



História da Educação

ISSN: 1414-3518

ISSN: 2236-3459

Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em
História da Educação

Silva, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro; Santos, Quêrem Dias de Oliveira
OS SENTIDOS HISTÓRICOS NA CONSTITUIÇÃO DE UM PROJETO
DE EDUCAÇÃO E DE FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR

História da Educação, vol. 25, e101992, 2021

Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/101992>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321669707016>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Artigo

OS SENTIDOS HISTÓRICOS NA CONSTITUIÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO E DE FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva*

Quérem Dias de Oliveira Santos**

RESUMO

Este trabalho resulta de pesquisa bibliográfica sobre o pensamento pedagógico contemporâneo. Questiona-se sobre quais sentidos históricos da educação brasileira têm constituído um projeto de escola/educação e as marcas históricas do ser professor. O objetivo é investigar, no pensamento político pedagógico da educação brasileira, os aspectos de educação que determinam um projeto educacional e de ser professor. A historicidade da educação brasileira e do ser professor permite compreender o presente que possibilite a construção de um projeto societário de caráter emancipador.

Palavras-chave: Projeto de educação, historicidade, sentidos de educação e de ser professor, trabalho docente.

* Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, Brasil.

**Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, Brasil.

LOS SENTIDOS HISTÓRICOS EN LA CONSTITUCIÓN DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESOR

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una investigación bibliográfica sobre el pensamiento pedagógico contemporáneo. Se cuestiona qué significados históricos de la educación brasileña han constituido un proyecto escolar / educativo y las marcas históricas del ser docente. El objetivo es investigar, en el pensamiento político pedagógico de la educación brasileña, los aspectos de la educación que determinan un proyecto educativo y el ser docente. La historicidad de la educación brasileña y ser docente permite comprender el presente que posibilita la construcción de un proyecto empresarial de carácter emancipatorio.

Palabras clave: Proyecto educativo, historicidad, sentidos de la educación y ser profesor, trabajo docente.

HISTORICAL SENSES IN THE MAKING OF A PROJECT FOR TEACHER EDUCATION AND TRAINING

ABSTRACT

This work is the result of bibliographic research on contemporary pedagogical thought. Historical meanings of Brazilian education that have constituted a school / education project, and the historical marks of being a teacher, are inquired. Our goal is to investigate, in political and pedagogical thinking of Brazilian education, which aspects of education determine both an educational project and a teaching project. Both Brazilian education historicity and of what it means to be a teacher make it possible to understand how the present enables the making of a social and emancipatory project.

Keywords: Education project. Historicity. Meaning of education and of being a teacher. Teaching work.

LES SENS HISTORIQUES DANS LA CONSTITUTION D'UN PROJET D'EDUCATION ET DE FORMATION DE L'ENSEIGNANT

RÉSUMÉ

Cet ouvrage est le fruit d'une recherche bibliographique sur la pensée pédagogique contemporaine. On s'interroge sur les significations historiques de l'éducation brésilienne qui ont constitué un projet scolaire / éducatif et les marques historiques d'être enseignant. L'objectif est d'étudier, dans la pensée pédagogique politique de l'éducation brésilienne, les aspects de l'éducation qui déterminent un projet éducatif et d'être enseignant. L'historicité de l'éducation brésilienne et d'être enseignant permet de comprendre le présent qui permet la construction d'un projet d'entreprise à caractère émancipateur.

Mots-clés: projet éducatif, historicité, sens de l'éducation et être enseignant, travail d'enseignement.

INTRODUÇÃO

O pensamento político pedagógico da educação brasileira tem como premissa o contexto histórico, social, político, econômico, cultural e ideológico, que imbricados em projetos de sociedades, são determinantes para sua constituição. Partindo dessa premissa, nos questionamos: quais sentidos históricos da educação brasileira têm constituído um projeto de escola e de educação e quais marcas históricas do ser professor estão imbricados nessa relação?

Essa indagação nos impulsiona a identificar os aspectos políticos e sociais dos projetos de educação brasileira, estes imbricados em projetos de sociedade; evidenciá-los nos marcos históricos do ser professor; e por fim, refletir sobre os indicativos que constituem um projeto de escola e da própria formação docente. Este trabalho consiste em uma discussão teórica sobre a historicidade da educação brasileira do século XVIII e XIX que atribuíram sentidos à educação e ao ser professor.

