

PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: RE- TRATANDO SEU ACONTECER HISTÓRICO

Nelem Orlovski¹

Prefeitura Municipal de Curitiba

Luciane Ferreira Mocrosky²

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba

RESUMO

Neste artigo expomos compreensões sobre marcas que permanecem constituindo os modos de ser do professor que ensina matemática nos anos iniciais, possibilitadas pelo estudo da legislação que trata da educação brasileira. Buscamos por indícios da profissão no texto legal, desde antes da institucionalização oficial do professor como profissional até os dias atuais, tomando por contexto de análise o vivido na atualidade no estado do Paraná, mais especificamente na Cidade de Curitiba. Ao re-tratarmos tais leis, voltando-nos ao objetivamente dado, articulamos o discurso legal ao da literatura com a intenção de revelar um perfil do ser professor dos anos iniciais. Com esse estudo foi possível conhecer raízes da profissão docente que permanecem nos modos como esse profissional é reconhecido na sociedade. Nossa herança é a tradição maternal do ensino dos anos iniciais e do professor que ali atua como quem ensina, sem ter o status profissional.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Anos iniciais. História da profissão. Legislação. Educação Matemática.

ABSTRACT

In this paper we expose insights about brands that remain constituting the ways of the teacher who teaches mathematics in the early years, made possible by the study of the legislation that deals with the Brazilian education. We looked for evidence of the profession in the legal text before the official institutionalization of the teacher as a

¹ orlovskice@yahoo.com.br.

² mocrosky@utfpr.edu.br.

professional until today, taking as analysis of the context lived today in the state of Paraná, specifically in the city of Curitiba. To re-treat such laws, returning us to objectively given, we articulate the legal discourse to the literature with the intention to reveal a profile of being a teacher in the early years. With this study was possible to know the roots of the teaching profession who remain in the ways that professional is recognized in society. Our heritage is the maternal teaching tradition of the early years and teacher who acts as those who teach there, without professional status.

Keywords: Teachers' education. Early years. History of the profession. Legislation. Mathematics Education.

INTRODUÇÃO

Quem é o professor dos anos iniciais? Como ele se constitui professor que ensina matemática nos anos iniciais? Como ele é reconhecido e como ele se reconhece professor que ensina matemática? Essas não são perguntas fáceis de responder, haja vista que no Brasil não há graduação para formar exclusivamente o professor que ensina matemática nos anos iniciais (BAUMANN, 2009; CURI, 2005; NACARATO, 2006; ORLOVSKI, 2014).

Ao interrogarmos o “ser professor que ensina matemática nos anos iniciais” abriu-se o horizonte para entender o “ser professor” em perspectivas. Uma delas mostrou-se a nós pelo que o movimento histórico da profissão poderia revelar.

O caminho vislumbrado foi o de “re-tratar” algumas leis brasileiras de modo a revelar aspectos constituintes do professor-que-ensina-matemática-nos-anos-iniciais, tal como se mostrou ao longo da história da profissão no Brasil.

Por re-tratar a legislação, consideramos um tratar novamente, um voltar-se ao objetivamente dado nas leis, articulando o discurso legal ao da literatura. Re-tratar é deixar aparecer o que está na lei, na literatura. É revelar o que está dito, assim como uma fotografia revela características do fotografado e, ainda assim, guarda aspectos velados, não vistos, pois sempre há véus a serem retirados.

PERCURSOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Realizamos uma pesquisa qualitativa, seguindo uma postura fenomenológica na execução de seus procedimentos, como nos orienta Bicudo (2005; 2011). Caminhamos em busca de esclarecer nossas inquietações sobre a profissão professor, destacando “ser professor que ensina matemática nos anos iniciais” como o fenômeno investigado. Esse movimento nos levou a destacar dois núcleos por onde a formação foi delineando uma forma profissional: o primeiro apontando quem poderia ser professor dos anos iniciais e o segundo, para quem pode, ou seja, tem licença para ser professor dos anos iniciais. Portanto, percorreremos a legislação brasileira,

anterior à LDB de 1961, para falar de quem “poderia” e, a partir dessa data, para dizer quem “pode” pela formação escolar/acadêmica.

Iniciamos fazendo um levantamento de leis e textos auxiliares, os quais nos possibilitariam entender o movimento de constituição do ser professor dos anos iniciais e avançamos para compreendê-lo na atualidade, tomando por solo nosso contexto profissional. Assim, focamos o que vem sendo efetuado na cidade de Curitiba, no estado do Paraná, da legislação estadual e o edital de concurso para ingresso na profissão no município de Curitiba.

Tendo os textos em mãos, a hermenêutica (GADAMER, 1997; BICUDO, 2005, 2011) se apresentou como uma possibilidade de interpretação para a compreensão, por buscar “o que” dizem as leis partindo da leitura da própria legislação no “como” a legislação organiza a modalidade de ensino nos anos iniciais.

Assim, realizamos leituras sucessivas das leis recorrendo a dicionários da língua portuguesa, dicionários etimológicos, bem como dialogamos com outros pesquisadores e educadores matemáticos que estudam o tema. A realização desta leitura interpretativa e reflexiva possibilitou-nos compreender o questionamento que nos move: que marcas de um acontecer histórico permanecem como herança constituindo modos de ser do professor-que-ensina-matemática-nos-anos-iniciais?

RE-TRATANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUEM PODERIA SER PROFESSOR DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS?

Os primeiros indícios de uma organização escolar brasileira se encontram por volta de 1549, marcando o estabelecimento dos jesuítas, e caracterizado “pela forte relação entre a Igreja Católica e o Estado” (MONDINI, 2013, p.32).

Segundo Mondini (2013), a primeira escola brasileira foi fundada em Salvador sob a responsabilidade jesuítica e sua principal função era a de desenvolver o “ensino e a propagação da fé religiosa”. Tais escolas se expandiram em diferentes partes do território brasileiro e permaneceram até 1759, quando o Marquês de Pombal³

³ Marquês de Pombal: Sebastião José de Carvalho foi o primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777. Segundo Maciel, Shizue e Shigunov Neto (2008), os jesuítas foram expulsos por não compactuarem com um modelo ideal

promoveu a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas com a intenção de colocar Portugal na agenda de desenvolvimento europeu.

