



Modos de ser do professor que ensina matemática nos anos iniciais: o que nos vem como herança?

Luciane Ferreira **Mocrosky**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR- Curitiba)

Brasil

mocrosky@gmail.com

Nelem **Orlovski**

Prefeitura Municipal de Curitiba

Brasil

orlovskice@yahoo.com.br

Resumo

Neste artigo expomos algumas 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, antes da institucionalização oficial do professor como profissional. Ao re-tratarmos certas leis, voltando-nos ao objetivamente dado, articulamos o discurso legal ao da literatura com a intenção de revelar uma fisionomia 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 estatus profissional.

Palavras chave: educação matemática, formação de professores, anos iniciais, aspectos legais, profissionalização docente.

Introdução

A interrogação ¿O que é isto, ser-professor-que-ensina-matemática-nos-anos-iniciais? que orientou uma pesquisa de mestrado já concluída, nos abriu o horizonte de vislumbrar o modo de ser professor como um fenômeno perspectival. Uma de suas perspectivas foi entender o movimento histórico da profissão, lançando luz sobre aspectos legais de “quem poderia ser professor dos anos iniciais”.

O ponto de partida foi a compreensão da ‘formação’ como um ‘conceito genuinamente histórico’, como o proposto em Gadamer (1997). Nesse sentido, a busca pelas possibilidades de ser-professor-dos-anos-iniciais passa necessariamente pelos entendimentos que vêm se fazendo na história da profissão e que não podem ser alheios às prescrições legais. Assim, compreender o modo como o professor dos anos iniciais vem se constituindo profissional da educação, nos chamou a estudar a legislação que, em cada época, tem anunciado perspectivas ou reforçado aspectos cristalizados pela tradição.

¿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?

Essas não são perguntas fáceis de responder, haja vista que no Brasil não há um curso específico para formar o professor que ensina matemática nos anos iniciais (Baumann 2009, Curi, 2005, Nacarato 2006, Orlovski, 2014). Entretanto essa profissão vem fazendo história pela prática docente que, em meio às orientações legais, tem tratamento profissional assegurado pela legislação há menos de dezoito anos, com as determinações das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96.

Procuramos por caminhos que nos possibilitassem conhecer o acontecimento histórico desta profissão, antes que um título profissional fosse possível. Ou melhor, antes mesmo que uma lei começasse a falar sobre a necessidade de um “pessoal docente” para dar aula, como expresso na LDB de 1961. Assim, perguntamo-nos: ¿que marcas de um acontecer histórico permanecem como herança constituindo modos de ser do professor que ensina matemática nos anos iniciais?

Nesse artigo buscamos por indícios da profissão no texto legal da educação brasileira, antes da instituição (institucionalização) oficial deste professor como profissional. Procuramos na história da educação brasileira re-tratar certas leis, ou seja, fazer um levantamento e estudá-las de modo a lançar nosso olhar sobre o texto que a descreve para tratar novamente, pelo voltar-se ao objetivamente dado nas leis, articulando o discurso legal ao da literatura, com a intenção de revelar uma fisionomia do ser professor dos anos iniciais que, pela tradição, ainda incide nos modos como nossa sociedade o vê.

Percursos metodológicos do estudo

Realizamos uma pesquisa, desenvolvida qualitativamente, 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, ficando o ser-professor-que-ensina-matemática-nos-anos-iniciais, sendo esse o nosso fenômeno investigado. A meta do estudo foi compreender o que sustenta o marco legal da profissão, portanto percorrermos a legislação brasileira, anterior à LDB de 1961.

Iniciamos fazendo levantamento de leis e textos auxiliares que nos possibilitassem entender o movimento de constituição do ser professor dos anos iniciais e a Hermenêutica se apresentou como uma possibilidade de interpretação para a compreensão, por buscar “o que” dizem as leis partindo da leitura da própria legislação, pelo “como” a legislação organiza a modalidade de ensino nos anos iniciais. Na sequência, expomos o estudo hermenêutico realizado, com metacompreensão que articulamos sobre o assunto.

O caminho vislumbrado foi o de re-tratar algumas leis brasileiras, aqui consideradas como aquelas de caráter mais geral e abrangente. Tomamos por critério a legislação que mostra

explicitamente exigências para o exercício da profissão no Brasil, anterior a profissionalização do professor dos anos iniciais. Fazemos um estudo que sustenta compreensões para o marco legal, que vem com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, trazendo pela primeira vez na história da educação brasileira o reconhecimento do professor dos anos iniciais como um profissional.