Os objetivos destacados para essa discussão teórica se aproximam dos princípios ontológicos da educação e do ser professor. Para a compreensão desses princípios, parte-se do entendimento de que o ser humano é um ser histórico, que se objetiva na realidade ao mesmo tempo em que se apropria da mesma, subjetivando-se em uma relação dialética que decorre da mediação de múltiplas determinantes. Estas expressam as significações atribuídas pelo próprio sujeito, configurando-se em uma concretude, síntese de múltiplas determinantes (MARX, 1989). O movimento dialético de objetivação e subjetivação enquanto práxis humana se constitui a partir do trabalho, que segundo Marx, produz o próprio homem. O entendimento do ser humano enquanto um ser histórico que se transforma, permite-se perceber a historicidade da realidade, incluindo a de si próprio.

MARCOS HISTÓRICOS IMBRICADOS EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação brasileira é entendida historicamente como um meio para a implantação de projetos de sociedades. Nesse campo de disputa e de dominação do corpo social, busca formar indivíduos com os ideais pedagógicos fundamentados por uma intencionalidade política, social e econômica. Em decorrência disso, os sentidos constituídos nos projetos de educação têm uma intencionalidade política, com objetivos traçados para a formação de uma determinada sociedade. Delineia-se que homem se quer formar, para qual tipo de sociedade, e para que essa formação. Essas intencionalidades estão carregadas de significações ontológicas, da formação do ser humano, e também epistemológicos do como formar esse homem e conhecer a sua própria realidade.

A historicidade, enquanto categoria metodológica para essa compreensão, nos possibilita olhar para a formação dos projetos educacionais na história brasileira imbricada de múltiplas determinantes que atribuem sentidos a educação e ao ser professor. O marco histórico de colonização do Brasil pelos portugueses tem em sua formação enquanto Estado, a educação em sua dimensão política e ideológica, perpassados pelos ideais dos portugueses. Estes impregnados de dimensões conflituosas acerca da religião e do desenvolvimento da ciência para o progresso do Estado.

Nessa lógica, observa-se que Portugal, metrópole do Brasil, apresenta em seus fundamentos educacionais a doutrinação religiosa católica. No século XVIII, a igreja – centralidade política, religiosa, econômica e social – era guiada pelo princípio de continuar com o monopólio do poder e com a doutrinação do povo de acordo com os princípios cristãos. Para Schwartzman (1979), no final do século XVIII, momento de intenso desenvolvimento da ciência e dos ideais iluministas, as formas e os conteúdos da educação foram se transformando por meio de uma racionalidade e de métodos científicos experimentais, fundamentando a separação da ciência e da religião, o que impulsionou novas

descobertas nas áreas de medicina, tecnologias, entre outras.

A ciência na perspectiva iluminista, fundamentada no método científico de observação e experimentação, passa a exercer uma centralidade no conhecimento da realidade concreta. Essa mudança de olhar, em sua esfera terrenal, deixa de lado a esfera transcendental que proporciona o desenvolvimento da ciência, com novas formas de conhecer e transformar esse contexto, ao requerer a atualização da atividade humana. Entretanto, Portugal estava fechado às inovações advindas da Europa, pois a igreja católica detinha o monopólio do poder.

Schwartzman (1979) explica que a educação em Portugal era um instrumento de dominação e doutrinação da igreja romana. Os jesuítas que dominavam o projeto educacional, tanto em Portugal quanto no Brasil, praticavam o *Ratio Studiorum* em sua organização pedagógica, a partir do qual determinavam regras para os cursos, programas, métodos e disciplinas que compunham o currículo escolar. Os jesuítas dominavam os níveis de ensino inferior e superior, determinando os conhecimentos, os livros a serem lidos, na defesa da teologia fundamentada no aristotelismo tomista. Dessa forma, segundo o autor, “essa doutrina pedagógica não era usada apenas para preservar a integridade e pureza de uma única ordem religiosa, mas tornou-se uma norma aplicável a toda a nação portuguesa. Os jesuítas assumiram o controle da educação em todos os níveis [...]” (SCHWARTZMAN, 1979, p. 14).

As ideias iluministas que chegaram a Portugal objetivaram modernizar o país. Para essa modernização parte-se do princípio de que a educação é útil para o desenvolvimento econômico, com o intuito de inovar as formas de exploração dos recursos naturais além-mar. Segundo Carvalho (1981), o espírito iluminista era progressista, reformista, nacionalista e humanista, podendo ser compreendido com base no positivismo político de August Comte (1899), que defendia a política como ciência, aplicando-se de acordo com o método das ciências positivas.

De acordo com Trindade (1999) Comte, com o objetivo de transformar a

sociedade e modernizar a forma de Estado em uma República positiva, teve por princípio a moral, ora dirigente da política, sendo necessário uma aliança entre a classe intelectual e a classe trabalhadora. Destarte, desenvolve um projeto de sociedade, fundamentado na ordem e no progresso. Para esse progresso é necessário que todo homem seja útil para viver nessa sociedade, ou seja, que a sua atividade tenha um sentido político e econômico. Portanto, a educação passa a ser uma dimensão fundamental para a formação desse homem útil para a sociedade capitalista. Nessa perspectiva, não há progresso sem a melhoria dos indivíduos intelectualmente, pois o ser humano precisa conhecer a si mesmo e ao meio em que vive para se alcançar a liberdade, visto que não há liberdade sem instrução.

