

# EDUCAÇÃO SUPERIOR:PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Adriana Rocha Vilela Arantes<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo focaliza a reforma da formação inicial de professores da educação básica, em implementação pelo Estado brasileiro desde os anos de 1930. Os elementos centrais da reforma educacional da Década de 90 evidenciam que o processo de profissionalização toma por base conceitos e práticas que têm origem no campo do trabalho. A noção de competências ocupa lugar central e implementa uma nova lógica educativa, subordinando a esta o currículo e a organização das instituições de formação, objetivando construir um novo tipo de professor, com capacidades subjetivas consoantes àquelas demandadas pelo mercado e pelas novas formas de sociabilidade exclusiva que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas. Mudanças foram realizadas pelo Ministério de Educação sob forte pressão do movimento dos educadores. As propostas pelas quais luta o movimento docente nas últimas décadas – formação de qualidade, incentivo às faculdades e centros de educação das universidades como espaços privilegiados de formação de professores, construção da profissionalização e da autonomia e do desenvolvimento intelectual do docente precisam ser recuperadas neste momento para que se transformem em efetivas políticas públicas.

**Palavras-chave:** Profissionalização docente. Educação docente. Política educacional. Qualidade da educação. Processo de profissionalização

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho não pretende aprofundar a discussão sobre a dimensão societal das profissões e das metodologias associadas ao seu estudo. Tampouco pretende tematizar a complexidade envolvida no processo de reconhecimento social de uma atividade do mundo do trabalho ou ocupação. Pretende discutir o processo de profissionalização de uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho que passa a ter delimitados, pelo Estado, requerimentos de formação e de exercício, tal como ocorre, na atualidade, com a docência da educação básica.

Essa temática explicita diferentes elementos no processo de construção da conjuntura atual, bem como as novas tensões, exigências e desafios colocados à educação sob o impacto da mundialização do capital nos planos e programas propostos pelas novas diretrizes nacionais para formação de professores da educação básica no

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela PUC de Goiânia, Diretora Geral da Faculdade Católica de Anápolis

Brasil. Para análise dessas relações na realidade brasileira far-se-á um estudo histórico da evolução pedagógica das políticas educacionais no Brasil e da participação do professor como parte desse processo.

## DESENVOLVIMENTO

Os estudos de Brito, Brzezinski, Carneiro (2004) se referem à década de 30<sup>2</sup>, apresentada tradicionalmente como um marco da periodização da evolução pedagógica no Brasil.

Afirma Damis ( 2002, p.98)

O Brasil é um país de desenvolvimento tardio e inserido, perifericamente, no interior do progresso alcançado pela humanidade, não estando excluído desse processo de transformação e mudanças sociais, também produziu demanda para a educação formal a partir do seu desenvolvimento capitalista por volta da década de 1930.

Neste processo histórico de desenvolvimento e progresso, que exigia a obrigatoriedade da educação regular e o aumento da demanda de formação profissional, vivemos duas situações distintas no Brasil, segundo estudos de Brito, Brzezinski e Carneiro (2004). A primeira, na década da revolução de 1930, foi cenário de mudanças, uma etapa de rompimento com a visão do magistério com um sacerdócio. Na segunda, em 1959, por meio do Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público, é possível registrar um outro avanço em direção à profissionalização docente. Muda a condição do professor no mercado de trabalho. Nesse contexto histórico surgiram as associações da categoria “profissionais da educação<sup>3</sup>”.

Para os autores, a concretização de políticas educacionais, ou seja, a institucionalização da formação de professores para o ensino médio e normal resultou dos acontecimentos educacionais das décadas de 1920 e 1930 impulsionados pela reconstrução social via educação, adotada pelos Pioneiros da Escola Nova, cujos

---

<sup>2</sup>“Até a década de 1930 predominava no Brasil a formação de professores em nível médio, visando prepará-los para o exercício da docência no ensino primário. A primeira Escola Normal foi criada em 1835, em Niterói, sendo uma das pioneiras na América Latina” (BRZEZEINSKI, 2002, p.99).

<sup>3</sup>“Essas associações da categoria “profissionais da educação” se defrontaram com problemas relacionados com as condições de trabalho, com salários e, é claro, com as exigências do exercício profissional. Essas associações contribuíram muito para a luta pela profissionalização docente.

princípios estão consubstanciados no Manifesto dos Pioneiros, também chamada pela academia de Carta Magna da educação de 1932. Os pioneiros faziam parte dos movimentos sociais de educadores que empreendiam a luta para a criação da universidade do país.

