

**DO PARADIGMA DA FOMARÇÃO NAS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL AOS  
PARADIGMAS DE FORMAÇÕES DE PROFESSORES NA  
CONTEMPORANEIDADE**

**FROM THE PARADIGM OF FOMARÇÃO IN NORMAL SCHOOLS IN BRAZIL TO THE  
PARADIGMS OF TEACHER TRAINING IN CONTEMPORANEITY**

Carlos Augusto de Santana Sobral<sup>1</sup>, Manoel de Souza Araújo<sup>2</sup>, Rafael Marques Gonçalves<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre.  
[carloseducacao33@gmail.com](mailto:carloseducacao33@gmail.com)

<sup>2</sup>Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre.  
Bolsista CAPES. [manoelaraujocz@gmail.com](mailto:manoelaraujocz@gmail.com)

<sup>3</sup>Doutor em Educação (ProPEd-UERJ). Docente da Universidade Federal do Acre vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAC). [rafamg02@gmail.com](mailto:rafamg02@gmail.com)

**RESUMO**

Este artigo está dividido em três partes, a primeira apresentar como se deu a implantação das Escolas Normais no Brasil, Instituições voltadas para a formação de professores no país. A segunda parte traz o paradigma da racionalidade que norteou tais formações dessas escolas. Por último, foi abordado os novos modelos de paradigmas que norteiam a formação de professores na contemporaneidade. O objetivo desse trabalho é mostrar de maneira sucinta como se implantou uma instituição e seu modelo de formação voltada para professores no Brasil. De uma forma breve, trazemos as dificuldades que essas instituições chamadas de Escolas Normais tiveram para se consolidar no país. Outro aspecto abordado no texto é a importância que era dada aos profissionais de educação, o currículo utilizado na formação de professores e como eram contratados esses profissionais. Todos esses pontos mencionados eram modificados conforme a elite que dominava o poder. Os grupos conservadores denominados “os saquaremas” tinham uma visão divergente dos grupos liberais republicanos e, essas divergências trouxeram modificações significantes na organização do ensino no país. Vale ressaltar que essas mudanças devem ser vistas e analisadas de forma mais profunda, pois percebemos que interesses ocultos de cunho elitista estavam por trás desses embates, nada muito distante do que presenciamos na contemporaneidade. Portanto o intuito desse artigo é nos levar a refletir sobre esses interesses elitizados que rompem a barreira temporal e se alojam nos dias de hoje com outra roupagem chamada currículo.

**Palavras-chave:** formação de professores. Paradigma da racionalidade. Escolas Normais.

**ABSTRACT**

This article is divided into three parts, the first to present how the establishment of the Normal Schools in Brazil, Institutions geared to the formation of teachers in the country. The second part brings the paradigm of rationality that guided such formations of these schools. Finally, the new models of paradigms that guide the formation of teachers in contemporary times were approached. The objective of this work is to show in a succinct way how an institution and its model of training directed to teachers in Brazil were implemented. Briefly, we bring the difficulties that these institutions called Normal Schools had to consolidate in the country. Another aspect addressed in the text is the importance that was given to education professionals, the curriculum used in teacher training and how they were hired. All these points mentioned were modified according to the elite that dominated the power. The conservative groups called "the saquaremas" had a divergent view of the republican liberal groups, and these divergences brought significant modifications in the organization of the education in the country. It is worth emphasizing that these changes must be seen and analyzed in a deeper way, since we perceive that elitist hidden interests were behind these strikes, nothing very distant from what we are witnessing in contemporary times. So the purpose of this article is to lead us to reflect on these elite interests that break the temporal barrier and are lodged nowadays with another dress called curriculum.

**Keywords:** Teacher training. Paradigm of rationality. Normal Schools.

## 1. INTRODUÇÃO

Uma preocupação mais intensa com relação a formação de professores surgiu na Europa no século XVIII. Esse período foi marcado pela ascensão da classe burguesa das ideias iluministas e do avanço da urbanização que, também trouxe consigo discursos em favor da instrução popular. O Estado então, percebe a necessidade de institucionalizar esse ofício, pois, ver claramente, que através dos professores podem transmitir seus ideais e normas para obter uma “sociedade obediente”.

