

# A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES: ENTRE OS MITOS E A HISTÓRIA

CYNTHIA GREIVE VEIGA \*\*

*"...Pontificando no lar e na escola, sob a unção sagrada do devotamento e da fé, realizareis a tarefa divina de modelar e retemperar indivíduos, cuja integralidade de formação garanta o equilíbrio harmônico e o bem-estar relativo da coletividade... E, como na maturidade dos interesses não procurareis nem encontrareis a retribuição de vosso sacrifício, tereis em vós mesmas uma sublime recompensa proclamada pela voz severa e confortadora da consciência".*

*(Discurso pronunciado na Escola Normal Nossa Senhora de Lourdes, Lavras, MG, em 1934, por Raul de Almeida Costa).*

*"...Constitui estranho erro acreditar que a instituição escolar se explica, através dos séculos, pela função de formar o homem ou, ao contrário, adaptá-lo à sociedade... É excepcional na história que a educação prepare o menino para a vida e seja uma imagem da sociedade em miniatura ou em germe: no mais das vezes, a história da educação é a história das idéias sobre a infância e não se explica pela função social da educação".*

*(VEYNE, 1990)*



*Desenho de Amariles C. Coragem*

## RESUMO

As políticas de formação de educadores vêm apontando historicamente para a mistificação e idealização da prática desses profissionais, enquanto expressões de uma idealização maior da sociedade. Tais políticas, limitadas pelas concepções de doação, vocação e sacerdócio afastam-se do entendimento da atuação dos professores no sentido de prática de trabalho. Para resgatar o caráter profissional do trabalho na educação e desatar os nós mistificadores, faz-se necessário buscar perguntas a serem feitas à história da educação no intuito de recuperar a trajetória sociocultural na qual todo trabalhador se forma e se educa.

**Descritores do assunto:** História da Educação, Professores-Profissionalização.

\* Este artigo constitui algumas das reflexões desenvolvidas na dissertação de Mestrado em Educação da FAE/UFMG com o título "História da Educação na História: povo, professor-trabalhadores, entre o imaginário e o real", dezembro de 1987.

\*\* Professora do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação-UFMG.

## ABSTRACT

The policies used in teaching qualification, in a historical perspective, have pointed towards the mystification and idealization of the professional practice of the teachers. This practice is the expression of a broader idealization which refers to the people and the society. These policies, limited by the dimensions of donation, sacerdotal vocation, fail to understand the teacher's performance as a working practice.

Recovering the professional aspect of work in education, undoing the mystifying notes means, among other things, finding questions which the history of education could answer in order to understand the social-cultural journey in which every worker is qualified and educated.

**Describers -** History of Education, Professionalization of Teachers, Teachers Training.

## Introdução

A trajetória histórica das concepções e concretizações das políticas de formação dos educadores tem-nos possibilitado detectar um crescente processo de desvalorização social desses profissionais.

Em mais de um século de República, o que constatamos é a manutenção da precariedade das condições de trabalho, expressa nos salários aviltantes e na ausência de uma infra-estrutura mínima necessária para efetivação da profissão.

Como pano de fundo para essa grave realidade, há de se ressaltar a inexistência de um projeto educativo concreto, que atenda amplamente à sociedade brasileira. Embora a educação seja uma das bandeiras prioritárias em cada campanha política, concretamente, o setor educativo ainda continua isolado em face de outras demandas sociais, não se impondo com a força necessária para a sua consolidação.

Se, próximos do século XXI, ainda não temos uma política de educação avançada, o mesmo não podemos dizer em relação à prática na qual os profissionais estão inseridos. É aí que vamos assistir ao avanço cada vez maior das contradições nas quais os educadores vieram-se formando e o aceno para a necessidade de se redefinirem os parâmetros de análise não somente da realidade educacional como das políticas de formação, em particular.

Nesse contexto, verificamos um certo descompasso entre o que vem sendo revelado historicamente na prática concreta dos profissionais da escola e o que vem sendo prática nas formas de conceber o educador e sua profissão.

As constantes greves vivenciadas pelos profissionais da escola têm-nos dado amostras de que a política da boa vontade parece já não mais ter espaço no cotidiano docente.

Também as elites políticas vão deixando cada vez mais claro o que entendem por qualificação profissional. Se seu projeto não é avançado, é bastante definido e está expresso no estabelecimento das hierarquias e mecanismos burocráticos de titulação.