Em Portugal, com a circulação das ideias iluministas, foi desestabilizado o contexto de dominação religiosa com as reformas Pombalinas. Essas reformas tiveram como precursor Sebastião José de Carvalho e Melo, cujo objetivo era sustentar a monarquia absoluta portuguesa em todas as dimensões da nação, pois considerava que a igreja não estava inteiramente submetida ao rei. Por tais propósitos, era preciso retomar os espaços da sociedade, sejam eles, educacionais, políticos e culturais para a monarquia ter o poder sobre a nação. Entretanto a ética e a moral religiosa continuam nos ideais iluministas portugueses (CARVALHO, 1981).

Essas reformas educacionais, segundo Carvalho (1981), produziram notáveis cientistas, políticos, que trabalhavam diretamente para o governo português. A educação superior de Portugal em Coimbra e o Colégio dos Nobres, possibilitaram a formação científica e técnica de uma elite local para a exploração das terras brasileiras e para a própria constituição de um corpo profissional e político à serviço do Estado.

Segundo Boto (2010), o iluminismo português tem em suas marcas as relações da igreja e do Estado. Considera essa relação consequência de um processo de secularização, em que a moral religiosa perdia o seu posicionamento central nas relações de produção, sociais e políticas. Esse

movimento de secularização traçou limites na relação entre a igreja e o Estado, entretanto o propósito de secularização da reforma Pombalina foi para o fortalecimento de uma monarquia absolutista, retirando o controle da educação pela igreja e atribuindo a coroa.

Com os alaridos do iluminismo em Portugal, os estrangeirados – portugueses que viviam na Europa – olhando para o atraso de Portugal em relação com os países desenvolvidos, com o desenvolvimento da ciência e das formas de produção e industrialização, contribuíram com sugestões para as reformas pombalinas. Sanches (1922) e Verney (1746) discutem sobre a forma e o conteúdo da educação, propondo novos currículos para o ensino básico e superior. Um dos aspectos dessas propostas buscou reformar a educação estruturando-a no conhecimento científico teórico, legitimando a formação profissional de médicos e juristas, por exemplo (BOTO, 2010). Segundo a autora,

recuperar o atraso português era interagir com a transformação do estado das coisas em áreas consideradas estratégicas. Assim eram a educação (tanto os estudos menores quanto os maiores), a justiça e a medicina. Daí o privilégio dado pelo Compêndio tanto à formação jurídica quanto ao ensino da medicina. Reformar os estudos universitários – bem como reformar a instrução de primeiras letras e secundária – era o passaporte para a Reforma do Estado; um Estado que se pretendia incluído em seu tempo – competitivo e potente (BOTO, 2010, p. 296).

O objetivo central das reformas pombalinas era de promover o desenvolvimento e progresso de Portugal. Sebastião José de Carvalho e Melo afirmava que o desenvolvimento econômico da Inglaterra foi impulsionado pelo conhecimento científico nos modos de produção. Assim, tal projeto de sociedade foi imbricado em um projeto educacional para a formação da burguesia e da profissionalização mercantil no país. Segundo Saviani (2007, p. 103),

o ideário pedagógico traduzido nas reformas Pombalinas visava a

modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra.

Partindo do entendimento da educação enquanto meio para o desenvolvimento e progresso do país, as reformas se concentraram nas instituições educacionais. Essas reformas não aconteceram de forma passiva e rápida, mas por meio de grandes conflitos, com a expulsão dos jesuítas das instituições educacionais, reformas na organização escolar, a criação de aulas régias para as primeiras letras, a racionalização nas disciplinas, a introdução no ensino superior das ciências empíricas, a criação da Aula do Comércio e do Colégio dos Nobres.

Reflete-se que essas reformas tiveram o objetivo de formar, não apenas administradores para o serviço público Estatal, mas também mão de obra industrial e mercantil. Essa formação de uma burguesia portuguesa, voltada para o desenvolvimento do capital, distanciou-se do princípio de formação humana para todos os indivíduos portugueses, concentrando-se apenas na formação de uma elite, que estabeleceu uma divisão social do trabalho. A formação educacional, de carácter utilitarista para o Estado, foi dividida de acordo com as classes sociais, pela qual uns foram formados para o serviço público e outros, que não precisavam de formação, eram separados para o trabalho manual.

