

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: INSTITUIÇÕES, PRÁTICAS EDUCATIVAS E HISTÓRIA

Inês Ferreira de Souza Bragança

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ)
Universidade Estácio de Sá (UNESA)

Laélia Carmelita Portela Moreira

Universidade Estácio de Sá (UNESA)

RESUMO

O presente trabalho trata das relações entre formação e profissionalização docente no Brasil, especificamente aquela relacionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apresentamos, inicialmente, uma análise das etapas do processo de profissionalização, dirigindo um olhar à institucionalização da escola primária articulada à trajetória da docência. A seguir, abordamos a afirmação da formação de professores, primeiro pela trajetória da Escola Normal e, posteriormente, pela formação em nível superior, no Curso de Pedagogia. Finaliza com uma síntese das complexas questões que se apresentam do campo da formação atualmente, com seus diversos espaços de formação e suas diferentes modalidades.

Palavras-chave: Formação Docente. Profissionalização. Instituições Formadoras.

TEACHING QUALIFICATION AND PROFESSIONALIZATION IN BRAZIL: INSTITUTIONS, EDUCATIONAL PRACTICES AND HISTORY

ABSTRACT

The present study covers the relation between teaching qualification and professionalization in Brazil, specifically the one related to the first years of Low School. Initially, we are

submitting an analysis of the phases of the professionalization process glancing at the institutionalization of low school linked to the teaching course. Below we are discussing the confirmation of teachers' qualification, first by the Teachers' College and later, by qualification in university, in the Pedagogy Course. It ends with a synthesis of complex questions that are exhibited currently in the qualification field, with their several qualification spaces and different modalities.

Keywords: Teaching Qualification. Professionalization. Qualifying Institutions

Introdução

No desenrolar sócio-histórico do sistema educativo, atrelado à institucionalização da escola, observamos o caminho percorrido pela profissão docente. A intenção de problematizar as mediações entre *formação docente* e *profissionalização* levou-nos a um mergulho na História da Educação, visando à composição de um quadro referencial que, ao focalizar as diferentes instituições formadoras e práticas educativas, possa contribuir para um melhor entendimento das complexidades do presente.

A ampla análise desse processo, na realidade portuguesa, desenvolvida pelo Professor António Nóvoa (1987), dá-nos pistas para reflexão sobre os movimentos vividos no Brasil. Na referida análise, o processo de profissionalização assenta-se em quatro etapas: 1) a prática da docência em tempo integral ou como ocupação principal; 2) a criação de um suporte legal ao exercício profissional na docência; 3) a institucionalização de dispositivos de formação; 4) a constituição das associações docentes. A partir dessa perspectiva, trataremos das relações entre formação e profissionalização docente no Brasil, especificamente aquela relacionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente apresentamos uma análise das etapas do processo de profissionalização, dirigindo um olhar à institucionalização da escola primária articulada à trajetória da docência. Na sequência, abordamos a afirmação da formação de professores, primeiro pela trajetória da Escola Normal e, posteriormente, pela formação em nível superior, no Curso de Pedagogia. A última parte traz uma síntese das complexas questões

que se apresentam do campo da formação atualmente, com seus diversos espaços de formação e suas diferentes modalidades.

Um olhar histórico sobre a institucionalização da Escola Primária e os caminhos da profissão docente no Brasil

Retomar o entrelaçamento entre a história da escola primária e da docência no Brasil faz trazer laços que nos unem a Portugal e elos muito nítidos que articulam a história da educação desses dois países. Tomando como marco o processo de colonização, encontramos, nos duzentos e dez anos de “monopólio jesuítico”, de 1549 a 1759, as bases do sistema educativo brasileiro, contando com escolas elementares para os “curumins” e filhos de colonos, colégios e ensino superior religioso para preparação do sacerdócio (ROMANELLI, 2010, p.34). Escola elementar e docência vêm, assim, atreladas ao projeto colonizador e ao espírito da contrarreforma que marcou a atuação da Companhia de Jesus em Portugal e nas Colônias.

Com a expulsão dessa Companhia, encontramos, também no Brasil, grande impacto da Reforma dos Estudos Menores, efetuada em 1759 e ampliada em 1772, referente ao ensino primário e secundário, a qual modificou o sistema de ensino anteriormente desenvolvido pelos jesuítas, implantando as Aulas Régias de ler, escrever e contar e também as Aulas de humanidades. A Reforma estabelece uma relação formal entre o Estado e o professor, que incluía processo de seleção, estabelecimento de um contrato e avaliação periódica. E, se podemos trazer a afirmação de Cardoso (2002, p. 231) de que “os professores não formavam ainda uma classe profissional”, é possível perceber que esse momento constituiu uma etapa importante no caminho dessa profissionalização. Esse processo foi gestando um novo estatuto socioprofissional partilhado entre professores e o Estado “onde aqueles anseiam por se constituir num corpo administrativo autônomo, enquanto este busca garantir o controle da instituição escolar” (VILLELA, 2002, p.101).