O surgimento de Instituições voltadas exclusivamente para o ensino surgiu no Brasil por volta do século XIX, mas muito modificadas no decorrer do tempo. Não era para menos, pois com o Ato adicional de 1834, as organizações de ensino eram de responsabilidade dos governos provinciais. Com a descentralização da responsabilidade da instrução popular, as construções de escolas ficavam condicionadas à disponibilidade de verbas do Estado, dificultando assim a criação e permanências destas nas provinciais.

Com a promulgação do Ato Adicional em 1834, transferiu-se para as províncias a responsabilidade pela organização de seus sistemas de ensino (primário e secundário) e de formação de professores. Esse instrumento legal baseava-se no princípio da descentralização administrativa, embora mantivesse uma forte centralização do poder político (VILLELA, 2011, p. 102).

Segundo Vicentini e Lugli (2009) os primeiros cursos normais brasileiros foram criados pouco depois do Ato Adicional de 1834. Inicialmente, esses foram instituídos nas províncias de Minas Gerais e Niterói e, no Rio de Janeiro em 1835. Em seguida, Bahia em 1836, no Ceará em 1845 e em São Paulo em 1846. Mencionado anteriormente, essas escolas eram de responsabilidade das províncias e sua criação e permanências estavam condicionadas à disponibilidade de verbas, que eram sempre escassas, principalmente para o investimento da instrução popular. Diante das limitações financeiras e a necessidade de professores para lecionar, transformaram o curso primário complementar em curso de formação de professores (Os complementaristas), na prática, uma formação com menos gastos, diferentemente das formações em escolas normais.

A precariedade dessa organização de ensino resultante da falta de investimento, ocasionou sua existência incerta. Essa incerteza desmotivou a procura dessa formação, promovendo assim, uma descontinuidade nessa organização de ensino. Diante disso, as escolas eram fechadas e abertas frequentemente em meados do século XIX.

Em parte, durante muito tempo, uma existência incerta, atraindo alunos (não eram admitidas mulheres) em número insuficiente para manter-se em atividade. Foram

frequentes, até meados do século XIX, as notícias de fechamento e reaberturas dos poucos existentes no país (VICENTINI & LUGLI, 2009, P.32).

O fator financeiro não foi o único motivo da descontinuidade e precarização da formação de professores por meio das Escolas Normais no século XIX. Segundo Vicentini & Lugli (2009) após o Ato Adicional de 1834, chegou ao poder na província fluminense, o grupo conservador representado pelo presidente Joaquim José Rodrigues Torres e pelo vice-presidente e cunhado Paulino José Soares de Souza. Esse grupo conservador tinha um pretencioso projeto de direção da sociedade que não se limitava a própria província fluminense e se expandia para todo Império. Esse grupo ficou conhecido como “os saquaremas”. Coube a esses homens a organização de uma escola normal onde formaria professores para as províncias. Formação essa viciada por interesses conservadores, que de longe eram interesses de uma instrução que beneficiária a população e a consolidação das escolas normais no país. O grupo conservador, “os saquaremas”, se originavam em sua maioria por famílias produtoras de café que, por meio da exportação desse produto conseguiram erguer o país da grave crise que atravessava e, conseqüentemente se fortaleceu em um contexto nacional. O grupo tinha o objetivo de permanecer no poder, para tanto recorreram a mecanismos de coerção e um consenso no plano ideológico, nesse momento é que entra a instrução como via de disseminação de princípios como “ordem” e “civilização” que regiam seus ideais. O objetivo desse grupo conservador não era a instrução para beneficiar o povo, mas sim sua permanência no poder. No que se refere a isso Villela (2011) nos traz que:

Um exemplo disso pode ser percebido na própria lei de criação da escola nova de Niterói. De acordo com esse documento legal percebe-se que para a admissão na escola as exigências recaíam muito mais nas condições morais dos indivíduos do que em sua própria formação intelectual, como fica evidente no artigo 4º (VILLELA, 2011, p. 106).

Segundo Villela (2011), a ênfase nas exigências de uma boa conduta deixando em segundo plano o conhecimento intelectual, provavelmente está relacionada à sensação de intranquilidade que assolava esse período. Percebe-se que a submissão e obediência dos funcionários era um dos elementos que não poderia se abrir mão para manter os conservadores no poder.

Ligada ao aspecto moral havia, subjacente, a preocupação com as posições ideológicas dos futuros professores. Comparando-se com os currículos da Escola Normal e os das escolas primárias observa-se que eles quase não diferenciam, a não ser pela parte metodológica, já que os futuros mestres deveriam dominar, teórica e praticamente, o método lancasteriano (VILLELA, 2011, p.108).

