

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS

Marilene Freitas Silveira (PG-UCDB)
Ruth Pavan (UCDB)

Resumo

Este artigo tem como objetivo lançar um olhar sobre a história da formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, buscando entender historicamente essa formação. Esse estudo aborda uma metodologia bibliográfica, e procura relatar o contexto histórico sobre a formação de professores e a qualidade do exercício do trabalho docente. Para subsidiar o entendimento, utilizamos como pressupostos teóricos Nagle (2001), Ribeiro (2001), Rodrigues e Sobrinho (2006), Saviani (2009), Oliveira (2004), Tanuri (2000), Santos (2008), Scheibe (2006), Libâneo (2006) Contreras (2002), entre outros. Com este artigo procuramos entender um dos vários olhares possíveis sobre os diversos elementos históricos que compõem a formação docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que muitos outros podem e devem ser abordados, porém nos limitamos a alguns que nos parecerem, neste momento, importantes para compreendermos os diferentes momentos e processos de formação docente.

Palavras-chave: História. Formação de Professores. Profissionalidade.

Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar um olhar sobre alguns elementos históricos que marcaram a formação do docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O contexto histórico acerca da formação docente no Brasil, consoante Rodrigues e Sobrinho (2006), teve início com a chegada dos jesuítas no período colonial. Os primeiros vieram com Tomé de Sousa, governador da Província (1549). A partir daí, efetivou-se a educação no Brasil, graças ao empenho do padre Manuel da Nóbrega.

O ensino jesuítico prevaleceu até meados de 1759 com a expulsão dos membros da Companhia de Jesus pelo Marques de Pombal. Desse modo, até a presente data, eram os responsáveis pela educação e recebiam total apoio da colônia. O ensino não se restringia ao aspecto religioso, mas aristocrático e dirigido à classe dominante, fundamentado nas humanidades clássicas.

Segundo Ribeiro com base em Sobrinho (2006), no que concerne à formação docente, os jesuítas preocupavam-se com a organização do material, a literatura era seleta, dedicavam, sobretudo, uma especial atenção à ensino da Filosofia e Teologia.

Posteriormente, o Marques de Pombal efetuou algumas reformas educativas; entre elas as aulas régias foram implementadas, esta medida ocasionou a desestruturação do ensino jesuítico, logo, estabelece e torna o ensino fragmentado que foi assumido por mestres leigos.

A Constituição Imperial (1824) decreta “a instrução primária gratuita e aberta a todos os cidadãos.” (RODRIGUES e SOBRINHO, 2006, p. 89) Em decorrência desse fato, verificase uma preocupação com o ensino primário. Conforme assevera Saviani (2009):

É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que o professores deverão ser treinados nesse método, às próprias

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 261-269	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 144).

Aranha (2006) expõe que a reforma do Ato Adicional de 1834 atribuiu a responsabilidade dos ensinos elementar, secundário e da formação de professores aos governos das províncias, cujos recursos financeiros eram escassos. Enquanto o ensino superior ficava sob a responsabilidade do governo central.

No entanto, essa descentralização não prosperou devido às precárias condições das províncias. Ademais, o Colégio D. Pedro II¹ representava modelo de educação atendendo, sobretudo, aos interesses das classes dominantes. Nesse sentido, Aranha (2006) afirma que “a educação da elite ficou a cargo do poder central e a do povo, confiada às províncias” (2006, p. 224).

Por outro lado, Oliveira (2004) afirma que o ensino primário ficou desamparado, enquanto o secundário foi exercido pela Igreja. A educação neste período final do Império era apresentada desta maneira:

Poucas escolas primárias (com 250 mil alunos para um país com cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos), liceus provinciais nas capitais, colégios particulares nas principais cidades, alguns cursos normais e os cursos superiores que forjavam o projeto elitista (para formação de administradores, políticos, jornalistas e advogados), que acabou se transformando num elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial. (OLIVEIRA, 2004, p. 949).

Após a Constituição de 1824, a escola primária foi desenvolvida por mestres incipientes. Iniciativas acerca da qualificação dos professores surgem a partir 06/11/1772. Porém, apenas se cumpriu com a edificação das primeiras Escolas Normais (nas décadas de 1835-Niterói; 1836 – Bahia; 1839 – Pará; 1840 – Maranhão; 1845 – Ceará; 1846 – São Paulo).

Esse cuidado com a formação de professores esteve presente, muito antes da criação das Escolas Normais. Tanuri (2000) disse: o Alvará de 06/11/1772 afirma e define acerca dos docentes serem submetidos a exame de qualificação para exercer o ofício, tanto em Portugal como aqui na colônia.