A Reforma criou o cargo de Diretor de Estudos ao qual estavam subordinados todos os professores, em um processo de centralização e controle da prática educativa e da docência, por meio de avaliações e relatórios, bem como medidas corretivas (CARDOSO,

2002, p.119). Um aspecto central foi a instituição de licença estatal para o magistério, concedida por meio de concursos públicos realizados por banca designada pelo Diretor dos Estudos, alteração também implementada no Brasil. O concurso não exigia comprovação de escolaridade e consistia em prova de conhecimentos e apresentação de atestados de boa conduta emitidos pelo pároco e pela polícia¹ Para o mesmo autor,

A documentação referente aos exames realizados entre 1797 e 1807, para professor régio de primeiras letras, na jurisdição do governo do Rio de Janeiro, nos mostra que o processo de seleção era simples, e consistia numa questão de aritmética, [...] uma avaliação de ortografia, que provavelmente tratava-se de um epigrama, ou seja, uma poesia breve, satírica (CARDOSO, 2002, p. 239 e 240).

Os critérios de seleção para professor régio de primeiras letras indicam, assim, um maior peso aos aspectos morais do que aos conteúdos e à formação dos candidatos, característica mantida mesmo quando, futuramente, foi institucionalizada a formação como critério de acesso ao magistério.

As iniciativas tomadas no período joanino no plano político, econômico e social constituíram as bases para movimentos que, em 1822, culminaram com a independência. Do ponto de vista educativo, foi necessário estabelecer uma base para a realização das atividades administrativas e, nesse sentido, houve a ampliação do processo de escolarização. Contudo, o foco do período, de fato, esteve sobre a fundação do ensino superior, não havendo a necessária ênfase sobre o primário e o secundário (ROMANELLI, 2010, p. 38).

Se, inicialmente, o Império não modificou o quadro educativo, em sua esteira, o século XIX traz modificações graduais e importantes no que se refere às configurações assumidas pela docência. Articulam-se, nesse século, relevantes dimensões do processo de profissionalização que envolvem as contradições e dilemas na implementação de mecanismos de controle pelo Estado, na institucionalização da formação, nos movimentos reivindicatórios dos professores, destacando-se, ainda, o processo de feminização do magistério.

É na primeira metade desse século que se instituem meios legais para garantir, ampliar e estruturar a educação pública. A Constituição de 1824 determina a instrução primária gratuita para todos os cidadãos; contudo, tal medida só será aplicada após a promulgação da lei de 15 de Outubro de 1827 que “tornou obrigatória a instalação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império brasileiro [...]”. Esta lei estabelece, também, a realização de exames de seleção para os professores e institui o método de ensino mútuo². (CARVALHO, 2002, p.195 e 206; NOVAES, 1992, p.19 e TANURI, 2000, p.62).

A Carta de 1824 traz ainda uma importante definição quanto à garantia de acesso à educação pelas mulheres, até então excluídas da escolarização formal.³ Por um lado, as restrições continuam presentes na delimitação dos conteúdos ministrados nas escolas femininas, isentas da Geometria, enfatizando-se, mais os trabalhos manuais do que os conteúdos a ensinar. Por outro, também não era admitida a coeducação e o ingresso de mulheres nos liceus, ginásios e academias. A institucionalização de escolas para as meninas, trará, como consequência, a abertura das primeiras vagas para o magistério feminino, por meio de seleção realizada pelo Estado, e pela nomeação das que tivessem reconhecida honestidade e que demonstrassem conhecimento por meio dos exames. (NOVAES, 1992; DEMARTINI e ANTUNES, 1993; TANURI, 2000).

O Ato Adicional de 1834 trouxe uma alteração significativa do sistema de ensino, promovendo a descentralização, e atribuindo ao poder central a responsabilidade pela Educação do Município Neutro e pela educação superior em todo o Império; e, às Províncias, a responsabilidade pela educação primária e média. A falta de recursos, entretanto, levou o ensino secundário para a iniciativa privada e o primário ao abandono, com poucas escolas, “sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar” (ROMANELLI, 2010 p.40). Foi nesse contexto de institucionalização da educação primária que tiveram lugar as primeiras iniciativas de implantação do Curso Normal, como agência de formação sistemática de professores. Vieram como iniciativa das Províncias, em função da descentralização promovida pelo referido Ato Adicional (TANURI, 2000).