As discussões, no entanto, mais no âmbito acadêmico e entre os políticos mais progressistas sugerem, em geral, uma direção idealista em relação à carreira de magistério, impingindo-lhe um tom heróico, não conseguindo impor ou efetivar seus projetos.

A crise pela qual passa a educação no País, embora muito grave, não é nova, e nos coloca perante o mesmo impasse de outros tempos, ou seja, o de retomar o diálogo com a história e avançar nas propostas e discussões.

Dessa forma, vamos perceber que o estigma heróico da profissão vem sendo muito mais exercitado pela academia e pelas políticas oficiais de formação dos educadores, do que pela prática cotidiana dos profissionais.

Nesse sentido, o propósito deste artigo é contribuir para as discussões e debates em torno da questão da qualificação dos profissionais do ensino. Tomaram-se como referência alguns indicadores de como vêm-se definindo as relações entre história e educação, como sinalização para o entendimento da construção de um ideário de educador e da contribuição das políticas cartoriais de titulação, como expressão de desqualificação profissional e desvalorização social.

### **A história como problema e a educação como resposta**

A temática da formação dos profissionais do ensino sempre mereceu destaque na história da educação brasileira. Em determinados momentos históricos, vamos perceber que a ênfase é até

demasiada, no sentido de estabelecer uma grande neutralidade na questão, deixando transparecer uma faceta estigmatizante, onde prevalece a idéia de que um bom professor é capaz de dar conta dos problemas educacionais.

Essa dimensão heróica, expressa principalmente nos discursos e escritos de educadores e políticos, acabaram por contribuir para uma perspectiva de caráter idealista nas formas de sistematização do conhecimento pedagógico.

No rastro desse ideário, a história da educação tem-se traduzido muito mais em uma história do pensamento educacional como resposta às crises sociais, como também nos mecanismos legais de sua implementação, do que propriamente investido na dimensão histórica das concepções, ideários, leis e reformas e, principalmente, na dimensão histórica das práticas que a produzem.

Um balanço da historiografia da educação brasileira nos permitiria afirmar que história e educação não têm compartilhado os mesmos trilhos.

Há todo um avanço na sociedade, expresso nas formas de organização e resistência das diversas categorias sociais, que a historiografia da educação em geral não tem incorporado.

Se na historiografia mais geral o que se percebe é toda uma preocupação com a problematização do "como" e dos "por quês" das diversas manifestações presentes na realidade, na historiografia da educação a tradição continua na intenção de dar respostas aos conflitos e tensões do social.

A própria educação, na concepção de muitos intelectuais, de políticos liberais e no senso comum, parece ser a grande resposta para esses conflitos.

Especificamente em relação aos professores, a historiografia segue a perspectiva legalista, no anúncio de reformas de escolas normais e na descrição de grades curriculares, sem se perguntar pelas contradições nas quais essas reformas se assentam e as condições concretas de trabalho que possam vir a possibilitar uma atividade pedagógica formadora dos profissionais inseridos na escola. E, se pergunta, não vai muito a fundo; aqueles que se dedicam aos estudos históricos da educação, em sua maioria, parece que continuam a ter como perspectiva não tanto fazer perguntas à própria história, mas anunciar e registrar novas medidas, novas concepções, novas reformas, novas leis.

Na historiografia da educação, a preocupação em resgatar a história como prática social e nela a materialidade das relações educativas, quando aparece, constitui-se em pormenor.

A exacerbação de seu objeto de análise traz como consequência a "atomização" em relação à história. As práticas sociais, os conflitos, as diversas formas como os homens se organizam para se manifestarem como sujeitos constituem meras ilustrações.

Nesse contexto, prevalece a idéia de que um "bom" professor, com esforço e determinação, consegue "ensinar" a qualquer aluno, bastando ter um pouco de boa vontade.

Por que, embora já com consideráveis avanços, permanecem certas concepções idílicas da constituição do educador em detrimento da sua profissionalização?

Esta questão vem perpassando vários trabalhos, sugerindo também muitos caminhos de análise. O problema emerge de uma realidade concreta, ou seja, os descaminhos da escolarização brasileira, a insatisfação da maioria dos profissionais da escola em todos os níveis, a sensação de que urge redefinir os estigmas de bom professor, boa escola e bom aluno.