Por certo, consolidou no Brasil, a Lei 15/10/1827: “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital” (TANURI, 2000, p.63) Dessa maneira, as escolas normais foram implantadas segundo modelos europeus (especificamente o francês). Legitimou-se, portanto, a hegemonia das classes dominantes que se apropriou dos projetos nacionais.

Ainda segundo Tanuri (2000), nasceu a primeira escola normal brasileira na cidade do Rio de Janeiro, implementada pela Lei nº10/1835. E esta, com base em Moacyr (1939) alega: a escola submetia-se à gestão de um diretor, também professor. Privilegiava a leitura e a escrita embasadas no método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua-pátria; informações sobre geografia e educação religiosa. Mas, para ingressar exigia-se dezoito anos, uma vida exemplar, o domínio da leitura e escrita.

A primeira escola normal no Brasil e as de outras províncias percorreram caminhos transitórios. Assim, Tanuri (2000) assegura que essas escolas normais apresentaram uma

¹ Em 1837 foi fundado no Rio de Janeiro o colégio D. Pedro II que ficou sobre a tutela da Coroa, no entanto era reservado à educação da elite e também deveria servir de modelo de educação.

direção problemática. Obtiveram um relativo êxito, a partir de 1870, com as idéias liberais relativas à democratização e obrigatoriedade do ensino.

Conforme nos descreve Tanuri (2000) essas eram as condições das escolas:

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitava apenas a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. Nessas condições, tais escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou descontinuidades administrativas e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império (TANURI, 2000, p. 65).

Tanuri (2000) mencionou as condições da escola normal mantida, exclusivamente, pela Província. Em consequência das parcas condições, ocorreu o fechamento de algumas. Desse modo, as províncias foram obrigadas a agilizar à contratação de profissionais, além de concursos.

Segundo Ribeiro (2001), o Decreto 7247, de 19/4/1879, estabelecido pela Reforma Leôncio de Carvalho, abrangia preceitos não aprovados pelo Legislativo. Ademais, os alunos tinham liberdade para cursar o ensino secundário e superior. A organização não era especificada em anos, mas por séries das matérias. Assim, os alunos podiam escolher as matérias e o andamento da série. Por outro lado, era competência da escola elaborar os exames. Portanto, compunham no seu currículo as disciplinas:

Língua nacional; língua francesa; aritmética; álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e direito público, com explicação da constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia domésticas (para as alunas); pedagogia e prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para alunos); trabalho de agulhas (para alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos). (TANURI, 2000, p. 67).

De conformidade com Saviani (2009) com base em Couto Ferraz, as Escolas Normais eram dispendiosas e de baixa qualidade, contudo não havia muitos alunos formados. Por conseguinte, Couto Ferraz assinou o Decreto de 1331 A em 17 de fevereiro de 1854. Este Decreto regulamentava a existência do professor adjunto com o regente, para práticas de ensino e das matérias.

Art. 41. Os adjuntos, que tiverem obtido o título de capacidade profissional, na forma do art. 39, e se achavam na condição do art. 12, serão nomeados professores públicos das cadeiras que vagarem, sem dependência das formalidades dos Art. 17 e 20.

Para este fim o Inspector Geral apresentará ao Governo huma lista de todos os adjuntos que se acharem competentemente habilitados dando a respeito de cada hum as informações necessárias (BRASIL, 1854, p. 54).

Em 1854, Couto Ferraz fechou a Escola Normal, pois não havia motivos para a sua

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 261-269	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

existência, haja vista a formação docente ter se efetivado com os professores adjuntos.

Entretanto, esta medida não prosperou. Tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino, foi reaberta a Escola Normal de Niterói em 1859.

Rodrigues e Sobrinho (2006) assegura que no ano de 1890, Benjamin Constant instituiu o Pedagogium. A função desse núcleo era aperfeiçoar os estudos pedagógicos do nível superior. Contudo, não obteve êxito, pois se tornou um novo órgão centralizador das atividades pedagógicas.

Em consequência, a introdução desse ensino no curso de formação era decorrente das novas qualidades que o professor necessitaria para exercer o ofício. Por conseguinte, “a ‘velha’ escola normal já não atendia mais, com a sua falta de conteúdo especial, às novas exigências propostas pela escolarização; as escolas normais existente constituíram um curso de ‘humanidades’ de segunda classe” (NAGLE, 2001, p. 281-282).