No Brasil do século XIX, assistimos, assim, ao processo de feminização do magistério. A escola primária, inicialmente vedada às mulheres, a partir da Constituição e da referida legislação de 1827, foi aberta ao ingresso das mesmas, instituindo-se, a partir de então, a possibilidade de acesso à docência pelo sexo feminino. Desse modo, ao longo do século, as mulheres foram, gradativamente, ocupando os espaços educativos das escolas primárias, enquanto os homens eram encaminhados para setores mais valorizados pela sociedade, dentro do próprio sistema educativo. Analisando os fatores que contribuíram no desenrolar desse processo, Almeida (1991, p. 164-165) destaca a adequação da identidade de mãe e “professorinha” da mulher ao magistério, considerado como uma das ocupações possíveis para o sexo feminino. Por serem “dóceis e submissas”, as mulheres serviriam aos objetivos propostos para a instrução primária, cabendo assinalar ainda a utilização dessa mão-de-obra como forma do Estado baixar os custos com a educação.

O final do século, especialmente o ambiente da década de 1870, traz um aspecto fundamental quanto ao processo de profissionalização docente. Encontram-se “na Corte, e em algumas Províncias, indícios de formas de organização que poderíamos identificar como exemplos de um momento de tomada de consciência do corpo docente enquanto categoria profissional” (VILLELA, 2002, p.101). Segundo este autor, os professores se unem, nesse momento, tanto na luta externa, em busca de melhoria do estatuto e definição da carreira, quanto internamente na “definição de uma imagem da profissão”. O contexto do movimento abolicionista e republicano, a urbanização, a maior circulação de jornais, a novidade das exposições e conferências pedagógicas e o aparecimento da imprensa pedagógica teriam contribuído também, de forma significativa, para a constituição dos professores como “atores corporativos.”

Iniciamos, assim, a República, em 1889, com discursos e indicativos legais sobre a importância da ampliação e estruturação da rede escolar, como elementos significativos do *processo de profissionalização da docência*, considerando-se a *tutela do Estado*, a *institucionalização da formação de professores*, bem como a *articulação dos professores em movimentos corporativos*. Tomando como referência o estudo desenvolvido por Antonio Nóvoa (1987) sobre o processo de profissionalização dos professores primários em Portugal, cabe perguntar: em que medida a docência, no Brasil, foi tomada como

ocupação de tempo integral? É possível afirmar que tal prerrogativa, no Brasil, parece não ter se colocado como uma exigência indispensável para atuação docente. Segundo Carvalho (2002, p.251), “o exercício do magistério concomitante com outras atividades foi permitido, embora não fosse essa a prática usual”.

Em síntese, trilhando os caminhos percorridos pela docência dos primeiros anos do Ensino Fundamental, encontramos no Brasil, inicialmente, uma atividade ligada à atuação evangelizadora da Igreja, ainda no Brasil Colônia, que passa, posteriormente, para a tutela do Estado, recebendo uma organização contratual mais específica, já no Império. A realização de concurso para seleção de professor régio de primeiras letras, no Brasil, afirmou-se ainda no século XVIII, no contexto da Reforma dos Estudos Menores, e foi novamente reforçada com a legislação de 1827. Assim, a docência colocava-se como lugar ocupado por aqueles que comprovassem boa conduta e fossem aprovados numa seleção que envolvia conteúdos rudimentares, caminhando, dessa forma, sem a exigência de formação específica, só inaugurada em 1835, com a fundação da primeira Escola Normal.

Na próxima seção, buscaremos analisar o processo de afirmação da formação de professores, inicialmente, pela trajetória da Escola Normal e, posteriormente, pela formação em nível superior, no Curso de Pedagogia.

Formação e Profissionalização de Professores/as para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil

Como vimos anteriormente, a institucionalização da formação docente consiste em uma etapa importante do processo de profissionalização. É interessante observar que a primeira preocupação com a formação de professores aparece anteriormente às Escolas Normais, juntamente com a ênfase na utilização do método de ensino mútuo, pelas escolas de primeiras letras. Cardoso (2002, p.110 - 111) encontra referência a uma escola de ensino mútuo que também formava professores, a Escola Normal de Ensino Mútuo da Corte, criada em 1823, para formação das corporações militares e extensiva aos demais súditos.

[...] não no sentido que damos hoje à Escola Normal, mas funcionando como um centro difusor do conhecimento do método a ser repassado a outras pessoas interessadas em aprendê-lo. Pelo texto do decreto de 1829, tal iniciativa foi bem sucedida, resultando na criação de novas escolas do mesmo tipo. (CARDOSO, 2002, p.211).

