

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Juliana Alves Pires Dutra – *Pedagogia – Faculdade Araguaia – Unidade Centro*

RESUMO : Este artigo objetiva refletir sobre a situação da Formação de Professores na realidade educacional brasileira. Falar sobre a formação de professores no Brasil é falar de algo tão antigo quanto atual. A formação inicial de professores no Brasil evidencia a importância de sua profissionalização e, conseqüentemente, uma reflexão do seu papel no contexto atual da escola. Com isso, pode-se afirmar que, nos últimos anos, a formação de professores tornou-se uma temática central nas discussões no cenário acadêmico brasileiro. Fazem-se necessárias mudanças significativas nas exigências da formação e no papel do professor. O cenário atual aponta a necessidade de, além de pensar a formação de dentro da profissão, é preciso organizá-la a partir de programas de desenvolvimento profissional docente e a reconstrução do espaço acadêmico, articulando-a ao debate sociopolítico da educação. Assim, o presente artigo apresenta uma síntese histórica da evolução da formação docente no Brasil, perpassando pelo ensino na colônia, o ensino Normal, Magistério e a licenciatura, bem como a situação atual frente à nova LDB 9.394/96, para discutir a formação de professores na atualidade. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, a partir da produção científica publicada em livros da área educacional. Na história brasileira, as políticas sobre formação de professores evidenciam sucessivas mudanças e reformas, contudo ainda não estabeleceram um padrão consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, o que assinala a necessidade de estudar e investir neste tema.

PALAVRAS-CHAVE:

Formação de professores;
pedagogia; história da
educação.

Artigo Original

Recebido em: Nov/2014

Publicado em: Mar/2015

Publicação

Sistema Integrado de
Publicações Eletrônicas da
Faculdade Araguaia – SIPE

O problema da formação de professores é antigo e, ao mesmo tempo, atual e os estudos mostram a necessidade da continuidade de investigações na área, bem como da busca de políticas educacionais e de práticas consistentes para amenizar os problemas.

O objetivo deste artigo é discutir o tema: Formação de Professores no Brasil, contemplando os aspectos históricos, políticos e teóricos.

Este trabalho constitui uma pesquisa bibliográfica sobre a formação do professor desde o ensino na colônia até os dias atuais, evidenciando a problemática dos cursos de formação no Brasil, baseada na literatura dos autores ARANHA (2006), GATTI e BARRETO (2009), PILETTI (2003), PIMENTA (1999), dentre outros.

O texto está assim estruturado: na primeira parte introduz-se o enfoque histórico, examinando a trajetória da formação de professores no Brasil, desdobrando-se em seis períodos que se iniciam com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, e culminam com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996.

Na segunda parte, discute-se sobre as políticas educacionais expressas na legislação, antes e após a LDB 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) e a Política Nacional de Formação de Professores, editada por meio do Decreto n.º 6.755/2009.

Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado.

Nesse contexto, as lutas e as conquistas, principalmente na área educacional, vão adiante pela implementação de propostas sérias e comprometidas com a educação e a formação de qualidade do professor, com o objetivo de construir um novo projeto social.

Por fim, analisam-se, criticamente, as políticas educacionais, tecendo ponderações e vislumbrando as perspectivas na formação de professores no Brasil.

História da formação de professores no Brasil

Para discorrer sobre a Formação Docente no Brasil é necessário fazer uma viagem no tempo, sobre as etapas educacionais e os processos em que o professor foi sendo inserido e como foi se caracterizando sua profissão e as transformações sociais e históricas. A história da educação brasileira começa com a chegada dos primeiros jesuítas ao território brasileiro. Neste sentido ARANHA (2006, p. 140) afirma que:

Em 1549, chegam o primeiro governador geral, Tomé de Souza, e os primeiros jesuítas sob o comando do Padre Manoel de Nóbrega. Apenas quinze dias depois, os missionários faziam funcionar, na recém-fundada cidade de Salvador, uma escola de ler e escrever.

Contudo, ao afirmar isso, esquece-se que aqui viviam os Índios, e ao seu modo, também educavam suas crianças. Os estudos sobre a história da educação no Brasil, em particular sobre a formação de professores, referem-se, com frequência, à influência estrangeira que a permeou. Partindo desse pressuposto, procura-se entender as influências externas que estruturaram esse tema no Brasil.

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores, para o exercício de suas funções, chegou juntamente com os jesuítas, em 1549, quando os princípios cristãos cultivados em Portugal impregnaram cada momento da educação no Brasil.