No Brasil, a religião também assumiu um carácter dominante nas instâncias políticas, pois fazia parte da organicidade do Estado. Para os cidadãos terem seus direitos era preciso ter passado pelos ritos religiosos católicos. Segundo Schwartzman (1979), o estado e a igreja estavam imbricados entre si, sendo esta relação conhecida por “padroado”, permanecendo o poder do governo de decisão nos documentos emitidos pela igreja.

Para Schwartzman (1979), a educação foi estruturada em dois sentidos

distintos: para a ordem jesuítica era um meio de controle e domínio da sociedade civil; para os padres seculares uma forma de criar os filhos nas virtudes cristãs. Essas tendências educacionais trouxeram embates e conflitos na educação brasileira.

Em relação à reforma Pombalina no Brasil, Saviani (2007) evidencia a predominância do caráter qualitativo em detrimento do quantitativo, pois o objetivo era construir escolas úteis para o Estado, substituindo as escolas que eram guiadas pelos interesses eclesiásticos. Ressalta-se as ideias de Sanches, em que o objetivo das reformas era de instituir poucas escolas, bem estruturadas e pautadas para a formação da elite burguesa. As aulas régias foram implantadas no Brasil, mas de forma precária, com condições de trabalho mínimas: o lugar de ensino era na própria casa dos professores; os professores não recebiam o salário regularmente; e, não havia um sistema educacional, ou seja, aulas avulsas sem continuidade de ensino.

Para além dessas características, Saviani (2007) sistematiza que a reforma Pombalina da instrução pública no Brasil foi organizada com a finalidade de controle, em suas diferentes dimensões, evidenciando que a administração da educação ficou sob responsabilidade de uma Diretoria Geral, de modo que os professores deveriam passar por exames para trabalharem nas instituições escolares, com o intuito de controle, limitando-se às condições de exercício da docência.

Essas reformas educacionais, e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, impulsionaram mudanças não apenas nas instituições escolares, mas na própria organização da sociedade, envolvendo diferentes áreas do conhecimento para a transformação dessa sociedade, e claro a educação era um elemento central para essa transformação. A categoria de intelectuais, médicos e bacharéis, também participaram das discussões educacionais.

Ainda, no Brasil, outro sentido foi expresso pelos médicos: com o desenvolvimento da ciência – principalmente na área da medicina, com o descobrimento de micro-organismos, entre outras descobertas – e a

modernização dos países europeus, intelectuais brasileiros trouxeram para o Brasil um novo olhar para a medicina e a sua relação com o contexto educacional. Na busca por modernizar o Brasil, os médicos atribuíram o conceito de civilização para o alcance de melhores condições de vida e para a saúde da população. Esse movimento trouxe um novo olhar para a educação, que passou a ser o lugar de apreensão desses ideais para a formação de cidadãos para uma sociedade civilizada. Esse movimento destacou: a higiene, a limpeza, o saneamento básico da cidade e o próprio cuidado consigo e ao conjunto de elementos essenciais para a sociedade e para a saúde da população, na busca por romper com os costumes coloniais.

Em relação ao sentido que foi dado pelos bacharéis à educação, intelectuais da elite brasileira, segundo Carvalho (1981), com as reformas pombalinas e a passagem da coroa para o Brasil em 1808, deram início ao ensino superior no Brasil: com escolas politécnicas, escolas de medicina e direito, que contribuíram para a formação de intelectuais bacharéis. Para os bacharéis, a educação era central na formação de profissionais para adentrar os espaços públicos, governamentais, administrativos, e para a formação de técnicos para a formação do corpo profissional industrial e para a modernização e progresso do Brasil.

Reflete-se que essas reformas educacionais, pautadas por essa centralização, foram difíceis de serem implementadas, devido às condições e aos poucos recursos financeiros destinados para as escolas do Brasil. Com a historicidade de todo o controle da educação brasileira pela metrópole, os objetivos de educação do povo brasileiro era apenas a de subtração dos recursos naturais para o desenvolvimento da metrópole.

Em 1879 um dos projetos de educação que não foi implementado, mas que fez parte das discussões sobre a importância da instrução pública, foi a proposta feita por Leoncio de Carvalho. Essa proposta educacional buscou criar um sistema educacional público e foi apresentada por meio de pareceres redigidos por Rui Barbosa. Segundo Machado (2010), os pareceres expressavam

a busca por uma reforma na educação para a modernização do Estado e que possibilitaria a igualdade de oportunidades para as diferentes classes sociais. Nesses pareceres são descritas as reformas educacionais do Ensino secundário e superior em toda a sua estrutura institucional, tanto na forma quanto no conteúdo, nas escolas primárias e instituições complementares com mudanças: nos currículos, conteúdo, espaço, tempo, métodos de ensino baseado na experimentação, entre outras dimensões que estruturam o ensino em um sistema educacional.