A legislação de 1827 reforça a necessidade de formação dos professores para aplicação do referido método, colocada sob a responsabilidade do próprio docente: “Os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino (mútuo) irão instruir-se em curto prazo, e à custa de seus ordenados, nas escolas das capitais” (BRASIL, 1827). Observamos, aqui, que a formação não é tomada como encargo do Estado, mas como obrigação pessoal do professor, uma formação, nesse momento, essencialmente prática, que se dá pela observação do trabalho desenvolvido nas escolas que já utilizavam o método.

É, portanto, no momento histórico de afirmação da garantia legal de instrução primária pública e gratuita, no contexto das legislações do início do século XIX, que a formação de professores, no Brasil, ganha espaço para se institucionalizar. Com o Ato Adicional de 1834, as províncias recebem a responsabilidade de legislar e promover a instrução pública primária e secundária, ambiente em que florescerão diversas iniciativas de implantação do Curso Normal, no caminho, ainda incipiente, de reconhecimento da importância da construção de saberes específicos para atuação profissional na docência.

Villela (1990; 1992) analisa a fundação da primeira Escola Normal criada na Província do Rio de Janeiro, em 1835. Apesar do reconhecimento da influência do modelo europeu, nomeadamente o francês, sobre as experiências realizadas no Brasil, a referida autora destaca as lutas políticas internas entre liberais e conservadores, como elementos propulsores da implantação da Escola Normal na Província do Rio de Janeiro. A vitória política do grupo conservador encaminhou ações de coerção e, também, de busca de consenso do ponto de vista ideológico, sendo a instrução um campo fundamental para tal propósito.

Nesse sentido, escola e formação de professores se afirmam como espaço propício para difusão da visão de mundo do grupo político dominante. Na Província Fluminense, a formação surge,

então, atrelada ao objetivo de difusão da ideologia do Estado. Assim, entende-se que os critérios estabelecidos para ingresso na Escola Normal valorizem mais a boa conduta do que a apropriação de conhecimentos, pois, para ser admitido era preciso: “ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever” (VILLELA, 1992, p. 29). A pouca exigência de conteúdos confirma-se no currículo proposto que se assemelha ao das escolas primárias, acrescentando-se a dimensão metodológica relativa à aprendizagem do método de ensino mútuo.

A partir desta primeira iniciativa, foram fundadas Escolas Normais em diferentes províncias, destacando-se, segundo Tanuri (2000, p.64 - 65), algumas características comuns, como a organização didática, currículo rudimentar, infraestrutura precária e frequência reduzida. E, assim, muitas foram fechadas “por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos finais do Império”, no contexto dos discursos liberais que incidiam sobre a democratização e obrigatoriedade da escola primária. No final do século, então, reforçam-se as referências à instrução como elemento fundamental ao “progresso”, observando-se a revalorização da formação de professores com o enriquecimento do currículo das Escolas Normais, maiores exigências quanto à seleção e a abertura ao ingresso feminino. Encaminha-se, assim, para a República nascente a tarefa de ampliar e consolidar a institucionalização da formação de professores (TANURI, 2000, p.66-68).

Na Primeira República, entretanto, a instrução primária e o Curso Normal permanecem sob a responsabilidade dos Estados, gerando descentralização e diferentes avanços e recuos nas experiências implementadas. É o movimento da Escola Nova e o ambiente de “entusiasmo pela educação” que irá trazer a força do papel da escola e da formação de professores, indicando mudanças na estrutura da formação então vigente (TANURI, 2000; LELIS, 1993).

Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a

atenção dada às escola-modelo ou escolas de aplicação anexas (TANURI, 2000, p.72).

Num momento em que o escolanovismo buscava novas concepções e práticas sobre o fazer educativo, os “pioneiros” criticam a predominância dos estudos de cultura geral e a pouca ênfase profissional. Os movimentos de reformulação das Escolas Normais caminharam, a partir de então, numa direção profissionalizante, destacando-se a reforma implementada no Distrito Federal, por Anísio Teixeira, que objetivou a organização de cursos com “caráter específico”, buscando o encaminhamento para o magistério (VIDAL, citado em TANURI, 2000, p.73). É importante também ressaltar que é no contexto do Manifesto dos Pioneiros que se defende, pela primeira vez, a unificação da formação de professores, com a proposta de que fosse realizada em nível superior (MENDONÇA, 1994, p.37).

