sentido começa a tomar corpo. Tanto há um aprofundamento do debate no âmbito das instituições da sociedade civil, como sindicatos e organizações de educadores, a exemplo da CNTE e da ANFOPE. [...]"

Nesse contexto, as políticas públicas voltadas para o professor se formalizaram com maior celeridade após as conferências e fóruns mundiais, fizeram impulsionar nos anos 90 uma mobilização nacional através de associações representativas de professores junto com o MEC. Bem como a CF de 1988, que já evidenciava a garantia de direito nas políticas públicas para a regulamentação da profissionalização do magistério que, segundo Vieira (1998, p. 54), “[...] pode ser entendida como um marco determinante na busca de condições dignas de salários e de exercício da profissão.”

No entanto, os movimentos que encabeçaram as políticas de formação para carreira docente iniciadas nos anos 90 no Brasil se afirmavam sob a égide do domínio hegemônico de interesses capitalistas e nesse sentido, Souza (2014), considera duas perspectivas conflitantes: a primeira, na formação de quadro de professores para sustentação do paradigma de capitalismo mundial; e a segunda para melhoria da qualidade da escola para o desenvolvimento dos aprendentes, objetivando adquirir competências financeiras e políticas para construção de uma nação democrática, conforme afirma o autor:

Tal movimento pode ser analisado em duas perspectivas aparentemente contraditórias: a primeira, do movimento em prol da qualidade da escola pública para a formação de quadros necessários à sustentação do novo paradigma do capitalismo mundial (qualificação dos trabalhadores e utilização do seu poder criativo no aumento da produtividade e do lucro); a segunda perspectiva é a da oportunidade potencialmente gerada pela melhoria da educação básica para que o cidadão alcance emancipação financeira e política, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país e para a consolidação da democracia nacional (SOUZA, 2014, p. 631).

Corroborando a mesma ideia de conceito capitalista, Santos, (2011, p. 2), ao trazer para o discurso das políticas públicas destinadas a formação do professor, após o evento em *Jomtien*, que se assumiu uma concepção de formação para “[..]. o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental[...]”. O autor estabelece ainda, que a formação do professor seguiu o modelo de treinamento por meio de “repetição mecânica”, na qual o professor precisava ser doutrinado, persuadido e ser capaz de promover mudanças em suas atividades de práxis didática para resultados de eficiência e eficácia profissionais.

Deste modo, seria na verdade, imposta ao professor, através da ideia de aperfeiçoamento uma melhoria do desempenho profissional para fins de atender ao sistema de mercado capitalista, sob a mesma percepção, Freitas (2002) afirma que, na Década da Educação, tanto a

escola como a formação docente ganharam força política a partir do novo sistema neoliberal, provocado pela crise do capitalismo, assim se refere a autora que as políticas implantadas na década da educação:

“[...] representaram o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve papel importante. A educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas (FREITAS, 2010, p. 141).

Nessa mesma concepção neoliberal, os resultados de investimento, segundo Souza (2014), sinalizavam, haver uma regulamentação que restringiu os gastos públicos de modo desigual no país, na política de formação do professor, considerando como uma política regulatória por região que envolvia grupos menos favorecidos e grupos de interesses favorecidos, de sistema burocrático, com o fim de arrecadação de impostos que beneficiassem a estrutura governamental por meio de propagandas, como é o caso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

O PARFOR, criado pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a articulação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, entidade responsável pela coordenação do programa de formação do professor, através do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), dentre outros, também está o programa de pesquisa do Observatório da Educação. Atualmente a Capes, assume o Programa do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com as secretarias estaduais de educação básica, destinado a qualificação dos professores do ensino básico, em nível superior, e que estão no exercício profissional, porém sem a habilitação da formação exigida em lei, em conformidade com o dispositivo da LDB 9394/96, Art. 62:

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 (BRASIL, 1996).

Assim, para atender o Art.62 da LDB, (op. cit.), em 2009, o governo ampliar em rede nacional a oferta de cursos de formação em nível superior dos professores da educação básica. Nesse sentido o governo ratifica, através do Decreto Lei nº 6.755/2009, O PARFOR, a política de formação dos profissionais do magistério em nível superior, ofertada pela UAB sob a

coordenação da Capes direcionou aos programas de formação o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), conforme Art. 8º “§ 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.”

Nesse sentido, esse decreto (op. cit.) reafirma em seus dispositivos; Art. 1º inciso IV e Art. 7º § 1º, a garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação inicial e continuada do profissional da educação básica, podendo ser ofertados na modalidade presencial e a distância. Para o sistema de programa de formação a distância, UAB, são estabelecidos os critérios dos projetos sob a coordenação da Capes para homologação, autorização conforme, Art. 8º § 6º “A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados”. Ficando estabelecido a garantia do programa, pelo governo federal, através do MEC e Capes e FNDE, os recursos orçamentários e financeiro, conforme Art. 13:

As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à CAPES e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar o apoio financeiro da União com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho, bem como os limites de pagamento da programação orçamentária e financeira. (Brasil, 2009).

UAB, ampliar a oferta dos cursos de formação em todo território nacional. Segundo Souza (2014), esse decreto se configurou sob uma administração coletiva, que envolvia um embate de forças que permeavam a formação do docente por meio do PARFOR. Os quatro grupos de interesses são: os professores da rede pública, atendidos pelo programa; os beneficiados pelo sistema de bolsa de pesquisa financiado pela Capes; as instituições que oferecem os cursos juntamente com os professores formadores; e os órgãos públicos na disputa de reconhecimento e captação de recursos, que são as secretarias municipais e estaduais, “[...] beneficiadas politicamente pela melhoria de indicadores de qualificação docente, que tendem a impactar positivamente a percepção de qualidade da educação básica” (SOUZA 2014, p. 634).

Outro aspecto das políticas públicas de mercado capital, iniciadas nos anos 90, no que se refere a formação continuada dos professores é analisada por Santos (2011), como política que atendeu as diretrizes políticas do sistema de mercado neoliberal. Nesse sentido o autor evidencia que através da implantação das Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada, criada pela Portaria MEC nº 1403, de 09 de julho de 2003, no Art. 1º ao instituir o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, confere no inciso I

“o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais”. Para progressão de carreira dos docentes, está no entendimento de Santos (op cit), que esse sistema de certificação por premiação e mérito, unicamente de responsabilidade do profissional, conduz esse à competição e à responsabilidade com a própria formação sem a responsabilidade do Estado em promover cursos de formação continuada, o que o autor determinou de:

O modelo de premiação por desempenho, nos processos de avaliação dos professores, contribuiria para a negação das dimensões indissociáveis do trabalho docente, na medida em que desconsidera a realidade concreta na qual se insere o professor. Além disso, uma perspectiva de avaliação, que se constitui como mecanismo de classificação, cultuaria a competição e o esforço individual de cada professor como promotores da qualidade na educação. Esses fatores convergem para o entendimento de que os professores são responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, [...] (SANTOS, 2011, p. 7-8).

Quanto à certificação por mérito profissional ofertada pelo ente federativo ao professor da educação básica compreendida como formação continuada, sem a presença efetiva de cursos de aperfeiçoamento, considera Santos (*op. cit.*) como um fato que dissociou-se em parte da obrigação do Estado em ofertar cursos para a formação continuada do professor, estabelecida pela LDB 9394/96 em seu Art. 67, inciso II que refere-se ao “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” e é também reafirmado no primeiro Plano Nacional da Educação - PNE, Lei nº 10.172 de 2001, com vigência de dez anos, que sinaliza a metas e estratégias urgentes, frente aos problemas da educação nacional. O Estado responsável no cumprimento de metas para melhoria do ensino público e formação inicial e continuada do professor da rede pública, em sistema de colaboração com os entes federativos, através do MEC, secretarias estaduais e municipais de educação e das universidades públicas, não incluído, segundo O PNE, a formação de professores do setor privado, ficando essa formação a cargo das instituições privadas:

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas Instituições (BRASIL, 2001).

No segundo PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foi reafirmada a política de formação continuada de professores, e são traçadas metas e as estratégias para a garantia dos profissionais a formação continuada nos seus respectivos níveis e modalidades de ensino. As condições de habilidades profissionais ofertadas pelo poder público, considerando a inserção

de atuação dos trabalhos dos professores. São traçadas seis metas no novo PNE, norteadas pelas estratégias de formação continuada do professor no exercício da profissão.

A lei 13005/2014 autoriza, na formação continuada do professor, a participação de instituições parceiras que em colaboração com o Estado contribuirão na capacitação continuada do professor em seus diferentes níveis e modalidades de atuação profissional; formação continuada de professores, metas e estratégias com base na área de atuação profissional.

Essa lei concentra as parcerias com as instituições filantrópicas, confessionais, sindicatos e os entes federativos que se responsabilizarão pelos programas de formação continuada para os docentes no exercício do ensino básico, com metas de ensino especificadas para a formação de professores da educação: indígena; dos quilombolas; de pessoas com deficiência; pessoas com transtornos; profissional e de jovens e adultos, conforme dispostos no quadro 6.

Quadro 6 – Formação continuada de professores metas e estratégias com base na área de atuação profissional

| METAS | ESTRATÉGIAS |
|---|--|
| 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). | 3.1. [...]a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. |
| 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, [...]. | 4.3 [...] fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; 4.18 promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível. |
| 10: para a educação de jovens e adultos, nos ensinos: fundamental, médio, na forma integrada à educação profissional. | 10.7 [...] a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; 10.8 fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade. |
| Continuação | |

| METAS | ESTRATÉGIAS |
|--|--|
| 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, [...], política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. | 15.11. implantar, [...] política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados. |
| 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. | 16.1. realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. |
| Conclusão | |

Fonte: elaborado pela autora, a partir do PNE, Lei 13005/2014.

O PNE, 13005/2014, enfatiza as estratégias da formação continuada de professores, atentando para a especificidade de seu trabalho. Deste modo, evidenciou na proposta da lei que a formação para cada habilidade da atuação do profissional deveria atender ao exercício de sua área.

Quanto ao tempo de alcance das estratégias da formação continuada do professor até 2024, determinou-se que uma porcentagem de 50% do quadro de professores deverá atuar nas modalidades e níveis de ensino. O envolvimento de instituições parceiras com o setor privado, reafirma o regime de colaboração entre os entes federativos na logística em viabilizar a oferta de cursos de formação continuada, mediados pelos programas de estados, Distrito Federal e municípios, o que revela uma verdadeira simbiose, que ao mesmo tempo que delega responsabilidades aos entes federativos, não esclarece o como será de fato feito, e o quanto está destinado de recursos, visto que o plano abre espaços às instituições privadas que atuam na formação. Na subseção a seguir encontram-se descritas as leis vigentes que reafirmam a estruturação de carreira da profissão do magistério.

6.3 Política pública e programas para formação de professores, pós-conferências e fóruns mundiais

Nesta subseção observa-se os documentos legais acerca das decisões políticas da carreira da profissão docente e da formação do profissional. As ações políticas governamentais reafirmaram o dispositivo da CF de 1988, resguardado no Art. 206 inciso V, o compromisso com o plano de carreira e valorização do magistério. Os resultados foram efetivados na década de 90; dentre as políticas públicas está a Lei nº 9.131/95 e o projeto de lei, LDB, 9394/96, que seguiu a mesma proposta da LDB, 4.024, de 1961, garantindo e preservando, conforme os artigos 61-67, a formação do professor mantida pelo Estado e ofertada em institutos de ensino superior e ou universidades.