No Brasil, os jesuítas se dedicaram à pregação da fé católica e ao trabalho educativo. Perceberam que não seria possível converter os índios à fé católica sem que soubessem ler e escrever. ARANHA (2006, p. 140) explica que “ao deslocar da Bahia para o Sul, os jesuítas fundaram o Colégio de São Vicente, no litoral, depois transferido para Piratininga, no planalto, onde, a partir do Colégio, em 1554, surgiu a cidade de São Paulo”.

Neste sentido, todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loiola, o *Rádio Studiorum*. Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras. Além do curso elementar, eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes.

No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica e no curso de Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área da medicina.

Os jesuítas permaneceram como mentores da educação brasileira durante muitos anos. Em 1759 foram expulsos de todas as colônias portuguesas, por decisão de Sebastião José de

Carvalho, o marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777. De acordo com ARANHA (2006, p. 191):

No momento da expulsão os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia.

A educação brasileira, com isso, vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional.

Um pouco antes, na Europa, no fim do século XVII, Jean Baptiste de La Salle rompe com essa tradição das congregações religiosas ao decidir fundar um instituto de leigos que se dedicou às escolas de caridade, ensinando rudimentos de ler, escrever e contar, em francês e não em latim.

ARANHA (2006, p. 155) afirma ainda que “no século XVII, as ideias associadas ao racionalismo científico influenciam os pedagogos, cada vez mais interessados pelo método e realismo em educação”. A principal tendência é a busca de métodos diferentes a fim de tornar a educação mais agradável e ao mesmo tempo eficaz na vida prática.

Com a chegada do Marquês de Pombal, em 1759, foi desmantelada a estrutura administrativa baseada na educação religiosa jesuítica, instituindo em seu lugar as Aulas Régias, simbolizando a criação da escola pública no reino e o comprometimento de intelectuais luso-brasileiros com a Ilustração.

O processo de seleção dos professores para essas aulas realizou-se por meio de concursos, motivados pela abertura de novas vagas, pela aposentadoria, pela morte ou pelo

afastamento do professor que ocupava a cadeira. Entretanto, é importante ressaltar que não era exigido, dos candidatos a professor, qualquer diploma ou comprovante de habilitação para o cargo pretendido o que, pelo menos nos dias de hoje, não acontece, tendo em vista que tal documento é obrigatório para investidura em cargo público.

Chega-se, então, ao final do século XVIII, sem que a proposta de Pombal estivesse efetivamente implantada no Brasil, considerando que as influências iluministas na cultura portuguesa refletiram diretamente na educação brasileira, reproduzindo no item formação de professores o que se praticava em Portugal.

Em meados do século XIX, porém, inspirados nos ideais de Pestalozzi, Froebel e Herbart, são elaborados manuais destinados a orientar o uso dos novos materiais na prática pedagógica, exigindo-se do professor o domínio das práticas destinadas à boa aplicação do método, reiterando-se, no período, a influência europeia na formação de docentes.

A lei da educação elementar, de 15 de outubro de 1827, é a que primeiro estabelece exames de seleção para mestres e mestras. Os professores seriam examinados em sua proficiência na aplicação do método do ensino mútuo, no qual deveriam se aperfeiçoar, às suas expensas. A instrução no domínio do método caracteriza uma primeira intenção de preparar docentes, ainda que de forma exclusivamente prática e sem base teórica.

As primeiras escolas normais brasileiras foram estabelecidas, por iniciativa das Províncias, após o Ato Adicional de 1834. A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução

primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827” (BRASIL, 1866),

ARANHA (2006, p. 227) afirma ainda que “a escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor. Os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever”. Com esta lei, em nível primário, foi realizado o primeiro ensaio de uma instituição destinada especificamente à formação do pessoal docente para as escolas primárias no Brasil.

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação, vislumbrando-se a participação que a mulher teria no ensino brasileiro. A educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era esse o entendimento da época, o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa.

Aranha (2006, p. 229), afirma que “foi com a Lei de 1827 que pela primeira vez se determinaram aulas regulares para as meninas, embora tivesse por objetivo o melhor exercício das funções maternas que elas haveriam um dia de exercer”.

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 1970. Por outro, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração.

Aranha (2006, p. 300), explica que com “a Proclamação da República, com a Reforma Benjamin Constant (1890), foi presente a influência dos princípios de orientação positivista”, que, dentre outros aspectos, visavam à formação de professores capacitados para o ensino. Como também a gratuidade da escola primária, estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição Brasileira.

