



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil  
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013  
ISSN 1982-3657



## REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEU CONTRIBUTO PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORNEA

Soane Maria Santos Menezes Trindade Silva[1]

Luciano Matos Nobre[2]

Márcia Alves de Carvalho Machado[3]

### EIXO 11 - EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

#### RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a história da educação brasileira e os seus contributos para a educação contemporânea. Configura-se como uma pesquisa bibliográfica, cuja discussão pautou-se nas concepções de Araújo (1999); Azevedo (1996); Carvalho (2003); Farias (2000); Magalhães (2008); Nascimento (1999) entre outros, no sentido de reforçar a necessidade de conhecermos a história da educação para compreendermos a educação contemporânea na perspectiva de abandonarmos a ideia de autosuficiência do presente.

**Palavras-chaves:** Educação Brasileira; Educação Contemporânea; História da Educação.

#### ABSTRACT

This article aims to discuss the history of Brazilian education and their contributions to contemporary education. Appears as a literature, whose discussion was based on the conceptions de Araújo (1999), Azevedo (1996), Carvalho (2003), Farias (2000); Magalhães (2008), Nascimento (1999) among others, in the sense to reinforce the need to know the history of education for understanding contemporary education in the perspective of abandoning the idea of self-sufficiency of this.

**Keywords:** Brazilian Education, Contemporary Education, History of Education.

## INTRODUÇÃO

Pensar o processo educacional implica considerar um mundo que permitirá articular, religar e até globalizar, tornando o conhecimento pertinente e contextualizado. E isso é um grande desafio, em uma época de saberes isolados, que não se reduz à especialização, mas a hiper-especialização, por não existir comunicação entre si. Isso faz com que não exista uma solidariedade entre os conhecimentos, sendo tratados de forma isolada, desconsiderando que “[...] nessa época de mundialização, os grandes problemas são transversais, multidimensionais e planetários.” (MORIN, 2007 p. 32).

Portanto, este artigo tem como objetivo discutir a história da educação brasileira e os contributos a educação contemporânea. A discussão será a luz de Araújo (1999); Azevedo (1996); Carvalho (2003); Farias (2000); Magalhães (2008); Nascimento (1999) entre outros, reforçando a necessidade de conhecermos a história da educação para compreendermos a educação contemporânea na perspectiva de abandonarmos a ideia de autosuficiência do presente.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O Brasil no período da colonização até 1549, viveu um imenso vazio cultural junto a um vazio político e administrativo fruto de um império que vivia essencialmente preocupado com as questões africanas e asiáticas. Os estudos ora desenvolvidos eram lentos e com muitas dificuldades, uma vez que faltavam livros que oferecessem melhor instrução com relação a doutrina e a gramática. “[...] aos olhos de Portugal, o Brasil não passava de colônia de rito expansionista, a servir de pasto a uma crescente população de miseráveis cidadãos e degradados portugueses excluídos do banquete metropolitano. [...]” (ARAÚJO 1999, p.28)

Nesse contexto, segundo Araújo (1999), vivíamos sob influência da cultura jesuítica, que tinha como base de leitura a reprodução da ideologia da Contra-Reforma. “[...] Nada que cheirasse à Renascença, nada de civilização antropocêntrica, por perigosa, amoral, sujeita a equívocos luteranos e calvinistas. [...]” (ARAÚJO, 1999 p.40). Um passo a frente a esse contexto surge a proposta de leitura no Brasil do século XVIII, que diferencia do século XVII, tanto na quantidade como na qualidade das produções e dos assuntos. É marcado portanto o século XVIII pela mudança de comportamento do leitor brasileiro, que lê mais do que no século anterior, uma vez que na era pombal as leituras estavam basicamente concentradas nos colégios de ensino tradicionais e na livrarias, e esta teve como referência a livraria dos jesuítas desde a sua chegada em 1549.