Brito, Brzezinski e Carneiro (2004, p.247) afirmam ainda “que a origem remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que localiza-se na práxis dos reformadores estaduais e nos movimentos de luta pela organização de educadores, da década de 1920”. Entre as reformas empreendidas nesse período situam-se as que abrangeram o aperfeiçoamento de professores vislumbrando a elevação dos estudos pedagógicos ao nível superior por iniciativa do poder público.

Desse modo, as décadas de 1920 e 1930 também foram palco de movimento de modernização da educação e do ensino. Nos anos que se seguiram a 1920 foram efetivadas reformas nos Estados, coordenadas por educadores apoiados por valores democráticos e republicanos e no ideário da Escola Nova de John Dewey, expoente máximo do escalonovismo nos Estados Unidos, importado por Anísio Teixeira principalmente.

O ideário deweyano tinha como referência a democracia, na qual a educação deveria ter lugar. A democracia foi entendida por ele como algo mais do que apenas forma de governo. Constituía também uma forma de vida, cujo valor ele julgava pela quantidade e pela variedade dos interesses compartilhados por seus membros. “Justificava ele que a filosofia democrática da educação em bases mais profundas do que essa de que, onde os governados são ao mesmo tempo governantes, a educação popular é uma necessidade”.(BRUBACHER, 1961, p.58).

De acordo com esse autor, o grande incentivo, na época, era a liberdade de ação educativa, mesmo considerando que a sociedade estava obstruída por preconceitos religiosos, sociais ou políticos que temiam ser esmagados por mudanças. Esse era o ideário deweyano que percorria o mundo. No Brasil o principal articulador da Pedagogia da Escola Nova foi Anísio Teixeira, discípulo de Dewey. Coube, portanto, a Anísio Teixeira introduzir, no espírito e na prática de nosso sistema educativo, os pressupostos e métodos da renovação anunciada. Nesse clima de revolução, na armação de um novo modelo político, Anísio Teixeira iniciou a reconstrução educacional no Brasil. O encontro dele com Dewey ocorreu na Columbia University, onde este último se aposentou como professor. A reconstrução educacional no Brasil começou com a defesa da escola única no ensino superior mediante a Universidade do Distrito Federal

que fundara e que causou a admiração do prefeito Pedro Ernesto. Com o apoio das correntes que o apoiavam, a autoridade pessoal de Anísio Teixeira projetou seu nome nos meios educacionais brasileiros a preço de uma grande batalha, pois ele foi acusado de ateísmo, de populista, de estatizante e americanizante, de pretender subverter a sociedade brasileira ao comunismo.

O caminho nesse momento era o de reconstrução social que fortalecia a ilusão liberal de que a escolarização garantiria a ascensão social. Nesse contexto de transformação foi elaborado o documento “A reconstrução educacional no Brasil –ao povo e ao governo”, divulgado pela história da educação brasileira em forma de Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. (BRZEZINSKI, 1996, p.27).

Assim vista, a educação exigida por Dewey vem a ser uma doutrina pedagógica da sociedade democrática. Pressupõe pessoas que tenham chances iguais, dentro de uma sociedade livre e igualitária. Que as diferenças, os conflitos sejam democraticamente solucionados.

O movimento dos Pioneiros, segundo Brzezinski (1996), teve o mérito de fazer constar da lei o direito de todos à escola pública, laica e gratuita, mesmo que o governo tenha encontrado nos fatores extra-escolares, nas distorções econômicas, sociais e políticas subterfúgios que justificam, até os dias de hoje, seu impedimento de oferecer tal escola para todos. Um deles é a oposição dos católicos contra os liberais, outro está relacionado aos problemas pedagógicos e às relações entre Estado e a Educação.

Nas primeiras décadas do século XX, a remodelação do sistema e da administração escolar, com base nos princípios da escola nova de Dewey, tornaram-se o tema-objeto de críticas e pronunciamentos oficiais.

No ano de 1931 ocorreram simultaneamente duas reformas educativas no sistema escolar brasileiro: a do Ensino Secundário (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931), que segundo Damis (1991), e alguns dias depois o Estatuto das Universidades Brasileiras que reformou o ensino superior (Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931). Este último decreto previa a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, para a formação de professores que não chegou a funcionar.

No entanto no Brasil, segundo Brzezinski (1996), as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 30, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Elas constituíram-se segundo a fórmula "3 + 1", em que as

disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos.

Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante ao que é denominado, na literatura educacional contemporânea, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula.