Assim, a CF de 1988 e a nova LDB 9394/96 se constituíram nas bases legais de reforma do sistema de ensino sob a responsabilidade governamental, através do Ministério da Educação (MEC), para fins de se alcançar resultados eficazes no sistema de ensino. O Art. 22, inciso XXIV, da CF de 1988, reafirma a competência da União legislar as diretrizes e bases da educação nacional e no Art. 206, incisos V ao VIII, dispõem sobre a responsabilidade do Estado com os profissionais da educação, de direitos profissionais, valorização de carreira, piso salarial, conforme transcritos e atualizados pelas emendas constitucionais:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

A década de 90 é reconhecida como promissora para a estruturação das políticas públicas a favor da educação e do profissional da educação pelo Estado. Esse fenômeno pareceu retomar o que os pioneiros da educação haviam reclamado pelo manifesto de 1932 e antes do golpe militar, na luta pela garantia de direitos democráticos de Estado laico, para o desenvolvimento educacional do país e a valorização do professor, através de políticas públicas

para formação, fato que havia sido previsto na LBD 4.024 de 1961, ao garantir a criação de um plano de estratégia e de metas políticas públicas para o crescimento cultural do País, através do documento, lançado pelo MEC, em 1993, reafirmava os compromissos assumidos em *Jomtien*, 1990, UNESCO, PNUD e Banco Mundial, que tinha como finalidade a recuperação das escolas de ensino fundamental, (MENEZES; SANTOS 2001).

Esse documento se constitui, como Plano Decenal de Educação em 1993, com vigência de dez anos objetivando a melhoria do ensino nas escolas públicas e as condições de trabalho do professor; o plano de reforma teve como força política em 1991 a ANFOPE, a CNTE, o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. No debate acerca das diretrizes políticas, os profissionais do magistério e no “[...]sentido de valorização do docente ou do magistério, delineado no debate, social ganhou relevo ao longo do processo de formulação do Plano Decenal Educação para Todos - 1993-2002 [...]” (WEBER, 2015, p. 503).

O plano orientava para o direito da formação inicial e continuada no compromisso do Estado como órgão regulador das diretrizes curriculares para a formação do professor que, segundo Vieira (1998, p. 57) tornam distintos a formação de licenciatura para professor e ados pesquisadores do curso de bacharelado, essa última em especial, para a pesquisa, se diferenciando da formação para o exercício do magistério, ponto central das políticas públicas para à organização do ensino.

Coube ao poder público, inicialmente, regulamentar o papel do MEC e suas competências. Pela Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995, cabe ao MEC a autonomia de formular políticas públicas do sistema educacional e avaliá-lo, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Câmara de Educação Superior (CES) e a Câmara de Educação Básica (CEB), órgãos com atribuições normativas e deliberativas no sistema de ensino. A Lei 9.424/96 do FUNDEF tratou da valorização do magistério e tramitou juntamente com a LDB 9394/96, que regulamentou o sistema educacional e deu garantia da formação docente inicial, continuada e plano de carreira; a Lei nº 9.192/95, que disciplinou o processo de eleição e escolha dos dirigentes universitários entre os professores. Assim, inicia-se os direitos legais nas políticas públicas voltadas para o sistema educacional, e a qualificação da docência, conforme proferido por Vieira:

[...] se até o advento da nova legislação o tema da formação do magistério podia estar restrito ao circuito dos especialistas da área ou das instituições mais diretamente envolvidas com a questão (secretarias de educação, universidades e outras agências

de formação), o problema passa a inscrever-se na ordem do dia de todos os atores do campo educacional, situando-se como uma questão de estado e de política educacional (VIEIRA, 1998, p. 54).

As políticas voltadas para formação dos professores, fizeram com que o Estado se dispusesse a fomentar investimentos destinados a criação dos Institutos de Ensino Superior - IES, conforme Parecer nº 115/99, que garantiu a criação das IES. No Parecer CNE/CP nº 04/97, se dá a proposta de formação do professor em programa especial de primeiro e segundo grau de formação em cursos de graduação; sendo que os programas de formação de professores passaram a ser conferidos e estabelecidos a organização dos cursos através do Parecer 053 de 28 de janeiro de 1999, que tratou das Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior. As IES e em 2001, através da resolução CNE/CP nº 2 de 18 de fevereiro de 2002, passam a integrar uma proposta de formação do professor numa perspectiva de processo produtivo que segundo Freitas:

Estes documentos fazem parte de um conjunto de orientações oficiais sobre ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional que se desenvolvem desde final de 1997, quando o CNE (Resolução CP nº 04/97) aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Evidenciam, portanto, o processo de flexibilização curricular em curso tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações (FREITAS 2002, p. 137).

As conquistas e o reconhecimento dos profissionais da educação tiveram sua base firmada na LDB 9394/96, a partir do título VI do capítulo V inicialmente pelos artigos 61 a 62, que tratam da garantia de direitos para formação dos profissionais da educação básica e formação específica para atuação profissional, admissão profissional por meio de concurso público, e melhoramento das condições de trabalho. No quadro 7 estão descritos e comentados os desmembramentos normativos governamental, pós-eventos internacionais, iniciados na década de 90.

Quadro 7- Aspectos legais das políticas de formação que se constituíram pós-eventos internacionais (1995-1996)

| Lei | Dispositivos da Lei | Comentário |
|---|---|--|
| Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995. | Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências | Reafirma a competência do MEC Organização do sistema de ensino, com a colaboração do CNE e da CEB, para reformular, autorizar e implantar políticas públicas no âmbito nacional de ensino. |
| Continuação | | |

| Lei | Dispositivos da Lei | Comentário |
|--|--|---|
| Lei nº 9.192 de 21 de dezembro de 1995. | Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. | Tratou da questão dos dirigentes das universidades, conferido o processo de escolha entre os professores e nomeados pelo presidente da República. |
| LDB, Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. | Os artigos: 13 e do 61 ao 71, trataram dos deveres e reconhecimento dos Profissionais da Educação, da formação inicial e continuada, em nível superior, e plano de carreira e valorização do magistério. |
| Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996. FUNDEF | Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências | Estabelece os parâmetros de investimento para nível de ensino fundamental e confere ao professor do ensino fundamental direitos a formação, vantagens, plano de carreira e remuneração, Art. 9º |
| Decreto Lei nº 2.264 de 24 de dezembro de 1996 | Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista Art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. | Reafirma o compromisso do Estado na política de valorização do magistério. Estabelece ao Fundef a previsão de 15% de recursos aos municípios, sobre operações de circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação - ICMS, devida ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios e do IPI [...] estabelecido na CF de 1988. |
| Conclusão | | |

Fonte: Elaborado pela autora.

As políticas públicas governamentais do sistema educacional brasileiro, inicia com a Lei 9.131/95, definindo as competências do MEC e de seus órgãos reguladores, responsável na matéria das deliberações, autorização e organização da educação nacional, se constitui em formular políticas públicas em âmbito nacional organização do sistema educacional, zelar pelo cumprimento, avaliar dentre outras atribuições; outra medida do governo, a Lei 9.192/95, tratou de estabelecer e regula a gestão universitária no quesito de escolha do reitor, através de uma lista tríplice de professores apresentados pelo colegiado, sendo o Presidente da República, autoridade máxima a conferir e reconhecer o novo Reitor.

A LDB 9394/96, projeto de lei apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, pode ser considera como a primeira política como maior amplitude de detalhamento de direitos e deveres do Estado, a ser conferida ao professor como categoria de trabalhador, passando, esse a ser denominado de profissional da educação, esta Lei, dedicou onze artigos em material do profissional da educação básica, tratou dos deveres da profissão, da formação inicial, da valorização e qualificação do profissional para cada nível de ensino da educação básica, da formação continuada, piso salarial, acesso de carreira, dentre outras questões. Criando o

FUNDEF, atendendo os dispositivos, Art. 155, inciso II e Art 158, inciso IV e 159, inciso I, alínea “a” da CF de 1988, a previsão de gastos e repasse automáticos do Governo Federal aos Estados e Municípios, o qual estabeleceu os parâmetros de aplicação e distribuições de recursos financeiro aos estabelecimentos escolas de ensino fundamental, para qualidade do ensino, gasto salarial. valorização da carreira docentes e capacitação, sob a responsabilidades das entidades federativas.

Após ser sancionada a LDB, 9394/96, no início do século XXI, veio o primeiro plano de metas e estratégias previstos para dez anos, destinados a resolver a precarização do ensino, falta de qualidade da educação, e a formação do magistério, aprovada pela Lei nº 10.172/2001, conhecido como primeiro Plano Nacional da Educação (PNE), no capítulo IV, no item 10.2, traça as diretrizes para o plano de carreira e valorização do magistério e apresentou as condições necessárias para a formação profissional, educação continuada, ampla formação cultural, jornada de trabalho estruturada de acordo com a jornada de alunos, salários equiparados ao da ocupação referente ao nível equivalente de formação e a oferta de cursos à distância para formação dos docentes da rede pública.

Atualmente o novo PNE, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, reafirma a importância da formação para magistério e traça orientações políticas sob a competência dos órgãos federativos em observar a qualificação dos profissionais em nível superior para atuação na educação básica, conforme o plano de meta de nº 15:

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Assim, efetivaram-se as políticas públicas constituídas pós-eventos e fóruns mundiais e nacionais dos quais, foram à força proporcionadora na construção das políticas públicas voltadas para a carreira da profissão docente e valorização, dos quais são expostos às normatizações legais; a CF de 1988; LDB 9394/96; FUNDEF Lei nº 9.424, substituída pelo FUNDEB - Lei nº 11.494/2007; PNE - 10.172/2001 e o atual PNE- 13005/2014.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9.424/96, criado pelo Decreto Lei nº 2.264/ 97, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e valorização do

Magistério (FUNDEB), incluindo os professores do ensino médio, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, abrangendo todos os professores do ensino da educação básica. Assim, preservava-se a garantia do Estado quanto a política de formação dos professores em nível superior, e dentre outras leis, conforme descritas e comentadas no quadro 8.