Segundo Oliveira (2010) a personalidade do Marquês de Pombal, Sebastião José, com o seu discurso de poder nas palavras chaves que utilizava como: Nação; Estado; Ciência; Razão ou Civilização, influenciou na língua portuguesa e na ideia de modernização. Apresenta-nos o século XVI como período da modernidade, em que o papel educativo sai das comunidades e das famílias para as instituições de ensino. Na concepção pombalina, os jesuítas são os responsáveis pelo atraso econômico, político e cultural de Portugal, pelos ditos religiosos que instituiu uma complexidade no estudo gramatical, que resultou em uma formação precária, com uma proposta de simplificação gramatical, inclusive na língua portuguesa. Inicia uma estruturação do ensino, ao tempo que diferencia o setor privado e o setor público, com a evidência do interesse na formação dos nobres do comércio.

Para Oliveira (2010), o antijesuitismo se deu muito mais político/econômico do que pedagógico. O professor se apresentava sem liberdade em uma escola reprodutora e a língua tida como instrumento para expansão do conhecimento, ou seja, o início do que chamamos de globalização embora não declarado.

[...] os principais aspectos da legislação pombalina: a construção discursiva da

noção de uma Europa polida e civilizada, que se contrapõe ao suposto atraso da administração temporal e da pedagogia dos jesuítas; o regalismo, que se apresenta como uma paradoxal união entre a sociedade civil, o Estado absolutista e a fé cristã; a modernidade pedagógica, da qual um dos traços principais é a suavidade do método, em contraste com os castigos e rigores do ensino tradicional; e finalmente a autoconsciência histórica, que se desdobra na invenção de uma tradição do povo lusitano, remontando, assim aos tempos das grandes navegações do século XVI. [...] (OLIVEIRA 2010, p.52)

Nesse contexto a escola cumpre o papel de definir qual a função do indivíduo na sociedade, distinguindo o ensino como Menor e Maior. Segundo Oliveira (2010) embora com o discurso de superação dos jesuítas, o governo pombalino não trouxe grandes inovações e sim uma transferência do controle e administração da instrução antes Companhia de Jesus para o Estado Português. Para Azevedo (1996), nem com a saída dos padres da Companhia de Jesus e tão pouco com as reformas pombalinas, foram capazes de quebrar a unidade social e cultural de concepção religiosa e a sua influência cultural social e econômica.

[...] mantinham-se, no [...] Brasil, extremamente acentuados, os desníveis culturais entre as elites e o resto da população. Esse desnível, que já é um efeito normal da civilização agrária e escravocrata, foi notavelmente elevado pelo desenvolvimento que adquiriram, no sistema escolar em formação, as escolas destinadas às profissões liberais, sem um desenvolvimento paralelo da educação das camadas populares. [...] (AZEVEDO 1996, p. 563)

Azevedo (1996) nos remete à ideia de que se os Jesuítas atendiam a necessidade da Igreja satisfazendo a sociedade, a revolução pombalina, com a institucionalização da escola, passou a fortalecer a classificação social embora não tenha se afastado da igreja. Nessa continuidade, as diversas estratégias de formação do indivíduo estava controlada aos interesses da burguesia feudal, que dava o direcionamento do seu desenvolvimento intelectual. Nesse contexto compreende-se o atraso cultural da formação da sociedade no século XIX, quando o instrumento do progresso literário, filosófico e científico não existia efetivamente, ou seja, as universidades.

Para Nascimento (1999), o processo de constituição de uma economia focada na produção industrial foi uma preocupação constante do período monárquico aliado a consciência dos rumos à modernidade, que o Brasil deveria tomar, porém não conseguiram transferir essa consciência à direção política pelas dificuldades que tiveram em conduzir o poder. Por esta razão muitos compreendem o Estado Monárquico Brasileiro como sendo um período sem projetos de educação e cultura. Para o autor não reconhecer a existência de projetos de educação e cultura no século XIX é negar a criação das escolas superiores por D. João VI, embora voltadas para a formação das elites administrativas – civil militar, em função da mudança da Corte para o Rio de Janeiro.