Com a utilização do método Lancaster imposto pelos conservadores para os normalistas, nos traz indícios da falta de compromisso com a instrução do povo, pois esse método foi bastante criticado por sua ênfase em hábitos disciplinares e de hierarquia. Como mencionado anteriormente a proposta maior era “domesticar” o povo e também os profissionais que exerciam o papel de transmitir o “conhecimento”. O método Lancaster imposto para os normalistas e a boa conduta com principal requisito para o ingresso nas escolas normais, enfraquecia-a como instituição, porém fortalecia as propostas dos conservadores.

Apesar das dificuldades que o período XIX proporcionou para organização de ensino, não podemos negar que esse mesmo período também fortaleceu a consolidação da formação de professores por meios das escolas normais. A década de 70 desse mesmo século trouxe uma revalorização das escolas normais. Com a reforma industrial, uma onda liberal se espalhava pelo mundo trazendo consigo outros ideais. No Brasil, a economia não mais estava polarizada na agricultura, houve um avanço urbanístico por conta das indústrias, os escravos não eram mais um negócio rentável, pois a lei do ventre livre (1871), libertava-os. Com todas essas mudanças e a necessidade de trabalhadores para as indústrias, uma nova cultura tinha que ser inculcada na sociedade. Dentro desse contexto faz surgir a importância das escolas normais.

A disponibilidade de capitais, que já não eram movimentados pelos comércios de escravos, favorecia a especulação, fazendo e desfazendo fortunas da noite para o dia, mas, também, financiando obras que viabilizavam as comunicações como a instrução de estradas de ferro, a navegação a vapor, os cabos telegráficos, a iluminação pública-mudanças que redefiniam as percepções de tempo e espaço, formavam novos hábitos na população, estimulavam a criação de novos serviços e, finalmente, ampliavam a demanda por instrução (VILLELA, 2011, p. 115).

As mudanças vindas dos ideais liberais contribuíram para a consolidação das Escolas Normais no Brasil, mas não acabaram com os problemas da formação de professores. No século XX o ensino normal sofre diversas críticas, principalmente no que se refere ao seu crescimento acelerado no país. Existia no Brasil um crescimento muito grande de escolas normais particulares que se caracterizava por uma baixa qualidade e pouco controle por parte do Estado para o preparo dos professores primários.

## **2. O PARADIGMA NA FORMAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL**

Em seus estudos Villela nos mostra que as escolas normais nascem com o intuito de disseminar interesses de elites dominantes no Brasil. O segmento da classe senhorial que assumiu o Estado nas décadas de 30 a 50 do século XIX, queria-se manter no poder e, para isso

precisava de meios para escoar tais ideologias. Então, é através da escola e seus professores, em que o grupo conservador denominado “os saquaremas” começou a se utilizar da organização do ensino para difundir um pensamento domesticador para a população. Com isso, a intenção era formar professores como agentes do Estado conservador. Priorizando assim, a boa conduta em detrimento do conhecimento voltado para uma instrução emancipadora. Podemos notar isso no texto da lei da criação da escola normal de Niterói:

- *Art. 4º Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: se cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever.*
- *Art.6º os que pretenderem matricular-se dirigirão seus requerimentos ao presidente da Província, instruídos com certidão de idade e atestado de boa conduta, passada pelo juiz de paz do seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame a que deverá proceder, achar possuíam princípios suficientes de leitura e escrita.*

Os currículos das Escolas Normais vivenciaram constantes mudanças desde sua criação. No método lancasteriano, utilizado no início das escolas normalistas em 1839, foi traduzido e impresso por ordem da presidência da província, *o curso Normal para professores de primeiras letras*, de autoria de Barão Dégerando. Esse livro seria uma espécie de manual dos professores, contendo um rol de disciplinas e métodos de ensino.

Como já mencionado, com o surgimento dos ideais liberais que mudou o cenário nacional com o enfraquecimento dos conservadores, urbanização das cidades, fim da escravidão, também influenciou as escolas normais. Motivando assim, alguns dos principais educadores do Brasil a mudarem a organização educacional no país. Eles lutavam por um sistema nacional de ensino ao invés dos sistemas estaduais. Queriam centralizar o currículo para nortear o ensino no Brasil.