Como esses estigmas vão sendo gestados historicamente, são uma pista para compreender melhor a questão. Entre vários caminhos, deparei-me, ao analisar a questão no início do século, com uma certa associação, quase que simbiótica, entre as concepções que se fazem do povo, a ser educado, e que se fazem do educador, como elemento central nesse processo. Como essa centralidade se coloca nos primórdios republicanos?

### **Povo e Educadores do Povo - uma centralidade republicana**

A República brasileira emerge de uma sociedade profundamente autoritária, desigual e hierarquizada. Embora assentada sob premissas liberais, as chamadas virtudes republicanas - o bem comum e a preocupação com o público - se vêem atravessados por dimensões concretas que mistificam a própria perspectiva da coisa pública.

A presença incômoda de trabalhadores nacionais e estrangeiros que se organizam com formas próprias, de militares insatisfeitos com baixos salários e migrantes urbanos desempregados forçam a república liberal a se defrontar com os coletivos e a reorientar seus pressupostos no caminho da formalidade e normatividade dos direitos.

Pátria, nação, povo, democracia e tantos outros conceitos modernos de organização política vão dando lugar a uma profunda abstração do público, numa sociedade atravessada por fortes interesses particulares, por intensa corrupção e especulação financeira, pelo primado da ordem privada.

A incorporação da nova força de trabalho na sociedade se faz sob a tensão do binômio público e privado e pretende ver-se apaziguada nas teses universalistas da igualdade formal e do bem comum na ação do Estado.

Se, de um lado, os trabalhadores vão construindo a sua inserção política através de lutas, movimentos, reivindicações, de outro, as elites republicanas, embora com certas divergências na concepção de incorporação destes à sociedade, vão deixando cada vez mais explícita a dimensão autoritária no tratamento dos operários, com o aceno da necessidade de manutenção da paz e ordem públicas.

A prática de constantes interferências do Estado na ordem privada e o comportamento pouco democrático adotado pelas elites em vários momentos da República brasileira deixam em evidência a dificuldade de se administrar a tensão entre o público e o privado.

De certa forma, as crises republicanas são crises do privado transfigurado no público, à medida que a base concreta da sociedade capitalista é caracterizada pela desigualdade da propriedade requerendo resoluções no âmbito do público.

Nas primeiras décadas republicanas, o apelo à educação pública como um dos acenos à resolução das contradições do privado se faz de maneira insistente, estabelecendo assim seu caráter heróico.

Essa característica é percebida principalmente nas elites republicanas que compõem o bloco positivista, diferentemente de outras tendências, como atesta CARVALHO (1990).

Para os membros do partido republicano paulista, a definição de público se aproxima do modelo americano, definindo-o como soma de interesses individuais e assim evitam o apelo à ampla participação popular. Aí o cidadão é tomado como indivíduo. Os chamados da versão jacobina, representados por setores médios da população urbana, sentem-se atraídos pela ampliação da participação, porém num entendimento hierarquizado das formas de

participação. É obscura a operacionalização da inserção do povo na sociedade, onde não há uma definição mais precisa dessas formas.

Já a versão positivista, ao anunciar os ideais de construção do progresso, entende de maneira explícita e concreta a incorporação do trabalhador à sociedade, não como indivíduos isolados ou abstratos, mas como força de trabalho.

Entretanto, se apela para sua inserção, nega a existência do conflito de classes e anuncia a necessidade de mudanças de sua mentalidade, através da assimilação dos novos valores universalistas, ou seja, da igualdade formal e da solidariedade de classes.

É principalmente nesse trilha positivista que se fundam os ideais educacionais do País, num amplo apelo à necessidade de reformar o povo, a escola, os professores, enfim de construir a República do progresso e do bem estar geral.

Aparentemente, há uma configuração natural onde, partindo da idéia de que o povo deve ser educado para atuar na sociedade, surge a necessidade de alguém específico, em lugar determinado, para tal missão, como consequência necessária desse processo.

A centralidade na educação, no povo e no professor como elementos fundamentais de constituição do progresso não se dá pela relação crítica com a sociedade, e nem pela profissionalização maior dos educadores, mas numa dimensão estreita de inculcar a "nova" mentalidade dos tempos modernos.

A educação escolarizada passa a ser uma entidade reguladora dos homens, determinando o que é ser civilizado, quem está apto ou não para a participação política, sua idoneidade moral e os limites dos direitos civis e políticos.

