

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: POLÍTICA, HISTÓRIA E ESPAÇOS EDUCACIONAIS.

Antonio Germano Magalhães Júnior

Maria de Lourdes da Silva Neta

Considerando a temática do evento, LDB 20 Anos: Política, História e Espaços Educacionais, esta escritura procura estimular discussões acerca da referida proposta. Desenvolvemos uma descrição reflexiva das transformações que ocorreram nas políticas referentes à formação de professores no Brasil, destacando as mudanças posteriores a implantação da LDB Nº 9394/96.

Iniciamos apresentando dados referentes ao percentual de docentes com curso superior no Brasil, objetivando demonstrar a situação e necessidade de políticas de formação docente que venham a fazer cumprir a exigência legal da LDB, Lei nº 9394/96, afirmando que:

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Os referidos dados foram coletados das bases de dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Informação necessária para melhor compreender a análise que realizamos no transcórre do texto.



Percentual de Docentes com Curso Superior, Brasil - 2011

Percentual de Docentes com Curso Superior na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional, na Educação de Jovens e Adultos, e na Educação Especial, por Localização e Dependência Administrativa, Brasil, em 2011.

Ano	Abrangência	Localização	Rede	Percentual de Funções Docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino									
				Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional	EJA	Educação Especial
				Total	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais				
ano	abrang	TIPOLOCA	Depend	DSU_INF	DSU_CRE	DSU_PRE	DSU_FUN	DSU_F14	DSU_F58	DSU_MED	DSU_PROF	DSU_EJA	DSU_ESP
2011	Brasil	Total	Total	53,8	51,6	55,4	75,3	68,2	83,1	92,7	89,3	88,8	79

Percentual de Docentes com Curso Superior, Brasil - 2014

Percentual de Docentes com Curso Superior na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional, na Educação de Jovens e Adultos, e na Educação Especial, por Localização e Dependência Administrativa, Brasil, em 2014.

Ano	Abrangência	Localização	Rede	Percentual de Funções Docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino									
				Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional	EJA	Educação Especial
				Total	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais				
ano	abrang	TIPOLOCA	Depend	DSU_INF	DSU_CRE	DSU_PRE	DSU_FUN	DSU_F14	DSU_F58	DSU_MED	DSU_PROF	DSU_EJA	DSU_ESP
2014	Brasil	Total	Total	63,2	61,7	64,9	86,2	74,1	85,3	93,2	90,2	84	86,8

Percentual de Docentes com Curso Superior, Regiões

Percentual de Docentes com Curso Superior na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional, na Educação de Jovens e Adultos, e na Educação Especial, por Localização e Dependência Administrativa, segundo as Regiões Geográficas, em 2014.

Ano	Região	Localização	Rede	Percentual de Funções Docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino									
				Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional	EJA	Educação Especial
				Total	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais				
ano	Região	TIPOLOCA	Depend	DSU_INF	DSU_CRE	DSU_PRE	DSU_FUN	DSU_F14	DSU_F58	DSU_MED	DSU_PROF	DSU_EJA	DSU_ESP
2014	Norte	Total	Total	52,7	52,8	52,9	70	64,9	73,3	86,1	92,6	80,1	82,4
2014	Nordeste	Total	Total	44,6	44	45,3	66,1	57,2	73,1	86,6	88,6	72,7	65,2
2014	Sudeste	Total	Total	70,8	67	75,2	88,1	81,8	93,9	95,1	89	94,2	85,8
2014	Sul	Total	Total	66,3	60,4	72,9	88,5	83,7	92,2	93,2	93,6	93,8	91,8
2014	Centro-O	Total	Total	79	77	80,5	88,9	87	90,7	94	91,9	94,7	96,5

Comparando os dados do ano de 2011 com os de 2014, podemos verificar que houve melhoria na formação dos professores, mas ainda temos uma grande quantidade de profissionais sem a formação exigida pela legislação vigente. Considerando as diferentes regiões do Brasil, encontramos diferenças quando comparamos os resultados, sendo a região Nordeste a que possui resultados mais negativos.

Escolhemos realizar uma retrospectiva histórica para melhor compreender os resultados anteriormente descritos. A temporalidade definida está associada aos registros que tratam do tema formação de professores no Brasil, acessado pelos autores desta escritura.