A cada nova reforma implantada, procurava-se inovar com filosofias e modelos europeus, esquecendo-se a realidade do país ou, ainda, tentavam-se modificar essa mesma realidade por intermédio das reformas educacionais propostas. Em termos legais, a Constituição de 1891 instituiu o sistema federativo de governo e consagrou a descentralização do ensino público.

Com o fim da 1ª Guerra Mundial (1914 – 1918), as influências estrangeiras sobre o Brasil passariam por profundas alterações, uma vez que, ainda naquela época, preponderara a França como modelo na quase totalidade das áreas culturais brasileiras. As reformas de ensino deixavam transparecer a familiaridade dos seus autores com os sistemas europeus, na maioria das vezes inadequadas às exigências nacionais.

Com a chegada da década de 1930, à medida que a educação ganhava importância como área técnica, diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las. Com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1937, foram contempladas as necessidades de qualificação de pessoal para a administração escolar, oferecendo cursos para diretores e inspetores comissionados pelo estado.

GUIMARÃES (2006, p. 179), afirma que “em 1939 foi criado o curso de Pedagogia, visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais”. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo no caso da Pedagogia, os próprios fundamentos da educação e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado.

Durante o Estado Novo, o ensino normal sofreu a primeira regulamentação do governo central em decorrência da orientação centralizadora da administração. Em consonância com essa orientação, essa política educacional traduziu-se na tentativa de regulamentar minuciosamente em âmbito federal a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no país, mediante Leis Orgânicas do Ensino, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946.

A Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas consagrou um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. O Normal foi dividido em dois ciclos: o curso de formação de regentes do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais e o curso de segundo ciclo, em dois anos, que formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 20/12/1961 não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. A respeito desta lei, PILETTI (2003, p. 189) fala que:

A primeira Lei brasileira a estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em todos os níveis, do pré-primário ao superior, foi a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, embora fosse promulgada apenas nesse ano, o seu projeto chegou ao Congresso Nacional ainda em 1948, onde foi discutida durante treze anos.

No que diz respeito ao aumento dos estudos e à elevação do nível de formação, começam a aparecer iniciativas favoráveis à formação do professor primário em nível superior. É importante destacar que o primeiro parecer do Conselho Federal de Educação, referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62), revela que nele se apoiaram os primeiros ensaios de formação superior do professor primário.

Ainda na década de 1960, com o Parecer do CFE nº 252/69, foi definida a abolição da distinção entre bacharelado e licenciatura, introduzindo a proposta de formação dos especialistas em educação com as habilitações em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional, concomitante à habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas para habilitar a atuar nos cursos de magistério.

A reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5.540/68, teve como consequência a modificação do currículo do curso de Pedagogia, dividindo-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas e orientando-o, não somente para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau.

A Lei 5.692/71 contemplou a escola normal e a profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Com isso, desapareciam os

Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

Com a chegada da década de 1980, percebe-se um esforço no sentido de melhorar a formação dos professores para as séries iniciais, a uma progressiva remodelação pela qual passou o Curso de Pedagogia, de modo a procurar adequar-se também à preparação do professor para as séries iniciais, tarefa essa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentada.

Em regra, quanto às legislações existentes, percebe-se uma preocupação com a valorização dos profissionais do ensino, trata-se no art. 206, V da Constituição Federal de 1988 e no art. 3, VII da LDB de 1996. Às múltiplas atribuições dos sistemas educativos e aos programas de formação se insere a valorização e o papel social do professor na atualidade.

Nos anos 1990, algumas experiências relativas à formação docente, em nível superior, de professores para o início da escolaridade, vieram se desenvolvendo em alguns estados brasileiros, em Institutos Superiores de Formação de Professores.

Embora em escala reduzida, tais experiências devem ser registradas como reflexo das preocupações pertinentes à melhoria da qualidade da formação e como tendência cada vez mais destacada de elevar essa formação ao nível superior.

Entretanto, foram verificadas falhas na política de formação, que se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas, pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino (ARANHA, 2006).

Outro avanço fundamental, ainda no século XX, foi o Plano Nacional de Educação, com o chamado movimento renovador. Nos anos 1920-30, concebeu-se pela primeira vez no Brasil, a ideia de um Plano Nacional de Educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, assinado por um seleto grupo de educadores, foi o documento que sintetizou as ideias desse movimento e estabeleceu a necessidade de um plano nesses moldes. Nos textos legais, foi na Constituição Federal de 1934, Artigo 150, que apareceu a primeira referência ao Plano Nacional de Educação - PNE, mas sem estar acompanhado de levantamento ou estudo sobre as necessidades educacionais do país.