Durante a realização das leituras sucessivas das leis, recorreremos a dicionários da língua portuguesa, dicionários etimológicos, obras, buscando dialogar com outros pesquisadores, educadores matemáticos, que estudam o tema, e, através de uma leitura interpretativa e reflexiva, procuramos compor um embasamento sólido para compreender o questionamento que move este estudo: 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-dos-anos-iniciais?

Os primeiros indícios de uma organização escolar brasileira, segundo Mondini (2013), se encontram no período por volta de 1549, que foi marcado pelo estabelecimento dos Jesuítas e caracterizado “pela forte relação entre a Igreja Católica e o Estado” (Mondini, 2013, p.32). Segundo a pesquisadora, 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 Marquês de Pombal¹ promoveu a sua expulsão das colônias portuguesas.

Mondini (2013) realizou uma análise do texto *Ratio Studiorum* que fundamentava o ensino nas escolas jesuíticas. Do seu estudo, destacamos a categoria aberta denominada: “Da determinação do modo de ‘ser professor’” por ela vir ao encontro dos nossos questionamentos. Nesta 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 que estava estabelecido, em que 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, como um dos direitos dos cidadãos brasileiros: “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”, e em 1827, Dom Pedro I sanciona o Decreto-Lei Imperial, de 15 de outubro de 1827, que trata da instrução pública do ensino elementar no Brasil. Nele é instituída a criação de “escolas de primeiras letras”, 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 5º, 1827).

Tal artigo abre à compreensão de que ser professor é 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.

¹ Marquês de Pombal: Sebastião José de Carvalho “primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777”.

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

O principal elemento que definia e caracterizava o Método Mútuo era o uso de monitores no ensino. Em sua *Didática Magna*, Comenius 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 à parte (Neves, 2009, p. 61).

Por Ensino Mútuo refere-se basicamente ao ensino a classes numerosas e heterogêneas. Dada à situação, para o fazer docente havia de se ter uma organização, um proceder metódico. Por assim ser, o ensino mútuo, também chamado de Método Lancaster indica ‘Processo racional para chegar a determinado fim’, ‘Maneira de proceder’.

Neves (2009), Joseph Lancaster (1778-1838) era um inglês que fundou uma escola no subúrbio de Londres para os filhos dos trabalhadores pobres. Ao divulgar as ideias que fundamentavam seu método de ensino, conseguiu apoio de financiadores e fundou em 1080 a Royal Lancasterian Society, ampliando a notoriedade de seu método que se expandiu para diversos países e dentre eles o Brasil.

Mas qual seria o “fim” desejado pelo processo de escolarização conduzido pelo método Lancaster? O fim pode ser entendido pelo propósito do Decreto, qual seja, ‘criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império’, de modo a popularizar o ensino. Nesse sentido, o papel do professor é garantir que esse objetivo seja cumprido. Para tanto, é 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. Nesse sentido, a existência de um método favorece as ações da “instituição escola”. Neves (2009) 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, assim o projeto de educação que estava sendo 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 neste 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 que tange os 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. Mas isso não significava que qualquer pessoa pudesse atuar como docente, sem uma condição específica. Sobre isso, o Decreto-Lei De 1827 institui uma condição, ou melhor, um “juízo” pelo qual quem desejasse atuar como professor deveria se submeter:

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).

Os professores seriam examinados, “analisados minuciosamente” pelos representantes da monarquia e estes determinariam sua nomeação ou não. Tal julgamento incluía conduta pessoal, apontando que este professor seria avaliado pelos seus conhecimentos e pelos seus valores morais.

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 para o 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. 6º 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. 11º. 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. 6º, conforme exposto no art. 12º, a seguir:

Art. 12º As Mestras, além do declarado no Art. 6º, 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. 7º. (Brasil, 1827).

Pelo exposto nestes dois artigos do Decreto-Lei 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 e de estudos mais versados já é estabelecida pela lei, dando força à conotação maternal deste nível de ensino, reservando a aritmética como a matemática a ser ensinada.

Neste sentido, o domínio das quatro operações básicas e a instrumentalização algorítmica ganha relevo e permanecem como atribuição docente, como herança, como o que nos é enviado pela tradição, “[...] mesmo que não compreendamos de um modo muito nítido o que nos é legado [...]” (Mocrosky, 2010, p.104).

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”. 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.

Diante 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. Aparecia 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 (Bastos, 1997) – 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, que, aliás, seria retomada pelo estabelecimento de ‘professores adjuntos’ (Tanuri, 2000, p.63).

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).

Desta forma houve uma falta de responsabilidade do poder central em relação ao ensino primário desde suas origens, e conseqüentemente na formação de professores que atuavam nesta modalidade.