Ao iniciarmos o mapeamento acerca da formação docente no cenário brasileiro, descobrimos que as ideias formativas foram disseminadas a partir da instituição de modelos.



O primeiro modelo foi nomeado de artesanal, em que o concurso de nomeação para as aulas régias exigia a apresentação de provas de moralidade fornecidas pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz da localidade de origem do candidato à licença docente. Exigia-se também, que o futuro professor conhecesse a disciplina que iria ensinar; para tanto, era avaliado por uma dissertação apresentada à banca de seleção nomeada pelo Diretor-Geral dos Estudos. Aos mestres de primeiras letras das aulas oficiais, mantidas pelo Estado, exigia-se que estes deveriam provar saber ler, escrever, contar e ter conhecimentos para proporcionar ensino religioso aos discentes.

Com adoção do método Lancaster¹ no Período Imperial (ARAÚJO, 2010), considerava-se que o docente lancasteriano poderia se formar observando a ação modelar de outro docente na escola da Corte, deste modo se constitui o preparo específico de professores para esse outro modelo e suas especificações. Nessa acepção, localizamos nos estudos organizados por Vicentini e Lugli (2009), a exigência de eficiência no ensino de primeiras letras, a dimensão formativa que tem por escopo a utilização do método de ensino lancasteriano através de duas proposições: o sistema de professores adjuntos e as Escolas Normais (EN).

A formação de professores adjuntos foi ofertada em quase todo Período Imperial, com a hipótese de que, por sua maior proximidade com os modos tradicionais de formação para os ofícios, e principalmente por seu menor custo, em que o futuro professor aprendia as “técnicas” e os usos do trabalho acompanhando a prática de um professor experiente. Este sistema de formação docente constituía na nomeação como professores adjuntos dos melhores estudantes das escolas públicas de primeiras letras com 12 ou 13 anos de idade,

¹ Também denominado de método de ensino mútuo.

os quais recebiam pagamento para acompanhar o professor regente.

A documentação concernente à criação das Escolas Normais balizam-se em duas Leis, a primeira promulgada em 15 de outubro de 1827 e o Ato Adicional de 1834. Os anos de criação das primeiras Escolas Normais (EN) nas Províncias de Minas Gerais e Rio de Janeiro foram 1834 e 1835, respectivamente. A fundação das Escolas Normais ficou a cargo dos governos provinciais, nas quais a formação docente objetivava a garantia da aplicação do método de ensino mútuo. Descrevendo a responsabilidade dos professores das EN. Vicentini e Lugli (2009), enfocaram que,

[...] Essas escolas foram, até meados do século XIX, estabelecimentos a cargo de um único professor, que lecionava a totalidade das matérias. Estas correspondiam aos conhecimentos do curso de primeiras letras, acrescidas do ensino do método Lancaster ou do método simultâneo. O modo de organização dessas escolas não era seriado: os alunos estudavam até que o professor os considerasse aptos para o exame, que então era realizado por uma comissão julgadora de notáveis locais [...] (p. 34).

A formação dos docentes que lecionavam nas Escolas Normais partia do autodidatismo, uma vez que eram profissionais de “notório saber”, alguns com diplomas universitários em diversas áreas e cursos, por exemplo, em Medicina e Direito [...] (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Mesmo com a disseminação das EN que necessitavam de professores especializados e edifícios próprios, ainda eram insuficientes para formar a demanda necessária de docentes, diante dessas limitações e com o intento de que os estudantes tivessem um professor habilitado para ensinar transformou-se a proposta de formação do Curso Primário Complementar

em um curso de formação de professores. Essa modalidade passou a servir à formação de professores, sendo que não ocorreram as alterações curriculares no antigo Curso Primário Complementar. A modificação constituiu em acrescentar, ao seu final do curso, um ano de prática de ensino realizada na escola modelo anexa à Escola Normal. Após essa 'preparação', o concludente poderia realizar concurso para ser nomeado professor.