Nas décadas que se seguiram, de acordo com Brzezinski (2004), ocorreram atos legais que buscaram, em parte, tratar a profissionalização docente como uma questão de caráter político, teórico e científico. Foram apresentados: o projeto da Universidade do Distrito Federal (proposto por Anísio Teixeira em 1935), com o objetivo de formar professores para todos os graus; as Leis Orgânicas do Ensino Primário e Normal em 1946; as duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (1961 e 1996).

No entanto vivíamos ainda um período ditatorial, o Estado determinava o poder. A UDF, de Anísio Teixeira, logo foi fechada, a idéia de relacionar a pesquisa e a investigação científica na formação de professores foi adiada.

Em relação ao Ensino Superior, a LDB de 1961, pela primeira vez imprimiu tecnicamente um caráter orgânico e integrado ao Sistema Nacional de Ensino. Contudo a Lei se mantinha na oposição às teses da comunidade educacional que se mobilizava pela reforma universitária já antecipada pelo novo modelo de universidade, a de Brasília. Ao mesmo tempo a lei ignorava a participação da comunidade estudantil, agora organizada na União Nacional de Estudantes (UNE), na campanha de defesa da Escola Pública e em defesa da Reforma Universitária, mas fixou currículo mínimo para vários cursos superiores, inclusive para o de Pedagogia.

No mesmo ano de 1961, em que foi aprovada a LDB 4024/61 e foi criada a Universidade de Brasília (UnB), Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro introduziram algumas inovações nessa nova instituição: dissolução da cátedra (Art. 33, 1º) e departamentalização (Art.11, b), implementação de cursos de pequena duração (Art. 23, 1º), adoção de formas jurídicas múltiplas (Art.4º), generalizadas para todas as aspirações educacionais despertadas na população com a ideologia das universidades

brasileiras. Mantêm-se a unidade ensino e pesquisa (Art.2º) e a obrigatoriedade da frequência do ensino para os professores e os alunos (Art.29).

No entanto, a autonomia da universidade estava atrelada ao regimento, atrelada ao Estado. Ainda não era uma autonomia total, democratizante, não corresponderam a uma estrutura de ensino democrático. A política econômica adotada nesse período foi de concentração de propriedade, capital, renda e mercado, dificultando as possibilidades de ascensão da classe média.

No período de 1930-1964, houve algumas mudanças sem dúvida, principalmente no que tange à economia brasileira. Usando as palavras de Libâneo (2001, p. 92).) complementamos:

O Estado brasileiro, no período de 1930-1964, expandiu-se, a fim de nacionalizar e desenvolver a economia brasileira, particularmente a industrialização, por meio da substituição das importações. Passou também, a adotar programas de educação, saúde pública, de assistência a agricultura, de regulação dos preços, de assistências sociais e outros.[...]. No período populista ampliaram-se os direitos sociais, econômicos e políticos dos cidadãos, em que pesem os sinuosos caminhos de constituição da democracia no país, nesse período.

“É necessário ressaltar que, em 1964, somente dois terços das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas em uma escola: 5 milhões não estavam escolarizadas, dos quais 3,3 milhões nunca haviam visitado uma escola.” (FREITAG, 1997, p.53).

“A ditadura transferiu para a Nova República 19 milhões de analfabetos (26% da população brasileira), 32 % desses situando-se na faixa etária dos 7 aos 14 anos, que constitucionalmente têm direito à escola de 1º grau obrigatória, pública e gratuita. Em 1972 ainda faltavam escolas para 4,4 milhões de crianças da faixa etária de 7 a 14 anos.” (BRZEZINSKI, 1996, p.91).

Após este momento, com o Golpe Militar (1964), a política educacional teve como objetivo a busca da equidade social; visava-se a democratizar o acesso à educação escolar, propondo-se a correção das desigualdades sociais. No entanto, esses objetivos ficaram apenas no discurso. Na realidade, a política educacional pós-1964, constituiu-se em um mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola. O Estado proclamava a equidade mas, na verdade, promovia a desigualdade social.

Esse período foi marcado por um regime autoritário dos militares. Nas declarações do Ministro da Educação, Suplicy de Lacerda, ficava claro que a urgência

resultava da necessidade de disciplinar o estudante: “Os estudantes devem estudar e os professores ensinar” (não fazer política). (FREITAG, 1977, p. 75).

Segundo Brzezinski (1996), após os anos 70, surgiram inúmeras análises críticas em torno da profissionalização docente advindas da mobilização de educadores e sindicalistas que defendem a formação profissional do professor, com enfoque político-acadêmico-científico e desempenharam o papel de resistência crítica ao poder constituído, impedidor da democratização da educação.