Quadro 8- Aspectos legais das políticas de formação que se constituíram pós-eventos internacionais (2000-2015)

| Lei | Dispositivos da Lei | Comentário |
|--|---|--|
| Lei nº 10.172/ de 9 de janeiro de 2001. PNE – 2001-2011 | Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. | O PNE – Faz um diagnóstico do ensino, condições de trabalhos dos professores e traça metas de investimento para o ensino da educação básica. |
| Resolução CNE/CP Nº 2 de 18 de fevereiro de 2002. | Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. | Regula as competências da formação em nível superior para o professor do ensino básico. |
| Lei 10.861/2004 de 14 de abril de 2004 | Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências | Estabelece o sistema de controle dos cursos das IES, no conjunto das atividades internas e externas, corpo docentes e discentes na qualidade dos serviços e eficiência dos resultados da educação superior. |
| Emenda Constitucional nº 53/2006 de 19 de dezembro de 2006 | Dá nova redação aos Arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. | Inclui na nova redação no Art. 206, inciso V Valorização dos profissionais, garantia de planos de carreira, e ingresso por concurso nas redes públicas; No inciso VIII, estabelece o piso salarial os profissionais da educação. |
| Lei 5.773/de 9 de maio de 2006 | Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. | Regula as competências dos órgãos de controles, supervisão, regulamentação, autorização e avaliação dos cursos das IES, no âmbito da administração pública a regulação do funcionamento da Educação Superior no sistema Federal de ensino. |
| Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007. | Modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que passa a autorizar a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. | A Capes, passa a subsidiar a política de formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e pós-graduação. Amplia a oferta de recursos tecnológicos de modo a oferta de cursos de formação a distância. |
| Lei nº 11.494/ 2007 de 20 de junho de 2007 | Regula o FUNDEB, regula os dispositivos transitórios constitucional nº 53/2006, altera as leis n.º 10.195/2001, revoga dispositivos das leis 9.424/1996 e 10.080/2004. | Amplia a política do fundo de manutenção da Educação básica e valorização do magistério, plano de carreira docente, garantias de formação. |
| Continuação | | |

| Lei | Dispositivos da Lei | Comentário |
|--|--|---|
| Decreto Lei nº 6.253 de 13 de novembro de 2007 | Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. | Regula a política do fundo de investimentos e aplicação dos recursos entre os entes federativos e suas respectivas responsabilidades de ensino, considerando a estimativa de valores anuais por aluno e valor mínimo e o repasse mensal da complementação da União, repasse direto as instituições de ensino. |
| Decreto Lei. 6.755 de 29 de janeiro de 2009 Revogado pelo Decreto Lei nº 8.752 de 9 de maio de 2016 | Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. | Política que organiza a formação inicial e continuada do professor em todos os níveis e modalidades de ensino. Considerações as metas 15 e 16 do PNE 130005/2014 |
| Lei nº 12.014 de 6 de agosto de 2009 Regulamentação dos dispositivos da LDB 9394/96 | Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. | Os professores passam a ser reconhecidos como trabalhadores da Educação. Habilitados em nível médio ou superior para a docência [...] |
| Resolução CNE/CEB nº 04 de 13 julho de 2010. | Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica | Trata no capítulo IV da formação inicial e continuada do professor, valorização, programas de formação vinculados a DDC a Educação básica. |
| Resolução CNE/CEB Nº 6 de 20 de setembro de 2012 | Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. | Formação docente, título, IV Art. 40, 2º Aos professores graduados, e concursados, “é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas[...]”. |
| Resolução CNE/CP Nº 2 DE 1 de julho de 2015 | Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. | Em uma das considerações está a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira. |
| Conclusão | | |

Fonte: Elaborada pela autora.

A Emenda Constitucional nº 53/2006 reconheceu a profissão docente como matéria de política pública e a estabeleceu através do artigo 206, nos incisos V e VII. No inciso V, a garantia de direito à valorização dos profissionais da educação básica; e do plano de carreira e à forma de ingresso na profissão por meio de concurso público, por provas e títulos; e no Inciso VII, observou a garantia do piso nacional, de modo que o professor da educação básica tem seu direito garantido em âmbito nacional, nos termos da Lei Federal, a saber:

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2006).

Também em 2006, foi conferido ao CNE junto com o MEC, por meio do decreto de Lei nº. 5.773, de 9 de maio de 2006, a competência e função de supervisionar e avaliar o andamento das atividades e desenvolvimento das estruturas educacionais do sistema público e privado do ensino superior. Nesse conjunto de avaliação consta as práticas dos docentes e os resultados dos discentes, com base na Lei 10.861 de 14 abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que legislou acerca da política de avaliação do sistema de ensino no país. Essa lei trata de uma política de complexidade com o objetivo de avaliar para melhoria. Ela assume um forte controle no desempenho para eficiência dos resultados, conforme Art. 3º inciso VIII – “planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional”, assim, para eficiência dos resultados e manutenção dos cursos são avaliados a instituições, os programas, os docentes e os discentes.

No ano 2007 foi introduzido o programa de formação de professores sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através da Lei nº 11.502, de julho de 2007, que autorizava a formação de professores ofertada pela Universidade Aberta – UAB, as atribuições do ensino a distância semipresencial ou a distância para formação de professores da educação básica das escolas públicas, que segundo essa lei:

[...] atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela formação de professores da educação básica – uma prioridade do Ministério da Educação. O objetivo é assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público. A Política

Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes (BRASIL,2007).

A oferta do curso a distância tem como objetivo ampliar a formação inicial para o professor da educação básica em nível superior e continuada, aos professores em exercício profissional. Conforme previsto na LDB 9394/96 Art. 62, § 3º “A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.”

Com base nesse artigo, o novo modelo proposto pelo Estado, para ampliar a oferta de cursos de formação inicial e continuada do professor, traçou novas diretrizes por meios das tecnologias digitais, criando a Universidade Aberta a Distância - UAB, através do Decreto Lei 5.800/2006, Art. 1º, cujos objetivos são:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação; (BRASIL, 2006)

A partir desse Decreto se estabelece o Programa UAB, sob as orientações e controle da Capes, entidade, que, antes tinha como tradição a formação de profissionais de alto nível do ensino superior. E que a partir da Lei 11.502/2007, passa a assumir novas atribuições, atuar no nível de formação de professores da educação básica, atendendo a “[...] emergência da centralidade da qualidade da educação básica no atual estágio do capitalismo brasileiro, reforçada por ideias de especialistas internacionais, [...]” (SOUZA, 2014, p. 637), passando a fazer parte na conjuntura das políticas públicas nacional a formação do professor para a melhoria da educação básica. Desse modo, o programa de formação ofertado pela AUB, com a finalidade emergencial de atender a grande demanda de professores, ainda não qualificados, em efetivo exercício no sistema público de ensino, o programa conta com a “[...] cooperação entres IES pública, governo federal e redes de estados e municípios na oferta do ensino a distância, com injeção de recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE).” (BARRETO, 2015, p. 685)

A ampliação da UAB, em nível nacional voltada a qualidade da docência em nível superior, no entendimento de Silva (2003, p. 286) “[...] se materializa na criação de uma

estrutura paralela ao MEC para fiscalizar, avaliar e pressionar, com anuência do governo federal.” Cujo objetivo é, otimizar os recursos públicos, de modo a minimizar gastos, e obter maiores resultados de professores formados para a educação básica. Assim, é possível pensar que, para atingir, a nível nacional, uma grande demanda de profissionais da educação, em pleno exercício, sem qualificação, exigiria do governo mais investimento financeiro, com a criação, ou extensão de universidades para a maioria dos municípios brasileiros, além do que, os deslocamentos de professores para os grandes centros universitários, exigiriam dos municípios mais entrada de recursos, para poder disponibilizar a saída dos professores de seus trabalhos, a se habilitarem profissionalmente.

Nesse aspecto, a capacitação de professores em cursos à distância veio a ser a grande estratégia política do governo, com menor ingestão de recursos públicos e atendendo a política de mercado capital, que através do seu Ministério de Educação, no uso de suas funções, exerce a fiscalização e controle de avaliação dos cursos a distância sob o mesmo parâmetro dos cursos de formação de professores presenciais.

Na política do governo, está também, a avaliação de resultados dos estabelecimentos de ensino da educação básica no programa. como controle do Governo Federal/MEC, a avaliação das escolas, através dos resultados do ensino junto aos alunos, professores da educação básica, estabelecida pela Portaria ministerial nº 76 de 20 de abril de 2017, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB, que assegura o processo de avaliação em todas as modalidades de educação, vinculado aos estados e municípios, sob a coordenação e orientações do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e ao MEC.

Os sistemas de avaliação são desmembrados em: Sistema Nacional de Avaliação da educação básica – Saeb, que teve suas atividades iniciadas nos anos 90, composto por três tipos de avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb 2005; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc; e em 2013, a Avaliação Nacional de Alfabetização para aferir os níveis de alfabetização dos conhecimentos adquiridos pelos alunos na língua materna e da matemática (BRASIL, 2017).

A avaliação dos programas educacionais se constitui como política de controle dos investimentos públicos para fins do desenvolvimento técnico, científico e cultural do país. Assim, o governo brasileiro recebe recursos dos órgãos de fomento e se obriga a seguir as orientações dos programas estabelecidos pelos investidores. Segundo Silva (2003), há fiscalização pelos órgãos de fomento internacionais, junto ao governo brasileiro tanto para a

educação básica como para o ensino superior, que deve satisfação aos programas políticos de investimento estabelecida pela comissão de técnicos do Banco Mundial, que funciona com a estrutura do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, que junto ao Governo Federal e o MEC, vêm implantando reformas desde 1964, tendo se intensificado na década de 90 e atualmente tem uma estrutura ampliada em todos os níveis de ensino.

Assim se sucederam nas duas últimas décadas, as políticas da formação inicial e continuada do professor da educação básica em nível superior, fato inovador no qual foram se constituindo na ampliação dos cursos de licenciatura dentro das universidades públicas e programas de incentivos com as IES particulares, fenômeno que pode ser considerado como grande avanço, nunca antes visto no pulsar da história nacional acerca do ensino público e da profissão docente. O governo através do MEC tem buscado organizar as reformas, alinhado aos programas de desenvolvimento econômico estabelecidos pelos órgãos de financiamento estrangeiros, seguindo os parâmetros e metas de controle na avaliação dos resultados. Na subseção a seguir são analisados os últimos discursos e acontecimentos da conjuntura atual da profissão e da formação do professor.

6.4 Análise da conjuntura mundial e nacional dos órgãos de fomento das políticas públicas de professor e sua formação

Nesta subseção enfatiza-se as questões políticas da profissão docente e sua formação numa perspectiva atual de mundo neoliberal e as forças dos organismos de estado que impulsionam os interesses capitalistas nas políticas de formação do professor e a não autonomia política da categoria com base na teoria de estudiosos, educadores, e programas atuais do governo e da situação em que é imposta ao exercício da profissão e formação docente na nova ordem social.

Foi visto na seção do primeiro modelo político do professor deste trabalho, a descrição da origem da profissão docente, desde antiga civilização do Egito, a importância que detinha, o vizir, na educação do filho do Faraó e sua situação política de estado, sob a ordem de governo, e, a esse ser obediente na educação dos filhos do poder dominante, destinados a liderar a nação. A condição de controle das atividades desse profissional é milenar; dominado pelos dirigentes políticos, está a serviço da manutenção da hegemonia política nas atividades da educação do povo. Que ao longo da história, o professor serviu e se dividiu em dois polos de atividades de

educação, uma para formação da classe controlada e outra para a formação da classe de dirigentes, fenômeno mantido pelo profissional da educação, segundo o entendimento de Brandão:

Em um estudo sobre “a educação como processo social”, o norte-americano Wilbur Brookover concluiu que em seu país a educação: a) tem o seu controle situado em mãos “de elementos conservadores da sociedade”; b) é dirigida de modo a impedir mudanças significativas, “exceto nas áreas em que os grupos dominantes desejam a mudança”, c) na melhor das hipóteses, pode atuar como um agente externo, ou seja, capaz de provocar por sua conta mudanças significativas; d) não é acreditada como criadora de um possível “mundo melhor”, a não ser quando “outras forças também operam como agências de mudanças (BRANDÃO 2013, p. 97).

Quanto à força política exercida sobre a categoria de professores da rede pública de ensino no Brasil, historicamente, não se confere um parâmetro de equidade de valor e reconhecimento social, pois é possível considerar entre as categorias que há formas distintas de valorização e remuneração do professor, nos diferentes níveis de atuação do profissional de ensino, conforme Vieira (1988, p. 54), que vai denominar de desempenho da função primitiva dos professores leigos, na qual “ [...] uns são excluídos dos benefícios profissionais, outros incorporados.” O que se pode observar é que a valorização social, o reconhecimento e a remuneração profissional são distintos para a categoria frente aos níveis de ensino. Um fato que chega a uma situação de exclusão, pouco notória do poder público e da sociedade brasileira.