O primeiro Plano Nacional de Educação – PNE, já estabelecido como obrigatório na LDB de 1996, foi elaborado e colocado em prática em 2001, para vigorar entre os anos de 2001 a 2010. Algumas questões importantes foram vetadas como o aumento do Produto Interno Bruto (PIB) direcionado para a educação, em 3%, em razão das dificuldades econômicas vigentes e a responsabilidade pela educação pública, colocada como uma tarefa de todos, descentralizando a responsabilidade do Estado. Neste sentido a Lei determina que:

O Plano Nacional de Educação-PNE 2001-2010 estabeleceu os seguintes objetivos para a educação brasileira: a elevação global do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e à permanência, com sucesso, nela e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação - PNE está referido no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, que determina a sua elaboração de acordo os princípios fundamentais da educação brasileira: (CF, p. 125) “I - à erradicação do analfabetismo; II - à universalização do atendimento escolar; III - à melhoria da qualidade do ensino; IV - à formação para o trabalho; e V - à promoção humana, científica e tecnológica do país”. Já a sua regulamentação foi determinada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, que deixou a cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, a incumbência de organizar o PNE que, posteriormente, foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, com vigência decenal.

No que se refere ao novo Plano Nacional de Educação - PNE, que contempla os anos de 2011 a 2020, foi aprovado pela Lei nº 13.005/14, de 25 de junho de 2014. O PNE caracteriza-se com a valorização dos profissionais da educação com a Meta 16.6 que diz:

Fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (BRASIL, 2014).

Procurou-se, nessa primeira parte, relatar, de maneira concisa, como é que a formação de professores foi se constituindo historicamente enquanto parte fundamental da profissão docente no Brasil. O processo de reforma educacional, a LDB, Lei 9.394/96, foi um marco político institucional decisivo, incorporando lições, experiências e princípios aprendidos desde o início da formação de professores no Brasil. A nova LDB traçou diretrizes inovadoras para a organização e formação de professores dos sistemas da educação brasileira.

Com a promulgação da LDB, o Brasil encerra a primeira geração de reformas educacionais, iniciada com a política lenta e gradual, a qual teve um importante marco institucional, legando ao Brasil um capítulo inovador sobre educação e formação, mas que passou a reclamar uma lei que o regulamentasse. A fim de que se possa prosseguir na leitura por meio da legislação atual do ensino, iniciada nesta segunda parte, com a LDB nº 9.394, aprovada em dezembro de 1996.

A formação de professores no Brasil

O processo histórico brevemente indicado acima mostra que a concepção e as finalidades da formação de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo, de forma bastante ligada ao contexto econômico, político e social do país.

A formação docente refere-se à educação e à cultura, inclui-se nela o conhecimento que a humanidade já constituiu e todo o conhecimento que cada indivíduo acumulou, em função dos grupos aos quais pertenceu e pertence e de suas experiências pessoais. Assim, a formação docente vem se constituindo ao longo dos anos, transformando a cultura e o conhecimento dos indivíduos.

A formação docente constitui elemento fundamental para atingir os objetivos visados pela educação, devendo estar adaptados à realidade presente na sociedade em que se inserem. Para que se possa entender um pouco a política de formação de professores no Brasil nos dias de hoje, é importante compreender como o professor se forma. Sendo assim, a formação docente no Brasil foi compreendida, desde a época do descobrimento até os dias atuais, no item anterior.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, entre outros aspectos, dispôs de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, vale verificar na Lei LDB, nos artigos 62, 63 e 64:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Assim, foi concedida às universidades a possibilidade de organização de cursos de formação de professores, de acordo com seus projetos institucionais, desde que fossem feitos em licenciatura plena, com liberdade para incorporar ou não à figura dos Institutos Superiores de Educação - (ISEs).

Na análise de GATTI e BARRETTO (2009), os ISEs representaram, no âmbito das faculdades isoladas ou integradas, o novo formato de formação docente, substituindo os cursos

fragmentados existentes. Além disso, os ISEs ofereceram a possibilidade de integração, com base comum, na formação de professores para os diversos níveis de ensino e especialidades, institucionalizando a Escola Normal Superior no âmbito dos ISEs. Art. 63. (BRASIL, 1996).