Essas reformas impulsionaram a criação de cursos técnicos que objetivaram a formação do homem trabalhador útil para o país. Diante dessas reformas, Rui Barbosa apresenta, nos pareceres, as escolas normais formadoras de professores. Em tais documentos, a função do professor, então consequência de vocação, não precisaria de um concurso para assumir o trabalho, mas de inclinações no coração, amor e qualidades morais que não poderiam ser mensuradas em concurso público.

A transição do Império para a República evidencia marcas históricas da educação e concepções pedagógicas que definem a docência enquanto sinônimo de talento natural e vocacional. Estas, permanecem no século XX, quando se iniciam reflexões, formações, iniciativas individuais e concepções pedagógicas que discutem o trabalho e a atuação das mulheres na formação das instituições da educação brasileira, as quais passam-se a questionar o direito da mulher na esfera pública. Duarte (2010) aponta que Nísia Floresta em 1989 discute sobre os direitos das mulheres e sobre as funções sociais da mulher e do homem, em que defende a necessidade de a mulher ocupar a esfera pública, principalmente a instrução, pois esta tem um talento natural.

A autora busca mudanças nos sentidos determinados ao sexo feminino por uma sociedade totalmente patriarcal, que compreende a relação da mulher e do homem sob a condição de subserviência e submissão, cuja lógica determina o que é ser mulher e qual o seu lugar na sociedade. Segundo a autora, essa condição se fundamenta pela falta de razão, pelos interesses do homem e pelas

diferenças biológicas. A mulher é vista em sua fragilidade, virtuosa, com a função de gerir o lar, criar os filhos e servir ao homem.

Segundo Duarte (2010), Nísia Floresta olha para as desvantagens do sexo feminino nessa sociedade patriarcal e argumenta a favor das vantagens de superioridade ao sexo masculino; na defesa de que as funções do homem são dispensáveis para a sociedade, mas as das mulheres não. A autora afirma que a mulher precisa de educação para superar essa subserviência, pois as virtudes naturais da mulher somadas à razão possibilitarão à mulher adentrar os espaços públicos.

Para ela, o homem tem julgado injustamente as mulheres, inferiorizando-as; pois a natureza deu a mesma capacidade de raciocínio para os dois sexos, sendo possível as mulheres gerir os espaços públicos e governar o país. Na sociedade patriarcal, a ciência é considerada inútil para as mulheres por não participarem da esfera pública, e estas não têm o direito de estarem na esfera pública por não ter ciência. Segundo a autora, a mulher é destituída do bom senso e o que a diferencia dos homens é a educação e as oportunidades, pois os homens têm todas as vantagens sociais para governar e está administrando o espaço público.

Floresta argumenta acerca do papel social da mulher na consolidação do progresso da humanidade, na defesa de que o caminho para esse progresso é pela educação. Fundamenta-se em princípios positivistas, em que não basta as virtudes naturais, mas é preciso educação para direcioná-las, consolidada na prática, no dever e na razão, que possibilitam a sua utilidade em benefício dos outros. Seu pensamento não se fundamenta apenas no positivismo, mas apoia-se em fundamentos metafísicos, pois destaca a importância da religião para a formação da moralidade social.

Diante das ideias de Nísia Floresta apresentadas por Duarte (2010), evidencia-se sentidos educacionais políticos e ideológicos que marcaram as formas educacionais e os conteúdos que devem ser ensinados. A autora ressalta, em uma perspectiva naturalista, que a mulher nasceu com talentos naturais

para a instrução, defendendo o lugar da mulher na esfera pública e principalmente na educação. Nessa perspectiva, uma das marcas do ser professor deriva do sentido naturalista e determinista, referenciados na instrução e no trabalho vocacional das mulheres. Questiona-se se esses ideais naturalistas sobre a instrução das mulheres, sinônimo de talento, não contribuíram para a feminilização da profissão docente.

Em decorrência das discussões desenvolvidas, fica evidente que os sentidos da educação no Brasil foram marcados historicamente por projetos de sociedade e de Estado, permeados por princípios ontológicos, epistemológicos e filosóficos, que delineiam a concepção de ser do ser humano determinado. Aponta-se dois principais, marcados na historicidade da educação brasileira: I) o sentido político da educação, meio para o progresso do Estado e para a formação de um corpo social estatal e mercantil, ou seja, com uma utilidade política e econômica para o Estado capitalista; II) o sentido ideológico, carregando uma moral religiosa com princípios de doutrinação, utilidade e direcionamento na formação da sociedade brasileira. De acordo com esses apontamentos, indaga-se se os sentidos da educação, imersos nessa historicidade, atribuem definições ao ser professor.