Embasadas em Nagle (2001), modificações ocorreram na escola normal na década de 1920 como:

- Expansão da formação docente;
- Introdução do ensino médio;
- Tendências escolanovistas;
- Ampliação do período profissional, dentre outras;

Com base em Tanuri (2000), no final dos anos 20, as escolas normais obtiveram grande avanço, no concerne à duração e nível de estudo, pois houve a inserção de novas práticas apoiadas nos pressupostos escolanovistas². Essa tendência não só ocasionou crescimento na formação profissional, mas também a colaboração das “escolas modelos ou de aplicação.”³

Após 1930, era intenção transformar a escola normal em um ensino profissionalizante. Os currículos apontavam conteúdos significativos. Congressos, seminários e debates disseminavam idéias inovadoras no campo da educação. Essas opiniões repensavam o papel do Estado. Deste modo, a educação exigia uma política organizacional.

A escola Normal perpassou novos ideários. O Secretário de Educação do estado do Rio de Janeiro (1931), Anísio Teixeira teve relevante função por haver implementado cursos atinentes ao preparo docente. Assim, a Escola do Distrito Federal transformou-se num Instituto de Educação formado por quatro Escolas: de Professores, Secundária, Primária e Jardim de Infância. Ademais, algumas serviam de empiria às múltiplas disciplinas. Em 1935, a Escola de Professores consubstanciou à Universidade do Distrito Federal com renome de Faculdade de Educação.

Desse modo, em 21 de abril de 1933, legitimou-se o Decreto 5.885 (São Paulo) de Fernando de Azevedo. Organizou, dessa maneira, o curso normal em duas séries, cujo requisito era vincular o curso secundário fundamental. Em 1934, O Instituto de Educação de São Paulo agregou-se à Universidade de São Paulo, tendo como encargo a formação pedagógica dos alunos da Faculdade, Ciências e Letras para a docência. Contudo, essa junção desarticulou-se em 1938 após o surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

² Segundo Saviani (2006) a escola nova utilizava a psicologia experimental, fundamentado no método analítico, a aprendizagem se dava mediante estimulação do ambiente e na relação aluno-professor. Essa metodologia acarretou o afrouxamento do ensino público, mas oportunizou o da classe dominante.

³ Segundo Tanuri (2000), as escolas eram adjuntas às normais e destinadas aos futuros professores colocarem em prática as suas aplicações.

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 261-269	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

Em 1938, foi criado o INEP, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Órgão que corroborou com formação escolar. Outrossim, Implementou cursos para diretores e inspetores. Já em 1939, surge o curso de Pedagogia, elencado pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e legitimado pelo Decreto 1.190, este destinava-se a formação de bacharéis para operar como técnicos e a licenciados para o magistério.

Tanuri (2000) ressalva que em 1941, o governo federal solicitou a I Conferência Nacional de Educação, cuja pauta priorizava uma instrução padronizada acerca da formação docente entre os estados. A Lei Orgânica do Ensino Normal não garantiu progressos em termos qualitativos, apenas regulamentou e definiu a padronização do ensino normal, efetivando a educação em dois ciclos. O primeiro, formava professores regentes das primeiras séries, em quatro anos nos liceus regionais. Enquanto o segundo, preparava mestres primários, em dois anos nas escolas e Institutos de Educação.

Conforme relata Saviani (2009), o curso normal, de licenciatura e Pedagogia “centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplina a serem frequentados pelos alunos, dispensada a exigência de escola-laboratório.” (SAVIANI, 2009, p. 147). Por conseguinte, em nível superior, verifica-se uma dualidade, uma vez que enfatizava conteúdos cognitivos, em detrimento os aspectos didático-pedagógicos.

Rodrigues e Sobrinho (2006) descrevem, historicamente, o descaso político para as questões educacionais, porque somente em 1960 foi anunciada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, após treze anos de tramitação, visto que o projeto original foi dirigido em 1948, ao Ministro da Educação, Clemente Mariano.

Em dezembro de 1961, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – N°4024. Consoante Tanuri (2000), essa lei não inovou o curso normal, porquanto os estados ainda apregoavam princípios dualísticos. Ademais, não apresentou alterações curriculares, contudo fixou padrões mínimos de duração.

Após 1964, modernizou-se o ensino. Conteúdos curriculares abordavam os aspectos internos das instituições, enfatizou-se planejamento, controle e supervisão das atividades, recursos audiovisuais, treinamento de professores, tendo em vista a formação para o trabalho, contribuindo assim, para expansão econômica do país. Até 1969, a escola Normal não preparava adequadamente seus professores, haja vista as metodologias e Práticas de ensino não comporem o currículo dos cursos de Pedagogia, além disso, não priorizavam a experiência docente nas séries iniciais.