Analisa Freitas (2002), que a luta dos educadores pela valorização da categoria vem se intensificando e se reafirmando através da ANFOPE, com o objetivo de “garantir a igualdade de condições de formação em oposição à concepção de igualdade de oportunidades originária da nova concepção de equidade tão enfatizada no novo glossário da pós-modernidade e nas políticas públicas atuais” (FREITAS, 2002, p. 139).

Na conjuntura atual, as políticas iniciadas na década de 90 vêm galgando espaços arduos de valorização e formação do professor para o ensino básico, iniciada pela LDB 9394/96. As leis, anteriormente FUNDEF e no momento atual FUNDEB 2007, do PNE 2014 com metas e estratégias definidas acerca da formação continuada do professor, já declarada na subseção 6.2, têm a finalidade da melhoria do ensino e, conseqüentemente, de formação dos professores.

Outro fato, que deve ser considerado aqui, é a ausência de uma política de formação de professores para o ensino profissional de nível técnico e tecnológica para o exercício da função docente, de modo a subsidiar a esses, os saberes da formação pedagógica para a atuação da

profissão, pois “[...] em 2017, as discussões e debates sobre a formação de professores para a educação básica, sobretudo para a EPT, completaram 21 anos, sem materializar uma política de formação para área.” (MENESES FILHO; COSTA 2017, p. 2). Em 2001, o secretário da educação média e tecnológica, na apresentação da legislação do ensino profissional, delega a responsabilidade dos professores, para atender ao conjunto de reformas desse ensino alinhadas aos programas do BIRD, cuja finalidade está para o desenvolvimento do sistema produtivo. Assim, se expressa o secretário: “Os esforços do MEC para reformar o ensino profissional de nada valerão se os professores não assumirem para si a responsabilidade dessa construção “ (BRASIL, 2001).

Cabe ressaltar que os resultados das políticas públicas acerca do profissional da educação se inserem em um contexto das lutas dos educadores, como a ABE, ANFOPE, CNTE, ANPED, que se organizam no contexto da educação de modo a priorizar as condições de trabalho, plano de carreira e formação dos professores. Porém, não obstante, segue a mesma linha de raciocínio Piana (2009, p. 69), ao afirmar que a hegemonia do neoliberalismo determina a política de controle dos estados capitalistas através do “[...] Fundo Monetário Internacional (FMI)” e o Banco Mundial; em Machado (2004, p. 7) retrata-se “[...] que as políticas de educação estariam em conformidade com a nova reestruturação do capitalismo (neoliberalismo).” Nesse conjunto de reformas políticas do sistema educacional estão os programas da formação do professor, funcionário do governo e a serviço, que recebem as conjecturas governamentais de base mercadológica e põem em prática suas determinações.

Assim, para Franco (2017, p. 7) [...] a operacionalidade das ações está pautada na mesma lógica mercadológica, pelo projeto neoliberal, já que o país continua recebendo os empréstimos do Banco Mundial, e a ele deve prestar contas.” Frente a esse cenário, a hegemonia do capital se configura em duas situações emblemáticas de não autonomia e de descentralização uma com relação aos programas de formação do professor e outra com relação aos agentes envolvidos.

Para Santos (2011), a formação de professores sofre alguns percalços no sentido dos processos de descentralização e autonomia, processos esses que também não são conferidos às secretarias de educação como organismos capazes de implementar políticas de formação continuada de professores. Outro fator problemático é o silenciamento dos professores, que não se manifestam politicamente quanto a própria formação, deixando se direcionar tão somente pela certificação profissional.

Franco (2017), faz uma crítica ao considerar que os cursos não levam em conta a finalidade social na formação dos professores e que estão forjados pela lógica de mercado com a finalidade de garantir apenas o acesso para a “certificação profissional ou por uma identidade profissional forjada na lógica neoliberal, que a considera mais um insumo e um recurso humano bem ou mal aproveitado e/ou usado pelo mercado” (FRANCO 2017, p. 9). Contudo, sem atender as especificidades das reais necessidades do trabalho docente, conforme afirma Santos:

Dentre essas implicações poderíamos destacar: a não valorização das secretarias de educação como instituições que formulam e implementam políticas de formação docente, limitando-se a uma prática aplicacionista; o silenciamento da voz do professor na definição das políticas educacionais e o fortalecimento de uma concepção de formação continuada que, não raramente, tem se ocupado somente da certificação e/ou diplomação (SANTOS, 2011, p. 5).

Ainda no campo dos desafios atuais dos programas de formação, Dourado (2015), membro da CNE, considera que a formação inicial do professor ainda se constitui de um atual desafio para educação do país, e aponta questões consideradas problemas dos cursos quanto à evasão, pouca procura, o processo de aligeiramento dos cursos, a ofertas noturnas, esses muitas vezes ofertados em instituições isoladas, de pequeno porte, sem aprofundamento teórico e prático.

Frente ao panorama atual, o autor (op cit) afirma ser necessário pensar novas ações para a formação inicial do professor do ensino básico e continuada, articulando instituições de ensino básico e superior, observando que ainda há um quantitativo de professores sem o “[...] aperfeiçoamento, de atualização, de especialização, bem como mestrado e doutorado. Temos mais de 2 milhões de profissionais e cerca de 25% não possuem formação de nível superior. Parte deles possui formação em nível médio.” (DOURADO 2015, p. 128). O que se observa até aqui, é que a formação docente ainda é um objeto de cerceamento político do Estado.

Assim, em uma das mais recentes reformas do Governo Federal está a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCC 2017. Esse projeto suscitou uma revisão inicial nos programas de formação dos professores que pudesse garantir a efetivação da proposta da nova base curricular, ou seja, os programas de incentivo à formação inicial do professor já devem estar alinhados com a implantação das diretrizes, de forma que o governo possa garantir a eficácia da reforma (BNCC, 2017).

Para a eficácia do programa foram previstos por parte do Ex-Ministro da Educação Mendonça Filho, no momento do lançamento da política nacional para formação do professor, em 18 de outubro de 2017, o melhoramento do Programa de Iniciação à docência – PIBID,

Capes 7/2018, com as mesmas prerrogativas da nova denominação de residência pedagógica, Capes edital 6/2018, conforme retrata o ministro:

A Residência Pedagógica faz parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e traz novidades, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de educação básica. O objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico. O programa tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino (BRASIL, 2017).

Mas, o que é residência pedagógica nas palavras do Ex-Ministro? Qual foi a origem da residência Pedagógica no Brasil? Nas palavras do Ex-Ministro, conforme supracitado na referência, trata-se de um programa moderno, com estágios supervisionados que exigem parcerias entre a universidade e escolas de ensino básico.

No Brasil, a residência pedagógica foi inserida nos cursos de formação de professores da Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP, desde 2009. Funciona como programa de estágio obrigatório. A proposta de residência pedagógica se caracteriza como forma diferenciada de aplicação dos estágios nos cursos de pedagogia, nos quais são desenvolvidos trabalhos na inserção dos estagiários com as escolas parceiras cadastradas pela universidade “em cada uma das modalidades da Residência - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Gestão[...]” (UNIFESP, 2015). Aqui se observa que a fala no Ministro está alinhada ao projeto de estágios da UNIFESP.

O próximo passo do Ministro na implantação da residência pedagógica se deu com o edital CAPES nº 06/2018, se configurando como a política de bolsas do programa residência pedagógica para a formação inicial em nível superior, em parceria com as escolas de ensino básico da rede pública. Dentre as ações do programa está o alinhamento com os estágios, conferido pelo edital estabelecido no item 2, “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” e define um total de 440 atividades, 60h destinadas à escola, 320 de imersão, 100 de regência, incluindo no mínimo um projeto de intervenção, em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002, que estabelece a carga horária dos estágios como componente curricular obrigatório nas licenciaturas, conferido pelo inciso “II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.”

Ainda, com base no edital Capes, a Residência Pedagógica tem a finalidade de assegurar o cumprimento da reforma curricular do ensino básico a partir da formação inicial do professor

conforme lê-se no item 2, item III “Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular -BNCC (BRASIL, 2017).

Apesar de ser considerada uma inovação como programa de formação inicial nos cursos de licenciatura pela reforma ministerial de residência pedagógica, essa reforma só ratifica o que já está previsto em lei; na política de formação do profissional do magistério, lei 8.755/2016 sob a regulamentação da Capes, na política de concessão de bolsas, renovado pela portaria nº 45 de 12 de março de 2018, Art. 1º:

Regulamentar, no âmbito da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), na forma do Anexo I, a concessão de bolsas e estabelecer o regime de colaboração o no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Instrucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (BRASIL, 2018).

Assim, o diferencial é o sistema de bolsas que nesse sentido, abrevia a situação de que nem todos os licenciados, em formação inicial, serão contemplados, pois depende de critérios para submissão da proposta e do sistema de cotas, conforme está previsto nos anexos da Portaria 45/2012, os editais da Capes 6/2018 e 7/2018. Em ambos “será disponibilizado um total de 45 mil cotas de bolsa na modalidade de residente” para as IES públicas e privadas; as quais terão as mesmas condições de direitos na submissão de seus projetos institucionais (BRASIL, CAPES, 2018).

O programa de residência pedagógica proposto pelo Governo em 2017, tem como alvo garantir o modelo de professor que atenda e execute a proposta da nova BNCC. O Estado precisa garantir que seu plano seja exequível em todo o território nacional, mesmo que em condições mínimas da oferta como está previsto pelo sistema de cotas, bolsas, distribuídas em todo o país, para a formação inicial dos professores nas IES. Nessa perspectiva o governo tem a pretensa intenção que a reforma da BNCC, seja atingida em nível territorial.

Considera-se acerca do professor na política de governo que rege a formação, que uma das questões é a não participação desse profissional nas diretrizes públicas as quais lhe dizem respeito. Segundo Oliveira (2013), falta à categoria de professores autonomia na participação dos programas, deixando com que o Estado Nacional seja o único responsável no poder de comando dos programas, que são obedecidos linearmente pela categoria, deixando a hegemonia pública decidir as ações e o papel da docência.

Assim, configura-se a divisão de papéis entre os que planejam e os que executam através dos programas de governo que recrutam uma massa de agentes, aos quais denomina de

proletariado despreparado, alienados e alienantes, para o exercício da educação, conforme Choti e Oliveira:

Nesse quadro, é extremamente difícil enxergar a profissão docente com autonomia. A profissão docente tem passado por um processo de proletarização, ao longo da história da educação brasileira, visto que a expansão escolar recrutou uma massa de profissionais sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas. Desta forma, antagonicamente, assiste-se à degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia. A tendência à diminuição da autonomia profissional do professor é reforçada pelas políticas públicas que tendem a separar os atores que planejam dos que executam; isto é, quem elabora os currículos e programas e quem os concretiza pedagogicamente. Tal fato vem desde a educação jesuítica ao transplantar uma cultura intelectual “alienada e alienante”. Junto a isso, mais recentemente, a qualidade do trabalho docente cede lugar à quantidade, devido à intensificação de tarefas administrativas que lhe são cobradas, perdendo-se assim competências coletivas importantes (CHOTI; OLIVEIRA 2013, p. 8429).