Do ponto de vista da política social, sem dúvida nenhuma, a educação foi o primeiro problema a preocupar o governo do Brasil independente. Com todas as restrições que sejam feitas às ações de educação e cultura desenvolvidas durante o século XIX não há como deixar de considerar que foi a Constituição de 1824 que, pela primeira vez na História do Brasil, instituiu a gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos e determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, elevando o problema a condição de questão de Estado. [...] (NASCIMENTO 1999, p.35)

Segundo Nascimento (1999) é necessário abandonar a presunção de auto-suficiência do presente. Tal ideia em muitos casos, conduz a leitura que fazemos da História contemporânea. Não podemos atribuir

exclusivamente ao nosso tempo todas as coisas. O autor estabeleceu portanto, uma quebra de paradigma quanto à autossuficiência do presente. Evidência uma modernidade desde a chegada de D. João VI, com a implantação de escolas primárias e secundárias, bibliotecas entre outras instituições que fomentou a modernidade idealizada para o Brasil, espelhada na Europa, desde o século XIX. Destaca que o Estado Republicano se constituiu com as ideias e posturas pedagógicas consolidadas no período que o antecede, tendo no poder social que emergia no século XX o responsável por um discurso de omissão quanto aos grupos sociais do século XIX. A criação de vários cursos técnicos que pudessem contribuir com a organização de um país industrial e urbano, foi consolidada inicialmente por D. João VI como forma objetiva e imediata. Junto a isso, veio à preocupação com a educação do povo, que também refletiria na política social e na construção de um país independente.

Para Farias (2000), “[...] Foi preciso então, lentamente, afirmar a presença do Estado nessa área e também produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da instituição escolar na formação das novas gerações.” (p. 136) A escola teve também que inventar, e produzir o seu próprio lugar em estreito diálogo com demais esferas e instituições da vida social, buscando arregimentar o povo à um projeto de país independente, com participação controlada, com base nas definições dos destinos do país.

No Brasil, a educação escolar, ao longo do século XIX, vai, progressivamente, assumindo as características de uma luta do governo do estado contra o governo da casa [...] significava afastá-la também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava a ver. (p. 146) [...] as discussões pedagógicas, sobretudo aquelas referentes as propostas metodológicas, foram demonstrando a necessidade da construção de espaços próprios para a escola, como condição de realização de sua função social específica. [...] (FARIAS, 2000, p. 146)

O autor nos leva a perceber uma educação escolar no século XIX, que não ocupava um lugar de destaque na sociedade, se apresentado como uma educação limitada ao que ele atribui a desastrosa política pombalina. A visão de educação escolar para crianças e jovens estava para as primeiras letras, ou seja, ler, escrever e contar, o básico na formação, sem articulação com outros níveis de instrução como secundária e superior, uma vez que a população carente não deveria ultrapassar as primeiras letras. Essa limitação estava articulada a questão dos investimentos na área. A mudança de concepção da escola teve influência do iluminismo, que se irradiava da Europa para o mundo, embora o Brasil demonstrasse uma realidade avessa a tal influência. Nesse contexto de mudança, os métodos pedagógicos se apresentam como instrumento fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem.

Para Carvalho (2003) A escola conseqüentemente foi, reafirmada como arma para a superação dos entraves que impediam a marcha do progresso, em caminho à nova ordem que se estruturava. “[...] Passa, no entanto, a ser considerada “arma perigosa”, exigindo a redefinição de seu estatuto como instrumento de dominação. (CARVALHO 2003, p.11)

[...] O Brasil era um “organismo de vida estéril”, “sem continuidade de seiva”, “ritmo de vida”, “sequência de energia”. Os “milhões de analfabetos de letras e ofícios” que vegetavam, desamparados, nos latifúndios enormíssimos do país, era “peso morto” a consumir as escassas energias do incipiente organismo nacional, retardando perigosamente a marcha do Progresso. (CARVALHO 2003, p.19)