Relatam Rodrigues e Sobrinho (2006) mediante a Lei 5.692/71, viabilizou-se a habilitação do magistério através do ensino profissionalizante. Essa formação incipiente, resultou da ausência do caráter pedagógico e as mudanças curriculares, redução da carga horária entre outras transformações. Outrossim, “desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica do 2º grau para o Exercício do Magistério de 1º Grau” (SAVIANI, 2009, p.147).

Acerca do currículo, Tanuri (2000) afirma que a Habilitação Específica do Magistério embasada em um núcleo comum para a formação geral do professor, imprescindível em todo território nacional e constituído de matérias específicas (comunicação e expressão, estudos sociais e ciências e outras) destinadas à formação. Este,

Conforme o Parecer CFE 349/72, seria constituída de fundamentos da educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), estrutura e funcionamento do 1º grau, bem como didática, incluindo prática de ensino (TANURI, 2000, p. 81).

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 261-269	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

A Habilitação Específica do Magistério perdeu a identidade e tornou-se alternativa de segundo plano; intensa era a procura de vagas no período noturno. Houve uma considerável redução nas disciplinas pedagógicas destinadas ao 1º grau, além da fragmentação dos conteúdos e currículos. Desse modo, a Habilitação Específica do Magistério recebeu muitas críticas, dentre elas:

a dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino (TANURI, 2000, p. 82).

O Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais adotaram medidas para reverter esse quadro, pois a Habilitação Específica do Magistério não foi bem sucedida, enfrentando o descrédito no que se referia à profissionalização docente. Assim, em 1982, o MEC lança a proposta dos CEFAMs - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Contudo, somente foi implantado no ano de 1983, com a corroboração do Ministério que se responsabilizava pelo envio de recursos técnico-financeiros. Dessa forma, o intuito era implementar novas medidas que contribuíssem para o sucesso das escolas normais.

A princípio, essa iniciativa foi disseminada em seis estados: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia. Em 1987, expandiu-se para nove estados, dentre eles Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo.

Saviani (2009) assevera que o CEFAMs obteve efeitos positivos, mas não teve continuidade, tampouco houve uma política de aproveitamento desses formandos nas redes públicas. Por outro lado, esses Núcleos não foram bem sucedidos por encontrar entraves no que se refere aos aspectos qualitativos do profissional em educação.

Analogamente, o curso de Pedagogia foi relevante na formação docente. É notável, portanto, mencionar apontamentos históricos atinentes à qualificação em Nível Superior. Nessa perspectiva, Rodrigues e Sobrinho (2006) relataram que em 1930, teve início no Brasil, o curso de Pedagogia, com a Instituição da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras.

Entretanto, a regulamentação desse curso tornou-se efetiva em 1939, mediante o Decreto-Lei n.1190 com a Faculdade Nacional de Filosofia, mas seu funcionamento se deu apenas em 1940. Após a normatização do curso, foram criados alguns setores específicos destinados à profissionalização dos futuros mestres para os ensinos secundário, normal e superior, apesar de seus objetivos estarem entrelaçados a pesquisas nas especialidades de Ciências, Pedagogia, Literatura e Filosofia.

Historicamente, o curso de Pedagogia enfrentou em sua trajetória obstáculos pertinentes à identidade. O maior entrave foi quanto à definição dos cursos: bacharéis ou licenciaturas, pois a área de atuação dos acadêmicos era a docência. No entanto, houve o predomínio dos aspectos profissionalizantes em detrimento da produção do saber.

De conformidade com Scheibe e Aguiar (1999), a Lei 5540/68 legitimou o curso de Pedagogia em licenciatura, haja vista os egressos estarem habilitado a ministrarem aulas no curso normal. Outra mudança relevante segundo o Parecer 252/69 foi a inserção da Didática no curso de Pedagogia, todavia esta formação destinava-se ao técnico ao bacharelado. No Brasil, sancionada a Lei nº 5692/71, novas alterações integraram a educação. Pois o MEC e o CFE articularam novas medidas, que regulamentavam a formação do professor e do pedagogo

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 261-269	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

para desempenharem suas funções na organização escolar de 1º e 2º graus.

O CFE aprovou entre 1973 e 1976 alguns preceitos que consolidaram a coesão das áreas destinadas à formação docente e do pedagogo. Ficou evidente, portanto, o objetivo do MEC, “um currículo que assegurasse, ao mesmo tempo, a convergência do que é comum e a diversificação do que é diferente na formação e na tarefa de educar.” (DAMIS, 2002, p. 120) Assim sendo, o currículo oferecia uma proposta direcionada não só integrados ao magistério, mas também diversificados que viessem complementar as habilitações específicas.