Ainda na mesma linha do que foi dito por Oliveira (op cit), acerca da não autonomia do professor, Cericato (2016), afirma que os professores não questionam e nem reclamam para si o direito de exercer cargos políticos, que os favoreçam à celeridade da categoria; ou dito de outro modo, garantir para esse profissional direitos de legislar acerca das condições de trabalho e da qualificação profissional; sendo os próprios autores de suas diretrizes educacionais e nos programas de formação, como se expressa o autor: “[...]professores não têm questionado sua subordinação formal; diferentemente da maioria dos que clamam por “status” profissional, os professores não têm contestado o direito de pessoas estranhas à ocupação de governarem seus assuntos técnicos (CERICATO, 2016, p. 276), ou seja, deixando que esses cargos estejam à mercê de pessoas indicadas pelo governo e sem competência educacional para gerir a causa complexa do sistema educativo..

Nesse sentido, se verifica que a formação não oferece abertura política e faz uma crítica que os professores não conseguem reclamar para si seus direitos, são submissos aos programas de governo que a eles são impostos e tem a pretensa intenção de traçar diretrizes de controles, cabendo-lhes desempenhar o papel de proletariado na execução e no cumprimento das políticas públicas governamentais, reafirmando o poder do Estado no controle da profissão docente, que segundo Cericato (2016, p. 275) “ao controlar o exercício formal da docência, o Estado atribui ao professor a condição de funcionário, privando-lhe de autonomia na regulação de sua profissão.”

É necessário que a categoria de professores venha a romper com as políticas, dos programas de formação, de governos que insistem em manter a submissão sob as orientações dos órgãos de fomento internacionais. É preciso, que haja a superação do rebaixamento da

formação da categoria, que se dê a construção da autonomia profissional, que os professores possam conhecer sua própria história social e se torne o agente político de seus próprios interesses, vindo a se emancipar politicamente e profissionalmente, que no entendimento de Freitas:

[...] o rebaixamento da formação inicial pela liberalização, diversificação e ampliação indiscriminada dos cursos e das instituições formadoras, a regulação e o controle do exercício profissional (certificação e, quem sabe, a criação dos conselhos profissionais), e a implementação de uma política de formação continuada de caráter técnico-instrumental, centrada exclusivamente nos conteúdos escolares e na avaliação e gestão, conforme pode ser identificado nas matrizes de referência para certificação [...] para recuperarmos nossas concepções históricas de formação dos educadores, avançando para novas formas de organização e desenvolvimento dos espaços de formação de professores para um novo tempo e uma outra escola fundados em um projeto histórico social emancipador. (FREITAS, 2013, p 1119).

Nessa análise conceitual da conjuntura atual é possível inferir que predomina, nos programas do Governo Federal, a ideologia neoliberal, e que mesmo com a representatividade dos órgãos internos em defesa da categoria como a ANFOPE, CNTE, ANPED, com grande representatividade política junto ao MEC; que tem como finalidade a defesa de direitos da categoria e com força política nas diretrizes das propostas da formação iniciada e continuada do professor; é possível afirmar que as propostas sofrem intervenções dos organismos de fomento como o FMI e Banco Mundial, alinhados à concepção neoliberal. Outro fator determinante é a falta de autonomia do professor, de pronunciamento político, de estado de passividade e submissão, de anuência aos programas de formação estabelecidos pelo Governo/MEC.

No contexto das reformas atuais está o BNCC e junto com ele o programa político de iniciação à docência, denominado de residência Pedagógica, observa-se que nesse programa nem todos os iniciantes serão contemplados, limitado pelo sistema de cotas. Assim, nessa proposta, o governo garante o mínimo na formação profissional. Portanto é possível aferir que na presente conjuntura há uma submissão da docência aos planos e reformas políticas que são controlados pelo mercado capital.

7 APLICAÇÃO DO MÉTODO: ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção estão os relatos e discussões das análises dos modelos do objeto da pesquisa construídos no contexto da história do Brasil. As interpretações dos dados estão correlatas aos pressupostos teóricos e documentais que subsidiaram o método de estudo proposto, ao qual se deu pela construção de quatro modelos políticos da profissão docente e suas relações na hegemonia do poder prefigurados a priori na história mundial fazendo um *link* com o contexto da história da educação nacional durante os períodos: colonial, imperial, republicano e república democrática. Quanto à natureza do problema, os resultados concorreram para afirmar que o professor não está isento do domínio político e da ideologia do poder, mas a serviço da hegemonia do poder, historicamente constituído de estruturas políticas ideológicas e econômicas.

Nas análises do objeto da pesquisa, nos modelos políticos da profissão docente, foram considerados além do contexto histórico político brasileiro, também sua origem nas civilizações a.C e d.C., tomando como base para fundamentação de interpretação política da profissão docente na constituição brasileira estruturada nas seções 3, 4, 5 e 6 deste trabalho. Adotou-se como alicerce dos resultados, quatro parâmetros: denominação política a serviço do poder; órgão político de financiamento; hegemonia de controle; e formação, conforme estabelecidas no quadro 9.

Quadro 9- Análise dos Parâmetros dos modelos políticos da profissão docente

| CONTEXTO HISTÓRICO DAS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES a.C. | | | | | |
|---|---|------------------------------|----------------------------------|--|--|
| Modelos políticos de professor | Denominação política a serviço do poder | | Órgão político de financiamento | Hegemonia de controle | Formação |
| Gênese política da profissão, a. C nas civilizações: Egípcia, Grega e Romana | Vizir | Faraó | Dinastia Egípcia | Obediência ao Faraó | Tradição oral nos palácios |
| | Charlatões Demagogos | Oposição ao Faraó | Ausência | Autonomia popular | Tradição oral popular |
| | Sábios Escribas | Faraó e entidades divinas | Dinastia Egípcia, Grega e Romana | Obediência ao Faraó e à Religião | Domínio da Escrita e do conhecimento religioso |
| | Pedagogos | Imperadores Gregos e Romanos | Gregas e Romanas | Escravos – da elite na Grécia e em Roma. | Domínio do bê-á-bá |
| Continuação | | | | | |

| CONTEXTO HISTÓRICO DAS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES a.C. | | | | | |
|---|---|--------------------------------------|--|--|--|
| Modelos políticos de professor | Denominação política a serviço do poder | | Órgão político de financiamento | Hegemonia de controle | Formação |
| | Sofistas | Governo Grego | Políticos gregos | Escolas sob a jurisdição Grega | Filosófica e política |
| | Sacerdote-Professor | Igreja Católica | Igreja Católica | A fé e os dogmas da Igreja | Teológica e filosófica |
| CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO | | | | | |
| Modelos políticos de professor | Denominação política a serviço do poder | | Órgão político de financiamento | Hegemonia de controle | Formação |
| Político de domínio monárquico e religioso – 1549 a 1759 | Sacerdote Jesuíta | Coroa Portuguesa e a Igreja | Coroa Portuguesa | A fé e aos dogmas da Igreja | Escolas de formação jesuítas, dogmática, teológica Orientadas pelo <i>Ratio Studiorum</i> . |
| Político de domínio colonial e imperial – 1759 – a 1889 | Professor Régio | Marquês de pombal | Coroa portuguesa Não pagava os professores | Subordinação a política do estado monárquico e impedimento do exercício aos professores de formação jesuítas. Reforma do ensino básico estado laico. | Ausência de escolas de formação; delega a responsabilidade aos professores para a formação nas ciências, ortografia, escrita, aritmética, catecismo e regras de civilidade. |
| | Professores franceses; Professores leigos Professores religiosos (bispos e sacerdotes). | Rei D. João VI | Sede da coroa no Brasil | A serviço da nobreza portuguesa presente no Brasil e dos vassallos do Rei. | Formação Francesa na arte do ofício da ciência; Professor Leigo ausente Religiosa pela catequese de párocos e Bispos religiosos. |
| | Professor funcionário do Império Mestres e Mestras. | Império - instrução pública imperial | Império - não paga aos professores | Supervisionado pelo controle do método Lancaster; e pela política de controle de ensino do Diretor geral de ensino. | Formação moral da fé cristã prevista na lei de 1827; Nas Escola Normal de formação, iniciadas em 1835, previa a formação pedagógica., porém com poucos recursos, algumas escolas fecharam. |
| Político de domínio republicano primeiro período 1889-1929 | Professor da instrução primária e secundária de estado laico. | Estado Republicano. | República | Orientado pelos ideais da primeira república, sob a concepção positivista. | Formação moral e cívica Sem investimento para formação de professor, texto ausente na CF de 1967. |
| Continuação | | | | | |

| CONTEXTO HISTÓRICO DAS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES a.C. | | | | | |
|---|--|---|---|---|--|
| Modelos políticos de professor | Denominação política a serviço do poder | | Órgão político de financiamento | Hegemonia de controle | Formação |
| Segundo período República Democrática 1930 – 1964. | Professor republicano de estado laico; professores mestres e catedrático. | Estado Democrático Municípios. | República democrática Estados e territórios. | Concepção liberal e de Sistema capitalista Ideais liberais Democrático da escola nova. | Formação positivista e o progresso do país, através de instrumentos elaborados e veiculados entre os professores. |
| Estado Militar 1964 – 1985. | Mantem os professores, já concursados; Professor da rede privada. | Estado Rede privada de ensino. | Estado e indústrias e escolas da rede privada. | Autoritarismo, Patriotismo A serviço das reformas capitalistas implantadas pelos EUA. | Formação pedagógica, filosófica e sociológica dada em escolas normais; Formação superior, científica. |
| Modelo político de república democrática e influência norte-americana. Período das 1985 aos dias atuais. | Professor funcionário público de estado laico; Professor: Trabalhador da Educação; Professor do Setor privado; Professor Universitário da rede pública e privada. | Estado de direitos social e democrático Sociedade Civil; Sistema de livre comércio. | Estado Nacional democrático, entes federativos, Governo Estadual Governo Municipal; Setor privado de ensino. | Orientado pelas Políticas públicas de mercado de concepção neoliberal Processo de globalização; Sistema de Mercado, orienta reformas curriculares para educação financiada pelo Banco Mundial implantadas no País. | Políticas públicas voltadas para a formação de especialista; Formação técnica profissional; Nível Superior; Formação continuada. |
| Conclusão | | | | | |

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados desse trabalho.

Observa-se que os resultados das análises que no primeiro parâmetro **dominação política a serviço do poder**, está presente no profissional da docência desde a origem nas primeiras civilizações. Classifica-se de forma similar em relação ao desempenho da função profissional a serviço do poder instituído a. C e d. C, sob a administração da Igreja Católica, dos padres-sacerdotes de formação teológica e humanista, educadores da fé, para a manutenção da ideologia dogmática da Igreja,

Esse parâmetro se configura no contexto da história nacional e resiste no quatro modelos políticos da profissão docente, destinado ao serviço e a ordem de uma jurisdição de poder

hegemônico para fins de modelar a estrutura social com base na ideologia de poder que controla, conforme afirma, Cericato (2016, p. 275), “Ao controlar o exercício formal da docência, o Estado atribui ao professor a condição de funcionário, privando-lhe de autonomia na regulação de sua profissão.”

No segundo parâmetro **Órgão político de financiamento**, em todos os modelos os professores são dependentes de proventos e ou salários dos sistemas que dirigem uma nação, pois a razão da existência de sua função está a interesse de uma classe de poder. A única categoria de professor que na construção histórica não dependeu do órgão de financiamento, descrito no quadro 9, possui registro na civilização egípcia, denominado de Charlatões Demagogo, opositor ao poder de estado (MANACORDA, 2010). Nas demais categorias há a relação de dependência financeira ou de sobrevivência de trabalho pelo órgão financiador da administração monárquica, religiosa, sindicatos e instituições privadas, Estado Nacional, Estado Militar, organismos de um sistema econômico, capitalista, neoliberal já que são pagos pelo poder dirigente e estão a serviço desses.