Para investigar a presença da álgebra na legislação brasileira, Mondini (2013) realizou uma análise aprofundada do texto *ratio studiorum* que fundamentava o ensino nas escolas jesuíticas. Por trabalhar com a compreensão da organização escolar brasileira estabelecida pelos jesuítas, do seu estudo, destacamos a categoria aberta⁴ denominada “Da determinação do modo de ser professor”, por ela vir ao encontro dos nossos questionamentos. Nessa categoria, a autora explicita que o ser professor estava relacionado a uma vocação. Mais do que a uma profissão, o professor deveria ser sempre um exemplo de integridade, honestidade e dedicar sua vida aos propósitos definidos pela Companhia de Jesus. Contudo, a expulsão dos jesuítas do Brasil concretiza uma ruptura no sistema educacional já estabelecido e o estado passa a determinar bases para a educação. Porém, só depois de mais de meio século instituiu-se uma lei para a educação brasileira.

A primeira constituição brasileira, de 1824, prevê em seu artigo 179 – parágrafo XXXIII, a criação de “Collegios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (BRASIL, 1824). Em decorrência disso, em 1827, Dom Pedro I sanciona o Decreto-Lei Imperial, que trata da instrução pública do ensino elementar no Brasil. O texto legal institui a criação de “escolas de primeiras letras” em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, sistematizado pelo Ensino Mútuo (art.4º), sugerindo exigências ou características para ser professor, como exposto a seguir: “[...] os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (Brasil, Art. 5.º, 1827).

Tal artigo abre à compreensão do que seja ser professor: responsabilizar-se, inclusive financeiramente, pela sua “instrução”. Ou seja, equipar-se, informar-se com conhecimentos úteis sobre modos de conduzir as atividades de ensino, bem como dos conteúdos a serem ensinados.

de formação homem burguês. Mais detalhes sobre as “Reformas Pombalinas” podem ser encontrados em Carvalho (1978).

⁴ Na tese de doutorado, defendida em 2013, Mondini apresenta categorias abertas como sínteses compreensivas das leis analisadas, ao assumir modos de proceder da pesquisa qualitativa na abordagem fenomenológica.

Sobre a ação docente, não há explicitamente no Decreto-Lei de 1827 uma tendência pedagógica. Entretanto, ao constar a indicação do Ensino Mútuo (artigo 4.º) e Método Lancaster (artigo 15.º) há sinalizações de um modo possível de proceder, típico do professor da época.

Por Ensino Mútuo entende-se basicamente o ensino para classes numerosas e heterogêneas. O principal elemento que definia e caracterizava tal modelo era o uso de monitores no ensino, segundo indicação de Comenius que, em sua *Didática Magna*, ensina como um único professor pode ser suficiente para qualquer número de alunos ao fazer uso de monitores. Os monitores eram alunos em estágios mais “avançados” que, escolhidos pelos mestres, recebiam instrução a parte (NEVES, 2009, p. 61). Nesse contexto, para a realização da atividade docente havia de se ter uma organização, um proceder metódico a fim de colocar uma ordem pedagógica no cotidiano da escola. Por assim ser, o ensino mútuo ficou também conhecido por Método Lancaster. Método este que homenageia seu idealizador, Joseph Lancaster (1778-1838), um inglês que fundou uma escola no subúrbio de Londres para os filhos dos trabalhadores pobres, fundamentado na repetição, memorização, uso de monitores e disciplina.

Assim, qual seria o “fim” desejado pelo processo de escolarização conduzido pelo Método Lancaster? O fim pode ser entendido pelo propósito do Decreto-Lei de 1827, qual seja, criar escolas de primeiras letras onde tivesse concentração considerável de moradores de modo a popularizar o ensino. Nesse sentido, o papel do professor era garantir que esse objetivo fosse cumprido. Para tanto, era preciso trazer e manter o aluno na escola, preservar o ambiente propício à convivência em classes numerosas, garantir a disciplina e o ensinamento de conteúdos fundamentais à época. Portanto, a existência de um método favoreceu as ações da instituição Escola.

Neves (2009), afirma que a necessidade de uma produção de métodos é uma característica da modernidade, e no Brasil, sobre a influência inglesa, fica institucionalizado o Ensino Mútuo ou Método de Lancaster. Tal método era fundamentado na manutenção da ordem, disciplina e obediência. Pode-se entender que o projeto de educação proposto pela classe dominante às classes mais “pobres” relacionava-se “à disciplinarização da mente e do corpo e no desenvolvimento de

crenças morais próprias da sociedade disciplinar, e não a independência intelectual” (NEVES, 2009, p.59).

A autora nos diz que ao professor era atribuído um papel central nesse método:

Ser mestre, para Lancaster (1805, p. 29) era ser venerado e idolatrado, de forma a exercer profunda influência sobre os alunos. Sua principal função vinha da autoridade de seu cargo, que era a de ser o agente “pensante” do método e não o seu obreiro. Ao mestre cabia a responsabilidade pelo provimento de todos os recursos necessários ao desempenho das atividades. [...] Não obstante, sua principal responsabilidade residia em escolher os monitores ou decuriões em suas atividades. Lancaster (1805) considerava que o mestre estava para o plano como a cabeça está para o corpo; quem serve ao corpo executando as ações são as mãos. Aí residia a importância do monitor: na ação, tanto para o trabalho do mestre quanto para a ordem em geral. (NEVES, 2009, p.64)

No tocante aos domínios do professor, Lancaster teria um princípio:

[...] qualquer pessoa que saiba ler pode ensinar, mesmo que não conheça o assunto. E pelo fato de estar ensinando imperceptivelmente estará adquirindo conhecimento que não possui, quando começa ensinar pela leitura. (NEVES, 2009, p. 68)

Ao eleger o modo de proceder fundamentado no Método Lancaster a ênfase recaía sobre a aplicação de procedimentos, de instrução, não havendo uma formação específica para ser professor. Porém isso não significava que qualquer pessoa pudesse atuar como docente. Sobre isso, o Decreto-Lei de 1827 instituiu uma condição, ou melhor, um “juízo” pelo qual quem desejasse atuar como professor deveria se submeter. Os professores seriam examinados, analisados minuciosamente pelos representantes da monarquia e esses determinariam sua nomeação ou não. Tal julgamento incluía conduta pessoal, apontando que esse professor seria avaliado pelos seus conhecimentos e pelos seus valores morais, o que pode ser compreendido pelos seguintes recortes:

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta. (BRASIL, 1827).

Ao mesmo tempo em que o professor precisava saber, ele também precisava se mostrar (parecer) uma pessoa honesta (virtuosa, honrada, justa). Provavelmente, entra em jogo a questão do juízo, a sua convicção religiosa, dada a forte influência jesuítica na educação brasileira.

Sobre os conhecimentos do professor há, no sexto artigo do decreto em pauta, uma determinação do que os professores deveriam ensinar:

Art. 6.º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 11.º Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento. (BRASIL, 1827).