Acompanhando o decurso das mudanças ocorridas na sociedade da época, passa a ser de interesse do estado que esta profissão seja regulamentada sob seu domínio e, neste sentido, apesar da ênfase na índole do professor permanecer, acrescenta-se a variável instrução.

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, e a ênfase no ser professor move-se ao saber ser professor com o sentido de saber fazer (aplicar um método), evidenciando a necessidade de criar instituições para formar os professores 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, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827”. A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e 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 esta 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)

Assim, 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, segundo Tanuri (2000), não apresentou modificações para a legislação do ensino normal, mantendo a “descentralização do Adendo Constitucional de 1834”, ficando as escolas normais sob a responsabilidade de estados e municípios.

Para compreender como a formação de professores estava acontecendo, do ponto de vista dos próprios docentes neste período, foi necessário recorrer ao Manifesto dos Pioneiros, 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 este documento não faça parte da legislação, sua divulgação em 1932 traz elementos importantes que relatam como se dava a formação dos professores na época (Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, 1932).

Segundo Vieira e Gomide (2008), o manifesto representa uma busca pela “expressão de interesses educacionais nacionais”, com apontamentos para um “sistema educacional” e traz ao cenário da educação brasileira a discussão das ideias da Escola Nova a partir da adoção de uma “racionalidade científica”. A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino amplamente difundido na Europa, América do Norte e Brasil no começo do século XX, um de seus idealizadores foi o filósofo norte americano John Dewey (1859-1952). Segundo Saviani (1995), a “Escola Nova pretende reformular inteiramente o aparelho escolar, inspirado na concepção humanista moderna” (Saviani, 1995, p. 25).

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 fosse, nele destacamos que 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 para o aluno para avançar em para um ensino mais completo, No entanto, consideram que esta formação geral não propicia nem uma formação que trate dos aspectos pedagógicos nem da educação (enquanto ciência) que sustente uma pretendida unificação na formação destes professores.

Pode-se dizer que até os dias de hoje essa formação tem sido discutida como “ineficiente”, 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. 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”, que deverá “formar seu espírito pedagógico”.

No manifesto, o termo formação surge como algo mais abrangente do que preparação, pois 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 professor, o que na época estava associado aos ideais da Escola Nova.

A formação comum aos professores, expressa no manifesto, era 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 em seu art. 5º: “Art 5º - 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”:

§ 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).

O mostrar-se habilitado, sugere a ideia de competência, 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.

Já na Constituição de 1937 a ênfase nas questões educacionais recai sobre a educação profissional para os “filhos de operários”, sem mencionar questões relativas à profissão de professor, nem à sua formação.

O ensino primário, como “de obrigação do estado”, faz com que seja ampliada a procura pela escolarização, reforçando a necessidade de formar mais professores e, simultaneamente, regulamentar esta formação. Foi, então, que em 1946 institui-se a Lei Orgânica do ensino Normal, através do Decreto-Lei nº 8.530, regulamentando como se dará 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. 1º 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, usual, como sendo uma subdivisão do segundo grau. Compreende-se que a Lei Orgânica tem 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 instituía 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.

O decreto também garantia a diplomação destes professores, uma vez que o ingresso na carreira exigia exames, como consta do Decreto nº 19.890 de 1931, 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:

- a) prova de identidade;
- b) prova de idoneidade moral;
- c) certidão de idade,
- d) certidão de aprovação em instituto oficial de ensino secundário ou superior, do país ou estrangeiro, nas disciplinas em que pretendam inscrição;
- 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)

Observa-se que os exames, vistos como uma inspeção, a partir de provas que atestam se a pessoa está ou não habilitada para exercer um cargo, apontam para a necessidade de comprovar uma certificação advinda de estudos anteriores.

A responsabilidade do estado, então, começa um novo ciclo: preparar para habilitar. Entretanto, ainda se mantém os valores morais atrelados à avaliação do professor, uma vez que os professores devem provar que são idôneos, ou seja, que eles condições técnica e moral, para desempenhar determinado cargo.

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

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.

Retomando aspectos do trajeto histórico, é possível constatar que até metade do séc. XX não havia uma preocupação referente à formação de professores no Brasil. Tivemo-la,

inicialmente, como uma doutrina. Sobre modos de se constituir professor, o século XIX deixou registrado a indicação de que ele “deveria” se “instruir” com meios financeiros próprios. Já no começo do século XX a lógica de formação volta-se ao modo como ele deveria ser “preparado” e posteriormente “habilitado” pelo estado. Entretanto, qualquer pessoa que desejasse e se submetesse aos exames (e fosse denominada apta) poderia ser professor. Nesse sentido, segundo as leis, a possibilidade de ser professor parecia estar condicionada ao se terem professores lecionando.