O terceiro parâmetro **hegemonia de controle** corresponde às ações, ou práxis docente direcionada ao interesse ideológico das classes de poder que buscam exercer o domínio sob os dominados. Nesse sentido está o importante papel do professor de modo que o sistema de poder tenha o controle de suas atividades nas práxis de ensino, sob o controle do currículo para a manutenção de uma hegemonia política. Conforme afirma Apple:

[...] a ideologia não é algo que flutue livremente. Ela está, na realidade, vinculada ao estado, antes de tudo. Isto é, **a hegemonia não é um fato social já acabado, mas um processo no qual os grupos e classes dominantes “buscam obter o consenso ativo daqueles sobre os quais exercem o domínio”**. Como parte do estado, a educação, (**grifo nosso**) portanto, deve ser vista como um elemento importante na tentativa de criar um consenso ativo (Apple, 2002 p, 43-44).

São diversas as formas de programas de reformas que evidenciam o domínio ativo das atividades do profissional, descritas no quadro 9, as quais estão contidas na ideologia de controle com base no seguimento de um currículo a ser seguido. Segundo Pacheco Silva (2005, p. 140) “O currículo é decidido politicamente por relações de poder, isto é, por relações sociais em que certos indivíduos ou grupos são submetidos à vontade e ao arbítrio de outros.” Conferido pelo poder central de governo. Assim se revelaram os quatro modelos políticos do professor; o currículo imposto pela obediência a fé, e atualmente pelo modelo de concepções de estado de mercado capitalista, de globalização e políticas de sistema neoliberal, as quais

exercem uma hegemonia de controle central nas propostas de reformas curriculares no sistema educacional a ser executadas pelos professores.

Por último, o quarto parâmetro analisado refere-se à **formação** nos períodos a.C em que a formação não era objeto de interesse político de que necessitava de suas funções, conforme dispostos no quadro 10. Essa formação se dava pela tradição oral, tanto pelo educador que vivia nos palácios quanto pelo educador do meio popular, e depois ao dominar a escrita, professores denominados de escribas que se revelaram como sábios; configurando uma geração de sacerdotes escribas, tidos como sábios, e doutores, tanto na Grécia como em Roma. (Manacorda, 2010).

No contexto brasileiro, a formação de professores se deu através do modelo jesuíta, no início do período colonial, sob uma estrutura de princípios dogmáticos e de obediência à Igreja, organizado pelo plano de reforma *Ratio Studiorum*, da Igreja Católica. Porém é possível afirmar que durante três séculos de história brasileira, o Estado nem sempre deu a devida importância para a formação do professor, que em grande parte do período deixava a responsabilidade para o próprio professor; nesse aspecto, recrutava pessoas sem preparo profissional, como se deu na administração do Marquês de Pombal, em quase todo o período Imperial e início do período republicano; No final do Império houve a fundação de escolas normais, porém sem qualidade e sem recursos chegando a fechar, pois não havia investimento. Assim, as políticas de formação de professores só tomaram forma pelo Estado na segunda República democrática, na década de 90, final do século XX, a partir dos eventos internacionais que movimentaram o mundo com a priorização das reformas da Educação.

Desse modo, durante séculos de história nacional, na construção dos modelos políticos de professor, priorizou-se na concepção política do professor, a formação moral e da fé. Segundo Alves (2010 p .165) afirma que o processo da construção do ensino no país é defeituoso e carente de uma formação para a liberdade e espontânea. Ele atribui essa condição ao domínio da política de educação jesuíta implantada na Colônia até o momento atual. Essa formação religiosa ocorre de modo consciente ou inconsciente, e os professores tendem a seguir o ritual político de dominação religiosa.

Vidal e Farias (2003) também afirmam que os programas para formação do professor em nível superior são [...]difundidos como manuais escolares. A vinculação ao pensamento religioso (e o engajamento político) por parte de vários dos seus autores fez com que mantivessem a postura salvacionista, (VIDAL e FARIAS, 2003 p, 58)

Outros aspectos da formação do professor que merecem ser observados nos cursos de nível superior é que os programas oferecidos dificilmente estimulam mudanças desse profissional na formação intelectual e não se tem dada a devida atenção para a questão da autonomia política do licenciando. Conforme Giroux: McLaren (2005, p. 130) “Os programas de formação dificilmente estimulam os licenciandos a levar a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória.”

Neste último parâmetro é importante considerar que o conjunto das reformas que se deram no final do século XX e início do século XXI, teve como base os eventos e fóruns mundiais que trataram da questão da valorização e formação do professor como uma prioridade urgente para a melhoria da qualidade da educação pública no mundo. Esse pensamento resultou em acordos de financiamentos internacionais, através dos bancos de investimentos como o FMI e Banco Mundial, que selaram o compromisso de investimento no país através de políticas de fomento voltadas para a educação e formação do profissional da educação. Foi nesse parâmetro que as políticas de formação de professores tomaram forma e corpo no país através da oferta de programas de formação inicial e continuada em nível superior.

Por fim, no conjunto das análises gerais dos parâmetros, a profissão docente se constitui de um ofício de domínio político religioso e ideológico do sistema capitalista e de concepção neoliberal do Estado Nacional; na constituição do primeiro parâmetro a dominação política é reconhecida pelo título do poder representado pelo professor, religioso, leigo, do estado laico, funcionário público. O título designa o poder político; no segundo parâmetro, o órgão político de financiamento, o professor depende da relação do órgão gestor e das condições salariais e econômicas para o exercício da função; no terceiro parâmetro, controle hegemônico, o professor não possui autonomia política, obedece às bases das reformas políticas através das propostas curriculares de base nacional do ensino, a ser executada pelo professor. Em muitos casos não questiona nem analisa as ideologias ocultas advindas das reformas de bases curriculares; e por último, o parâmetro formação, modelo alinhado ao controle da hegemonia econômica, detentores do poder historicamente, e atualmente de sistema capitalista, neoliberal, nos planos de reformas da formação sob a anuência do governo central.

8 CONCLUSÕES

Atendendo ao que se propôs nos objetivos desse trabalho, para a construção dos modelos políticos da profissão docente, quanto ao objetivo geral, o trabalho retratou e analisou o contexto das políticas públicas da profissão docente, tendo o cuidado de interpretar na literatura os fatos e fenômenos políticos da ação do professor nos diversos contextos da história da educação brasileira. Quanto aos objetivos específicos, no primeiro se definiu os quadros dos modelos políticos da profissão docente, acompanhando os períodos de mudanças políticas, hegemonicamente instituídos da igreja, monarquia, imperial, república e estado militar e por último estado democrático de direito e a influência norte americana.

No segundo objetivo específico, que se deu por meio da seleção dos dados bibliográficos e documental, se alcançou a ordenação dos fatos e fenômenos das políticas do professor e sua formação na relação de interesses e controle das classes dominantes. E por último o terceiro objetivo, se analisou a conjuntura política brasileira da formação e da profissão docente, deste a origem da profissão nas antigas civilizações, a.C., e especificamente no Brasil. Os objetivos nortearam ao problema da pesquisa; verificando se a profissão do professor está isenta de interesses da classe hegemônica na história do Brasil? Sob quais os modelos políticos a profissão docente se consolidou em função das prioridades e dos interesses governamentais na história do Brasil?

Assim quanto ao problema, foi visto, que no conjunto desse trabalho, as descrições e análises dos dados teóricos, que subsidiaram dos modelos políticos de carreira e formação do professor, evidenciou que; desde os primórdios a inserção do docente na história política do País, sempre esteve sob o domínio do poder hegemônico, que ora servia a uma jurisdição de uma ideologia religiosa, ora de uma ideologia de concepção de estado monárquico, ora sob os interesses do estado nacional, militar, estado civil e atualmente sob as exigências do sistema capitalista que atende a uma conjuntura política de mercado neoliberal sob a anuência do governo brasileiro que autoriza e norteia os programas do sistema educacional e da formação do professor dentro de uma ordem de gerenciamento internacional.

Quanto a limitação da pesquisa, essa não se constitui como uma obra completa, pois no universo da investiga, ainda há muito o que se analisar e debater na construção histórica e política da profissão docente e sua formação. .

No entanto, galgando o universo da história política do professor se deu a revelação surpresa, a qual foi identificar a submissão do professor em todo o contexto da história da educação brasileira, fenômeno que perdura até os dias atuais, iniciado com o domínio da Igreja Católica, pela regra dos jesuítas de formação teológica e doutrinal, a manutenção de controle de suas ações e de desenvolvimento do pensamento crítico, desses profissionais, em obediência ao que a igreja proibia a leitura de livros que pudessem questionar a fé dos professores, pois esses seriam os preceptores dos alunos para manutenção dogmática da fé. Não diferente esse controle se manteve com a monarquia, o império e a república, mantendo o estado a formação moral, escassa formação científica, voltada para a obediência aos interesses de domínio da hegemonia do poder para a manutenção da elite.

Assim, historicamente a política do primeiro modelo da profissão docente, inicia no Brasil, século XVI, sob a hegemonia do poder eclesiástico e monárquico, constituída como profissão a serviço da ideologia dos bons costumes e da obediência à ciência teológica, humana e econômica do estado. A ação do professor jesuíta estava a serviço dos dois polos de poder: o eclesiástico para educação da fé e das ciências humanas. Os professores estavam destinados à educação dos filhos da elite da nobreza na colônia e a catequese para submissão dos indígenas.

No segundo modelo político do professor, se deu a separação do Estado Monárquico com a Igreja. Surge uma política de concepção iluminista do Marquês de Pombal; é criação o cargo de Diretor Geral do Estudo, agente do estado colonial com todas as prerrogativas a ele conferidas, tais como: o serviço de fiscalização, controle de autorização e desautorização do exercício da função docente; implantação de seleção pública para o cargo de professor; criação do modelo de professor laico, sem a interferência da formação teológica do professor jesuíta.

Ainda sob a égide Monárquica em 1772, a política de controle dos assuntos educacionais foi transferida do Diretor Geral de Estudos para a “Real Meza Censória”, que administrou com poucos recursos destinados para pagamento de professores e sem uma política de formação dos mesmos.

Já em 1802, professores franceses contribuíram na formação dos professores nas escolas de engenharia (escolas politécnicas) e nas escolas de direito. Em relação aos professores da instrução pública para infância, o rei autorizara a formação moral e religiosa a serviço da hegemonia do poder da Igreja. Essa estrutura permaneceu também durante o período imperial.

A primeira Constituição do Império em 1824 aprovou a instrução pública, porém não estabeleceu nenhuma política de formação do professor, como também não se delimitou quais

seriam os recursos de formação do professor e nem o seu salário. Porém, em 1879 através do Decreto Imperial estabeleceu-se uma política de formação do professor, e essa política se deu devido a reivindicações feitas pelos liberais intelectuais. Sendo assim, sancionada a política de formação de mestre e mestras para instrução da infância e abertura de escolas normais.

No terceiro modelo político da profissão docente de sistema republicano, a partir da segunda CF de 1891, se preocupou uma política de criação do ensino superior, legando aos professores universitários o título de funcionários públicos do estado, com cargos vitalícios e equiparados aos magistrados (os juízes), porém o mesmo não aconteceu com os professores da instrução pública do ensino primário e secundário.

Quanto a formação dos professores da instrução pública se dava por meio de uma revista de concepção positivista que era publicada periodicamente pela república. Essa continha instruções aos professores da infância e da adolescência brasileira de como ensinar as crianças e os jovens enfatizando, a ordem e o progresso nacional.