Ao se distinguir uma educação para meninos e para meninas, também se diferenciava os professores que atuavam nos níveis de ensino e as ênfases nos conteúdos elencados no art. 6.º, conforme exposto no art. 12:

As Mestras, além do declarado no Art. 6.º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7.º (BRASIL, 1827).

Pelo exposto nos dois artigos do Decreto-Lei de 1827 constata-se que às meninas não era reservado o direito de estudos sobre alguns assuntos, por exemplo, a geometria. Entretanto, a elas era assegurado o ensino dos afazeres domésticos e de habilidades que as preparassem para a execução de atividades artesanais.

Nota-se que a diferenciação do ensino primário dos estudos mais versados já era estabelecida pela lei, dando força à conotação maternal do primeiro, reservando a aritmética como a matemática a ser ensinada.

Neste sentido, o domínio das quatro operações aritméticas básicas e a instrumentalização algorítmica ganha relevo e seu ensino permanece como atribuição docente enquanto herança, como o que nos é enviado pela tradição. É fato que a aprendizagem das operações e de técnicas para operar com números se dá mais

enfaticamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, a ênfase a esses aspectos, legado pela tradição, tem firmado a crença que se mantém até a atualidade de que saber matemática no ensino fundamental é saber resolver “continhas” (MOCROSKY, 1997). Se esse conteúdo é balizador para se dizer o que o aluno sabe, tem sido do mesmo modo para dizer o que ele precisa aprender e, portanto, para revelar ênfase necessária à formação docente.

Do que foi explicitado, evidencia-se como a profissão foi sendo constituída, de modo que, quando estava sob o julgo da Igreja Católica aproximava-se de uma vocação, uma “disposição natural”, “índole”, como algo inato e que deveria servir de exemplo. Estaria mais relacionada a valores morais e religiosos do que ao ensinar as “primeiras letras”.

Em um momento em que a religião ainda determinava muitas das condições para as primeiras escolas, a questão da “falta” (ausência, carência) de projetos para a formação de professores sempre se mostrou presente em relação ao ensino primário. O que se delineava para a formação docente, em meio às necessidades sociais, destinava-se ao preenchimento de lacunas que, segundo Tanuri (2000), era revelada “exclusivamente na prática”.

Também antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 – a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica (TANURI, 2000, p.63).

Apesar da forma como foram instituídas, as escolas de ensino mútuo mostraram o primeiro passo para a formação de professores para atuar nas séries iniciais. Mesmo o Decreto-Lei de 1827 tendo regulamentado o ensino mútuo e a criação das escolas primárias, segundo Tanuri (2000), isto não se constituía de um esforço do Governo central, tanto que a autora esclarece que as primeiras escolas normais só “seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias”, a partir da reforma institucional de 12/8/1834, atendendo ao “movimento descentralista”.

O Governo Central passou a ocupar-se apenas do ensino de todos os graus na capital do Império e do superior em todo o país, ficando as províncias responsáveis pela instrução primária e secundária nos respectivos territórios (TANURI, 2000, p. 63).

Dessa forma, houve um descompromisso do poder central em relação ao ensino primário desde suas origens e, conseqüentemente, na formação de professores que atuavam nessa modalidade.

Acompanhando o decurso das mudanças ocorridas na sociedade da época, passa a ser de interesse do estado que essa profissão seja regulamentada sob seu domínio e, nesse sentido, apesar da ênfase na índole do professor permanecer, acrescenta-se a variável instrução, ou seja, o professor deve se responsabilizar pelo seu aprender a ensinar, por aprender a aplicar um método que garanta o ensino das primeiras letras a um número grande de crianças.

A ênfase no ser professor move-se ao saber ser professor com o sentido de saber fazer, evidenciando a necessidade de criar instituições para formar aqueles que atuarão nas escolas primárias, o que acontece, conforme Tanuri (2000), em 1835, momento em que surgiram as primeiras escolas para a formação de professores:

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, [...]. A escola [...] contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. (TANURI, 2000, p.64)

Segundo a autora, escolas como fechavam e reabriam em diversas instituições em variadas Províncias e somente a partir de 1870, com o fortalecimento dos ideais liberais de “democratização e obrigatoriedade da instrução primária”, é que permaneceram.

Pode-se, pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos. (TANURI, 2000, p.65)

No período que se segue, há uma diversidade de ações em direção à estruturação de bases para o ensino normal e para a formação de professores; são alguns exemplos, “a Reforma Leôncio de Carvalho (7.247, de 19/4/1879); projetos Almeida de Oliveira (18/9/1882), Rui Barbosa (12/9/1882) e Cunha Leitão (24/8/1886)”

(TANURI, 2000, p. 66). Ainda, em relação a este período a autora explicita que houve a inserção mais substancial das mulheres no ensino brasileiro.

Com a proclamação da república em 1889, foi promulgada a Constituição de 1891 que não apresentou modificações para a legislação do ensino normal ficando esse sob a responsabilidade de estados e municípios (BRASIL, 1891).

Para compreender como a formação de professores estava acontecendo, do ponto de vista dos próprios docentes nesse período, foi necessário recorrer ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), um documento no qual alguns pensadores brasileiros da educação da época (Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Lourenço Pinto, Cecília Meireles entre outros) buscaram traçar as bases para uma política nacional de ensino. Embora esse documento não faça parte da legislação, sua divulgação em 1932 traz elementos importantes que relatam como se dava a formação dos professores na época.

Do manifesto, destacamos o item intitulado “A unidade de formação de professores e a unidade de espírito”, pois ele traz elementos que descrevem como acontecia a formação dos professores e como o documento propunha que essa acontecesse.

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, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. [...]. Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério. Entre os diversos graus do ensino, que guardariam a sua função específica, se estabeleceriam contatos estreitos que permitiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo a superioridade em gérmen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a

unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 200)

Os professores consideravam-se alistados, sem ter recebido uma formação específica para ser professor, uma “preparação profissional”.

Em relação ao ensino primário, o propedêutico se refere ao ensino que prepara o aluno para avançar em um ensino mais completo. No entanto, consideravam que esta formação geral não propiciava nem uma formação que tratasse dos aspectos pedagógicos, nem da educação (enquanto ciência) que sustentasse uma pretendida unificação na formação destes professores.

Pode-se dizer que até os dias de hoje essa formação tem sido discutida como “ineficiente”, “insuficiente”, principalmente ao que concerne à formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais, outro traço de nossa herança.

Anteriormente, os termos instrução e preparação eram utilizados para se referir ao que o professor deveria buscar conhecer. Esses termos denotavam uma predisposição, construção prévia de conhecimentos para a sua atuação. No entanto, o que os professores aparentavam requerer neste momento, com base na leitura do manifesto, relacionava-se a uma “formação universitária”, para “formar seu espírito pedagógico”.