Diante dessa indagação, propõe-se uma discussão sobre os sentidos históricos do ser professor. Desde já, afirma-se essas relações a partir de aspectos políticos e ideológicos da educação imbricados nos objetivos do ser professor, que segundo Florestan Fernandes (2019), o professor precisa de uma formação política para própria apropriação do seu trabalho e para as lutas na condição de partícipe da classe trabalhadora. O professor precisa atuar com uma intencionalidade política, que segundo o autor:

pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignorar a pessoa dos seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia

(FERNANDES, 2019, p. 71).

Para que o professor não seja alienado as exigências impostas pelo contexto capitalista, mas que seja um trabalhador que resista e lute pelo seu trabalho, é preciso ter uma consciência política que possibilite a compreensão da totalidade do seu trabalho. Compreende-se que essa consciência política se inicia com o próprio reconhecimento do lugar em que o professor se posiciona socialmente, ou seja, que ele se reconheça parte da classe trabalhadora, para que o corpo profissional docente tenha força e se constitua enquanto unidade partícipe da classe trabalhadora.

MARCOS HISTÓRICOS DO SER PROFESSOR

Parte-se aqui do entendimento de que o ser professor é um ser histórico. Enfatiza-se que a historicidade do ser professor no Brasil foi marcada pelo contexto latino-americano, cujo marco foi a colonização do país pelos portugueses. Para identificação dos marcos históricos do ser professor, atenta-se às marcas objetivadas que constituem as formas de ser e estar na profissão docente nos dias de hoje (2019), e que estão repletas de sentidos históricos da educação. O professor no Brasil tem como marcas históricas em seu ser, as relações de poder que demarcavam as formas que o professor deveria ensinar, quem poderia ser professor e que conhecimento o legitimava.

Segundo Evangelista (2001), o próprio processo de institucionalização da formação docente no Brasil foi marcado por disputas políticas, econômicas e culturais, que buscavam a legitimação do conhecimento profissional do trabalho docente. As instituições formadoras se estabeleceram por meio de princípios de superação das fragilidades e mazelas existentes no campo educacional e na constituição de ser professor daquele momento histórico. Afirmaram a necessidade de elevação do conhecimento didático pedagógico e cultural e de

uma formação de professores institucionalizada. Esse processo foi permeado de disputas ideológicas, políticas, sociais e culturais imbricadas na legitimação do conhecimento profissional, que marcou avanços e retrocessos, que repleto de contradições movimentaram o processo de profissionalização docente.

O professor foi se construindo diante de aspectos de desvalorização e deslegitimação de seu trabalho e de seu conhecimento; por um olhar vocacional, que honrava a imagem do professor moralmente pela sua nobre missão de educar, sendo essa permeada de valores e de disputas políticas e ideológicas, pela qual destacam-se as contradições existentes na história do ser professor: por meio de disputas entre legitimação do conhecimento profissional e praticismo missionário exacerbado calcado na doutrina cristã católica; e ainda, de um lado, o reconhecimento de ser um trabalhador perante a sociedade capitalista e, de outro, desprezo e desvalor.

Magaldi e Neves (2007) apontam os valores religiosos católicos na constituição do ser professor no Brasil. Esses valores religiosos objetivaram sentidos e significados para o ser e o fazer docente, imbricados nos objetivos de promulgar a fé religiosa. Diante desses objetivos, os professores foram constituídos sob valores missionários, escolhidos pela fé para a nobre missão de educar, fundamentados nos valores cristãos. A representação do magistério era fundamentada na moral religiosa e da família, em que o professor era equiparado à figura paterna, e a professora, à figura materna.

Por esses ângulos, para a constituição do ser professor havia uma relação intrínseca com a dimensão familiar. A educação do primário era representada pela figura feminina das professoras, pois estas, em sua essência materna, teriam a vocação de educar as crianças pequenas. Em relação aos jovens, o professor era representado pela figura masculina, devido a sua essência paternal.

Para além desses marcos do ser professor guiados pelos valores cristãos e familiares, que determinavam a vocação dos professores no âmbito das dimensões estética, política e da religião, as autoras apontam que o movimento

da escola nova trouxe novos marcos históricos para a forma de ser do professor. Para os escolanovistas a educação era um caminho para a modernização da sociedade, sendo elemento essencial para a formação do ser professor a cientificização dos saberes pedagógicos e das práticas educativas, ou seja, um olhar voltado para as técnicas do ensino. Esses dois marcos históricos da profissão docente demarcaram as formas de ser do professor, os conhecimentos pertencentes ao trabalho docente, e também os processos de feminilização da profissão. Retomando os marcos de feminilização de ser professora, segundo Chamon (2006, p. 2),

a personificação do ideal da professora da escola elementar foi se cristalizando ao longo de anos no imaginário social como um profissional da virtude, do amor, da dedicação e da vocação. A mistificação da ação educativa é uma das características mais fortes do ideário da professora. A dignidade do ofício, a nobreza de sua missão, a exaltação do zelo só comparável às causas religiosas e patrióticas, ainda hoje, materializam a ética do ideal de professora.