Nesse período, o contexto histórico demarca: a luta da burguesia que desejava o desenvolvimento industrial e era contrária a concentração do poder oligárquico dos coronéis, senhores que detinham o controle do Estado pelos seus representantes políticos e da economia centrada nos próprios interesses; geração de conflitos, revoltas lideradas pelos intelectuais brasileiros contra o sistema de poder dominante; queda da primeira República e início da Nova República, provocando o surgimento do movimento de lutas populares e dos educadores, revelado pela história como Movimento dos Pioneiros da Educação em 1932. Como consequência desse movimento a Constituição Democrática de 1934, assegurou a política de formação e carreira docente com recursos destinados para essa formação.

Ainda sobre o terceiro modelo, em relação ao contexto histórico, houve a criação do Estado Novo sob a ditadura do governo Vargas, durante o qual outorgou-se a quarta CF de 1937 que absorveria parte das reformas do ensino da CF de 1934. Assim, o Estado se desobrigaria com os gastos destinados ao ensino e salários dos professores, conferindo, essa tarefa às indústrias a responsabilidade do ensino dos filhos dos operários.

As reivindicações no documento publicado em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação, foram retomadas com o fim do Estado Novo e alcançaram parte dos seus propósitos com a quinta CF de 1945 e com a LDB 4024/61, quais foram: O Estado assume a instrução pública laica e de igualdade, a oferta do ensino público, formação do professor, valorização dos professores e a garantia de direitos salariais.

Porém, com a CF de 1967, esses direitos políticos foram cerceados pelo Estado autoritário. A prioridade do governo militar, à época, concentrou-se numa parceria com o MEC e o governo norte-americano, ao qual visou a reforma de ensino público pareada com o modelo de mercado capital, plano *Atacon*, cujo objetivo era o lucro. Esse fato histórico demarca grandes perdas para o professor tanto no campo cultural como social.

No quarto modelo político do professor, foi marcado por um período de reconstrução da educação pública democrática, atendendo às prioridades e necessidades nacionais apontadas pelas organizações internacionais da ONU e UNESCO (anos 80) e da conferência internacional *Jomtien* 1990. Essas políticas foram direcionadas à educação pública, como para a formação e valorização do magistério, tais como: Plano Decenal da Educação (1993); LDB 9394/96, que garantia o plano de formação do professor do ensino básico em nível superior e formação continuada; o FUNDEF (1996), que assegurava a formação do professor do ensino fundamental com recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação); em 2001 o FUNDEF transformou-se em FUNDEB, que comprometia-se com a formação dos professores, incluindo os docentes do ensino médio; PNE, que vigorou por dez anos (2001-2011); e por último o PNE (2014), previsto para dez anos, que norteou metas e estratégias das políticas na formação inicial e continuada do profissional da educação.

Ainda é relevante destacar que a efetivação dessas políticas públicas, ressaltadas no quarto modelo político do professor, são resultados da luta política de muitos educadores e de órgãos como a ABE, criada no início do século XX; da ANFOPE, na década de 80; e da CNTE, sindicato que luta pelos direitos políticos de professores, junto ao Estado, através do Ministério da Educação. Tais entidades vêm impulsionando a concretização das políticas e programas destinados a formação dos professores na conjuntura atual.

Apesar da luta de muitos educadores, por políticas públicas de qualidade para a educação e a favor de uma formação do profissional da educação, essa batalha política, constantemente impactam nos interesses do sistema de governo neoliberal, que detém o controle e limita os gastos públicos nos programas da formação de professores.

Por fim, espera-se que esse trabalho venha a contribuir para novas pesquisas, de modo a ampliar o universo das investigações, para a construção histórica e política da profissão docente. Assim, a crítica que se faz, até aqui, é que se constata uma ausência de consciência histórica política do professor, como agente de transformação social, e não somente, agente de execução, e submissão a serviço dos interesses do poder político.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. P.; PEREIRA, E. B. Políticas públicas, estado e gestão escolar no Brasil: compassos e descompassos. **Revista Diálogo Educ.**, v. 16, n. 47, p. 189-209, jan./abr. 2016. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdfedd1=16103>. Acesso em: 10 fev. 2017.

ALVES, L. A. M. República e educação: dos princípios da escola nova ao manifesto dos pioneiros. **Revista da Faculdade de Letras História**, Porto, v. 11, p. 165-180, 2010. III Série. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56075/2/luisalbertoalvesrepublica000128134.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2017.

AMORIM, A. **Reforma Protestante e contrarreforma Católica**. [s.l]: Professor Alcides Amorim, 2015. Disponível em: <<http://amorim.pro.br/?p=284>> Acesso em: 5 maio 2018.

ANDRADA, A. C. R. **Navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas/SP: HISTEDBR, 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/a.html>. Acesso em: 21 mar. 2018.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 18., 2016, cidade. **Relatório final...** Cidade: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2016. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Doc%20FINAL%20XVIII%20ENANFOP%20E%206_3_2017%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Iria.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2017.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Brasília, DF: Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

BALEEIRO, A. **1891**. 3. ed. Brasília: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. (Coleção Constituições brasileiras; v. 2) Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137570/Constituicoes_Brasileiras_v2_1891.pdf?sequence=5>. Acesso em 18 maio 2017.

BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 62, jul./set. 2015. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2018.

BECHI, D. Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 139-147, maio, 2011.

Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11580/0>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BOAVENTURA, E. M. A educação nos 50 anos da Constituição de 1946. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, ano. 33 n. 132 out./dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176502/000518632.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 22 mar 2018.

BRAGA, S. S. **Quem foi quem na Assembléia Nacional Constituinte de 1946**: um perfil socioeconômico e regional da Constituinte de 1946. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1998. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../quem_foi_quem_braga_v1.pdf?...1>. Acesso em: 30 maio 2017.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. **Coordenação de aperfeiçoamento de pessoas de nível superior**. Edital Capes nº 06/2018, Programa de Residência Pedagógica, de 29 de maio de 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Portaria Gab. nº 45, de 12 de março de 2018**. Brasília, 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15032018-Portaria_0638961_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf. Acesso em 30 de março de 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>. Acesso em 19 fev. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 15 Jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2017. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 jul. 2017. Seção 1, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRASIL. Portaria. Nº 564, de 19 de abril de 2017. Altera a Portaria MEC nº 482m de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação básica – SAEB e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 abr. 2017. Seção 1, p. 23. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2017/Portaria_mec_gm_n564_de_19042017_saeb.pdf>. Acesso em 15 fev. 2018.

BRASIL. Decreto Lei nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio, 2016. Seção 1, p. 5. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 29 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Edição Extra. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BRASIL. Decreto Lei nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-publicacaooriginal-109115-pe.html>>. 28 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Seção 1, p. 5. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm>. Acesso em 15 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.494 de 20, de junho de 2007. Regulamenta o fundo de manutenção do Magistério e desenvolvimento da educação básica e valorização dos profissionais da educação – FUNDEB. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Seção 1, p. 7. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em 28 mar. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Seção 1, p. 5. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 31 jul. 2017.

BRASIL. **Portaria MEC nº 9, de 29 de junho de 2006**. Definir, na forma do Anexo a esta Portaria, os cursos de capacitação que não sejam de educação formal, que guardam relação direta com a área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/portarias/pt09_2006.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Seção 1, p. 4. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRASIL. Decreto Lei nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Brasília, DF, 10 maio 2006. Seção 1, p. 6. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRASIL. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. . **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 1.403/2003**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL, MEC, secretaria de educação média e tecnológica unidade de coordenação de programas de expansão da educação profissional. **Educação Profissional Legislação Básica**. Janeiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LegisBasica.pdf>> Acesso em: 03 agos. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 053/99, de 28 de janeiro de 1999**. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Versão Final: Ver Parecer CNE/CP 115/99 e Resolução

CNE/CP 01/99. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>>. Acesso em: 28 de mar. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 04/97**. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino – Esquema. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Seção 1, p. 19257, Edição Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 19 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 set. 2016.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993-2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 19 out. 1982. Seção 1, p. 19539. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 11 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 21 maio 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Promulgada em 24 de janeiro de 1967. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 jan. 1967. Seção 1, p. 953. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 22 out. 2016.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Promulgada em 18 de setembro de 1946. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF,

19 set. 1946. Seção 1, p.13059 Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 22 out. 2016.

BRASIL. Decreto Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 ago. 1946. Seção 1, p.12019. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

BRASIL. Decreto Lei nº 8.530, 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.

Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 jan. 1946. Seção 1, p.116. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10.11.1937. **Diário**

Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 nov. 1937. Seção 1, p. 22359. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 22 out. 2016.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. **Diário Oficial [da] República Federal do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1934. Seção 1, p. 1, Suplemento. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 22 out. 2016.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte, em 24/02/1891. **Diário do Congresso Nacional**, Poder Legislativo, 24 fev. 1891. p. 523. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 22 out. 2016.

BRASIL. Decreto nº 346, de 19 de abril de 1890. Crêa a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Publica, Correios e Telegraphos. **Coleção de Leis do Brasil**, Poder Executivo, p. 641, v. 1, fasc. IV, 1890. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-346-19-abril-1890-513750-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brazil de 1824. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D.

Pedro I, em 25.03.1824. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Poder Legislativo, p. 7, v. 1, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 22 out. 2016.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Da responsabilidade dos Ministros e Secretários de Estado e dos Conselheiros de Estado. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Poder Legislativo, 15 out. 1827. P. 71, v. 1, pt. I Publicação Original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. **Colleção das Leis do Brazil de 1809**: Parte I. Rio de Janeiro : Typographia Nacional, 1891. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18321>>. Acesso em: 14 maio 2017.

BRASIL, Alvará régio, de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx13.html>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Das Leis Orgânicas do Ensino à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971: princípios filosóficos e políticos à luz de Rousseau. **Educação & Linguagem**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 221-247, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/.../4002/3665>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática. **História da Educação**, Pelotas, n. 6, p. 105-130, out. 1999. disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30261/pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

CARDOSO, T. M. R. F. L. As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro, 1759-1834. Rio de Janeiro: Editora Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da educação, 1998. Resenha de: MOREIRA, Patrícia Cristina Fincatti. As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 4, p. 167-170, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38727>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

CASTANHA, A. P. A introdução do método lancaster no Brasil: história e historiografia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9.,2012, Caxias do Sul, **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012 Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

CASTRO, C. A.; SILVEIRA, A. S. Civilidade, educação e a companhia de Jesus (séc. XVI-XVII). In: SOUSA, C. A. M.; CAVALCANTE, M. J. M. **Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República**. Brasília: Liber Livro, 2016. Disponível em: <https://socialeducation.files.wordpress.com/2015/01/sousa-jesuitas_web.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2018.

CASTRO, M. H. G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 115-147.

Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2016.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2787/pdf>>. Acesso em: 8 set. 2016.

CERQUEIRA, A. G. C. et al. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. In: CICLO DE ESTUDOS HISTÓRICOS DA UESC, 2009, Santa Cruz, BA. **Anais...** Santa Cruz, BA: UESC, 2009. Disponível em:

<http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf>. Acesso em: 1 maio 2017.

CHAMON, M. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em:

<http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

CHAUI, M. **A ideologia da competência**. São Paulo: Editora Autêntica, 2014. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books> books.google.com>. Acesso em: 5 jun. 2017.