No manifesto, o termo formação surge como algo mais abrangente do que preparação. O que era considerado “preparação” passa a ser requerido como “formação”, que sinaliza para um entendimento voltado à ação exterior, como um modo de imprimir no outro algo de que ele precisa para tornar-se professor, ou seja, um fazer ser no sentido de produção, em que o professor seria produzido como um objeto.

O Manifesto dos Pioneiros diz de uma formação comum aos professores, compreendida como sendo uma das bases pelas quais seria possível construir diretrizes para um sistema de educação mais articulado. Embora as mudanças propostas pelo documento não tenham se concretizado plenamente, a Constituição de 1934 sinaliza uma preocupação política com esta questão conforme expresso no artigo 5.^o - “Compete privativamente à União: XIV - traçar as diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 1934).

Também há, neste documento, em seu art. 67, menção a uma “habilitação”:

§ 2.º - 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, art.67,1934)

O mostrar-se habilitado sugere a ideia de ser competente para ensinar, mesmo que a Constituição não estabeleça que tipo de habilitação seja. No entanto, percebe-se um entendimento de habilitação com sentido de capacidade e não necessariamente titulação.

O ensino primário, como “de obrigação do estado”, fez com que fosse ampliada a procura pela escolarização, reforçando a necessidade de formar mais professores e, simultaneamente, regulamentar essa formação. Foi, então, que em 1946 instituiu-se a Lei Orgânica do ensino Normal, por meio do Decreto-Lei nº 8.530, regulamentando como se daria a formação de professores para a educação básica; em que instituições iriam acontecer; o currículo e outras questões relativas ao tema. O artigo primeiro desse Decreto trata das finalidades do Ensino Normal:

Art. 1.º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. (BRASIL, 1946)

O ensino normal refere-se àquele que segue a norma, o que é usual, como sendo uma subdivisão do segundo grau. Compreende-se que a Lei Orgânica tinha a finalidade de organizar a formação de quem pretende atuar nas escolas primárias. Assim, com base nas análises realizadas, entende-se que enquanto no século XIX a legislação instituiu apenas a utilização de um método a orientar o ensino para as crianças, o decreto avança, referindo-se ao “desenvolvimento de técnicas” para o ensino.

Com o Decreto n.º 19.890 de 1931 fica garantida a diplomação desses professores, uma vez que aos ingressos na carreira exigia-se exames e deveriam estar registrados no “Departamento Nacional do Ensino”.

Art. 69. A título provisório será concedida inscrição no Registro de Professores aos que o requerem, dentro de seis meses a contar da data da publicação deste decreto, instruindo o requerimento dirigido ao Departamento Nacional do Ensino, com os seguintes documentos: [...]

e) quaisquer título ou diplomas científico que possuam, bem como exemplares de trabalhos publicados;

f) prova de exercício regular no magistério, pelo menos durante dois anos. (BRASIL, 1931)

A responsabilidade do estado, então, começa um novo ciclo: preparar para habilitar. Entretanto, ainda se mantém os valores morais consoantes à avaliação dos professores, uma vez que estes deviam provar que eram idôneos, que possuíam condições e competências para desempenhar a tarefa e assumirem o cargo.

Embora houvesse uma predileção pela comprovação de títulos, a prática se manteve como requisito. Isso quer dizer que, ainda que o professor não comprovasse uma titulação, podia exercer a profissão, respaldado em sua experiência como docente.

A Constituição de 1946, em termos educacionais, assemelha-se à Constituição de 1937 ao reforçar a determinação de que a União deve constituir as bases para a educação em âmbito nacional.

Acontece, assim, um período de longos debates e reivindicações dos setores envolvidos com o projeto educativo. Vários decretos e reformas são propostos em diversos estados, porém só em 1961 é regulamentada a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Há de se considerar que ao final do século XIX e início do século XX a sociedade brasileira passou por profundas mudanças sociais, econômicas e políticas como reflexo ocorrido em âmbito mundial, em que os países buscavam meios de concretizar seus sistemas de educação face às mudanças advindas de um novo modelo de organização social e, conseqüentemente, uma nova racionalidade imposta pela industrialização.

Nesse contexto foi ampliada a função da escola enquanto instituição laica. Se no século XIX a escola era também responsável pelo ensino das “primeiras letras”, no século XX essa função se diferencia, dada a necessidade de enfrentar o fenômeno da

industrialização, no qual o Brasil era chamado a fazer parte com o oferecimento de mão de obra para receber as multinacionais que aqui começavam a se instalar.

Para profissionalizar a população era necessário profissionalizar também os professores. Apenas o instruir-se, ou prepará-los não estava atendendo as demandas. Gestou-se, assim, uma nova proposta. Para ser professor era necessária uma formação que lhe conferisse o domínio de técnicas que favorecessem o ensino comprovado mediante titulação. Tal condição amplia-se e especifica-se com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira a partir da década de 1960.

RE-TRATANDO A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: QUEM PODE, OU SEJA, TEM A LICENÇA PARA SER PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961) promulgada após mais de uma década de tramitação no Parlamento, estabelece entre outras determinações, uma base nacional para a formação dos professores. Em seu quarto capítulo intitulado, “Da formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio”, dispõe sobre a finalidade do ensino normal,

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (BRASIL, 1961)

O termo “magistério” com o significado de cargo de professor, exercício do professorado, denota mais do que uma função, evidencia uma profissão. Podemos observar que até este momento as leis e decretos explicitados não designavam referência a uma classe de professores, senão a pessoas que demonstrassem possuir instrução e experiência para ensinar.

A formação para esta classe, a partir da LDB 4024/61, foi agregada ao ensino médio, juntamente com os cursos secundários e técnicos (art. 34), e se daria em nível ginásial (art. 53 e 54). Também pelo exposto no art. 54, existe uma diferenciação entre dois níveis de ensino, ginásial e colegial, reforçando a divisão no trabalho docente. A definição de quem atuaria no ensino primário ficava a cargo de estados e municípios,

visto que esta lei determinava a descentralização do ensino e lhes atribuía a responsabilidade de organizarem seus sistemas de educação (BRASIL, artigos 16, 40 e 56, 1961).

Deste modo, em 1964 o Paraná regulamentou seu sistema de ensino, com base na legislação nacional, a partir da promulgação da Lei n.º 4.978/64, na qual instituiu em seu art. 117 a determinação do registro de professores primários. Essa Lei determinou que apenas fossem registrados os professores que apresentassem um dos documentos de comprovação: diploma de normalista, professor primário, regente de ensino; diploma ou certificado de “formação de professores especializados”, de ensino profissional, certificado de habilitação para o magistério, ou àqueles que não possuíssem certificação, mas que tivessem sido aprovados em exames de suficiência.