Esses ideários que personificam a imagem da professora na historicidade da profissão docente, segundo a autora, não é algo natural, e muito menos um aspecto vocacional da mulher, mas sim uma construção histórica com o objetivo de cumprir funções políticas. Por meio da educação, a mulher passou a ocupar o espaço público que era apenas destinado ao homem. Dessa forma, apesar das representações de naturalização e vocação relacionados à imagem de ser professora, essa foi a oportunidade que a mulher teve de entrar no mundo do trabalho, saindo da esfera privada para a esfera pública, confronta regras sociais e regra científicas, disputa com a igreja, com Estado e com o marido o seu lugar de trabalho na sociedade.

Essas marcas históricas estão, de diferentes expressões e formas, em disputa com o próprio reconhecimento do professor também profissional. As lutas sindicais e das associações de professores que foram configurando em lutas de uma classe trabalhadora, também impulsionaram o reconhecimento de

uma identidade profissional: o professor como um trabalhador, que tem um conhecimento específico e uma função que o legitima, necessitando de melhores condições de trabalho e melhores salários. Segundo Vicentini (2004, p. 13),

é nessa perspectiva que se consideraram as representações veiculadas acerca da docência pelos periódicos das entidades representativas de diferentes segmentos do magistério que, numa tentativa de definir a identidade do grupo, articulavam os embates e as negociações entre valores e concepções que se pretendiam generalizar para a totalidade da categoria e acabavam por forjar a sua imagem, procurando difundir-la junto a diversos setores sociais em busca de uma melhor remuneração e de um maior prestígio.

Nesse ponto de vista, a própria imagem do ser professor se estabelece por meio de relações de poder. Portanto, os professores buscavam o reconhecimento de uma identidade profissional por meio dos veículos de comunicação, das manifestações, greves, entre outras formas que contribuíram para um novo olhar para esses profissionais. Em busca de uma desconstrução histórica das significações sacerdotais e missionárias do ser professor, em que este não era um profissional, mas sim, uma pessoa bondosa, caridosa e humilde que se doava e se sacrificava em favor da formação de seus estudantes.

Essa historicidade do ser professor, para Arroyo (2013), não pode ser deixada de lado, pois o professor é um ser social com história, e para compreendê-los exige-se apreender essa historicidade. Segundo o autor, a imagem do professor é constituída no cruzamento de traços afetivos, religiosos, culturais, que apesar de serem secularizados fundamentam a história do professor brasileiro, visto que “a identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam” (ARROYO, 2013, p. 33), e formam o ser professor.

A historicidade do ser professor, sua formação inicial e o conhecimento específico da profissão são dimensões para o entendimento de sua constituição,

pois estas estão imbricadas nesse processo, atribuindo sentidos e significados de ser e estar na profissão docente.

Destarte, o ser professor é um ser social e histórico, que tem em sua essência o movimento de apropriação e objetivação que o transforma, deixando marcas de um momento histórico, social, político, econômico e cultural. Esse professor, por sua ação de ensinar; foi objetivando significações de ser professor, pois este tem por elemento de sua atividade o conhecimento do ser humano, acumulado historicamente. Se o próprio objeto de trabalho se constrói em objetivações humanas que atribuem sentidos e significados para o ser humano humanizar-se, entende-se que o ser professor tem em sua essência, a função de ensinar. Esse ensino configura movimento dialético de apropriação e objetivação que transforma o ser e o seu próprio objeto de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sentidos históricos da educação brasileira foram constituídos por múltiplas determinações históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais que formaram uma concepção de educação: o que é educação, para que serve, para quem, ou seja, finalidades sociais interligadas a um projeto de formação de homem e sociedade.

Por consequência, o contexto histórico do Brasil, a formação como Estado, entre outros marcos históricos, estabeleceu sentidos para a educação brasileira. Fundamentado em dogmas religiosos, preceitos científicos transportados e carregados por médicos e bacharéis, a educação brasileira foi guiada por intencionalidades ideológicas religiosas, que determinaram a educação enquanto forma de dominação do povo brasileiro, e a forma de doutrinação que permeava a religião católica. Outro sentido que caminhou junto em uma relação de disputa, foi o político da educação de formação do corpo social estatal, o qual, repleto de contradições tem a intencionalidade de

desenvolvimento e progresso do Estado, de formação de uma classe social burguesa, capaz de mudar as formas de produção e enriquecer o estado.