As lutas dos educadores membros da Associação Brasileira de Educação (ABE), foram favorecidas, quando Vargas ascendeu no poder em 1930. Foi então criada a lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530, de 02/01/1947. Essa lei procurou dar organização nacional à formação de professores.

O resultado foi uma lei minuciosa, que pretendia regular aspectos cotidianos do ensino, tal como limite máximo de horas semanais de aulas, o modo pelo qual os programas das disciplinas deveriam ser rígidos chegando mesmo a registrar que “os trabalhos escolares constarão de lições, exercícios e exames” (VICENTINE e LUGLI,2009, p. 42).

Percebemos que a centralização do currículo foi efetivada pelo Decreto-lei 8.530/47, que a partir de então fixou organização do currículo ficaria a cargo do Estado Nação. Não podemos negar que essa lei trouxe ganhos significativos para a formação de professores, principalmente no que se refere a consolidação das escolas normais, que anteriormente viviam constantemente fechando e abrindo as portas, motivados por diversos fatores já citados nesse texto. Mas quando nos referimos ao ensino que os alunos das escolas normais recebiam, não podemos mencionar avanços significativos. Os professores continuavam sendo utilizados para satisfazer interesses de grupos dominantes que estavam no poder. A formação nas escolas normais tinha uma base tecnicista muito forte, pois os alunos aprendiam técnicas de como ensinar e o que ensinar. Da mesma forma que ocorria no período conservador, evitava-se disciplinas que trariam uma real instrução para o indivíduo.

Podemos afirmar que tanto nas escolas normais do período conservador, quanto a do período republicano tinham características muito próxima do paradigma da racionalidade técnica. Pois, podemos notar em toda a existência da escola normal, um controle sobre o conteúdo passado, o ensino de técnicas para lecionar, os alunos nas escolas normais eram passivos, ou seja, não poderiam fazer questionamentos ao professor, apenas aprender as técnicas expostas.

Professores não são vistos como profissionais responsáveis por fazer decisões e julgamentos em educação, mas somente pela eficiência com o qual eles implementam as decisões feitas por teóricos educacionais; somente com base em seu conhecimento científico sobre prática educacional, esta poderia ser melhorada (CARR e KEMMIS: 1986, p. 70).

De acordo com Pereira (2014) no modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, que coloca em prática o que aprendeu. Durante a prática tais professores devem aplicar os conhecimentos adquiridos. Segundo o autor, existe pelo menos três modelos de formação de professores que estão baseados no modelo da racionalidade técnica: *o modelo de treinamento de habilidades comportamentais*, cujo objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidade específicas e observáveis (AVALOS, 1991; TATTO, 1999), modelo pelo qual podemos notar claramente nas primeiras escolas normais, que tinha o objetivo de tornar a população mais “domesticada”, para isso precisava de professores sem muito conhecimento, porém obedientes para exercer tal função para o Estado; *o modelo de transmissão*, conteúdos científicos e/ou pedagógicos são transmitidos aos professores, ignorando habilidades e práticas de ensino (AVALOS, 1991), modelo que pode ser visto nas escolas normais do período republicano; *o modelo acadêmico tradicional*, o conhecimento do

conteúdo disciplinar e/ ou científico é suficiente ( ZEICHNER, 1983; LISTON e ZEICHNER, 1991; TABACINICK e ZEICHNER, 1991).

Podemos constatar que no período das escolas normais, o tecnicismo era a base para a formação dos professores no Brasil. As técnicas eram absorvidas pelos alunos e postas em práticas quando professores. Não existindo espaço para interpretações de suas ações. Tal paradigma foi muito criticado a partir do século XX, justamente por desconsiderar a subjetividade do professor.

### **3. OS PARADIGMAS CONTEMPORÂNEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS DIVERGÊNCIAS**

Existe diferentes paradigmas que norteiam a formação docente. Segundo Schön (1983), o paradigma da racionalidade técnica, também conhecida como a epistemologia positivista da prática vem sendo mais difundida na formação de professores. Essa concepção epistemológica da prática originada do positivismo, vem servindo como uma das bases para a formação docente.

As escolas profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica. Seu currículo normativo, adotado inicialmente nas primeiras décadas do século XX, quando as profissões especializadas buscavam ganhar prestígios através do estabelecimento de suas escolas em universidade, ainda incorpora a ideia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. 19).