A grande variedade de títulos e a condição do exame de suficiência revela fragilidade, a carência de um fundamento institucional comum à profissão. Característica essa que se mantém tradicionalmente no que se refere à formação dos professores dos anos iniciais.

A partir de 1964, consideramos o que vem acontecendo em nosso contexto de trabalho para ilustrar e favorecer a compreensão do que ocorre na atualidade. Para lecionar na rede paranaense de ensino, o professor deveria ser aprovado em “concurso público e prova de títulos, como o exposto” no art. 118. Porém, ainda eram admitidos professores que, mesmo não tendo sido aprovados em concurso, atuariam no ensino primário mediante “nomeação interina” (Lei n.º 4.978/64, parágrafo 1.º do art. 118) com a duração de dois anos. Para esses profissionais haveria uma distinção salarial (Lei n.º 4.978/64, art. 119), o que ainda acontece na rede de ensino paranaense com a denominação de Processo Seletivo Simplificado do Paraná (PSS)⁵.

Do exposto, vê-se que o objetivo explícito da lei 4978/64 era o de regulamentar uma diplomação aos professores paranaenses. Ter o diploma constituía uma forma de especialização, fundamentada em conhecimentos técnicos, pois essa era uma das finalidades do ensino normal, como o exposto no art. 158:

⁵ Mais detalhes sobre Processo Seletivo Simplificado do Paraná em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=191>.

Art. 158 - O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares e outros especialistas destinados ao ensino primário e pré-primário, e o desenvolvimento e propagação dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (PARANÁ, 1964, p. 34)

Embora não haja referência no corpo da Lei n.º 4.978/64 que permita entender como se daria a propagação dos “conhecimentos técnicos relativos à infância”, temos uma sinalização do modo como eles são compreendidos a partir do exposto no artigo 169, quando trata dos estabelecimentos em que o ensino normal se dará:

§ 1.º - Cada estabelecimento de ensino normal contará com uma escola primária de aplicação ou com classes especiais para período de regência a que ficarão sujeitos todos os seus alunos. (PARANÁ, 1964, p. 34).

Bem como no artigo 83:

Art. 83 – As escolas maternas oficiais estaduais somente serão criadas e poderão funcionar para:

c) – possibilitar a experimentação pedagógica para alunas do último ano das escolas normais e dos institutos de educação; (PARANÁ, 1964, p. 34).

Observa-se que os futuros professores deveriam ser formados para aplicar conhecimentos no que se refere a colocar em prática técnicas de ensino. Para isso, era necessário se especializar, adquirir conhecimentos que deveriam ser comprovados, ou aplicados na prática como um experimento científico e, para tanto, o professor deveria ser “treinado”.

O termo treinar surge no século XVI com o significado de tornar apto, adestrar, habilitar, e essa ênfase no treinamento é exemplificada no artigo 160:

III – centros de treinamento pedagógico, destinados aos professores leigos e aos portadores de certificado de conclusão do 1º ou 2º ciclo do curso secundário que desejem se habilitar ao exercício do magistério primário. (PARANÁ, 1964, p. 35)

Esta forma de organizar o sistema de ensino evidencia um modo de ver o mundo, de racionalizá-lo, que está fundamentado em um pensamento, ao qual Mocosky (2010) expõe como o pensamento cartesiano, uma vez que existe uma “objetividade da razão que possibilita produzir conhecimento, quantificando a realidade e promovendo a universalidade do conhecimento” (MOCROSKY, 2010, p.32).

Essa universalização poderia ser realizada fragmentando o conhecimento para “ajustá-lo a uma metodologia de busca da verdade” que, talvez, sugira a motivação pela “experimentação pedagógica” (Lei n.º 4.978/64, art. 158), ao mesmo tempo em que se evidenciam as oposições entre teoria e prática (conhecimento e aplicação), bem como sujeito e objeto.

Entende-se, portanto, formação ou “treinamento” de um professor, o fato de ele dominar um modo de instrumentalizar o conhecimento para transmiti-lo aos alunos. Além do “treinamento pedagógico”, ainda restavam, nas determinações para os cursos normais, resquícios das avaliações de cunho pessoal:

Parágrafo único – Durante o curso de formação de professores primários, deverão ser observados os seguintes critérios:

- a) – aptidão vocacional;
- b) – sensibilidade para os valores humanos;
- c) – cultura geral básica;
- d) – cultura pedagógica;
- e) – capacidade prática. (PARANÁ, 1964, p. 35)

O termo “aptidão” como algo a ser avaliado durante o curso para formação dos professores dos anos iniciais remete a uma capacidade natural ou adquirida para realizar qualquer coisa. Ou seja, ser professor ainda estava relacionado às características pessoais, valores e habilidades.

Essas também eram as condições pelas quais alguém poderia tornar-se professor na esfera municipal de Curitiba. Os primeiros registros oficiais da atuação de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba datam de 1963 com a criação do Colégio Papa João XXIII. Segundo Vieira (2012) havia, neste ano, 23 docentes mantidos pelo estado e a partir de 1967 a prefeitura municipal de Curitiba passa a realizar os primeiros concursos públicos para professores:

O decréscimo dos docentes vinculados ao Estado estava também relacionado ao Plano de Classificação de Cargos, aprovado pelo Decreto n. 1.140, de 31 de julho de 1965, que reclassificou os serviços, dispôs sobre promoções, progressão horizontal, readaptação e enquadramento dos funcionários municipais e, ainda, regulamentou as carreiras de Professor de Educação Física e de Professor Normalista. Com essa regulamentação, foi possível, em 1967, realizar concursos públicos para provimento de 10 vagas da Carreira de

Professor de Educação Física e de 43 vagas da Carreira de Professor Normalista. (CURITIBA, 1967 *apud* VIEIRA 2012, p.405)

Em 1971, foi aprovada a segunda LDB 5692/71 que modificou a estrutura do sistema educacional brasileiro, instituindo a elevação dos níveis de escolarização para a formação de professores.

O ensino primário foi vinculado ao ensino ginásial, passando a ser denominado de “Primeiro grau” (1.º a 8.º séries). O ensino secundário, bem como suas divisões de ensino técnico, dentre eles a escola normal, passou a constituir o ensino de “Segundo Grau”, recebendo a denominação de “Habilitação Específica para o Magistério de 1.º Grau (Pedagógico)”.