Em nossas buscas bibliográficas localizamos que o termo "professor licenciado" aparece na historiografia educacional brasileira por volta do ano de 1772, conforme os registros de Vicentini e Lugli (2009), ressaltando a legislação que organizou a reforma dos estudos após a expulsão dos Jesuítas e referindo-se aos professores do ensino secundário. O título de licenciado conseguido pelos professores era concedido através dos exames realizados pelo Estado, que incluíam provas de moralidade (atestadas por um religioso e por um juiz ou autoridade equivalente na cidade) e prova de conhecimento da matéria a ser ensinada. Destacamos a falta de realização da prova didática, que comparasse a aptidão do candidato para o ensino. Diante dessa premissa, constatamos que as atividades docentes desenvolvidas no período colonial no Brasil, eram realizadas por docentes que detinham conhecimentos específicos da disciplina que lecionavam. No processo de licenciamento os conhecimentos didático-pedagógicos não eram considerados relevantes para o ensino até mesmo pela falta de cursos que licenciassem os profissionais.

Concernente à investigação da formação docente no período imperial brasileiro, as iniciativas formativas e de constituição do saber específico para o ensino praticamente inexisteram, decorrendo da ausência de instâncias de formação específica para estes profissionais.

No entanto, algumas formas de controle da qualidade da ação docente foram tentadas, como em 1854, quando os exames passaram a se constituir de provas de moralidade e capacidade, para as quais os exames preparatórios usariam os compêndios do Colégio Pedro II e a relação dos aprovados com a menção do professor que os havia preparado seria publicada, para desmascarar os maus professores que atestavam alunos incapazes como aptos a prestarem os exames, de modo a melhorar o ensino particular [...] (NUNES *apud* VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 62-63).

O controle que havia na perspectiva das ações docentes deixava de avaliar o processo de ensino para respaldar o trabalho docente nos resultados obtidos pelos estudantes nos exames preparatórios. Entendemos que os docentes não possuíam formação específica para lecionar, embora houvesse projetos de oferecer, a esses profissionais, especializações na Escola Normal. Sendo assim, é complexo falar num modelo único de formação de professores no Brasil durante a Primeira República.

As primeiras alterações legais nas condições de formação dos professores foram organizadas pela reforma Francisco Campos, a partir da Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Conforme retrataram Vicentini e Lugli (2009),

Em 1931, quando se criou o registro para os professores do ensino secundário no Ministério da Educação, prevendo a exigência da formação universitária específica, fornecida pelas Faculdades de Filosofia, ou seja, a licenciatura. O professor licenciado obtinha o registro no Ministério e assim lhe era conferido o direito legal de lecionar. (p. 64).

Também foi criado o Registro Provisório para garantir a possibilidade de transição entre o *status quo ante* e o que a lei projetava como ideal, destinado aos docentes sem formação em licenciatura. Para a obtenção deste registro, encontra-

mos nos escritos de Vicentini e Lugli (2009), a ideia de que era necessário,

Apresentar prova de idoneidade moral, certidão de idade e uma certidão de aproveitamento em instituto oficial de ensino secundário e superior, nacional ou estrangeiro, nas disciplinas de inscrição. Além disso, era requerido para a obtenção do Registro Provisório que o candidato apresentasse quaisquer títulos ou diplomas científicos, publicações, bem como prova de exercício regular do magistério durante pelo menos dois anos (p. 64).

Os primeiros cursos de formação de professores, em termos de licenciatura, foram organizados no Brasil nos anos 1930, com a instituição das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL. Em 1931, Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde, promoveu a implementação de um modelo educacional baseado nos ideais escolanovistas, no contexto do qual a expansão do ensino primário e secundário marcou o aumento da demanda de estudantes para o ensino superior.

A primeira reforma² empreendida pelo Ministro da Educação e Saúde e, sem dúvida, a de maior alcance entre todas as que se realizaram, nesse domínio, em mais de 40 anos de regime republicano, foi a do ensino superior, que Francisco Campos reorganizou em bases e com segurança.