Segundo Carvalho (2003) é fortemente dominante na historiografia educacional a presença do recurso do transplante cultural como algo comum, sendo um abismo entre os ideais de uma elite movida pelo poder democratizador e liberalizador da educação e os reais resultados desses ideais. A autora nos apresenta um movimento de elaboração do pensamento nacional de educação que foi constituído juntamente com a percepção de que a visibilidade nacional é também fator de fortalecimento do poder local. Retoma a

proposição de que a República, como forma de governo se fez enquanto um processo social, ressaltando alguns aspectos da trajetória da perspectiva federalista, de organização das políticas locais, para o plano de preocupações de âmbito nacional quanto aos destinos da educação pública. Esse movimento há de se refletir sobre as características das nossas tradições rurais e urbanas e as interdependências desenvolvidas no seio da população como modo de se estabelecer socialmente.

E nessa conjuntura, Magalhães (2008) nos apresenta como a gênese de um profissional agrilhado, uma cultura escolar superior com o objetivo de informar e formar, além de tornar condescendente, nos planos dos valores morais, científicos, pragmáticos e na formação inicial do público infantil e juvenil, articulada as dimensões básicas do dizer, fazer e agir didático e pedagógico. E é através da escrita, considerada pelo autor como arte, tecnologia e ofício, que o currículo escolar se concretizou afirmando a escola como instituição.

O processo da escrita, mesmo que observado apenas com referência ao contexto escolar, envolve uma textualidade (conteúdo e discurso), uma antropologia e uma profissionalização, quer quanto à formação e à ação do professor, quer sobretudo no que se refere à informação/ comunicação, à aprendizagem, à prática e à avaliação dos alunos. Deste modo, repetem-se no contexto escolar as dimensões e as articulações que marcam o quadro mais amplo da cultura escrita. A analogia entre as dimensões da cultura escrita, tomada na sua globalidade, e o quadro escolar, permite uma análise do processo da escrita, enquanto prática cultural e permite concluir que a história da escrita também faz parte da história da escola. Foi a escrita escolar, correspondendo a uma depuração curricular e a uma tecnologia, que constituiu o substrato simbólico, ideológico, pragmático que substantivou e legitimou a profissionalização dos Mestres de Primeiras Letras, historicamente convertidos em calígrafos. (MAGALHÃES 2008, p. 8-9)

Foi com a oficialização da escrita e sua estilização em torno da caligrafia, que foi atribuído à escola uma identidade – de escrevente. E a disciplina da escrita, impôs ordem, transparência, proporcionando a capacidade e competência com utilidade social e individual.

Nesse contexto, o autor apresenta como uma das polêmicas mais cíclica na história da escrita, a sua definição como arte ou como técnica. “[...] A ciência ensina-se/ informando; a arte ensina-se/ aprendendo (fazendo), mediante uma orientação. É fazendo que se aprende a fazer; fazendo e não apenas praticando.” (MAGALHÃES 2008, p. 9), ou seja, é escrevendo que se aprende a escrever.

No final do século XVIII e nas primeiras décadas do século XIX, o ensino da leitura e da escrita, de forma coletiva, trouxe como preocupação a superação da soletração das letras, tanto pelo jogo da sílaba, bem como a substituição do método tradicional de soletração, que tem como base o nome da letra. Pois desde o século XVII, que os calígrafos realizaram a função dos mestres das primeiras letras/gramática. Já no século XVIII, para assumir a função de mestre Régio era preciso ter sido avaliado com relação à escrita. Arte que no século XIX os levaram a exercer a função de calígrafos, sendo posteriormente requisitado a ser escrivão, bem como assumir cargo nas várias instâncias do poder municipal. “[...] Foi nesse período que foi fixada a caligrafia escolar. Durante cerca de um século, portanto, os Professores foram os grandes interventores na pragmática pública e privada da escrita.” (MAGALHÃES 2008, p. 11)

Magalhães (2008) se posiciona, quanto a ausência da caligrafia – específica, nas avaliações escolares, entendendo está inserida em todas as avaliações, seja qual for a natureza como: disciplina, concurso. “Estava, portanto, normalizada uma pedagogia escolar, que se traduziu numa pragmática da escrita, dependente dos critérios do professor. [...]” (p. 13). E nesse contexto, tornando modelo para o aluno, passa ao profissional a ser agrilhado, por ter uma escrita caligráfica e uma prática normalizada.