Dessa forma, a nova tarefa dos educadores é "árdua" - civilizar o futuro cidadão - e por isso "nobre".

É preciso ressaltar, porém, como vem-se observando, que a concepção idealizada da educação e dos educadores vem amparada por uma idealização maior, aquela da sociedade, dos homens, das instituições do desenvolvimento, do progresso, e, ainda, dos homens unidos em torno da construção do "bem comum".

A concepção de povo idealizado, romantizado, "bom cidadão", elemento central na gestação e manutenção do "bem estar-social", é a contrapartida da presença de elementos que, na sociedade, emergem concretamente como trabalhador "mal educado", "mal formado", onde sua "ignorância" incomoda não tanto por não saber ler ou escrever, mas principalmente por fazer greves, reivindicações, manifestar-se enquanto classe, perturbando a "ordem e paz sociais".

Nesse contexto, reformar o povo por meio de reformas educacionais é a palavra de ordem, que vai constituir toda uma característica na própria historiografia oficial mais geral e na historiografia da educação em específico.

### **A reforma do mestre**

Há toda uma herança com a estrutura do pensamento iluminista no empreendimento reformista das elites ao prever o progresso do espírito como condição do aprimoramento da sociedade. Através do aperfeiçoamento dos indivíduos está a possibilidade da racionalização da sociedade na busca do progresso e da prosperidade de todos.

A liberação dos homens de seu passado aparece como a grande tarefa educativa dos tempos modernos, no processo de liberar as consciências e galgar o futuro.

Concretamente, no âmbito educacional, a reforma do mestre, enquanto instrumento de preparo dos novos cidadãos para inser-

ção na sociedade, vai constituir todo um ideário heróico da profissão.

Uma imagem vai sendo construída historicamente, de forma a transformá-lo no principal agente de formação do novo homem.

A construção dessa imagem acaba por colocar o professor como elemento central do sucesso ou insucesso das relações ensino-aprendizagem, deixando implícitos dois pontos básicos.

Em primeiro lugar, deixa implícita uma relação autoritária entre o professor que sabe ou que ama, e os alunos ignorantes, carentes, imaturos. Em segundo lugar, supõe a crença de que a grande chave para a resolução dos problemas educacionais está na adequada formação do professor.

As concepções dessa formação vão de encontro à própria concepção de cidadania e os limites qualitativos de participação na sociedade das diversas categorias sociais.

Dessa forma, vemos fechar o círculo onde educação para o progresso e reforma do mestre fazem parte do mesmo movimento que acaba tanto por excluir o trabalho do conhecimento com bases teóricas profundas e críticas, como por deformar o mestre no próprio processo de seu trabalho, pelas características missionárias que assume sua ação.

O que vai ficando cada vez mais claro é que, para a afirmação do "progresso", a urgência de "ordem" vai-se impondo como necessidade histórica de concretização das novas bases materiais da sociedade.

Interessante observar que acompanhando a trajetória histórica nos diversos documentos que comportam o apelo à reforma do mestre, a impressão que temos é a de estar falando de um momento único.

Isso porque, sem querer fazer um reducionismo histórico, apesar das constantes (re) organizações, (re) composições políticas e (re) arranjos institucionais a "República", a "República Nova", a "Nova República", em seus melhores artifícios, pretendem um mesmo objetivo, ao qual as camadas populares continuam resistindo. Esses objetivos se expressam nas formas de cooptação de certo tipo de cidadão, que vem sendo cada vez mais negado pelas camadas populares nas suas mais variadas formas de manifestações.

Nesse contexto, parece ter sentido, quando em 1890, Cactano de Campos, citado por REIS FILHO (1981), falando aos professores, anunciava:

*"Tu serás o arquiteto, tu serás o arquiteto do porvir, o sustentáculo de todas as liberdades, o alicerce da pátria". (p. 122)*

Também em 1916, Carneiro Leão, durante conferência proferida na Escola Normal de São Paulo, alertava que:

*"...O educador moderno não é unicamente um mestre-escola, um ministrador de conceitos e inculcador de teorias, mas o elaborador de homens. E a ele caberá a melhor porção no progresso de nosso país, porque é não o Brasil, já feito, mas a infância, a massa plástica do Brasil novo, que ele vai trabalhar e fazer. É um povo que ainda não tem hábitos adquiridos, nem preconceitos, nem interesses violentos, é a criança, é o Brasil que vai ser que eles conduzem. Quanto dependerão da sua inteligência e da sua ação os homens de amanhã, a pátria futura". (LEÃO, 1918, p. 51)*