A parte central dessa reforma traçada no decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, e verdadeiramente inova-

² A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida criou, ainda, o Conselho Nacional de Educação (Decreto 19.850, de 11/04/1931); a regulamentação do ensino superior (Decreto 19.851, de 11/04/1931); e a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto 19.852, de 11/04/1931) essa foi formada pela Escola de Minas, pelas Faculdades de Farmácia e Odontologia, pela Escola de Belas Artes, pelo Instituto Nacional de Música, além das faculdades existentes desde 1920 (Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Escola Politécnica). Buscava-se, com isso, estabelecer as bases do sistema universitário brasileiro (SILVA e FERREIRA, 2011, p. 287).



dora de nosso aparelho de cultura é o estatuto das universidades brasileiras em que se adotou 'como regra de organização do ensino superior da República o sistema universitário' e se exigiu para que se fundasse qualquer universidade no país, 'a incorporação de, pelo menos, três institutos de ensino superior, entre os mesmos incluídos os de Direito, de Medicina e de Engenharia ou, ao invés de um deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. (AZEVEDO, 1971, p. 669).

No período de 1931 a 1939, foram criadas unidades de ensino nos diferentes projetos de universidade, destinadas ao processo formativo de professores, ou seja, os cursos de licenciatura. Candau (1987, p. 11) caracteriza os projetos que originaram esses modelos de criação dos cursos de formação docente:

Projetos que expressam diferentes correntes de pensamento político, que estão na origem de políticas educacionais distintas e até mesmo opostas: a autoritária, prevalecendo na esfera do governo central; e a liberal, predominante na esfera de alguns governos estaduais, especialmente São Paulo e o Distrito Federal.

Baseando-se no Estatuto das Universidades Brasileiras, promulgado pelo Governo Provisório, por via do Decreto 19.852, datado de 11 de abril de 1931, no Art. 5 - I foi organizada a congregação em unidade universitária de pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras. A última instituição referida no artigo seria responsável pela qualificação de estudantes considerados capazes de exercer o magistério, utilizando, para isso, um currículo seriado que atendesse as exigências educacionais do País.

Os cursos de licenciatura foram instituídos na Universidade de São Paulo no ano de 1934, com o objetivo de ofere-



cer aos bacharéis os conhecimentos pedagógicos necessários às atividades relacionadas ao exercício de ensino (PIMENTA e ANASTACIOU, 2011).

A Lei de nº 7.462, promulgada em 5 de julho de 1937, no período do Governo Vargas estruturou a Universidade do Brasil que contaria com a Faculdade Nacional de Filosofia, anteriormente intitulada Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, sendo regulamentada pelo Decreto-Lei de nº 1.190, datado de 04 de abril de 1939. Uma das finalidades da instituição era preparar candidatos para o magistério secundário e normal. A Faculdade Nacional de Filosofia era composta de quatro seções fundamentais, que eram: a) Seção de Filosofia; b) Seção de Ciências; c) Seção de Letras; d) Seção de Pedagogia e uma Seção Especial de Didática.

No capítulo III do Decreto-Lei de nº 1.190/39, ficou expressa a organização dos cursos ordinários ofertados pela Faculdade Nacional de Filosofia, cuja duração da formação era de três anos que, com a conclusão, conferia ao discente a titulação de Bacharel nas áreas de Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia. A seção XII do referido documento continha o curso de Didática, cuja duração era de um ano, e que ao ser cursado por bacharéis, lhes daria o título de licenciado, permitindo o exercício do magistério. Amparado pelo decreto citado anteriormente, surgiu o modelo de formação docente chamado de modelo 3+1.

A formação 3 + 1 estruturou-se em três anos destinados a formação de especialistas, seguidos de mais um ano para obter o título de licenciado. Nesse ano adicional, o Curso de Didática, conforme a lei federal promulgada no ano de 1939 ofertava as seguintes disciplinas: Didática Geral e Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamen-

tos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Deste modo, pretendia-se garantir a preparação pedagógica dos professores. Sendo assim, a formação pedagógica dos docentes era desvinculada do currículo de formação geral, ou seja, ocorria de modo isolado após a formação no bacharelado.

Outro aparato legal que referenciou a formação docente nos anos 1940 foi a Lei Orgânica do Ensino Normal, sob o Decreto-Lei nº 8.530, datada de 2 de janeiro de 1946, estabelecendo que a divisão do curso em dois ciclos: o primeiro, com 4 anos, destinava-se a formar regentes para o ensino primário em instituições denominadas Escolas Normais Regionais e o segundo, de três anos, formaria o professor primário nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

Descrevendo as peculiaridades dos Institutos de Educação, Vicentini e Lugli informaram que,

[...] Os Institutos também se encarregavam de oferecer preparação pedagógica aos professores de nível secundário (ginásios e colégios). Após 1946, essas instituições deveriam oferecer cursos de especialização para professores nas áreas de educação especial, educação pré-primária, desenho e artes aplicadas, música e canto, bem como preparar os professores do Ensino Complementar Primário e do Ensino Supletivo. (2009, p. 44).