Nessa época, a maioria dos professores do Ensino Fundamental, no Brasil, possuía formação de Ensino Médio, no curso de Magistério e, ainda, milhares de professores leigos. Nas disposições transitórias, a lei fixou o prazo máximo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem às novas normas.

Conseqüentemente, a superação da fragmentação dos currículos de formação passou a ser uma exigência legal. A preocupação em garantir maior articulação das diferentes modalidades formativas, ficou explícita na legislação.

Assim, em 1999, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CP nº 1/99, que trouxe em seu artigo 1º a nova proposta de estrutura formativa contida na LDB 9.394 e, nos arts. 2º e 3º, que propôs um caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação.

Entretanto, após essa Resolução, foram autorizados cursos de formação de professores isolados, em Escolas Normais Superiores, perdendo a organicidade de formação docente. As orientações das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores foram colocadas em segundo plano, criaram-se cursos de licenciaturas independentes, perdendo as articulações previstas. Neste sentido:

A desagregação que as pesquisas evidenciam no que respeita à formação de professores e sua fragmentação interna em termos de currículo parece corresponder a interesses institucionais cristalizados, ou a falta de

perspectivas quanto ao perfil formador do profissional professor, e a redução de custos. Além da estrutura integrada exigida aos ISEs, as condições definidas para a contratação de docentes especificamente para eles também podem ter concorrido, no âmbito das instituições privadas, em virtude de seu custo maior, para que a ideia de um centro específico formador de docentes, fosse um instituto ou uma faculdade, não vingasse. Para as instituições universitárias públicas, alterações estratégicas de currículo ou estrutura organizacional implicariam remanejamentos institucionais e de docentes, o que demandaria mudança da cultura formativa, de representações cristalizadas. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 46).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram instituídas em 2002, com preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Suas orientações foram direcionadas para os professores que atuarem na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada do futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento, ainda, que as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. No artigo 6º, reafirmou-se a importância da cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência. (BRASIL. MEC/CNE, 2002).

As Diretrizes orientaram, ainda, que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), e

explicitaram: que “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14). Apontaram, também, os seis eixos articuladores para a construção da matriz curricular dos cursos de licenciaturas, a saber: 1) os diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) o da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) o da formação comum com a formação específica; 5) o dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) o das dimensões teóricas e práticas (GATTI ;BARRETTO, 2009).

A LDB 9.394/96 adotou os termos formação de docentes e formação de profissionais da educação, ressaltando também que cabe aos sistemas de ensino promover aperfeiçoamento profissional continuado. Ao mesmo tempo em que estabeleceu a associação entre teorias e práticas, mediante a formação contínua, e o aproveitamento anterior como fundamentos da formação dos profissionais da educação. Nesse sentido GATTI e BARRETTO (2009, p. 225) afirma que:

Uma das limitações das políticas e práticas de formação continuada, entendida como desenvolvimento profissional, que é objeto de alertas constantes na bibliografia e nos estudos sobre o assunto, é a sua falta de relação com a formação inicial. Não há uma tradição de compromisso das instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial, com o acompanhamento, apoio e atualização contínuos dos profissionais docentes que elas formam. Esforços nesse sentido são mais recentes e pontuais.

Contudo, ao analisar uma articulação da formação continuada aos fundamentos teóricos e às orientações pedagógicas, vale lembrar que o ato de ensinar uma profissão não pode se restringir a ensinar uma teoria, mas exige em complemento: o ensinar a pensar, a decidir e a fazer. GATTI e BARRETTO (2009, p. 225) afirma ainda que “outro aspecto que começa a ser enfatizado no elo entre a formação inicial e a formação continuada é a necessidade de apoio ao que inicia a docência”.

Ao analisar as políticas e as práticas do sistema educacional brasileiro, verifica-se que as políticas educacionais atuais encontram-se orientadas pelos valores do neoliberalismo, que reafirmam os preceitos de uma sociedade capitalista, excludente e seletiva. Se, por um lado, apresentam discursos democráticos e incluídos, defendendo a democratização do acesso à escola, por outro, organizam-se sistemas de ensino numa escola para a elite que garante o acesso dos alunos ao conhecimento científico e, portanto, o alcance dos cursos de graduação mais concorridos e que assegurem maior status social e uma escola técnica profissionalizante para a maioria que pertence à classe menos abastada, com possibilidade de acesso aos cursos de graduação de menor status social, dentre estes, os cursos de Licenciatura, que formam professores.