A necessidade patriótica de uma escola em que o professor seja "arquiteto do porvir" vai ganhando forma nos primeiros anos da República para nunca mais sair da história. Entretanto, se naqueles primórdios houve uma intensa reivindicação de que o Estado assumisse pelo menos a instrução básica, vamos percebendo que, à medida que o capital se instalava, as classes trabalhadoras iam-se consolidando como força de trabalho disponível. Cada vez mais a questão da educação popular vai-se distanciando daquilo que se propunha ser na prática. Na verdade, as elites vão percebendo que a instrução não é tão necessária assim, e se não chegam a se opor à fala daqueles que lutam por ela, pelo menos não se esforçam para efetivá-la.

A necessidade da "Pátria" será muito mais de braços que de mentes e, nesse sentido, uma direção vai-se configurando na questão da instrução popular e dessa forma vai-se consolidando uma imagem e um lugar dos professores.

O apelo à sua formação intelectual vai sendo preterido, dando-se prioridade à formação moral, à dedicação e ao afeto a ser depositado no educando.

O mestre surge com tarefas bastante explícitas: elaborar homens, ou melhor, elaborar a conduta de novos trabalhadores.

*"O Brasil precisa, antes de tudo, de fazer o operário, de formar o organizador da nossa forma". (LEÃO, 1918, p. 17)*

E ainda,

*"Organizemos a educação nacional, eduquemos o nosso povo, ensinando-lhes coisas práticas e úteis, fazendo trabalhar, individualizar-se e viver.*

*O Processo é promover a educação popular, não ensinando somente o abc, mas incluindo nas escolas, com os trabalhos manuais e os métodos práticos, o amor pelas profissões viris, o desejo de individualização de realização de esforço, de iniciativa do labor triunfante e regenerador". (p. 79)*

A ênfase na dedicação do mestre, embora com novos contornos, vai-se tornando cada vez mais presente.

Durante o governo mineiro de Francisco Campos, na década de 20, o professor Firmino Costa, ao falar do problema da frequência às aulas, ressalta que nem sempre esse problema diz respeito às condições materiais, pois,

*"...há muitas escolas no Estado com admirável frequência e tais escolas estão muitas vezes menos desenvolvidas material e intelectualmente do que outras". (COSTA, 1928, p. 1)*

e acresce que

*"nas escolas em que a frequência é muito reduzida, há outros motivos que não é costume revelar e que se nos afiguram de grande peso, falta de interesse, falta de trabalho, falta de dedicação do professor". (p. 1) (grifo nosso)*

No artigo "Organização da classe", também escrito por Firmino Costa, em que expõe as diretrizes do que deverá ser a Semana da Organização da Classe, de cunho extremamente disciplinador e moralizador, o autor deixa um recado aos professores a respeito de sua conduta durante a semana:

*"...Vossas almas, ó professores, têm de ser irmãs das almas das crianças, não de identificar-se com as almas dos alunos. Vós não vos pertencem (sic), porque realmente pertencem à escola. Vós sois modelos para os alunos. Eles imitarão vos-*

*...sas atitudes, vossas maneiras, vosso modo de trajar, de conversar, de ler e de proceder, vossa energia e vossa polidez". (COSTA, 1928, p. 10) (grifo nosso)*

Dedicação, alma, boa vontade vão ser expressões constantes na fala dos educadores que acabam por incorporar a determinação e o espírito educacional definido pelas elites dominantes.

Durante a reforma Francisco Campos, foi instituído o Curso de Aperfeiçoamento para professores que eram recrutados pelo Estado e destinados a compor um corpo seletivo de professores. No discurso de abertura do Curso, a 14 de junho de 1928, Francisco Campos faz o seguinte pronunciamento aos professores.

*"...O que porém na educação mais se precisa é dos grandes professores. E estes, a ciência, só, não os faz ou suscita dentre os homens. O de que na educação mais se precisa do que de ciência, é de alma.*

*Porque só a alma transforma as verdades e os conhecimentos em forças espirituais (...) Minas Gerais se sentiria feliz se pudesse contar com cada professor com uma alma disposta a transformar a sua escola ou a classe em uma coisa viva e magnética, digna de sabedoria e da inocência das crianças". (CAMPOS, 1928, p. 56) (grifo nosso)*

A desobrigação da ciência para com a instrução popular de "crianças inocentes" encontra sua justificativa na atuação do mestre santificado, sacerdotizado, a luz que ilumina seus alunos não tanto com conhecimentos, mas principalmente com afeto e amor maternal.