Apercebe-se que os Institutos de Educação ofereciam formação num nível mais elevado do que o Curso Normal. A legislação nº 8.530, de janeiro de 1946 determinou que seus docentes, assim como aqueles dos Cursos Normais, deveriam ter, de preferência, formação em nível superior. Ao cursar o Ensino Normal, os estudantes tinham acesso a alguns cursos do ensino superior, diretamente vinculados com o tipo de formação oferecido, ou seja, os cursos da Faculdade de Filosofia, especialmente o de Pedagogia, criado no ano de 1939.

No rasteio bibliográfico realizado, colhemos informações acerca da decadência da EN, geradas pelas críticas ao currículo, uma vez que a aproximação entre esse curso e o ginásio/colegial, organizada a partir da Lei Orgânica de 1946 e complementada no ano de 1971, descaracterizou as funções de preparo profissional dos normalistas. A preparação de professor passou de um curso em dois níveis destinado exclusivamente à formação profissional para um curso secundário de caráter geral com algumas disciplinas de formação específica.

No início da década de 1960, ocorreu a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A legislação no Capítulo IV tratava do Processo de Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio, e enfatizava aspectos como: as finalidades do ensino normal; o processo de formação docente nos graus ginásial e colegial; a expedição de diplomas de acordo com o grau de ensino; a realização de cursos de especialização e aperfeiçoamento; a formação de docentes para o grau médio em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; cursos de formação para docentes do grau médio em Institutos de Educação.

Na acepção constituída por Guedes e Ferreira (2002), tendo por dimensão basilar o Art. 59 da LDB de nº 4.024, O Conselho Federal de Educação regulamentou os Currículos Mínimos e a duração dos cursos universitários através do Parecer nº 262/62, dos quais faziam parte os Cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. O referido Parecer estabelecia que, os currículos mínimos das licenciaturas compreenderiam as matérias fixadas para o bacharelado, que a formação do licenciando deveria incluir estudos considerando principalmente, o discente e os aspectos metodológicos, bem como a necessidade de se entender a licenciatura como um grau equivalente ao bacharelado e não igual a essa formação.



No início da década de 1970, com a promulgação da LDB de Nº 5.692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, legislação que criava o ensino de primeiro grau em oito anos; a reorganização da segunda fase do ensino médio, ou colegial, de modo que todos os cursos oferecidos em nível de segundo grau fossem profissionalizantes. Com a exigência da profissionalização em nível de segundo grau, ocorreu a eliminação do Ensino Normal Primário ou Complementar, que existia como alternativa de formação de professores em muitos estados brasileiros e na equiparação da Escola Normal que, a partir da promulgação da lei, passou a se chamar Habilitação Específica para o Magistério.

Na Lei nº 5.692/71 foi possível verificar, especificamente no capítulo V, referente à formação de professores e especialistas para o ensino, Art. 29, a formação deveria ser realizada em níveis que se elevassem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atendesse aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos estudantes.

No Art. 30 da LDB Nº 5.692/71 foi retratada a formação mínima para o exercício do magistério, de acordo com as especificações descritas:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.



§ 1º Os professores a que se refere a letra “a” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971).

Pelo exposto nesse artigo reproduzido, percebeu-se na década de 1970 a prevalência de cursos superiores de Bacharelado e de exigência para a docência nos ensinos de 1º e 2º grau, com a diferenciação dos cursos de licenciatura curta e plena. Destacamos que a implementação dos Cursos de Magistério ocorreu de modo gradativo e ocorrendo em diferentes proporções em todas as regiões brasileiras, o que tornou necessário prever, que com a promulgação da lei nº 5.692/71, ocorreram variações em termos da preparação para que os entes federados pudessem ajustar-se às normas legais. Desse modo, estabeleceram-se várias modalidades de estudo aceitável para o exercício docente no primeiro grau, sendo a escolarização mínima requerida a Habilitação Específica para o Magistério (curso de 3 anos em nível de segundo grau), que permitia ensinar de 1ª a 4ª séries. Também poderiam lecionar da 1ª até a 8ª séries professores que possuíssem habilitação específica obtida em curso de grau superior.