O propósito é oferecer uma educação que o prepare para construir com independência seu processo de aprendizagem contínua e para o exercício de uma postura crítica e participativa na vida social. Tal concepção de ensino demanda prática docente e, conseqüentemente, processo formativo mais aderente às necessidades e urgências locais (GATTI; BARRETTO, 2009 p. 228) .

Diante do exposto, pode-se afirmar que a história da formação dos professores, nos últimos dois séculos, explicita sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, é importante destacar que muitas das proposições se encontram distanciadas dos anseios das entidades científicas e acadêmicas, em especial no tocante à formação dos educadores.

Com relação à questão pedagógica, que, no início, era ausente, o tema foi penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Está presente nas políticas e discussões atuais sobre formação de professores, sem encontrar, ainda, um encaminhamento satisfatório e coerente entre o conteúdo dos discursos e a sua efetivação da prática.

A formação do professor não deve tratar apenas da sua habilitação técnica e domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Busca-se ter em mente a qualificação no sentido de uma formação humana, em sua totalidade. A prática desse educador não pode ser realizada de maneira desvinculada da formação integral da sua personalidade humana. Caso contrário, os objetivos de sua intervenção técnica não se efetivarão.

A posição do que seja educar, neste momento, de modo a contribuir para a formação de cidadãos capazes de construir alternativas e saídas para desafios que lhes são colocados no cotidiano, implica um maior domínio das informações que circulam em distintos campos, transbordando os aparentes limites das diferentes áreas do conhecimento e a compreensão das relações existentes entre elas.

No entendimento de SACRISTÁN (2000, p. 56)

A resposta para as perguntas que querem saber como são e atuam os professores depende das considerações sobre a sua formação pedagógica, sua bagagem cultural, suas qualidades pessoais, seu status social, as condições e regulações de seu trabalho, sua ética profissional e sobre a concepção que possuem de si mesmos, como profissionais e educadores.

O repensar a formação do professor insere-se numa perspectiva de superação da racionalidade técnica, excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares, para uma perspectiva centrada no terreno profissional. Com base nesses pressupostos, PIMENTA (1999, p. 15) afirma que:

Contrapondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e ou monitor de programas pré-elaborados, entendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário seu trabalho enquanto mediação aos processos constitutivos de cidadania dos alunos, para que consiga a superação do fracasso escolar e das desigualdades escolares. O que parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Entende-se que a proposta de formação de professores, que hoje se discute, depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade, contemplando o saber científico, o saber pedagógico e o saber político-social como partes integrantes da formação dos professores.

Os estudos que colocam o professor histórica e socialmente contextualizado, afirmando que sua formação, tem a ver com suas condições de vida, pressupõem uma relação forte entre o saber e os pressupostos da elaboração deste saber.

Portanto, a história da formação de professores no Brasil, e as políticas formativas evidenciam sucessivas mudanças, contudo ainda não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, principalmente com relação à qualidade do ensino.

A responsabilidade dos educadores, especialmente os de níveis iniciais escolares, com a formação de cidadãos com postura crítica e consciente de sua atuação social, faz da formação docente, um ato essencialmente político-social. Além da questão estratégica, enquanto processo de organização continuada do saber, torna-se fundamental nas ações pertinentes ao estado democrático, fazendo surgir à educação para a cidadania.

A despeito dos desencontros pedagógicos, a ideia de que bons mestres projetam imagens e ideias que sustentam a formação dos cidadãos é um argumento forte que vem sendo perseguido na busca pela qualidade na formação docente brasileira.

Neste sentido, o Curso de Pedagogia foi reformulado em 1986, pelo Conselho Federal de Educação, que aprovou o Parecer nº 161, o qual delegou a esses cursos oferecerem, também, a formação para a docência de 1ª a 4ª séries. Esse curso, de natureza sempre contraditória, tendo em vista seu histórico legal, já sofrera reformulações anteriores, a saber: Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária, configurada no parecer CFE nº 252/1969 e na Resolução nº 2/1969.

Com essas prescrições, normatizou-se “[...] a formação do pedagogo com ênfase na formação do especialista, correspondendo ao modelo educacional tecnicista hegemônico no período, e mantém-se aí a formação do professor para as Escolas Normais em nível de segundo grau” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 41).

Além de poder dar aulas nas escolas normais, foi facultado ao pedagogo dar aulas também nas séries iniciais, como justifica BRZEZINSKI (1996, p. 45):

[...] a estruturação do curso de pedagogia facilitou a adoção da premissa “quem pode o mais pode o menos”, isto é, se os licenciados em Pedagogia estavam habilitados a formar professores de professores primários, por “osmose” adquiririam o domínio dos conteúdos do curso primário.