A santificação do mestre vem, portanto, em duplo sentido. Na negação do saber às camadas populares através da missão espiritual a desempenhar e também na negação do seu trabalho como profissão, portador de condições condignas de exercício.

Tal missão, provavelmente, seria recompeusada no "banco dos céus" (ou dos réus) e, como diria Noraldino de Lima em seu Hino à Professora:

*"...o seu amor não tem cálculos, nem objetivos, é sem preço - grito sublime da natureza cuja ressonância se encontra num futuro sem data". (LIMA, 1934, p. 38-9)*

Recentemente, a partir do final da década de 70, a realidade educacional vê-se alterada por fatores significativos, entre eles a maior presença das camadas populares nos bancos escolares, a existência de uma organização mais efetiva dos professores; reivindicando melhores condições de trabalho, e a própria pressão da comunidade em torno da melhoria da qualidade de ensino. Tais alterações forçam as elites a dar uma resposta mais convincente à sociedade quanto à situação da educação no País.

Nesse quadro, retorna, ou permanece, a eterna preocupação com a questão da formação dos professores, num tom até de certa profissionalização e também as discussões a respeito da organização do trabalho na escola.

Entretanto o avanço ainda é perpassado pela dimensão idílica, não tanto mais na perspectiva do "mestre que ama", mas na mistificação de sua competência técnica pois, como afirma MELLO (1982),

*"Se a escola é objetivamente selecionadora e marginalizadora das crianças pobres, a prática docente também o é. Afir-*

*mo isto a partir de uma observação imediata e simples: os milhares de alunos que ano a ano repetem e abandonam a escola foram alunos de alguém". (p. 143)*

A excessiva responsabilização individual dos erros e acertos na educação escolar produz algo muito específico na educação, ou seja a centralização básica no seu profissional.

Como vimos, essa centralização não vem avançando no sentido da profissionalização e da discussão concreta das condições de trabalho. No fundo, muitos ainda guardam na pontinha da língua a resposta para os problemas da escola: um bom professor resolve a questão. Resolve?

Se de um lado o discurso de parte dos educadores ainda busca caracterizar o bom professor, aquele que se dedica, que possui certa competência e outras qualidades, o Estado vai construindo uma competência legalista, como nos lembra ARROYO (1989).

Num esforço de dar a sua resposta à questão, o Estado se encarrega das legislações e estabelecimento dos pontos de constituição da carreira do magistério, estabelecendo os parâmetros de formação de profissionais adequados. O tratamento cartorial dado à formação das habilidades profissionais é um reflexo disto. A injeção de recursos concretos ainda é um fator de luta a ser considerado por aqueles envolvidos na questão.

#### A centralização legalista

O Estado sempre se preocupou com o estabelecimento de hierarquias dentro da carreira, mais no sentido de legitimar os baixos salários do que propriamente profissionalizar os trabalhadores da escola.

As leis, os regulamentos de trabalho e salário são presenças constantes nas reformulações do ensino. O professor aí não tem nada de mãe, de sacerdote. É, sim, um trabalhador regulamentado como outro qualquer. Vão-se criando formas, não só de legalizar a desprofissionalização, pela discriminação e hierarquização das funções dentro da escola, como negando-se as formas de exercício concreto da profissão.

São inúmeros os mecanismos de regulamentação e hierarquização, as políticas de acesso de carreira e gratificações, deixando bem claros os limites de atuação a que deve submeter-se o profissional do ensino.

Desde o momento em que o Estado passa a ter professores como funcionários, a concessão de prêmios e gratificações pelos serviços prestados vem expressa nas legislações. Uma forma sarcástica de valorizar o seu trabalho, na medida em que a organização e as condições de trabalho às quais está submetido são o suficiente para anulá-lo enquanto ser de potencialidades.

Assim estava expresso o Decreto 260 de 01 de dezembro de 1890.