CHOTI, D. M. M.; OLIVEIRA, F. L. A formação continuada de docentes com a utilização das tics (avas) na proposta de um currículo que privilegie um paradigma inovador. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Educere, 2013. Disponível em:

<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/9026_6683.pdf>. Acesso em: 7 maio 2015.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Estatuto da CNTE**. [S. l.]: CNTE; CUT, 2017. Disponível em:

<http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/Estatuto_da_CNTE_2017_2021.pdf>. Acesso em: 28 fev, 2018.

COSTA, C. J. A Formação do Padre Jesuíta no Século XVI. **Série Estudos - Periódico de Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 20, p. 79-96, Jul./dez. 2005.

Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/425/358>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

COSTA, R. P. A Docência como Sacerdócio: formação de professores na Primeira República no Pará (1900-1904). **Revista Estudos Amazônicos**, v. 8, n. 2, p. 316-345, 2012. Disponível em: <http://www.ufpa.br/historia/Rafaela_Costa.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

CUNHA, L. A. Professores e modelos estrangeiros para a Educação profissional brasileira (1936/1945). **Interseções**, [Rio de Janeiro] v. 14 n. 2, p. 372-407, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/8555/6440>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

DOURADO, L. F. Entrevista uma nova educação para o brasil com o plano nacional de educação. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, p. 124-129, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/12935/5/Artigo%20-%20Francisco%0D%0AAparecido%20Cord%C3%A3o%20-%202015.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

FRANCA S. J. L. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. Resenha de: NEGRÃO, A. M. M. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"**. Rev. Bras. Educ.[online]. Rio de Janeiro, n.14, p.154-157, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200010>. Acesso em: 27 out. 2016.

FRANCO, P. Os impactos das políticas públicas nas ações de formação docente em Ituituba/MG: contribuições para uma análise das políticas e práticas formativas. **Revista online de Política e Gestão**, São Paulo, p. 1-22, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9278/6155>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

FRAZÃO, D. Biografia de Marques de Pombal. **ebiografia**, [S.l.], jan. 2018. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/marques_de_pombal/>. Acesso em: 4 ago. 2018.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2018.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GANGA, G. M. D. **Trabalho de conclusão de curso (TCC) na engenharia de produção: um guia de conteúdo e forma**. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

GIROUX, H. A.; MACLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultura. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONDRA, J. G. Entre os frutos e o arvoredo: A docência no projeto educacional republicano (1890/1896). **História da Educação**, Pelotas, n. 2, p. 83-97, set. 1997. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30666/pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

GOMES, L. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil. 3. ed. São Paulo: Globo, 2014. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=eid=CuhxBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT76&ots=NTyU3XYMc-esig=hFpN037PlrIpy6cziKRj-I7LLUU#v=onepage&qef=false>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

IVASHITA, S. B.; VIEIRA, R. A. Os antecedentes do manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Campinas/SP, **Histedbr**, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GuEVnTfr.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Saeb**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004>. Acesso em: 9 fev. 2017.

LOURENÇO, E. **Professores de história em cena**: trajetórias de docentes na escola pública paulista – 1970-1990. 2011. 316 f. Tese (Doutorado) História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-12062012-142415/en.php>>. Acesso em: 26 maio 2017.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003>. Acesso em: 8 abr. 2017.

MACHADO, C. R. S. A produção da hegemonia através da gestão das políticas e da legislação educacional nos anos noventa no Brasil. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 85-94, nov. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/529>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

MACHADO, S. F.; TERUYA, T. K. O manifesto de 1932 e as repercussões na formação de professores da rede pública de ensino. **Histedbr**, Campinas/SP, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/O%20MANIFESTO%20DE%201932%20E%20AS%20REPERCUSS%20DES%20NA%20FORMA%20C7%20C3O%20DE.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINIÁK, V. L.; LUPORINI T. J. O papel dos diretores na primeira escola normal dos campos gerais: preservação da memória histórica. **Histedbr**, Campinas/SP, 2000. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Vera_Lucia_Martiniak_artigo.pdf>. Acesso em: 31 maio 2017.

MARTINS, R. A. F. Atenienses e fluminenses: a invenção do cânone nacional. In: CEDAE, 2., **Anais do SETA**, 2008, disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?q=Fim+do+per%C3%ADodo+Joanino&btnG=ehI=pt-BR&rl=lang_pt&as_sdt=0%2C5>. Acesso em: 14 maio 2017.

MENESES FILHO, A; COSTA, M. A. da. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: o olhar da legislação (1917 – 2017)**. 27 jul. 2017. Disponível em <<https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A3.pdf>>. Acesso em 09 ago..2018

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbete Plano Decenal de Educação para Todos**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

MORAIS, C. C.; OLIVEIRA, C. C. Aulas régias, cobranças do subsídio literário e pagamento dos ordenados dos professores em Minas Gerais no período colonial. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 81-104, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://educacaoem perspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article/view/264/76>>. Acesso em: 20 maio 2018.

NASCIMENTO, M. I. M.; ZANLORENZI, C. M. P. Imprensa no Brasil Do Império à Primeira República. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1-2, p. 37-52, jan./dez. 2006. Disponível em: <<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/55>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

OLIVEIRA, A. A educação entendida como civilização: medidas instrutivas realizadas no rio de janeiro durante o período joanino (1808- 1821). **Saberes**, Natal – RN, v. 1, n. 11, p. 157-

169, fev. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6513/0>>. Acesso em: 14 maio 2017.

OLIVEIRA, M. S.; SANTOS, P. X. M.; MORAIS, C. C. Carnes verdes e aguardentes: arrecadação do subsídio literário e investimento em educação na capitania de Minas Gerais (1772-1777). **Rev. E-hum**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 136-152, 2012. Disponível em: <www.unibh.br/revista/ehum>. Acesso em: 02 mar. 2017.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista História da Educação Brasileira On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

ONUBR. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **[online]**. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>> Acesso em: 29 jul. 2017.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PALMA FILHO, J. C. **A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas**. São Paulo: UNESP; UNIVESP, 2010. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

PAULA, M. F. C. USP e UFRJ: A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 14, n. 2, out. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v14n2/v14n2a08.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

PAULILO, A. L. Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 46, p. 93-122, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n46/a05v2346.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

PIANA, M. C. As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização. **[online]**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

PORTUGAL. Alvará, de 6 de novembro de 1772. Lei, por que Vossa Magestade he servido ocorrer aos funestos Estragos das Escolas Menores; fundando-as de novo; e multiplicando-as nos seus Reinos, e todos seus Dominios, debaixo da Inspecção da Real Meza Censória; na fôrma acima declara. **Chancellaria Mór da Corte, e Reino**, Lisboa, 12 nov. 1772. Disponível em: <www.ige.min-edu.pt/upload/docs/Lei-6-11-1772.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

REIS, C. E. A criação da Diretoria Geral dos Estudos e o controle do trabalho docente (1759-1770). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UCG, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/node/88>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira a organização da escola**. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

RODRÍGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M. L. P. A formação dos Professores na América Latina: um balanço dos direitos nos fóruns internacionais 1966-2002. In: RODRÍGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M. L. P. **Políticas Educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Editora UCDB, 2008.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTOS, C. R. Sociologia da literatura: os reflexos da Revolução de 30 em São. **Revista Café com Sociologia**, v. 2, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www.revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/540/pdf_1>. Acesso em: 31 maio 2017.

SANTOS, E. O. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. In: SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇÃO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, [S.l.]. **Anais...** [S. l.]: ANPAE, 2011. 1 CDROM. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

SANTOS, T. P. R. As artes de governar: o professor seria o “novo Pastor” a serviço da máquina estatal? **Cad. Ed. Tec. Soc.**, Inhumas, v.6, p. 281-288, 2014. Disponível em: <<http://cadernosets.inhumas.ifg.edu.br/index.php/cadernosets/article/view/205>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, n. especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/24529/1/S0101-73302007000300027.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2017.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>>. Acesso em: 21 maio 2017.

SILVA, A. S.; SOUZA, A. O. Política educacional no Brasil: do império à República. **Rios Eletrônica**, ano 5, n. 5, dez. 2011. Disponível em: <https://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/5/politica_educacional_no_brasil.pdf>. Acesso em: 9 Abr. 2017.

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009. Paraná. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>. Acesso em: 19 maio 2017.

SILVA, L. C. A educação negada: Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. **R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/viewFile/2863/1967>>. Acesso em: 26 maio 2017.

SILVA, L. A. O método pedagógico dos jesuítas o "Ratio Studiorum" organização e plano de estudos da companhia de Jesus. **HISTEDBR**, Campinas, SP, [200?]. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm>. Acesso em: 27 out. 2016.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao Projeto Político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n.61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

SOUSA, J. M. Os jesuítas e a Ratio Studiorum raízes da formação de professores na Madeira. **Revista Ilenha**, Madeira, n. 32, p. 26-46, 2003. Disponível em: <<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/761/1/31OsJesuitaseaRatioStudiorum.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58. jul./set. 2014. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000800006>. Acesso em: 10 set. 2017.

TORRA, C. H. M.; MARTINS, P. L. O.; CORRÊA, R. L. T. A pedagogia da essência e as bases epistemológicas da formação do professor no Ratio Studiorum. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1083-1102, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12309edd99=viewedd98=pb>>. Acesso em: 27 out. 2013.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 61-193, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

THE JESUIT RATIO STUDIORUM OF 1599. Tradução de Allan P. Farrell. In: CONFERENCE OF MAJOR SUPERIORS OF JESUITS, 1970, Washington. **Anais...** Washington: Universidade of Detroit, 1970. Disponível em: <<http://www.bc.edu/sites/libraries/ratio/ratio1599.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária Comissão de Normalização. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal**

do Ceará. Fortaleza: UFC; Biblioteca Universitária, 2017. Disponível em: <<http://www.biblioteca.ufc.br/servicos-e-produtos/normalizacao-de-trabalhos-academicos/>>. Acesso em: 3 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Residência pedagógica:** pioneirismo da Unifesp na formação de professores. São Paulo: UNIFESP, 2015. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/campus/sao/epm/noticias-antiores/item/1872-residencia-pedagogica-pioneirismo-da-unifesp-na-formacao-de-professores>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

VASSALO, R. USP 83 anos: A história dos Primeiros professores da Universidade. **Jornal da USP**, São Paulo, jan. 2017. Disponível em: <<http://jornal.usp.br/universidade/comunidade-usp/usp-83-anos-a-historia-dos-primeiros-professores-da-universidade>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16520.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2017.

VIDOTTI, J. J. V. Sentidos de utilidade da língua inglesa. *Revista Desempenho*, v. 11, n. 1, jun. 2010. Disponível em: <periodicos.unb.br/index.php/rd/article/download/16407/11687>. Acesso em 9 ago. 2018.

VIEIRA, S. L. Estado e política de formação de magistério. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 103, p. 53-67, mar. 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/729>>. Acesso em: 7 jan. 2016.

XAVIER, L. N. O manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: COLÓQUIO NACIONAL 70 ANOS DO MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1., 2002, Belo Horizonte; Pedro Leopoldo. **Anais...** Belo Horizonte; Pedro Leopoldo: FE; PROEDES; UFRJ, 2002. Disponível em: <http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf>. Acesso em: 23 maio 2017.

ZANDAVALLI, C. B. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Revista Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a08v14n2.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2016.

ZILBERMAN, R. Literatura e história da educação: representações do professor na ficção brasileira. **História da educação**, pelotas, n.15, p. 73-87, abr. 2004, Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30281>>. Acesso em: 20 set. 2016.

WEBER, S. O plano nacional de educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00495.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.