A história da educação apresenta uma evolução dialética das quatro fases de formação e instituição da

função docente, como sendo a regulamentação, a oficialização, profissionalização ou normalização, o associativismo profissional e a imprensa pedagógica, ciclo estes constituídos entre as duas guerras mundiais.

Com a massificação e a universalização do sistema escolar no século XX, o processo de internacionalização e globalização da escola estabeleceu novo desafio a profissão docente. Mas só com a transformação da pedagogia escolar, a universalização da escola e a inserção de novos públicos em um período maior de permanência, que levou à crise da profissão. “[...] A situação de crise tornou evidente a impossível conciliação entre uma profissão progressivamente mais exigente em termos de carreira, mas abrangente e tolerante em termos de recrutamento.” (MAGALHÃES 2008, p. 14)

A confluência de três elementos (pessoa, práticas, profissão), associada à (com)fusão entre produto e acção do professor, e ainda entre escola e professorado, tem sido sujeita a análises críticas que procuram evidenciar as controvérsias entre uma historiografia, ou uma sociologia assentes nos normativos institucionais e nas regras escolares, e as histórias e testemunhos de vida, escritos ou orais, de professores. (MAGALHÃES 2008, p. 14)

Para Magalhães (2008) apesar de ser uma profissão determinante da Modernidade, à historiografia tem como principal desafio distinguir as linhas estruturantes que perpassam as dimensões institucionais, no âmbito administrativo, curricular e pedagógico, e a política de acesso, formação e avaliação. No aspecto da formação dos mestres e professores, esta sempre esteve ligada ao processo evolutivo dos métodos pedagógicos. É com a nacionalização da alfabetização, que regulariza a escola e junto a ela a formação do professor.

Mais para final do século XIX, com a regimentalização da escola pública, o professor foi convertido em soldado da república, preparando o cidadão leitor-escritor- patriótico, e sendo guardião da tradição e do nacionalismo. O paradoxo escolar de, através da tradição e da pragmática escolar preparar o futuro, foi assim transferido para os professores, erigidos em visionários da nação republicana e progressista. A profissão docente entrava na tensão em que permaneceu ao longo da primeira metade do século XX. De um lado, a regimentalização, consolidando a correlação com os ideários políticos e o compromisso com uma escola-serviço público; do outro, o constante apelo à inovação e à regeneração social, a partir da inovação e da recriação das práticas escolares e da relação da escola com a sociedade – a escola como aurora social. (MAGALHÃES 2008, p.15)

É a partir do século XX, especificamente na década de 80, que a universalização da escola manifestou as fragilidades do modelo escolar, abastecido por normas para agir coletivo, e pela sequência de lições cronometradas. O declínio da escola torna o professor, em uma grande parte, responsável pela crise da educação, e quando busca a formação, grau superior, acaba ficando agrilhado a realidade pedagógica administrativa da escola, “[...] pedagogia e escola que ele, mais que instituiu, serviu como oficial – pelo menos desde o formalismo magistrocêntrico de meados do século XIX.” (MAGALHÃES 2008, p. 15)

É nessa conjuntura, que o professor hoje passa por uma avaliação profissional em que consiste a utilização de indicadores de competência, com os de sucesso do aluno, em uma escola multicultural, digital em completa ruptura com a tradição. “A crise da escola encontrou no professor a sua expiação. Desalentado, o professor enfrenta agora os grilhões que ensombram a educação escolar. [...]” (MAGALHÃES 2008, p.16)