Os esforços destas associações concentravam-se, sobretudo, em um trabalho de mobilização coletiva com vistas a desenvolver mecanismos que permitissem uma tomada de consciência dos educadores e da sociedade como um todo, acerca da importância das políticas educacionais e da valorização social dos profissionais da educação. (BRZEZINSKI, 1996, p.95).

A autora reconhece que, nesse período, o professor constituía uma categoria assalariada e numerosa, que vivenciava um processo constante de desvalorização profissional, de perda de prestígio e de perda salarial. A tese da proletarianização do trabalho docente parte do ponto de vista de que o professor é um trabalhador assalariado, que vivencia um processo de desqualificação, manifestado pela perda de prestígio social e de controle sobre o processo de trabalho. Contudo, a participação do professor nas decisões políticas educacionais, como sujeito histórico está, direta ou indiretamente, presente no processo da profissionalização docente. A possibilidade de o docente determinar sua própria prática depende também da posição organizacional da escola, uma vez que numa versão autoritária são impostos vários procedimentos de ensino, reduzindo a autonomia do professor.

A realidade concreta vivenciada pela proletarianização do magistério afasta a idéia da visão romântica que era dada ao professor de “missionário”, “sacerdote”, configurando o perfil do trabalhador. Neste caso, a profissão docente passou a ser tratada como uma questão de política pública e, assim, passou a constituir um campo de trabalho teórico-científico contrariando o conceito deste professor como “missionário”, “sacerdote” ideologicamente forjado pelo discurso oficial, para neutralizar a categoria dos profissionais da educação quanto à sua luta profissional de melhores salários, melhores condições de trabalho.

Goiás participou ativamente da luta dos educadores que continuou na década de 1980, contribuindo na elaboração de propostas relacionadas à formação docente. Foi instalado em Goiás o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador tendo a

1ª Conferência Nacional ocorrido em São Paulo. Esse comitê tinha o objetivo de envolver os educadores brasileiros em discussões sobre uma formação docente que possibilitasse a elaboração de uma proposta de formação de professores a ser encaminhada ao Ministério da Educação. Posteriormente nos anos 90 insere-se a transição do Comitê Nacional para a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.

Segundo Brzezinski (1996), no período dos anos 1990, ampliaram-se os debates em torno da formação de professores em nível superior. Criou-se, então em 1990, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), no dia 26 de julho de 1990, em substituição à Comissão Nacional<sup>4</sup>. A Anfope<sup>5</sup> conseguiu firmar-se no conjunto de entidades nacionais, sendo reconhecida como a associação que tem legitimidade para tratar da questão da formação dos profissionais de educação. A profissionalização docente deixa de ser vista somente como responsabilidade do Estado, mas também como uma luta constante dos educadores, através dos movimentos sociais.

Sobre este aspecto, Brito (apud BRZEZINSKI, 2004, p.249) se pronuncia:

Apesar de todo movimento para valorização do profissional de educação, na prática, pouca alteração haverá no cenário educacional brasileiro se a formação e a profissionalização docente não forem objetos de preocupação permanente, tanto por parte dos próprios profissionais da educação, reunidos em sindicatos e associações científicas, quanto do Estado e de suas instituições.

A Anfope, de acordo com Brzezinski (1996), articulou-se com entidades científicas para acompanhar o encaminhamento do Anteprojeto de LDB/1988, que tramitava na Câmara Federal, ganhando efetiva participação no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A luta foi muito grande, principalmente contra a ação lobista dos empresários de ensino e contra a ação dos Ministros da Educação da gestão Collor de Mello, que se manifestavam contra o PL/1988, assumindo posturas avaliadas pela Anfope de “conservadoras” e veladamente “privatistas”.

---

<sup>4</sup>A Comissão Nacional de Reformulação dos cursos de Formação do Educador em 1990, foi criada em substituição ao Comitê Nacional criado pelo Memorial n. 31 de 23 de junho de 1980, portanto três meses após a realização da I Conferência Brasileira de Educação (CBE) e já com a existência do comitê. A razão dessa comissão podemos dizer que decorreu da necessidade do MEC assumir mais ativamente a tarefa de trabalhar na formação dos professores, nas reformulações dos cursos que formavam professores. Os grandes representantes nessa comissão foram Dermeval Saviani e Moacir Gadotti. (BRZEZINSKI, 1996, p.115).

<sup>5</sup> “A Anfope é uma entidade científica civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso nem político-partidário e é independente em relação ao Estado. [...] Ao ser criada, a Anfope incubiu-se de incentivar e fortalecer as Comissões Estaduais e de manter as coordenações regionais, entidades criadas no percurso dos movimentos dos educadores”.(BRZEZINSKI, 1996, p. 195).