Quanto ao currículo das licenciaturas em geral, as resoluções do CFE indicavam um currículo mínimo a ser cumprido em cada uma delas, definido por disciplinas obrigatórias. O desenho curricular dos cursos privilegiava a formação na área específica e a complementação pedagógica ficou somente no final do curso.

Mediante tantas discussões e controvérsias relacionadas à formação docente, pesquisadores sobre o tema apontam as orientações dos documentos oficiais e literatura (ALVES, 1992; ANFOPE, 1992, etc) e alertam sobre a necessidade de revisão desses cursos:

- Necessidades formativas diante da situação existente.
- Formas de articulação e relação entre formação em disciplina específica, formação educacional geral e formação didática específica, levando em conta os níveis de ensino.
- Novas formas de organização institucional que possam dar suporte a essas necessidades e novas formas de articulação; formação dos formadores, ou seja, de pessoal adequadamente preparado para realizar a formação de professores no nível de 3º Grau.
- Novo conceito de profissionalização dos professores baseado na proposta de um continuum de formação (GATTI; BARRETTO, 2009 p. 42).

Dar continuidade à formação após a formação inicial é uma necessidade para a atualização de qualquer profissão, e no âmbito educacional, isso não difere, uma vez que as

relações sociais não são lineares, passam por transformações que interferem diretamente na formação do ser humano.

GATTI e BARRETTO (2009, p. 52) fala sobre “a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, foi instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, dispondo sobre a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para o fomento a programas de formação inicial e continuada”. A proposta foi “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (art. 1º). Objetivou apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”. E pretendeu, ainda, equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (art. 3º, incisos II e III).

Neste sentido, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas e da educação básica, está articulada às concepções de democracia, justiça, inclusão e emancipação.

Diante das metas da CONAE (Conferência Nacional de Educação), em relação à formação dos profissionais do magistério, e do Decreto nº 6.755, observa-se que, mesmo com obrigatoriedade do Decreto e metas da CONAE (Conferência Nacional de Educação), há necessidade de que a formação dos profissionais do magistério se consolide em Estado de Direito, isto é, vá além das políticas públicas. Para VIEIRA (1992, p. 12).

O Estado de Direito determina sua proteção formalizadora e institucionalizadora na ordem jurídica e, principalmente, reclama a presença de mecanismos socioeconômicos dirigidos e planejados com a finalidade de atingir a concretização desses direitos.

Portanto, as políticas pensadas para a formação dos profissionais do magistério necessitam ir além de políticas sociais, necessitam estar no campo de direito dos docentes para que sejam efetivamente concretas e possam romper com o individualismo que o capitalismo alimenta.

Desse modo, as propostas contidas no Decreto 6.755/2009, na visão de Gatti e Barreto (2009), buscaram responder a desafios apontados por décadas nas análises realizadas nos países, sobre o processo de formação de docentes, entre eles: conseguir articulação entre níveis de gestão e também entre as instituições, bem como dessas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades.

Neste sentido, busca-se um rompimento com estruturas tradicionais de formação, mobilizando os instituídos já cristalizados em direção a uma transformação nas ações formativas. Outro fator dificultador é a mentalidade e representações vigentes nas instituições e seus membros, que se acham impregnadas pela conformação que, historicamente, se instituiu entre nós quanto à formação de professores.

Na visão de GATTI e BARRETTO (2009), entende-se que essa Resolução é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência.

Entretanto, nota-se que, embora os projetos pedagógicos dos cursos formadores de professores adotem essa referência, nem sempre, na prática, concretizam-na em seus currículos. O que se vê nos currículos das licenciaturas diversas é um peso enorme de disciplinas fragmentadas em horas-aulas, com muito pouca integração com as disciplinas pedagógicas. Entretanto, a formação do professor é um dos meios de aprimorar seu próprio crescimento, na profissão de ensinar, capacitando-se para pensar todas as dimensões curriculares e pedagógicas, para viabilizar sua formação de forma crítica e reflexiva, visando superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e técnico e a prática na sala de aula, ou seja, de sua realidade concreta.

Portanto, a ação do educador deixa de ser técnica, orientada apenas por meio de cursos de atualização, produzidos e pensados pelos especialistas e, passa a ser pensada por si mesmo, tornando-se sujeito de sua formação que luta por autonomia intelectual e profissional que o habilite a atuar como agente ativo e reflexivo, que participa das discussões e investigações e da produção e elaboração das inovações curriculares, que atenda aos desafios socioculturais e políticos de seu tempo, no coletivo de seu espaço de trabalho.