O capítulo V dispõe sobre a formação dos professores:

Dos Professores e Especialistas

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1.º e 2.º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (BRASIL, 1971)

Houve uma mudança substancial na terminologia da Lei, levando em consideração a grande heterogeneidade do país também em termos culturais. Abre-se um entendimento mais amplo de ensino, que considera o modo como às pessoas “cultivam”, “produzem” conhecimentos.

Ao mesmo tempo em que a Lei propõe abertura às “diversidades regionais”, busca regulamentar bases nacionais comuns em termos de formação de professores para os anos iniciais:

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

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971)

A formação “mínima”, em nível de 2º grau, aponta uma condição sem a qual não era mais possível ser professor. Porém, dada a situação da falta de professores à época, a referida Lei previu em seus artigos de 77 a 79 que nos casos de não haver professores suficientes “permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário” em uma sequência de condições (BRASIL, 1971).

Como primeira condição, os professores deveriam ser habilitados para um nível superior no qual atuariam. Persistindo a falta de docente, poderiam lecionar as pessoas que tivessem concluído a 8º série e fossem “preparados em cursos intensivos”, ou os aprovados em exames de suficiência. Se ainda persistisse a falta de professores a lei atestava: “permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professôres habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério” (BRASIL, 1971, art. 79).

O uso da expressão “caráter suplementar” sugere algo que vem “a mais”, e o termo precário, como algo que se possui por empréstimo, indicando que muitas pessoas poderiam ser professores. Seria assim, como professores “emprestados”, provisórios e, pela generalidade que a Lei propõe, percebemos que não se tratavam de casos isolados, o que é compreensível quando da leitura do artigo 29: “A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1.º e 2.º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente [...]” (BRASIL, 1971).

Desta forma, a Lei LDB 5692/71 buscou regulamentar a profissão dos professores, mas sinalizava que se tratava de um processo que estava no início e requeria ações conjuntas entre união, estados e municípios.

Pelo exposto é possível entender que as primeiras iniciativas de constituir uma base para a educação brasileira não apresentavam grandes mudanças em relação à formação de professores.

Vale ressaltar que a exigência de titulação ainda esbarrava nas condições educacionais da população brasileira, de modo que ainda na década de 1970 qualquer pessoa que possuísse escolarização ou demonstrasse experiência no magistério poderia exercê-la.

As mudanças econômicas e sociais, que ocorrem em âmbito mundial e nacional nos anos que se seguem, lançam bases para que a questão da formação dos

professores seja colocada em destaque. Há uma responsabilização da ineficiência da educação relacionada à atuação do professor, que, respaldada pelas pesquisas relativas ao tema (nos anos 80 do século XX, tal como explicitado em Nóvoa (2009)), refletiram nas legislações posteriores.

Com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), os municípios passaram a ter autonomia para organizar seus sistemas de ensino e, portanto, regulamentar a formação e contratação dos professores, que se concretizaram, no âmbito da educação com a LDB 9394 de 1996. Esta Lei determina a base para que sejam considerados como professores:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. (BRASIL, 1996)

A primeira mudança em relação aos professores, proposta na referida lei, relaciona-se a terminologia. Na LDB 4024/61 tratava-se de uma “Formação do Magistério” (art.52), com a LDB 5692/71 denominava-se o “Pessoal docente” (art. 32) e, enfim, a Lei 9394/96 trata dos “profissionais da educação escolar básica”, o que nos leva a inferir que a ideia de profissionalização que vinha sendo sinalizada anteriormente é consolidada como modo de tratamento ao professor.

A expressão “mudança” não se refere como ter ocorrido pela primeira vez, visto que o movimento de profissionalização do magistério estava em desenvolvimento desde a década de 50 do século XX, mas no sentido de utilização do termo explicitamente.

Em relação à profissionalização, Shiroma (2003) menciona que o debate sobre este conceito, ou anteriormente ao conceito de “profissional” teve origem no século XIX como reflexo da consolidação do sistema capitalista e suas consequentes relações sociais.

Essa autora explicita que, a partir de 1960, houve três perspectivas diferentes que definiram a ideia da profissionalização: uma delas era a “funcionalista” em que o processo de profissionalização estava relacionado à utilização do conhecimento profissional como “meio de resolver problemas” (competência - prática). Outra era a

perspectiva do “conflito”, cujo conceito era compreendido como um meio de controle ideológico das profissões para melhorar a sociedade (poder). Por fim, a perspectiva “socioeconômica” que compreendia o profissionalismo como “construção social”. A autora expõe que “para que uma ocupação pudesse ser classificada como profissão, deveria apresentar como pré-requisito, algum nível de educação superior”. (SHIROMA, 2003, p.5).

Do exposto, pode-se ver como as ideias de profissão, profissional e profissionalismo vão se constituindo em decorrência do momento histórico a que se referem. A princípio, a LDB 9394/96 trata os docentes dos anos iniciais como “profissionais da educação” e determina que a sua formação aconteça em nível superior, conforme consta no § 4º: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). A partir desta lei há uma tentativa de aproximar a formação de professores dos diferentes níveis de ensino, trazendo para a “categoria profissional de professores” os docentes dos anos iniciais.

Por conseguinte, a demanda de professores formados no antigo magistério (de nível secundário) deveria continuar seus estudos em nível superior e aos que escolhiam a profissão já deveriam iniciá-la com a diplomação exigida. Isto fez com que, em alguns estados, os cursos de magistério (nível médio) fossem excluídos e a formação dos professores dos anos iniciais passasse a ser de responsabilidade de institutos superiores de educação em cursos de Pedagogia e “Normal Superior”.

Segundo Tanuri (2008) o art. 63 da LDB 9394/96 regulamenta que “os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”. Deixa, entretanto, em aberto se a formação que anteriormente estipulava em nível superior, pudesse ainda ser realizada em nível médio, o que faz com que, no período subsequente houvesse a necessidade da aprovação de

[...] determinações legais, sobretudo Decretos, Pareceres e Resoluções pertinentes ao assunto, determinando uma série de medidas muitas delas bastante discutíveis e nem sempre compatíveis, entre elas as quais: a prioridade dos ISEs e de seus Cursos Normais Superiores no preparo de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental; o impedimento dos cursos de Pedagogia de instituições não-universitárias de atuar no mesmo sentido; a ênfase nos aspectos práticos da formação nas licenciaturas

ditas de conteúdos; separação entre as licenciaturas e os bacharelados; a ênfase na especificidade dos cursos de licenciatura, ao mesmo tempo a criação de programas especiais de formação para profissionais não-docentes, os quais, de certa forma, negam a pretendida especificidade. (TANURI, 2008, p.79-80)

Assim, as determinações legais teriam por objetivo aumentar a formação dos professores em níveis de escolaridade gradativamente. Porém, o que se segue, aproxima-se mais de uma formação aligeirada e maciça que contribui para reforçar a fragmentação das instituições formadoras e, conseqüentemente, o modo como elas realizarão essa formação.