Nesse ambiente, surge o Curso de Pedagogia, em 1939, cujo nascedouro é a “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”, no Rio de Janeiro. Quando buscamos suas origens já nos confrontamos com “impasses” sobre as concepções relativas ao trabalho docente e à formação, que apontam para a identidade do Curso. Identidade que busca afirmação no contexto dos anos trinta, por meio da configuração do campo educacional, com seus saberes, intelectuais e agents ⁴. Uma instituição multifacetada que visava tanto uma ampla formação cultural e científica de professores e especialistas em educação. Os objetivos da então Faculdade abrangiam os seguintes aspectos: preparar trabalhadores e intelectuais para o exercício das altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos para o magistério do ensino secundário, normal e superior; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto de ensino. O curso estruturava-se em duas habilitações: bacharelado e licenciatura, sinalizando seu caráter dual. Neste contexto, a atuação profissional acabava por se destinar apenas à atividade docente no Curso Normal ou a alguma atividade técnica ligada à orientação pedagógica e educacional/profissional (BRAGANÇA, 2012).

Observam-se as dificuldades desta iniciativa, em que predominou o ideal acadêmico sobre a função pedagógica. Sucupira

(1969, p.273), apoiando-se no pensamento de Anísio Teixeira, afirma que:

o caráter que as Faculdades de Filosofia assumiram no curso de sua evolução, afastou-as do estudo e da preocupação pelos problemas do magistério secundário e do primário e limitou-as à formação, quando muito, dos especialistas nas disciplinas literárias e científicas, tendo mais em vista o ensino superior do que o ensino nas escolas de cultura prática de nível secundário ou cultura vocacional nas escolas normais.

A despeito das discussões sobre formação de professores em nível superior, que, nesse contexto, restringia-se à licenciatura para o nível médio e bacharelato para os cargos técnicos do Ministério da Educação, as Escolas Normais continuam seu percurso caracterizado, nesse período, pela descentralização das reformas. É a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946 (BRASIL, 1946), que possibilita uma primeira estrutura a nível nacional, com diretrizes gerais para a formação de professores, em nível médio. O curso foi dividido em dois níveis, a saber: curso de 1º ciclo, para a formação de regentes para o ensino primário, com duração de quatro anos, que funcionava em Escolas Normais Regionais e cursos de 2º ciclo, para formação de professor primário, com duração de três anos, em Escolas Normais. Foram também criados os Institutos de Educação, com os dois níveis do curso normal, bem como Jardim-de-infância, Escola Primária, cursos de especialização para o professor primário e de administração escolar. Quanto aos currículos, nas escolas e 1º ciclo, predominava a formação geral, já nas de 2º ciclo um curso com mais disciplinas profissionalizantes (ROMANELLI, 2010, p.164 e 165).

Segundo Tanuri (2000, p.75 - 78), a Lei não traz grandes inovações, mas reafirma uma organização que já estava sendo adotada em diferentes estados. Observa-se, entretanto, que a Lei Orgânica constituiu uma referência importante para organização do Ensino Normal, em nível nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, não altera essa estrutura, apenas confere flexibilização. Houve, então, de uma forma geral, a manutenção de um esquema dual de formação, com escolas normais ginasiais e colegiais. No contexto do regime militar, a partir de 1964, busca-se adequação de todo sistema educacional à perspectiva de enfoque

especializado e tecnocrático. Um referencial que fragmenta o olhar à educação, através da consagração da fratura entre os que pensam e os que executam; especializam-se as tarefas no cotidiano da escola, especializa-se o Curso Normal e também o Curso de Pedagogia.

Quanto ao Curso Normal, considerando a profissionalização obrigatória definida pela Lei 5.692/71, de 11 de Agosto, foi transformado numa das habilitações do nível médio, extinguindo-se a formação em nível ginasial. “Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de ‘escola’ e, mesmo, de ‘curso’, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM)” . Foram encerrados, também, os Instituto de Educação, concentrando-se a formação de especialistas no Curso de Pedagogia. Assistiu-se, nesse período, à fragmentação das disciplinas, refletindo a perspectiva tecnicista, bem como o “esvaziamento” e a “perda de identidade” da escola normal, observando-se também falta de investimento das políticas públicas e o fechamento de muitos cursos (TANURI, 2000, p.80-81). Já nos Cursos de Pedagogia, os Pareceres 251/62 e 252/69 criam as habilitações técnicas em supervisão, administração, inspeção e orientação educacional para as escolas e sistemas escolares, instituindo-se o título único de licenciado, já que todos os graduados neste curso poderiam ser professores do Curso Normal. É, nessa conjuntura, que se coloca o impasse sobre a possibilidade de habilitação também para o magistério primário, como bem expressa a questão formulada por Scheibe (2001, p. 11): “[...] quem prepara o professor primário também pode ser professor deste nível de ensino?” O debate caminhava no sentido de defender que o pedagogo professor do Curso Normal pudesse ser também professor das séries iniciais, contribuindo para a defesa da formação do professor dos primeiros anos de escolaridade em nível superior.