Nessa perspectiva pensaremos o Projeto Político Pedagógico de uma escola, e para que a Escola assuma

as novas demandas sociais de formação de competências para o exercício da cidadania é preciso projetar; lançar-se para frente, seguir adiante! É assim que se estabelece o instituinte; o Projeto Político-Pedagógico passa a ser instituinte. É uma (des) construção contínua, que ultrapassa o domínio cognitivo estendendo-se aos planos ético e social. É um caminho marcado por discussões argumentativas a respeito dos (des) caminhos do sistema educacional brasileiro e da própria humanidade. Um Projeto Político-Pedagógico é um processo que se instala, de natureza aberta, que não pode ser escrito ou formalizado de uma só vez! Esse intento, de formalização, poderá representar o ponto de chegada de um processo que pode ser iniciado a partir de um pequeno grupo de educadores, que se amplia progressivamente. São seus pressupostos, a autonomia e a gestão democrática, bem como a organização e a persistência.

Tal processo apoia-se no desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã dentro da escola, na constituição nesse âmbito de um sujeito-coletivo, categoria segundo a qual os sujeitos singulares reconhecem-se como um grupo dentro da escola, no uso da sua autonomia, responsabilidade, criatividade, participação e cooperação, incluindo não só os segmentos da comunidade escolar como extra-escolar e as várias esferas do governo.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola, necessariamente tem uma identidade, personalidade política, daí porque deve ser público, explicitado e socializado desde o momento de sua construção: trata-se de fato de um projeto político-pedagógico cuja natureza poderá ser conservadora, mais ou menos progressista, a partir das concepções e práticas dos atores concretos de sua construção. Por esse motivo, é necessário que esteja amparado em um paradigma epistemo-conceitual que norteie os diversos segmentos participantes do processo de sua construção, em termos do marco teórico-metodológico. Nesse contexto considera a história da escola que está buscando a explicitação/formalização de sua proposta pedagógica e sua relação com a sociedade, na perspectiva de superar o positivismo já estabelecido em favor de um novo paradigma, fundamentado na realidade dos que fazem a escola, na contínua ação-reflexão-ação, repensando permanentemente desde a prática pedagógica em sala de aulas, com as interações professor-aluno-conhecimento, até a estrutura técnico- burocrática.

O ponto de partida desse processo reside em questões como: que escola nós temos Quais suas características Quem de fato está envolvido nessa escola O que esperamos de um novo modelo de escola Qual a relação ideal escola- comunidade Quais as exigências da sociedade contemporânea Qual a filosofia da educação brasileira hoje

Assim, a discussão de um projeto pedagógico ocorre numa perspectiva pluralista e argumentativa, segundo a qual o ponto de vista de cada sujeito é respeitado e considerado, sem perder de vista a possibilidade de consensos progressivos, embora provisórios, que impulsionem à ação. Os pilares da construção de um Projeto Político- Pedagógico são, basicamente, autonomia, responsabilidade e criatividade por parte daqueles que fazem a escola, sempre buscando na participação coletiva os objetivos comuns.

É na perspectiva de um novo modelo de escola, mais atuante e democrática, que os educadores refletem, por essa via, sobre sua filosofia e promovem o redimensionamento de seus objetivos, ultrapassando o domínio do cognitivo e buscando uma concepção dialética de homem, sociedade e mundo. Para tanto, cada educador deve promover sua auto-análise, seu inventário pessoal e avançar no seu processo de conscientização, visando ao projeto mais amplo a ser discutido e construído de forma coletiva, procurando vislumbrar etapas que promovam a melhoria de sua própria atuação e estabeleça objetivos e metas comuns, numa linha de interdisciplinaridade que avance rumo à transdisciplinaridade.

Em termos de metodologia merece destaque o desenvolvimento de atividades coletivas de estudo e reflexão entre os educadores como processo de educação continuada, considerando-se que a educação é ilimitada, infinita, portanto, que são sempre oportunas reflexões e discussões no seu âmbito, que só vêm enriquecer o processo de elaboração desse projeto pedagógico. É assim que se constrói o consenso,

estimulam-se mudanças em prol da escola plural, em sintonia com um projeto de sociedade. É preciso aprender a trabalhar com a diversidade, a cooperar dialogicamente e tematizar a realidade, sem mascarar os conflitos, assumindo o firme propósito de aperfeiçoar a ordem social. Nessa direção emerge a Pesquisa-Ação como um instrumento capaz de promover esta construção pedagógica coletiva, como apontam Santos e Bezerra (2006).