Esse estudo leva a compreender que a pretendida profissionalização, pelo tratamento dado a ela na lei, pode ser comparada ao que Shiroma (2003) apresenta como “eufemismo da profissionalização”, ou seja, algo positivo para disfarçar suavemente a ideia desagradável que estava se concretizando implicitamente: “a proletarização dos docentes”.

A LDB 9394/96 também prescreve uma base comum ao que se refere à especificidade da formação dos professores:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho. (BRASIL, art. 61, 1996)

A Lei busca fundamentar uma base para os cursos de formação de professores que tenha consistência, seja efetiva, substancial (sólida) e que proporcione condições para conhecer os “fundamentos científicos” e “sociais”. No entanto, ao abrir a possibilidade para a criação de instituições, algumas vezes, sem ligação com universidades, acaba por contribuir ainda mais para a desarticulação entre os cursos de formação para os professores, como expõe Tanuri (2008):

Não há dúvida de que a formação dada nos Institutos Superiores de Educação não apresenta o mesmo nível de formação que as ministradas nas Universidades [...]. Assim, é possível que a principal conquista da Lei 9394/96, qual seja a de uma política unitária e integrada de formação de professores, em nível superior, apenas introduza formas mais sutis de diferenciação entre os cursos. (TANURI, 2008, p. 80)

Ainda, o art. 61, da LDB/96, refere-se a uma formação que propicie “conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (Brasil, art. 61,1996). O termo Científico nos diz da ciência ou o que a interessa, isso quer dizer que não se pauta no senso comum, mostrando que há a necessidade de evidenciar duas dimensões das competências profissionais dos professores: a científica e a social.

Nota-se que apesar de as leis anteriores terem aproximado a qualificação à formação de professores, a habilitação não tinha ênfase na cientificidade dessa atividade, não com a utilização terminológica.

Assim, passa-se de uma formação técnica secundária a uma formação científica superior, modificando a condição de ser do ser professor, que a partir desse momento, passa também pelo domínio da ciência em que sua profissão está assentada, ao mesmo tempo em que desaparece o julgamento moral e aptidão vocacional dos professores presentes até a década de 70 do século XX.

Como já foi explicitado anteriormente, o modo de ver o mundo fundamentado no pensamento cartesiano pressupõe diversas oposições e fragmentações. Entre elas a oposição “teoria e prática”, que é assinalada na LDB/96, ao sugerir que estas duas dimensões devam ser “associadas” por meio de “estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, art. 61, item II, 1996).

Entretanto, segundo Tanuri (2008, p.82) “A LDB (Lei 9394/96) trouxe claramente a valorização da Prática, elevando o estágio supervisionado para 300 horas”. Para esta pesquisadora, a questão da valorização da prática faz parte das reformas internacionais para a educação que se ampliam a partir da década de 90, de modo que o tipo de saber que passa a ter valor é o saber prático.

Dentre as determinações para a formação de professores, concretizadas pela Lei 9394/96, também aos municípios é atribuída a responsabilidade em constituir seus sistemas de ensino e, portanto, as exigências para a nomeação de professores. Os municípios teriam a autonomia de determinar a contratação dos professores para os anos iniciais, como o exposto nos art. 8 e 11. De acordo com normas estabelecidas nos referentes artigos, atualmente o município de Curitiba realiza a contratação dos docentes dos anos iniciais mediante concurso público, em acordo com os Decretos Municipais n.º 600/1991 e n.º 25/1997, que estabelecem as normas deste município,

exigindo a escolaridade estabelecida na Lei Federal n.º 9.394/96. Ou seja, a titulação em nível superior se destaca como condição necessária ao exercício da profissão do magistério. Entretanto, diploma de magistério, nível médio, é exigido em caráter complementar, necessária para amparar a especificidade dos anos iniciais.

Além da questão da titulação, para ser professor dos anos iniciais no município de Curitiba, de acordo com o edital n.º 01/2012, o candidato ao cargo passará por quatro fases, em que serão avaliados conhecimento geral, desenvolvimento didático e perfil psicológico.

Também há a explicitação das atribuições do cargo deste profissional no item 3:

3 NÚCLEO BÁSICO DAS ATRIBUIÇÕES DO CARGO

3.1 Profissional do Magistério - Docência I:

Planejar e ministrar aulas - turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais/Ciclos I e II;

Coordenar e orientar projetos no âmbito escolar, bem como os que envolvam a participação da família e da comunidade, inseridos na ação educativa, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral do educando;

Contribuir com as equipes das unidades, aprimorando o processo ensino aprendizagem com vistas à permanente melhoria da qualidade de ensino;

Assistir à equipe pedagógico-administrativa, prestando informações e realizando atividades de sua competência garantindo a efetivação da proposta pedagógica. (CURITIBA, 2012, p. 3)

Apreende-se daí, que as exigências para ser professor nos anos iniciais vão sendo cada vez mais acrescidas de condições, como a formação comprovada pelo título; o conhecimento geral e pedagógico comprovado pela prova; avaliação de suas características psicológicas e condições de saúde.

As atribuições do “cargo” de professor também são ampliadas e, conseqüentemente, ser professor dos anos iniciais já não está apenas relacionado ao ensinar, mas a um todo organizacional da escola e da comunidade que o torna responsável pelo desenvolvimento do projeto educativo.

Assim, não se trata mais *do ser professor* individualmente, mas *do ser* enquanto uma instituição com normas, leis e preceitos reguladores, que lhes permite fazer parte de um grupo, ou de uma classe profissional que tem sua representatividade subordinada ao possuir títulos.

UM RETRATO

Concebendo a formação de professores dos anos iniciais a partir dos aspectos constituintes da historicidade desta profissão, destacamos perspectivas que especificaram possibilidades do modo de ser desse professor no contexto da formação, enquanto decurso da profissionalização docente, no cenário de algumas leis brasileiras.

Aproximadamente, em meio século do surgimento de uma organização escolar brasileira, foi possível observar que a profissão docente, especificamente no que se refere aos professores dos anos iniciais, tem trazido em seu modo de constituir-se a tradição de ações fragmentadas e da multiplicidade de instituições formadoras. Com isto, mantém a fragilidade de não se ter um solo comum à profissão.

De posse de uma herança maternal e tradição de um ensino aritmético de matemática, pautado na instrumentalização algorítmica, a formação geral revela o tratamento superficial dos aspectos constituintes de áreas do conhecimento apenas pelo viés metodológico, que se mostrou como foco de discussão, quanto à sua ineficiência, desde a metade do século XX.