Essas duas perspectivas educacionais refletem sobre os sentidos sociais de ser professor historicamente concebidos, os quais, imbricados nos que definem a educação política e ideológica, pois estes atribuem aspectos ontológicos e epistemológicos à educação. Portanto, o ser professor no Brasil foi se constituindo pelos valores cristãos e pela imagem de um professor que tem o dom para ensinar. A profissão professor, por ser de viés vocacional e feita por amor, não era valorizada, e as condições de trabalho eram mínimas.

Além desses aspectos vocacionais, o professor – salvador da pátria –, foi responsabilizado pelo progresso do país, mas também por todas as mazelas educacionais e sociais. Por tais questões, os sentidos de ser professor e da educação brasileira estão imbricados entre si por aspectos históricos ontológicos, epistemológicos e filosóficos que direcionam uma intencionalidade educacional e uma formação do professor.

A historicidade da educação brasileira e do ser professor nos permite o entendimento do presente histórico, e a pensar sobre novas formas de superarmos as condições de trabalho e a desvalorização da educação e do professor. Sendo assim, compreende-se a importância de os professores constituírem um projeto de escola, atrelado a um sentido de ser professor para a ressignificação de seu próprio trabalho, e o reconhecimento do professor também pertencente a classe trabalhadora, para o fortalecimento da unidade dos trabalhadores professores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. São Paulo: Editora Vozes, 2013. p. 17-50.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das

primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010, p. 282-299.

CARVALHO, José Murilo de. Unificação da elite: uma ilha de letrados. *In*: CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**. Brasília: UnB, 1981. p. 51-72.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais. *In*: **VI SEMINÁRIO REDESTRADO: Regulação Educacional e Trabalho Docente**, novembro/2006, UERJ - Rio de Janeiro-RJ, 16p.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta**. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 168p.

EVANGELISTA, Olinda. O instituto de educação da universidade de São Paulo: o encerramento de uma experiência de formação docente nos anos 30. **Revista Histedbr on-line**, Faculdade de Educação da Unicamp, v. n °2, Abr./2001, p.1-13.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2019, 89p.

Machado, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p.140.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello.; NEVES, Carla Villanova. Valores católicos e profissão docente. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 15, set./dez. 2007.

MARX, Karl. Mais valia absoluta e mais valia relativa. *In*: MARX, Karl. **O Capital** (Vol. II, Capítulo XIV). Tradução de Reginaldo Santana. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 583-594.

MARX, Karl. O processo de trabalho ou o processo de produção de valores de uso. *In*: MARX, Karl. **O Capital** (Vol. I, Parte III: A produção de mais valia absoluta, Cap. V: Processo de trabalho e processo de produção mais valia). Tradução de Reginaldo Santana. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 201-210.

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

SANCHES, Antonio Nunes Ribeiro. **Cartas para educação da mocidade**. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1922.

SCHWARTZMAN, Simon. A herança intelectual e cultural do séc. XVIII. *In*: SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1979, p. 27-52.


TRINDADE. Hégio. A república positivista: a teoria e prática. *In*: TRINDADE, Hégio. **O positivismo: teoria e prática**. Ed. UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nº1, 1999, 156p.

VERNEY, Luís Antonio. **O verdadeiro método de estudar**. Valença: Oficina de Antonio Balle, 1746.

VICENTINI, Paula Perin. Celebração e visibilidade: o dia do professor e as diferentes imagens da profissão docente no Brasil (1933-1963). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 8, jul./dez. 2004.


KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO SILVA é Professora Associada do Departamento de Administração e Planejamento da Educação/PAD da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-graduação em educação. Coordenadora do Grupo de pesquisa GEPFAPE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos. Coordenadora do GT-08 – Formação de professores da Anped. Pesquisadora Produtividade do CNPq.

E-mail: katiacurado@unb.br

 <http://orcid.org/0000-0002-9808-4577>

QUÉREM DIAS DE OLIVEIRA SANTOS é professora, pedagoga e Mestre em Educação formada pela Universidade de Brasília. Desenvolve pesquisas sobre o ciclo de vida profissional docente e a constituição do ser social professor. Pesquisadora e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Formação e Atuação do Professor/Pedagogo (GEPFAPE).

E-mail: querem.kel@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-7510-0909>

Recebido em: 14 de abril de 2020

Aprovado em: 26 de outubro de 2020

Editora responsável: Chris de Azevedo Ramil



Revista História da Educação - RHE
Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe
Artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.