Essa perspectiva está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 17/12/1996, não obstante as inúmeras contradições do seu processo de construção e implantação. Nenhuma lei, por si só, será responsável por tais mudanças educacionais, uma vez que essas dependem da vontade política do Governo manifesta nas políticas públicas, do controle da sociedade civil e do comprometimento da comunidade escolar. Encontram-se nas escolas as forças do progresso e as conservadoras; em muitos momentos professores, intelectuais tradicionais, apegam-se a sofismas para convencerem-se a si e aos outros da impossibilidade dos avanços da educação; outros ainda se apegam no fazer a partir do que encontra fácil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vivemos uma crise do conhecimento, em que se apresenta desordenado em meio às múltiplas crises que são interligadas e, portanto inseparáveis do processo de evolução, que todos acreditam ser de desenvolvimento e progresso, mas que promove rupturas em todas as estruturas educacionais e nas relações humanas.

Nesse processo a própria organização do conhecimento apresenta as consequências quando são promovidas as rupturas do conhecimento, ou do fenômeno multidimensional, separando os saberes, sem se quer uma articulação para a comunicação entre eles. Essa fragmentação nos leva a ignorar o global do qual fazemos parte, bem como contextualizar o local. E nesse contexto percebemos o professor na sua relação: pessoa, formação; com o público e a política pública – política de recrutamento - atrelado as quatro grandes fases da história da profissão que compreende: oficialização; profissionalização; e associação profissional/pedagógica em que nos chama a atenção à transferência da responsabilidade da crise da escola, a este professor, que como culpado se vê preso, ou agrilhado ao sistema educacional.

É preciso quebramos o paradigma da autossuficiência do presente e entendermos que somos resultados de um passado que vivia no seu presente a ideia de construção do futuro da educação, que esta sendo materializado na contemporaneidade.

## **REFERÊNCIAS**

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Perfil do leitor colonial**. Salvador: UFBA, Ilhéus: UESC, 1999.

AZEVEDO, Fernando de. "As origens das instituições escolares". In: **A cultura brasileira**. Parte III – A transmissão da cultura. 6ª. Ed. Brasília: EdUnB, 1996, p. 545-601.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista:

EDUSF, 2003.

FARIA Filho, Luciano Mendes. " Instrução elementar no século XIX". In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-150.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. O professor: um regenerador agrilhoado. In: **Revista HISTEDBR** On-line Artigo. n. 31, p. 4-17 – Campinas, SP: SET: 2008.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A cultura ocultada**. Londrina: UEL, 1999.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Menezes (org.) **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações para a educação brasileira (1757 – 1827)**. Maceió: EDFAL, 2010, p. 13-113.

SANTOS, Maria Adélia Cruz; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Projeto político-pedagógico**. Aracaju: 2006 (material apostilhado).

---

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes. Especialista em Ciências da Educação pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa. Bolsista Mestranda do TRANSEJA2/UNIT/OBEDUC/CAPES/INEP. Membro do grupo GPGFOP/Unit/CNPq. E-mail: soanemenezes@hotmail.com

[2] Mestrando em Educação pela Universidade Tiradentes. Especialista em Docência e Tutoria no Ensino a Distância/Unit. Voluntário do TRANSEJA2/UNIT/OBEDUC/CAPES/INEP. Membro do grupo GPGFOP/Unit/CNPq. E-mail: nobre\_matos\_luciano@yahoo.com.br

[3] Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes. Especialista em História. Novas Abordagens pela Faculdade São Luis de França. Bolsista Mestranda do TRANSEJA2/UNIT/OBEDUC/CAPES/INEP. Membro do grupo GPGFOP/Unit/CNPq. E-mail: mac\_machado@hotmail.com