No século XX permanecem os trâmites anteriormente expostos, com o acréscimo da condição da competência, ou seja, havia uma preferência pelas pessoas que possuísem “habilitação”. Entretanto, a falta de professores impunha o acolhimento de todos que almejassem exercer esta função e se mostrassem aptos a fazê-lo (experiência, prática e instrução básica).

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 impostos pela industrialização.

Neste contexto é 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 esta 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 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 proposta para formar os professores, para profissionalizá-los. Para ser professor era necessário uma formação que lhe conferisse o domínio de técnicas específicas aos modos de proceder de um professor 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.

A caminho de uma síntese compreensiva

Nesse estudo, que apresentamos formação de professores dos anos iniciais a partir dos aspectos constituintes da historicidade desta profissão. Destacamos perspectivas que especificaram as possibilidades do modo de ser desse professor no contexto da formação, enquanto decurso da profissionalização docente no cenário de algumas leis brasileiras, limitando-nos ao estudo anterior a LDB de 1961.

Quem poderia ser professor, antes que a profissionalização fosse instituída legalmente? Em relação ao quem “poderia” ser professor dos anos-iniciais, tratou-se dos primeiros registros de uma organização escolar brasileira. Portanto, o termo “poderia” sugeriu não apenas à questão cronológica do passado, mas também se refere ao momento em que ser professor não estava diretamente associado a uma formação específica para assumir tal função. Ser professor, naquele momento, aproximava-se mais da possibilidade de ter pessoas dispostas a instruir, a ensinar.

Com esse estudo, foi possível conhecer raízes da profissão docente, especificamente no que se refere 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 as ações docente 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 que serve a ser.

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

Referências e bibliografia

- Baumann, A. P. P. (2009). *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) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- Bicudo, M.A.V.(2005). Pesquisa qualitativa: significados e a razão que a sustenta. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 1(1), 7-26.
- Bicudo, M.A.V. (org.)(2011). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Brasil (1824). *Constituição: República Federativa do Brasil*. Registrada na Secretaria de Estado dos Negócios do Imperio 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/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm Acesso em: 10 de agosto de 2012.
- Brasil (1927). *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 (1931). *Decreto n. 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/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm Acesso em 16 de agosto de 2012.
- Brasil (1934). *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1934. Sala das Sessões da Assembleia Nacional Constituinte, na cidade do Rio de Janeiro, em dezesseis de julho de mil novecentos e trinta e quatro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm Acesso em 15 de agosto de 2012.
- Brasil (1937). *Constituição: República Federativa do Brasil*. 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 (1946). *Constituição: República Federativa do Brasil*. 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 (1946). Decreto-Lei n.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 (1961). *Senado Federal. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf> Acesso em 16 de agosto de 2012.
- Brasil. (1996). *Senado Federal. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em 16 de agosto de 2012.
- Curi, E. (2005). A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. *Revista Iberoamericana de Educación* (on line), 37(4), 1-9. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197429> Acesso em 16/10/2013.
- Gadamer, H-G.(1997). *Verdade e Método I* – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de F. P. Meurer. Revisão da tradução de Ê. P. Giachini. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- 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. (2010). A forma-ção do professor de matemática: (re)elaborando concepções. In S.M. Clareto, A. R. Detoni, R. M. Paulo (Orgs.). *Filosofia, Matemática e Educação Matemática: Compreensões dialogadas*. (1.Ed., Vol. 1, pp. 103-106) Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Mondini, F.(2013). *A presença da Álgebra na Legislação escolar brasileira*. 433 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- Nacarato, A. M.. & Paiva M. A. V. (2006). *A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Neves, M. F. (2009). O método pedagógico de Lancaster e a instituição do estado nacional brasileiro. In R. R. Rossi; E. Rodrigues & M. F. Neves (2009). *Fundamentos históricos da educação no Brasil*. 2º Edição. Maringá: Eduem.
- Orlovski, N. (2014). *A forma-ção do professor que ensina matemática nos anos iniciais*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática. Curitiba.
- Saviani, D.(1995). A filosofia da educação e o problema da inovação. In W. E. Garcia (Coord.). *Inovação educacional no Brasil*. (3. Ed.) São Paulo: Cortez /Autores Associados.
- Tanuri, L. M.(2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 61-88.
- Vieira, A. M. D. P. ; Gomide, A. G. V.(2008). História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. *EDUCERE*, 8. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf Acesso em 03 de outubro de 2012.