Nessa perspectiva, vários teóricos discutem a necessidade de projetos de cursos de formação continuada de professores nos coletivos das escolas, nos quais os mesmos devem ser

sujeitos de suas ações para atender à construção de novas habilidades requeridas do educador na atualidade.

Acredita-se que a melhoria nos resultados da qualidade de ensino requer também nova concepção do educador, devido à complexidade da prática pedagógica, pois sua ação demanda de pesquisas e formação contínua, que promova condições para que este profissional modifique suas concepções, posturas, crenças e ações na prática educativa e conseguir suscitar uma mudança conceitual na sua relação com o saber e sua elaboração, tornando, assim, sujeito da sua própria ação.

A mobilização e a força dos educadores têm importância fundamental para a missão de construir um sistema educacional de ensino superior, que realmente prepare e certifique professores, dotados de ampla e sólida formação, para, conseqüentemente, poderem contribuir com uma escola de educação básica, muito mais profícua, portanto, de boa qualidade e eficiente no processo de aprendizagem.

Essas abordagens apontam para a necessidade de se compreender, no cenário atual da educação brasileira, que o processo formativo de professores precisa estar fundado na reflexão, na ação e sobre a ação, de modo que o trabalho docente possa ser visto como fonte de pesquisa do professor. Isso tem impulsionado as discussões sobre a relevância da pesquisa-reflexão na formação inicial de professores, como princípio formativo e científico capaz de promover a coerência entre a formação oferecida e a prática desejada que os professores exercem em seu trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar esse artigo não se pode deixar de chamar a atenção sobre a formação de professores no Brasil e como vem se constituindo ao longo do tempo. As condições precárias de trabalho neutralizam a ação dos professores e dificultam uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo na busca de sua qualificação. No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. As emendas já são muitas e a fragmentação formativa é clara. É preciso integrar a formação em currículos articulados. A formação de professores não pode ser pensada somente a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização. É preciso ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com sua vida.

Promover uma formação docente, diante desse horizonte, é ter coragem de romper com práticas assumidas como verdade, mas, acima de tudo, romper consigo mesmo para contribuir na instauração de uma nova compreensão dessa formação, por meio de um processo crítico. Esse processo, à medida que rompe com modelos vistos como verdade absoluta, pode impulsionar mudanças, provocando um processo formativo em que o professor assuma-se como sujeito de sua história, em direção a um agir responsável e autônomo perante si mesmo e o mundo. Essa perspectiva conduz a uma formação de professores que precisa considerar o compromisso histórico com a educação e com a profissão docente. Por fim, ressalta-se que as discussões estabelecidas refletem um esforço de colaboração para pensar o processo formativo de professores da educação brasileira, que resulte na formação de um professor que, consciente e

autonomamente, reconheça e assuma-se como profissional da educação, tendo condições para um enfrentamento crítico perante os desafios do trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. (Org). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

ANFOPE. **Documento final do VI Encontro Nacional**. Belo Horizonte: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1992.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil** / Maria Lúcia de Arruda Aranha - 3º ed ver e ampl, São Paulo: Moderna 2006.

BRASIL/MEC. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2009/decreto/d6755. Acesso em 23/08/2014.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827–parte primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878, p. 71-73. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.-

_____. Lei nº 10.172 de 09/01/2001. Plano Nacional de Educação 2001-2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm - acesso em 06/09/2014.

_____. Lei LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm – acesso em 21/09/2014.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014//L13005.htm - Acesso em: 06/09/2014.

_____. Lei LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DF, 1996.

_____. **Reforma Universitária**. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968- Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm acesso em 21/09/2014.

BRASIL/MEC. Resolução CNE/CP 1, de 30 de setembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_99.pdf> Acesso: 05/10/2014.

BRASIL/MEC. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02. Acesso: 05/10/2014.

BRZEZINKSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimentos**. Campinas: Papirus, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.(Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, Valter Soares (Orgs). **Formação para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. Campinas: Papirus, 2006.

PILETTI, Nelson.; Piletti Claudio. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 7ª Edição, 4ª impressão, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez 1999.

SACRISTAN, J. Gimeno. **A educação que temos a educação que queremos**. In: IMBERNON, Francisco (org.). **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

VIEIRA, E. **Democracia e Política Social**. São Paulo, Cortez, 1992.