O final dessa década de 1970 vai apontando para as limitações do enfoque restritivo das políticas educacionais da ditadura militar e, com os movimentos sociais mais amplos - a problemática educacional passa, gradativamente, a ser analisada a partir de determinantes históricos e políticos que os condicionam. Essa mudança expressa o movimento da sociedade brasileira na tentativa de superar o autoritarismo e de construção da redemocratização das relações sociais concretas. E, nesse ambiente de abertura democrática, registra-se a emergência do movimento dos educadores e estudantes, culminando com a fundação da “Associação Nacional

pela Formação dos Profissionais de Educação” (ANFOPE), em 1990.⁵ Os debates construídos, no interior dessa associação, foram, então, sinalizando outros caminhos para a formação de professores, nomeadamente a elevação ao nível superior, no âmbito da graduação em Pedagogia, bem como a reorganização curricular, buscando a formação do professor e a formação do especialista no professor, ou seja, uma formação ampla que rompesse com as especializações técnicas postas na estrutura curricular do Curso de Pedagogia e imposta às escolas como divisão do fazer educativo. Um dos conceitos defendidos pela referida associação é o de base comum nacional: “A base comum nacional dos cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental” (ANFOPE, 2000).

Observa-se que, nessa conjuntura, a formação de professores, em nível médio, por meio da “Habilitação Específica para o Magistério” fica comprometida em sua qualidade. Por um lado, registram-se, por meio do Ministério da Educação e também das Secretarias Estaduais de Educação, iniciativas governamentais, na direção de sua “revitalização”⁶; por outro, fortalecia-se, ao longo da década de 1980, o debate quanto à necessária formação superior dos professores. As Universidades, então, realizaram reformulações curriculares para formar, no Curso de Pedagogia, os professores para atuar na Educação Pré-Escolar e nas séries iniciais. E, assim, foram várias as experiências de formação superior de professores, ocorrendo também o desdobramento de diversas habilitações em todo país, para além daquelas instituídas pela legislação.⁷ (TANURI, 2000, p. 82-84; BRASIL, 2005)

A década de 1990 colocou, dessa forma, em debate, a formação de professores, registrando-se o embate de projetos distintos de sociedade que revelavam diferentes concepções de mundo, de ser humano, de professor, de pedagogo. E após longa caminhada, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394/96, de 20 de Dezembro (BRASIL, 1996), que, quanto à formação de professores, propõe a elevação ao nível superior.

Com esta definição, observamos que as proposições históricas do movimento dos educadores foram, assim, contempladas. A formação docente é, desta forma, elevada ao nível superior, podendo

ser realizada em Universidades e Institutos Superiores de Educação, um novo *locus* para a formação dos professores da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação em nível médio continua a ser admitida como formação mínima, voltando a denominação Curso Normal. Ressalta-se, entretanto, que as disposições transitórias preveem, no quarto parágrafo da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que até o final da década somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Considerando, contudo, a realidade brasileira e a ambiguidade do próprio texto legal, que em seu corpo define o Curso Normal como formação mínima e nas disposições transitórias coloca prazo nessa definição, os Cursos Normais continuam sendo realidade, apesar de já termos ultrapassado o tempo estipulado, já que, de fato, constituem o mínimo admitido, relativizando-se, assim, a elevação da formação ao nível superior.

Sistematizando, temos, a partir da LDB, o seguinte quadro para a formação inicial de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental: três *loci*, a saber: a Escola Normal, de nível médio, as Universidades e os Institutos Superiores de Educação e três tipos de curso com duração, carga horária e organizações curriculares específicas: o Normal, o de Pedagogia e o Curso Normal Superior. Acrescentando-se a aceitação de duas modalidades, ou seja, formação inicial para aqueles que ainda não ingressaram na carreira e “treinamento em serviço” para os que já exercem a docência e ainda não têm a formação requerida.

Os debates, contudo, continuaram e, considerando as proposições da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), bem como as demandas da sociedade e dos movimentos organizados, em 2003 foi instituída uma comissão para definir as “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia” (DCN) e, em maio de 2006, foi, então, emitida resolução que institui “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (CNE/CP N°. 1, de 15/05/06).

A referida resolução, hoje em vigor, determina que o Curso de Pedagogia destina-se à “formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos

pedagógicos”, destacando que as atividades docentes incluem a “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”, em âmbito escolar e não escolar (BRASIL, 2006).