O termo profissional passa a ser enfatizado aproximadamente há vinte anos com as determinações da LDB 9394/96. Porém, trata-se de uma profissionalização tardia e ancorada na diplomação aligeirada e maciça, que contribui para reforçar ainda mais a fragmentação das instituições formadoras, analisada por Shiroma (2003) como uma “proletarização docente”. A necessidade ainda impõe-se e até os dias de hoje é possível ser professor dos anos iniciais em caráter suplementar, “emprestado”, que não é, mas que serve a ser.

Sobre a referida lei, mantém-se o pensamento que sustenta uma oposição entre teoria e prática enquanto tradição na formação de professores. Porém, segundo

Tanuri (2000), a valorização recai sobre o aspecto da prática, levando-nos a entender que a ampliação das atribuições do cargo tem se acentuado e focado nas dimensões do fazer docente.

Assim, “ser professor que ensina matemática nos anos iniciais” associa-se fundamentalmente a se ter uma licença para. Uma licença que diz de duas perspectivas: a primeira, que nos leva a pensar na profissionalização docente, e a segunda, que diz do modo como a formação preconizada pela licença adquirida, delineia uma compreensão de ser-professor que sustenta o modo como o docente se compreende enquanto responsável pelo ensino de matemática aos alunos dos anos iniciais, revelando, também, seus modos de atuar.

Com esse estudo, foi possível conhecer raízes da profissão docente, especificamente no que concerne aos professores dos anos iniciais. O que nos tem sido enviado por herança é a tradição maternal do ensino dos anos iniciais e do professor que ali atua, como quem ensina, mas que não tem status profissional. Há um apelo, uma conotação vocacional demarcando o perfil docente, cuja missão é cuidar de crianças. Este cuidar se refere às ações docentes de ensinar, instruir nas primeiras letras, nas “continhas” e na disciplina da conduta moral. Nessa época, que antecede a LDB de 1961, ao professor dos anos iniciais não é dispensado um tratamento profissional. Embora esse cenário mude, exigindo uma licença ao magistério e, posteriormente, pelo curso de graduação, é possível ser professor em caráter suplementar, “emprestado”, ou seja, ele não é, mas serve a ser.

Estas são marcas que permanecem, constituindo os modos de ser do professor que ensina matemática nos anos iniciais e, lamentavelmente, tem evidenciado a fragilidade de não se ter um solo de sustentação comum à profissão professor.

REFERÊNCIAS

- BAUMANN, A. P. P. Características da Formação do Professor de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental com foco nos cursos de Pedagogia e Matemática. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – UNESP, Rio Claro, 2009.
- BICUDO, M.A.V. Pesquisa qualitativa: significados e a razão que a sustenta. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v.1, n.1, p.7-26, 2005.
- BICUDO, M.A.V. (org.) Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011.

- BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. 1824. Registrada na Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brazil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. Rio de Janeiro em 22 de abril de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 de agosto de 2012.
- BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. 1891. Sala das Sessões do Congresso Nacional Constituinte, na Cidade do Rio de Janeiro, em 24 de fevereiro de 1891, 3º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm. Acesso em 15 de agosto de 2012.
- BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. 1934. Brasília, DF: Senado Federal. Sala das Sessões da Assembleia Nacional Constituinte, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em 15 de agosto de 2012.
- BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. 1937. Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em 15 de agosto de 2012.
- BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. 1946. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em 16 de agosto de 2012.
- BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 16 de agosto de 2012.
- BRASIL. Decreto-Lei, de 15 de outubro de 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em 15 de agosto de 2012.
- BRASIL. Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 18 abr. 1931. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em 16 de agosto de 2012.
- BRASIL. Decreto-Lei n.º 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/1/1946, Rio de Janeiro, RJ. 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 16 de agosto de 2012.
- BRASIL. Lei n. 4.024, de 20.12.1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 1961.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11.08.1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12 de ago. 1971.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9324 De 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: MEC, 1996.
- CARVALHO, L.R. As reformas pombalinas da instrução pública. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1978.
- CURI, E. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. Revista Iberoamericana de Educación (online), Publicação Eletrônica pela OEI, v.37/4, 2005, p.01-09.
- CURITIBA. Secretaria Municipal de Recursos Humanos. Edital n.01/2012. Estabelece normas de Concurso Público para reserva de vagas para o cargo de Profissional do Magistério

- Docência I na carreira do Magistério Público Municipal e para o cargo de Educador na carreira de Educador. Disponível em: http://www.gurhu.curitiba.pr.gov.br/Util/Arquivos/Concurso/edital_pmc_educador_01-2012.pdf. Acesso em 20 de agosto de 2012.
- GADAMER, H-G. Verdade e Método I – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de F. P. Meurer. Revisão da tradução de Ê.P. Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MACIEL, B.; SHIZUE, L.; SHIGUNOV NETO, A. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar em Revista*, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155014216011>>. Acesso em 23/04/2016.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em 16 de agosto de 2012.
- MOCROSKY, L.F. A Presença da Ciência, da Técnica, da Tecnologia e da Produção no Curso Superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – UNESP, Rio Claro, 2010.
- MOCROSKY, L.F. Uso de calculadoras em aulas de matemática: o que os professores pensam. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – UNESP, Rio Claro, 1997.
- MONDINI, F. A presença da Álgebra na Legislação escolar brasileira. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – UNESP, Rio Claro, 2013.
- NACARATO, A.M.; PAIVA M. A. V. A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NEVES, M.F. O método pedagógico de Lancaster e a instituição do estado nacional brasileiro. In: ROSSI, E.R.; RODRIGUES, E.; NEVES, M.F. Fundamentos históricos da educação no Brasil. 2.ed. Maringá: Eduem, 2009.
- NÓVOA, A. Professores Imagens do Futuro Presente. Lisboa: Educa, 2009.
- ORLOVSKI, N. A formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – UFPR, Curitiba, 2014.
- PARANÁ. Lei nº 4.978 de 5 de dezembro de 1964. Estabelece o sistema estadual de ensino. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/lei_do_sistema.pdf. Acesso em 16 de agosto de 2012.
- SHIROMA, E.O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M.C.M. (Org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- TANURI, L.M. Formação de professores: história, política e processo de formação. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v.3, n.1. São Paulo: SE&PQ, 2008. p.73-92.
- TANURI, L.M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação* Campinas-SP, v.14, Mai/Jun/Jul/Ago de 2000, p. 61-88.
- VIEIRA, A.M.D.P. A formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: implantação, consolidação e expansão. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 401-419, maio/ago, 2012.

Submetido: novembro de 2015

Aceito: maio de 2016