*"O vencimento do secretário, professores e mais empregados das escolas normais, serão os da tabela anexa, divididos em quatro partes, constituindo três o ordenado e uma a gratificação". (MINAS GERAIS, 1906, p. 502)*

A política de gratificações pressupõe que formas domésticas e pequenas de valorização individual da personalidade e capacidade dos trabalhadores, sejam meios de atrair mão-de-obra, cativar, resolver absenteísmos e principalmente prevenir conflitos.

E não é somente através das gratificações que o Estado busca a individualização do exercício da profissão, mas principalmente

nas formas autoritárias que estabelece para qualificar o tipo de saber detido pelos professores através da hierarquização da categoria.

Na reforma de ensino de 1892, os professores são classificados em efetivos, provisórios e substitutos:

*"São efetivos os nomeados de acordo com o preceituado nesta lei provisória, os nomeados para preenchimento da vaga até o provimento definitivo, substituídos os nomeados para servirem durante as licenças e impedimentos dos professores definitivos e provisórios". (MINAS GERAIS, 1893, p. 57)*

Além da hierarquização segundo classificação na mesma lei, encontramos a hierarquia segundo localidade (professores urbanos, distritais e rurais) e também segundo a matéria a ser lecionada. O objetivo, é claro, é a hierarquização de salários, uma punição talvez para os menos dedicados e interessados. Vejamos a tabela de vencimentos, expressa na mesma reforma:

N.1.	Professores normalistas das escolas	
	Urbanas.....	1:800\$000
	Distritais .....	1:400\$000
	Rurais.....	1:200\$000
N.2.	Professores não normalistas em escolas	
	Urbanas.....	1:300\$000
	Distritais .....	1:100\$000
	Rurais.....	1:000\$000

FONTE: MINAS GERAIS, 1893, p. 58.

No governo de João Pinheiro (1906), uma possibilidade nova de "valorização do trabalho", aparece com a política do acesso. Já também a mão-de-obra é hierarquizada, determinando quatro classificações, de acordo com o Dec. 1960:

*"Fica estabelecido o direito de acesso para os professores efetivos... Para o acesso ter-se-á em vista a graduação dos vencimentos estabelecida na tabela anexa a este Regulamento, na parte relativa aos professores de escola primária, e para efetividade dele tomar-se-á por base a antiguidade real do professor combinada com as provas do merecimento, aptidão e assiduidade, julgadas pela frequência escolar efetiva e pela porcentagem da aprovação em exames finais". (MINAS GERAIS, 1906, p. 163)*

Novamente as possibilidades de acesso de carreira parecem vir muito mais como exemplo de punição para aqueles que não perfilam na galeria dos bons professores e por isso não serão premiados do que propriamente com a profissionalização da categoria.

Essa caracterização no processo de formação dos professores atravessa a história e ainda hoje desloca a perspectiva de profissionalização e de trabalho para a de habilitação formal.

Tal habilitação é entendida como o cumprimento de determinada carga horária sem que haja nenhuma exigência de uma produção intelectual maior e sem que estejam incorporadas as práticas sociais nas quais todo profissional se forma e se deforma.

Hoje o fracasso da escola brasileira, tanto nas políticas de formação de seus profissionais como na educação dos jovens,

vem apresentando vários desafios não somente para educadores como também para o Estado.

Estaria aí uma amostra viva de que os estigmas historicamente construídos e cristalizados se volatilizaram?

### Buscar a dimensão histórica na formação do professor

Há mais perguntas a se fazer à educação na sua trajetória histórica do que propriamente buscar respostas. Como já dissemos anteriormente, a historiografia da educação brasileira sempre se dedicou muito mais a relatar as respostas das tantas crises na educação do que fazer da própria educação uma problemática.

Infelizmente, ainda predomina, nos centros formadores de professores, uma história da educação estreitada pelos tempos cronológicos, pela instância decisiva do político e do ideológico, pela limitação linear e factual. É aí que a educação acaba por se afirmar como resposta, quando a cronologia, a dimensão política, ideológica e outras tantas características são muito mais problemas.

É no caminho das respostas que são produzidas as utopias, as mistificações tão presentes na educação que a realidade, ao questioná-las, acaba por desvelar.

Se a historiografia tradicional da educação não nos tem possibilitado detectar as perguntas sugeridas pela realidade, faz-se necessário e urgente repensar as suas trilhas e buscar caminhos mais largos de compreensão da dimensão educativa da formação dos profissionais da escola.