Observamos, dessa forma, um longo processo que culminou com o encontro entre muitas das reivindicações do movimento dos educadores que remonta os anos de 1980 e as definições propostas pelas DCN, em uma compreensão ampliada da docência, integrando o fazer educativo à gestão educacional e retomando as reivindicações da Anfope no sentido de formar o professor e o especialista no professor (ANFOPE, 2000).

Relativamente à formação, em seu sentido institucional, apesar da proposição de elevação ao nível superior, ainda encontramos professores leigos no Brasil, ou seja, que não possuem a habilitação mínima exigida por lei, correspondente ao nível médio. Esse fato nos ajuda a situar a intensidade dos desafios que ainda se colocam à formação de professores do ponto de vista quantitativo e qualitativo, implicando nos processos vividos cotidianamente. E, se não temos respostas únicas, apostamos em trilhas que podem ser construídas e uma delas é a abertura de canais de escuta daqueles que corporalmente vivem a docência.

Considerações Finais

No desenrolar sócio-histórico do sistema educativo, atrelado à institucionalização da escola, observamos também o caminho percorrido pela profissão docente. A análise desse processo, na realidade portuguesa, desenvolvida pelo Professor António Nóvoa (1987), dá-nos pistas para reflexão sobre os movimentos vividos no Brasil, bem como sobre o entrelaçamento existente.

O suporte legal para a profissão docente foi implementado no contexto da reforma pombalina e veio como uma das marcas da secularização do ensino no séc. XVIII. O século XIX, com a estruturação dos sistemas nacionais de ensino, acelera os caminhos da profissionalização com a *implantação das Escolas Normais* e constitui também palco para os *movimentos reivindicatórios e associativos dos docentes*. É, contudo, a primeira etapa do processo que nos instiga, pois, no Brasil, os estudos que realizamos indicam que o exercício da docência como ocupação principal não foi colocado

como uma exigência indispensável ao exercício da docência como profissão.

A formação, como vimos, nasce atrelada à expansão do sistema de ensino e à própria organização da carreira docente. É interessante observar a elevação do patamar mínimo exigido para habilitação profissional na docência. Apesar da indicação do nível superior para a formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a legislação ainda aceita o Curso Normal como formação mínima.⁸

A trajetória que observamos possibilita a leitura de uma crescente e cada vez mais sistemática intervenção social sobre os processos educativos, intervenção que, se revela avanços quantitativos e qualitativos, revela também, e, nesse caso, na maioria das vezes, por vezes subterrâneas e avessas às estruturas políticas do sistema, as dificuldades que, em sua complexidade, manifestam-se na dinâmica das sociedades contemporâneas e também no dia a dia adia daqueles e daquelas que vivem a escola e a docência.

Analisando as exigências atuais ao trabalho docente, Gatti, Barreto e André (2011, p. 25) sublinham as novas condições de trabalho a que estão submetidos os professores, que trabalham na confluência de contradições que caracterizam uma situação tensional, pois, além de serem instados a compreender e motivar, ensinar e formar jovens e crianças,

[...] trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar em razão da complexidade e multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir na escola. A nova situação solicita cada vez mais que esse (a) profissional esteja preparado (a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares

Se, por um lado, o reconhecimento desses desafios não nos imobiliza, mas nos impulsiona num movimento essencialmente filosófico de reflexão crítica e propositiva sobre escola, a docência e a formação de professores, por outro, nele encontramos indícios da materialidade cotidiana vivida pelos professores/as na construção/reconstrução de suas histórias de vida e formação.

Referências

ADÃO, Áurea. *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

ALMEIDA, Cybele Crossetti. O magistério feminino laico no século XIX. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991, p. 159-171.

ANFOPE. *Documento final do X Encontro Nacional*. Brasília, 2000.

BRAGANÇA, I. F. S. *Curso de Pedagogia no Rio de Janeiro após as Diretrizes Curriculares Nacionais: formação docente e gestão educacional*. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. v.09, p.97 - 115, 2012.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1834, p. 15 v. 1 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>. Acesso em: abril 2013.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3 Imperio/](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3%20Imperio/)> Acesso em abril 2013.

BRASIL. *Lei Nº 5.692*, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso abril 2013.

BRASIL. *Decreto-Lei Nº. 8.530*, de 02 de jan. de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394 de 1996.

BRASIL. Parecer nº. CNE/CP Nº. 5/2005 de 13 de Dezembro de 2005.

BRASIL. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, n. 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. Parecer n. 252 de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100. p. 101-17, 1969.