Na perspectiva de oferta da formação docente na LDB 5.692/71, notamos que, além da universidade, outras instituições podiam ofertar os cursos de formação de professores, como: faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos



de estabelecimentos criados ou adaptados para essa finalidade, com autorização e reconhecimento na forma da referida Lei. Entendemos que houve uma diversidade institucional para a formação dos profissionais de ensino. As autoras Guedes e Ferreira informam que

O descompasso entre a referida Lei e a realidade sócio econômica e política do país provocou no final da década de 70 uma ampla discussão, culminando com a realização do I Seminário de Educação Brasileira, iniciando-se o movimento de reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil, tendo como alicerce a reformulação dos cursos de Pedagogia, e posteriormente das Licenciaturas em geral. (s/a, p. 2).

Na busca de reformulação curricular dos cursos de licenciatura na década de 1980, foram realizadas cinco Conferências Brasileiras de Educação (CBE) sendo: I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 1982 – Belo Horizonte; III CBE, 1984 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE e 1988 – Brasília. A primeira Conferência, realizada na cidade de São Paulo, reuniu educadores, objetivando articular as atividades de docentes e discentes, tendo em vista a reformulação dos cursos de formação docente no País.

Outro dado localizado que referenciou a formação de professores foi o projeto de implementação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), proposto pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1982. O projeto tinha por objetivo fortalecer as condições das escolas de formação de professores, para que estas estivessem condições de preparar adequadamente docentes em nível médio, que atuariam no ensino pré-escolar e nas séries iniciais. Nesse sentido, o curso oferecido nessas instituições possuía uma carga horária significativamente maior, uma vez que era feito em período integral e tinha duração de quatro anos. A carga horária semanal distribuía-se em 30 horas-aula

das disciplinas da Habilitação Específica para o Magistério e mais de 18 horas-aula de atividades de enriquecimento curricular, que funcionavam para a complementação do currículo mínimo: aulas de reforço e o desenvolvimento de projetos e atividades diversificadas para o enriquecimento dos conteúdos das disciplinas.

Em relação a formação de professores em nível secundário vale ressaltar que essas habilitações para o magistério em nível médio continuam, sendo que com a LDB, promulgada no ano de 1996, ocorreram incentivos para a formação docente em nível superior para todas as modalidades e níveis do ensino escolar.

No início dos anos 1990, atentando para os percalços da formação docente na contemporaneidade, criou-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, cujas atribuições seriam a defesa e manutenção dos cursos de formação de professores. Bem como, ocorreram eventos que tinham por pauta a formação de professores, por exemplo, a VI Conferência Brasileira de Educação que ocorreu em São Paulo, no ano de 1991, na qual um dos desafios foi a definição dos parâmetros e diretrizes para a qualificação do professor e o direito do estudante a uma formação com qualidade.

Tecendo comentários acerca da base comum nacional, na formação docente, foi sugerido que esta deve evitar se pautar em um currículo mínimo, e sim como uma concepção básica de formação desse educador. É importante reafirmar que o trabalho docente é a base da formação do profissional da educação, que atua no ensino fundamental e médio. Nesse sentido, a concepção da ANFOPE (1992, p. 14) é de que

[...] haverá uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição, de forma a respeitar

as especificidades das várias instâncias formadoras. (Escola Normal, Licenciatura em pedagogia, demais Licenciaturas específicas).

Diante dessa acepção, as universidades organizaram um processo de articulação, realizando fóruns nacionais e estaduais, objetivando estabelecer uma discussão em torno dos aspectos que envolvem os cursos de formação de professores e o sistema educacional brasileiro.

A LDB Nº 9394/96, no artigo 62º, menciona que a formação de professores para lecionar 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Com a promulgação da LDB Nº 9394/96, são tomadas medidas destinadas a formação docente em âmbito federal, estadual e municipal com o intuito de redirecionar o sistema educacional no Brasil no tocante a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Podemos observar estas modificações no que se refere à formação docente em universidades e institutos superiores de educação, mediante a expansão do quantitativo de IES públicas, e principalmente privadas, partindo da instituição de critérios para abertura e funcionamento de cursos, exigência na formação dos professores universitários em nível de pós-graduação, priorizando os programas de mestrado e doutorado, bem como consideramos a realização de exames para verificar a qualidade e as fragilidades dos cursos superiores ofertados.