Segundo Schön (2000) a racionalidade técnica tende a se sobrepor ao conhecimento tácito. Para ele, isso era um erro, pois o conhecimento vindo do paradigma da racionalidade técnica não abrangia a todas situações problemas, pelo contrário, esse conhecimento se limita a resolver situações problemas instrumentais, através de regras previamente estabelecidas para a resolução. Schön traz uma situação hipotética que nos mostra claramente essa limitação da racionalidade técnica na prática profissional:

Uma professora de aritmética, ao escutar a pergunta de uma criança, conscientiza-se de um tipo de confusão e, ao mesmo tempo, de um tipo de compreensão intuitiva para qual ela não tem qualquer resposta disponível. E porque o caso único transcende as teorias e técnicas existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual se ele quiser trata-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz (SCHÖN, 2000. P. 17).

Schön (1983) aponta que dentro desse paradigma existe uma hierarquia de conhecimento, que a pesquisa é institucionalmente separada da prática. Percebe-se nitidamente,

dentro dessa corrente, que o conhecimento tácito fica em segundo plano com relação à pesquisa. Essa divisão hierárquica, pode-se notar no currículo, pois um tempo maior é disponibilizado as disciplinas de cunho científico e, as disciplinas práticas têm uma carga horária reduzida.

De acordo com Schön (1983), não podemos ficar “submissos” somente ao conhecimento técnico, temos que produzir e aprender com nossas práticas cotidianas. De acordo com ele, o profissional depende de um conhecimento tácito denominado “conhecimento em ação” Assim, o conhecimento profissional não se reduzirá a um conjunto de técnicas utilizadas para resolução de problemas. Segundo Schön, é na racionalidade prática que o professor poderá entender melhor o aluno em sua singularidade.

Segundo Contreras (2002) os textos sobre ensino ou professores trazem a defesa da reflexão sobre a prática do professor como algo essencial. Porém, houve mais uma difusão do que a concretude da essência do profissional reflexivo trazido por Schön.

A menção à reflexão é tão extensa que passou a ser de uso obrigatório para qualquer autor ou corrente pedagógica. Como consequência, acabou-se transformando, na prática, em um *slogan* vazio de conteúdo. Não é, como se poderia supor, que o pensamento original de Schön tenha passado a dominar o campo pedagógico. Foi o uso do termo que o dominou de tal maneira que hoje nos deparamos com toda uma literatura sobre a docência que, embora se denomine reflexiva, está longe de manter uma convergência de propostas e enfoques para além do uso do termo (CONTRERAS, 2002, p.135).

Contreras (2002) traz autores que tentaram fazer uma revisão sobre o enfoque reflexivo: Ziechner (1993), Ziechner e Tabachnick (1991), Smyth (1992) ou Bartlett (1989) mencionaram uma predominante confusão nesse tema. Esse uso indiscriminado do termo fez com que seu significado inicial se esvaziasse. Porém, esse uso exacerbado sem conexão com o sentido empregado por Schön, cumpre uma função de legitimidade nas atuais reformas educacionais.

Visto que a consideração do ensino como prática reflexiva goza de grande aceitação no mundo acadêmico e gera uma visão positiva dos professores, a mentalidade instrumental e técnica do ensino encontrou uma nova forma de aceitação, escondendo seu tradicional estilo e impositivo sob a roupagem, mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão (CONTRERAS, 2002, p.137).

Na concepção desse “novo modelo de reflexão na prática” corre o risco de responsabilizar os professores pelos problemas estruturais do ensino. Ao passo que os docentes não conseguem resolver problemas dentro da sala de aula, eles podem ser rotulados como incompetentes. Até mesmo o próprio profissional que não reconhece sua função social e não consegue enxergar que o campo educacional é um território de constantes disputas pode se ver como incompetente.



Não poderemos compreender as possibilidades que a reflexão tem em si mesma para detectar os interesses de dominação da prática escolar, e para transcender os limites que esta impõe à emancipação, se não tivermos em conta a forma que os professores e professoras, no contexto da instituição escolar constroem seu papel (CONTRERAS, 2002, p.149).

Segundo Contreras (2002), desse ponto de vista, poderia se entender que professores não teriam facilidades para desenvolver perspectivas críticas em relação à instituição e seu trabalho, tendo como base a reflexão da prática em sala de aula. Pois, existem diversos fatores que estão fora das quatro paredes da sala de aula que precisam ser de conhecimento dos docentes, assim sendo possível uma visão mais clara dos valores e práticas que a escola legitima.