Na década de 70, a Lei 5692/71, impediu a formação docente como unidade específica do ensino Normal. Ademais, instigava a Universidade a refletir sobre Formação de Professores para o Ensino de 1º e 2º graus. No entanto, considerava a ampliação dos cursos de Pedagogia em unidades particulares, o que privilegiava a profissionalização do magistério, visto que o único interesse era subsidiar diplomas. Nessa perspectiva, Pimenta (2002) afirma que:

A Lei 5692/71 possibilitou um profundo estrago na formação de professores primários – acabou de desmontar um ensino que vinha precário e não acenou com nenhuma possibilidade de melhoria real. As pesquisas realizadas após alguns anos de implantação dessa lei não apontam nenhum avanço na formação de professores (PIMENTA, 2002, p. 57).

Contudo, Pimenta (2002) não atribuiu a responsabilidade das precárias condições educacionais a essa lei que marcou um momento histórico, pois representava o empenho das classes dominantes. Ademais, corroborou para a extinção do curso normal, já fragmentado e em debilitadas condições.

Consoante Rodrigues e Sobrinho (2006), professores e acadêmicos se organizaram, no sentido de reestruturar os cursos de qualificação profissional, dada a ausência da sociedade civil, nas políticas educacionais, porquanto as resoluções assistiam ao Conselho Federal de Educação. Assim, em 1978, foi concretizado o I Seminário de Educação Brasileira, na Universidade de Campinas, o que consolidou o curso de Pedagogia.

Outro marco decisivo apontado por Damis (2002) foi em 1980, com a I Conferência Brasileira de Educação, na PUC-SP, que deu origem a inauguração do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. O intento era designar um órgão que viabilizasse debates aos interessados nos cursos de: pedagogia, licenciatura e normal de nível médio.

Segundo Castro (2007) a LDBEN 9394/96 estabelece mudanças na profissionalização, além de exigir o nível superior para a docência. Dessa forma, o curso normal de nível médio perde a especificidade como formação o que modifica o seu estatuto. Outrossim, no seu artigo 63, regulamentado pela Resolução 01/99, implementou os Institutos Superiores de Educação, responsáveis pela manutenção dos cursos profissionalizantes.

Nessa abrangência, ocorre a expansão dos cursos Normal Superior e Pedagogia. O Ministério e o Conselho Nacional de Educação aprovam-nos céleres e a distância oportunizados em Unidades Particulares, disseminadas por todo o país. Assim, as informações apresentadas por Castro (2007) baseavam-se numa declaração da ANFOPE, remetida ao CNE em 10 de setembro de 2004 que relatava: “em 2001, havia aproximadamente 500 cursos de Pedagogia e Normal Superior e, em 2004, esse número foi ampliado para 1372 cursos de Pedagogia e 716 cursos Normais Superiores.” (CASTRO, 2007, p.210)

Concluimos que este artigo possibilita várias perspectivas possíveis atinentes a historicidade da formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que outros aspectos devem ser abordados, porém nos restringimos a alguns períodos, sendo esses momentos importantes para compreendermos os diferentes processos da formação docente.

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 261-269	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. *Decreto n.1331 A de 17 de fevereiro de 1854*. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html>. Acesso em: 13 jun. 2009.

_____. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei 9394/96, de 20/12/1996*. Estabelece as diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 19 jul. 2009.

CASTRO, Magali de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*. Porto Alegre, v. 23, n.2, p. 169-408, maio/ago.2007

DAMIS, Olga Teixeira. Formação Pedagógica do Profissional da Educação no Brasil: Uma Perspectiva de Análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e Prática?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 17. ed. Campinas: Autores associados, 2001.

RODRIGUES, Disnah Barroso e SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. In: SOBRINHO, José Augusto de C. Mendes; CARVALHO, Marlene de Araújo (Org.). *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAVIANI, Dermerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

SCHEIBE, Leda; Aguiar, Márcia Ângela. Formação de Profissionais da Educação no Brasil: o curso de Pedagogia em Questão. *Educação & Sociedade*, Campinas: v. 20, n. 68, p. 220-238, dez.1999.

OLIVEIRA, Marcos Marques. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. *Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez.2004.

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 261-269	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: SAVIANI, Dermeval; CUNHA, Luiz Antônio; CARVALHO Marta Maria Chagas (Org.). 500 anos de educação escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, p. 61-88, maio/ago., 2000.

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 261-269	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------