No início dos anos 2000 e com o intuito de buscar melhorias educacionais, foram aprovadas as orientações para

as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação (DCN), especificamente no ano de 2001, cuja finalidade foi transpor “a excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares³ e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE, 2001, p. 1). Nas orientações das DCN foi destacado que é fundamental assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes. As Diretrizes especificam que cada curso precisa contemplar nos textos dos Projetos Pedagógicos (PP), o perfil do formando/egresso/profissional, de acordo com o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado: Competência/habilidades/atitudes; Habilitações e ênfases; Conteúdos curriculares; Organização do curso; Estágios e Atividades Complementares; acompanhamento e Avaliação.

Nas DCN, localizamos indicações acerca do perfil dos formandos, competências e habilidades a serem adquiridas durante período de formação acadêmica, subdivididas em gerais e específicas para as licenciaturas, a especificidade dos conteúdos curriculares básicos e complementares, a organização dos cursos de graduação para a formação de bacharéis e licenciados, a estruturação dos cursos na organização dos programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos. Deveriam, porém incluir no projeto pedagógico os critérios para o estabeleci-

³ A concepção de currículos mínimos, à luz dos objetivos já elencados, implicava elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena de não ser reconhecido o curso, ou até não ser ele autorizado a funcionar quando de sua proposição, ou quando avaliado pelas Comissões de Verificação, o que inibia as instituições de inovar projetos pedagógicos, na concepção dos cursos existentes, para atenderem às exigências de diferentes ordens. (Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação – 11/03/2003).

mento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, bem como a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. Os cursos de licenciaturas deveriam ser orientados pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Outro aspecto ressaltado consistiu no desenvolvimento dos estágios e atividades complementares, assim como a conexão com a avaliação institucional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena foram instituídas pelo CNE em 2001 com o parecer nº CNE/CP 009/2001. Para a produção do documento, a Comissão percorreu o seguinte caminho: reuniu-se 21 vezes entre os meses de agosto do ano de 2000 e maio de 2001, bem como participação de Encontros, Seminários, Conferências destinadas a Formação de Professores. A Proposta de DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, foi submetido à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional e, por fim, a apresentação do documento ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, última instância antes do encaminhamento para apreciação do Ministro da Educação em 8 de maio de 2001. Outro fato relevante destacado pela comissão de relatoria do documento para a feitura foi a análise do contexto educacional brasileiro nas décadas de 1980 e 1990, elementos que apresentaram a necessidade da formação docente expressa em diretrizes.

Outro destaque em relação à elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela Secretaria de Educação Superior, foi a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bachare-

lado Profissionalizante e Licenciatura. Os Cursos de Licenciatura ganharam terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, com projeto específico. Desta feita, exige a definição de currículos próprios da Licenciatura deixando de se confundir com o Bacharelado ou com a formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” instituído no ano de 1939 com a separação de disciplinas específicas e pedagógicas. A DCN descreveu os princípios orientadores para alterações da formação de professores a partir da concepção de competência como nuclear na orientação do curso, indicando a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do licenciado contemplando a simetria invertida, aliando as concepções de aprendizagem, de conteúdo e avaliação.

Na DCN destinada à formação de professores, a pesquisa foi evidenciada como elemento essencial na formação profissional do professor, assim como o descreveram os princípios norteadores para as modificações nos cursos de formação do magistério, com escopo que a formação deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica, bem como o desenvolvimento das competências exigindo que a formação contemple os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor. Informando a relevância da seleção dos conteúdos nas áreas de ensino da educação básica, precisando orientar-se e ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade, nas quais os conteúdos a serem ensinados na educação básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas. Tendo a avaliação como orientadora do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais nº 2/2015 são antecedidas pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001 Formação de Professores



da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que apresentou uma análise do contexto educacional brasileiro. Evidenciando os anos de 1980 e 1990, principalmente da proposta de universalizar o acesso ao ensino fundamental e expandir o ensino médio e a educação infantil. Diante desse cenário, as DCN atentam para a melhoria da qualificação profissional do docente e destacam a importância de políticas nesta área. Com a resolução proposta, se estabelece que os cursos de licenciatura devem ter currículos próprios e, por esse motivo, se extinguiria o modelo 3+1 (três anos de bacharelado e um ano de formação pedagógica).