BRASIL. *Resolução CNE/CP N.º. 1*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasil. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: fevereiro de 2007.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. A república, a escola e os perigos do alfabeto. In: PRADO; Maria Lígia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Edusp, 2002.

DEMARTINI, Zeila de Britro Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 86, 1993, p. 5-14.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, UNESCO, 2011.

LELIS, Isabel. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 90, 1994, p. 36-44.

NOVAES, Maira Eliana. *Professora primária: mestra ou tia?* 5. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

NÓVOA, António. *Le temps des professeurs : analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal*. Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra: Imprensa de Coimbra, vol.I, 1987.

NÓVOA, António. *Le temps des professeurs : analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal*. Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra: Imprensa de Coimbra, vol.II, 1987.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SHEIBE, Leda. Formação e identidade do Pedagogo no Brasil. In: CANDAU, Vera (ORG.), *Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SUCUPIRA, Newton. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 260-275, abril/junho, 1969.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000, p. 61-88.

VILELA, Heloisa. A imprensa pedagógica e a constituição da profissão docente no século XIX: alguns embates. In: GONDRA, José (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o império e a república*. 2. ed., Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VILELA, Heloisa. A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992.

VILELA, Heloisa. *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1990.

Notas

¹ Os primeiros exames para professores régios de Gramática Latina, no Rio de Janeiro foram realizados em 1760, ressaltando-se “que não havia necessidade do candidato comprovar sua formação escolar, bastando obter um bom desempenho nos exames e, no caso de já lecionar, fornecer também informações sobre o exercício profissional”. Para esse exame, foram também colhidas informações sobre a “conduta moral e social dos candidatos”. Em processos posteriores, contudo, o próprio candidato, ao fazer a inscrição, já apresentava atestados sobre sua conduta, “fornecidos pelo pároco ou pela polícia” (CARDOSO, 2000, p.131, 132, 135, 233).

² No método de ensino mútuo, os discípulos, sob a direção de um só mestre, ensinavam a eles mesmos, ou seja, uns aos outros, o que o tornava oportuno numa época em que predominava a falta de professores. Outra vantagem apontada no método era o fato de ser mais rápido e mais barato, na medida em que os alunos, que já conheciam as primeiras letras, se transformavam em multiplicadores, ensinando outros grupos de alunos.” (CARVALHO, 2002, p. 209).

³ Na Colônia a educação feminina restringia-se às prendas domésticas. “Não havia escolas femininas e as mulheres só podiam se educar nos conventos...”. “Com a vinda da Corte, em 1816, dá-se início a instrução laica para a mulher, através de senhoras portuguesas, francesas e alemãs que ensinavam costura, bordado, religião e rudimentos de aritmética e língua nacional para as meninas do Rio de Janeiro” (NOVAES, 1992, p.18 e 19).

⁴ “A discussão a respeito do pedagogo como profissional, a sua identidade, campo de trabalho e formação, arrasta-se desde a criação do curso de pedagogia em 1939. Desde então, algumas concepções surgiram a respeito da função educativa deste novo profissional” (ANFOPE, 2000).

⁵ O movimento fortaleceu-se, através de Seminários e Conferências, pela criação do “Comitê Nacional Pró-Formação do Educador”, que se transformou em CONARCFE (Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores) e, posteriormente, em ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação).

⁶ Nesse sentido, ressalta-se a criação pelo Ministério da Educação, em 1982, dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com objetivo de redimensionar as escolas normais, tornando-as “um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais”, projeto que foi implantado em alguns Estados. Destaca-se, ainda, o convenio realizado com o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) para o desenvolvimento do projeto “Habilitação ao Magistério: implementação de nova organização curricular”, que não foi concluído. Em nível estadual também foram tomadas diversas iniciativas buscando a revitalização da Habilitação Magistério (TANURI, 2000, p. 82-84).

⁷ As modificações do curso e as demandas de escolarização e formação na sociedade brasileira levaram a uma alteração no perfil do aluno desse curso: inicialmente procurado por professores já com experiência que buscavam especialização e progressão na carreira, passa a ser frequentado por jovens para o processo de formação inicial para a docência (Parecer 05/2005).

⁸ Encontra-se em tramitação projeto de lei que altera a LDB, justamente consagrando a formação superior de professores como obrigatória para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, excetuando-se apenas locais onde, comprovadamente, ainda não seja possível ter professores com essa formação.

Sobre as autoras:

Inês Ferreira de Souza Bragança, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora-Portugal, é Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA).

Laélia Carmelita Portela Moreira, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, é Coordenadora da Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão do PPGE da Universidade Estácio de Sá (UNESA).

Recebido em 03 de maio de 2013

Aceito em 10 de junho de 2013