A distância que os projetos educacionais de formação de educadores têm tomado da história, confirmando cada vez mais a idealização de educação em detrimento da realidade, tem causado danos que podem ser irreversíveis.

A crise das escolas públicas de 1º e 2º graus e também das universidades nos tem dado amostras de que os problemas não são apenas conjunturais. A história nos aponta para questões mais profundas e estruturais.

Retomar o diálogo entre história e educação nos possibilita perceber não apenas os caminhos da desprofissionalização formal dos docentes como também a constituição de novos meios formadores. Perguntar como e porque estes estão se constituindo pode contribuir em muito para avançar no entendimento da questão.

Talvez aí possamos perceber que os professores vêm-se formando muito mais no confronto entre as utopias messiânicas e a realidade das condições concretas de trabalho do que, como vimos, nas propostas de profissionalização aventadas.

Entretanto, é preciso ir além, tendo em vista que as relações modernas de trabalho não somente produziram novas relações culturais como também forçaram uma inserção mais efetiva dos indivíduos na sociedade. Os movimentos sociais têm-nos mostrado insistentemente a necessidade de refletir e sistematizar um conhecimento mais preciso no sentido de resgatar o movimento pedagógico dessas novas relações.

É nesse sentido que afirmamos ser necessário ultrapassar as soluções domésticas na escola, o tratamento legalista dado aos professores, as práticas estreitas e miúdas de suposta profissionalização. Há que se resgatar também a dimensão histórica da construção de novas relações sociais que vem perpassando a escola, ainda esquecida por grande parte dos historiadores da educação e educadores.

O resgate histórico das transformações ocorridas nas práticas sociais concretas dos professores pode subsidiar a elaboração de políticas mais incisivas de atuação na escola.

Há toda uma produção intelectual rica, em desafio à perspectiva escolacentrista de que o conhecimento, a ciência e as formas de inserção no social se dão a partir da assimilação de boas e más verdades. Nesse sentido cabe perguntar até que ponto as políticas de formação vêm incorporando a realidade sociocultural em seus projetos.

A formação dos profissionais da escola não pode ser analisada somente na dimensão da transmissão destes ou daqueles conhecimentos. Em geral, esses são esquecidos com o tempo. Deve apontar para a possibilidade de, em todos os níveis de ensino, conciliar ensino e pesquisa, teoria e prática, pois é dessa evidên-

cia que eles poderão estabelecer novas relações em sala de aula, no sentido de contribuir para formar jovens mais bem preparados e conscientes, não apenas para a utilização técnica do que aprenderam, mas para também intervir criticamente na realidade social. (ARROYO, 1989)

Nessa perspectiva, buscar a dimensão histórica na formação dos professores implica encontrar as perguntas a serem feitas à trajetória sociocultural na qual vêm sendo gestados a escola, seu profissional e seus alunos.

É preciso que estejamos atentos, ou corremos o risco de perder o bonde da história, mais uma vez.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. A formação, direitos dos profissionais da educação: In. **POLÍTICA DA CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989, p. 35-71.
- CAMPOS, Francisco. Curso de Aperfeiçoamento. **Revista do Ensino**. Belo Horizonte, v. 3, n. 26, p. 53-56, out. 1928.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas, o imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- COSTA, Firmino. Organização da classe. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 4, n. 28, p. 4-11, dez. 1928.
- COSTA, Raul de Almeida - Trecho **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 8, n. 98-100, p. 34-35, jan./mar. 1934.
- LEÃO, Carneiro A. **O Brasil e a educação popular**. Rio de Janeiro: Tipografia do Comércio, 1918.
- LIMA, Noraldino de. Um hino à professora. **Revista do Ensino**. Belo Horizonte, 8 (98-100): 38-9, jan./mar. 1934.
- MINAS GERAIS. Leis, diretrizes etc. **Coleção das leis e decretos do Estado de Minas Gerais**. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1890.
- \_\_\_\_\_. **Coleção das leis e decretos do Estado de Minas Gerais**. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1893.
- \_\_\_\_\_. **Coleção das leis e decretos do Estado de Minas Gerais**. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1906.
- REIS FILHO, Casemiro dos - **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, 1981.
- VEYNE, Paul - O império Romano. In: ARIÉS, Philippe e DUBY, Georges, **História da vida privada**, São Paulo, Companhia das Letras, 1990, v. 1, pags. 35-4.
- MELLO, Guiomar Namó de. - **Magistério de 1º grau, da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.