No dispositivo legal do CNE/CP nº 2/2015 a formação é considerada um componente da preparação profissional e o desafio a ser enfrentado é o fato de, nos cursos de licenciatura, ser enfatizado o bacharelado, faltando a concepção de formação para o magistério que evidenciem os aspectos didático-pedagógicos que embasaram o trabalho docente perpassar todas as disciplinas que constituem a matriz curricular. Esse dado é uma deficiência na estrutura curricular dos cursos e precisa de modificação. Esse processo, no entanto, exige embates nas dimensões políticas, institucionais e curriculares. Por esse motivo, o parecer destaca a relevância da função do formador do professor, enfatizando o compromisso que deve assumir ao formar futuros docentes.

Para exercer a docência faz-se necessário uma pluralidade de conhecimentos que englobem desde os conceitos específicos de cada área e envolvam as dimensões sociais dialogando com as diferentes concepções de sujeito e de mundo. Nos aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas, a docência, de acordo com as indicações nas DCN é reconhecida,

como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos es-

pecíficos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, CNE/CP nº 2/2015, p. 42).

Com o deslinde realizado nos documentos, acreditamos que o docente universitário nos cursos de Licenciatura precisa atentar para as sugestões pautadas nas DCN e desenvolver o trabalho formativo no auxílio do futuro professor que atuará nos diferentes níveis e modalidades da educação brasileira.

Outros documentos foram promulgados no ano de 2001 tendo por mote a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e outro descreveu as especificações destinadas os estágios curriculares na formação dos professores.

Com mapeamento historiográfico referente aos cursos de Licenciatura e a formação de professores no Brasil, encontramos um cenário educacional que revelou momentos com tentativas de inovações e desafios que ainda precisam ser vencidos no que concerne a formação docente. Evitando que a formação dos referidos profissionais ocorra de modo isolado, necessitando integrar-se aos aspectos sociais e educacionais, nos quais as instituições formativas e os sujeitos estão inseridos.

Os dados apresentados pelo INEP demonstram que estão ocorrendo melhorias, mas lentamente e se considerarmos os resultados de outros dados, concernentes a rendimento de aprendizagem, verificamos que as mudanças ocorridas após a



implantação da LDB 9394/96, ainda precisam ser ampliadas e devidamente implantadas.

Referências

ARAÚJO, Jefferson Santos. Esboço sobre o surgimento, as características e a implantação do método monitorial/mútuo no Brasil do século XIX. *ICadernos da Pedagogia*. São Carlos: Ano 4, v. 4, n. 7, 2010, p. 86-95. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/179/105>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. 5. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Melhoramentos, Editora USP, 1971.

BRASIL. Edital SESU/MEC nº 04/1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em: 30 jun, 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Minuta de resolução de diretrizes curriculares da pedagogia divulgada pelo Conselho Nacional de Educação*. Brasília, 17 mar. 2005.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Nº 4024. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Nº 5692. Brasília: MEC, 1972.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Nº 9394. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Parecer CNE/CP nº 09*, de 08 de maio de 2001.

_____. *Parecer CNE/CES nº 02*, de 06 de junho de 2015.

CANDAU, Vera Maria. (Coord). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP; PUC – RJ, 1987.

GUEDES, Neide Cavalcante; FERREIRA, Maria Salonilde. *História e construção da profissionalização nos cursos de licenciaturas*. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3112.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTACIOU, Léa das Graças Cargomo. *Didática do ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Norma Lucia; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. *História & Ensino*, Londrina-PR, v. 2, n. 17, jul./dez., p. 283-306, 2011.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*, São Paulo: Cortez, 2009.

ENCONTRO NACIONAL. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. 6, Documento Final. Belo Horizonte, 1992. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/6%C2%BA%20Encontro%20Nacional%20da%20Anfope%201992.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 16.