Para Pereira (2014), segundo modelo da racionalidade crítica, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Os modelos da racionalidade técnica e prática, também trazem o professor como alguém que levanta problemas, porém tais modelos têm seus limites que impedem o professor de ter uma visão mais holística, diferentemente do docente que tem como base a racionalidade crítica. Este perpassa os limites de sala de aula e consegue enxergar a intensificação de seu trabalho, além de conseguir detectar a legitimidade de práticas do trabalho docente que estão distantes de um ensino emancipador e igualitário.

Como mencionado anteriormente, a racionalidade técnica predomina na formação dos professores com propósitos e, um deles é o enfraquecimento da classe. Não seria conveniente para o Estado fomentar profissionais críticos, pois estes, certamente iriam de encontro a essas reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública.

[...] muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objetos de reformas educacionais que os reduzem aos status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula (GIROUX, 1997, p.157).

Segundo Giroux (1997) é necessário que uma perspectiva teórica seja desenvolvida para nos mostrar a realidade da crise educacional e nos fornece bases para um novo caminho para o treinamento e trabalho de professores.

O reconhecimento de que atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma precondição teórica para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual. Além disso, tal reconhecimento terá que enfrentar não apenas

a crescente perda de poder entre os professores em torno das condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto ao seu papel de praticantes reflexivos (GIROUX, 1997, p.158).

O autor ainda reforça que uma das maiores ameaças aos professores e escolas públicas, é o desenvolvimento crescente da racionalidade técnica como parâmetro para preparação de docentes e também para a pedagogia de sala de aula, pois as racionalidades tecnocráticas desempenham um papel de reduzir a autonomia do profissional no que se refere ao planejamento curricular e a instrução.

No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar, colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas (GIROUX, 1997, p.159).

Segundo Giroux, uma forma de repensar e reestruturar o trabalho docente é ver os professores como intelectuais transformadores. E ele ainda continua dizendo que ao vermos os profissionais docentes como intelectuais, pode-se elucidar a ideia que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisarmos a formação nas escolas normais no Brasil, desde sua implantação até seu fim na década 70 do século XX, podemos notar uma influência muito grande da racionalidade técnica na formação dos professores. Esse padrão de ensino imposto para os profissionais era muito conveniente ao Estado, pois no período conservador freava possíveis movimentos sociais contundentes contra o Estado devido um ensino voltado para “domesticação” da população. Em outro momento, no período republicano, enfatizava a transmissão de conhecimentos técnicos para formação dos professores, com o intuito destes prepararem mão de obra para uma nova sociedade que estava surgindo. Porém, na contemporaneidade esse paradigma foi muito questionado, pois desconsiderava a subjetividade do sujeito e enfatizava a transmissão técnicas e regras a serem seguidas. A crítica ao paradigma da racionalidade técnica, fez surgir outros paradigmas para formação docente.

Com os novos paradigmas de formação docente, surgiu uma nova visão do que é ser um professor, seu trabalho e práticas são repensados. Esses novos paradigmas vão de encontro ao tecnicismo, que ainda é predominante na educação brasileira que historicamente, como já vimos no decorrer desse artigo, tem como um dos objetivos favorecer a elite brasileira.

O campo educacional, é território de disputas acirradas. De um lado está a elite que não mede esforços para se manter no poder e, a organização do ensino é um dos mecanismos mais utilizados para disseminar as suas ideologias. Do outro a classe dos profissionais docentes, sempre travando embates para sua melhoria (salarial, estrutura adequada para um ensino de qualidade, melhores formações profissionais, etc.). Para que as lutas dos professores se fortaleçam, Giroux (1997) nos diz que a história pode ser nomeada e refeita por aqueles que se recusam a permanecer na inércia diante do sofrimento e opressão humana.

## REFERÊNCIAS

- CARR, W. KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research.**
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **NÓVOA, A (Coord.). Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PEREIRA, J. E. D. **Perspec. Dial. Rev. Educ. Soc.,** Naviarí, v. 01, p. 34-42, jan-jun. 2014.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem,** Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000
- VICENTINI, P.P. e LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputas.** São Paulo: Cortez, 2009.
- VILLELA, H. “O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil”. In: BASTOS, M. H. e FARIA FILHO, L. M. (orgs). **A Escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo.** Passo Fundo-RS: Ediupf, 1999, p. 145-176.