Nesse contexto de reformular a formação do professor no Brasil, o movimento dos educadores tinha consciência de que a sociedade brasileira adotara para si um modelo neoliberal imposto pelos últimos governos, e que vinha acentuando as desigualdades sociais e a exploração da força de trabalho.

Nessa reformulação dos cursos de Formação do Educador, que ocorreu nas últimas décadas do século XX, constituem-se em âmbito mundial novas exigências ao campo educacional, conseqüência do avanço da ciência, da implementação da microeletrônica na base de produção, da globalização dos mercados. Tais ocorrências, vinculadas ao modelo político-econômico neoliberal, caracterizam transformações sociais, econômicas, políticas, culturais que afetaram a sociedade como um todo e os sistemas educacionais.

Neste sentido, a sociedade contemporânea passa por transformações sociais, econômicas amplas, como a mudança da sociedade industrial para a sociedade informacional, na qual predomina a produção de bens culturais, especialmente a informação, que provoca mudanças na profissionalização docente.

A formação de professores tem sido alvo de discussão pelos mais diversos setores da sociedade: organismos financiadores como o Banco Mundial, empresários, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, organismos propositores e executores de políticas públicas como o MEC, o Conselho Nacional de Educação, as próprias universidades com seus pesquisadores e docentes, as associações científicas e sindicais.

Esse múltiplo interesse aponta a necessidade de investigar e refletir sobre a educação superior no Brasil nesse contexto de mudanças aceleradas, especialmente no tocante à produção de conhecimento e à formação profissional do professor, considerando que nas atuais políticas educacionais desse nível de ensino, uma lógica econômica e produtivista tem orientado as reformas, principalmente no que tange ao profissional da educação básica.

Segundo Sobrinho (2000), é fundamental observar que há uma concordância entre a atual política do MEC e as orientações do Banco Mundial. O neoliberalismo, com sua política social fortemente regressiva em termos de degradação dos serviços públicos, de dissolução do que é público fortalece a economia, acirra a competitividade e exclusão. Uma das questões mais fortes da política neoliberal está relacionada à expansão do ensino particular, em nível universitário, fenômeno que acompanha as políticas educacionais a partir da década de 90 num sentido complementar e real. Apoiar a iniciativa privada é sempre um investimento menor que o necessário para sustentar

uma estrutura pública. Se o Estado ajuda os setores privados a desenvolverem a tarefa educativa, liberam-se dos gastos de manutenção de pessoal, estrutural e administrativos dos estabelecimentos.

No governo Fernando Henrique foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, homologada em 20 de dezembro de 1996, trazendo muitas incertezas e discussões.

Em relação ao profissional da educação que irá atuar na educação básica, principalmente no que tange à educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, a nova LDB traz duas vertentes, a primeira de acordo com o artigo 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos 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 séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, modalidade Normal.

Essa questão tem sido motivo de muitas discussões: entre elas os “Institutos Superiores de Educação”, e a “formação mínima para atender a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental poder ser de nível médio”.

Em relação à discussão sobre os Institutos Superiores de Educação (ISE), estava em pauta a criação do Curso Normal Superior, como formador dos professores da educação básica. Foi considerado pelos intelectuais das universidades um curso tecnológico, priorizando a técnica e não o ensino e a pesquisa.

Todavia a segunda questão que realmente tem levado a grandes discussões por parte de movimentos educacionais e do Governo está principalmente relacionada ao Art.87, que prescreve que “até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, levando a uma nova consciência da formação do professor.

Nessa perspectiva foi instalada no Brasil uma nova lógica de organização na estrutura institucional de formação profissional da educação com o intuito de atender ao Art. 87 (Das Disposições Transitórias) da LDB, sendo considerada a melhor opção em face do Art. 62, mesmo não sendo a mais apropriada no contexto atual. Melhor opção por exigir como habilitação mínima a capacitação em nível superior para todos os professores da Educação Básica.

Essa lógica consiste no fato de que o Estado exime-se da responsabilidade de investir no ensino superior que é sua competência para seguir as orientações dos organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI, investindo no ensino fundamental, oferecendo aos professores leigos deste país a formação em nível médio, através do Programa de Formação de Professores da Educação Básica, o PROFORMAÇÃO<sup>6</sup>.

Assim, a educação básica, ou melhor, o ensino fundamental, ganha centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos como o nosso, pressionado pelos organismos internacionais. Ela tem como função desenvolver as novas habilidades cognitivas e as competências sociais necessárias para, segundo a crítica feita pelo movimento, adaptar o indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente e sofisticado.

O PROFORMAÇÃO era um programa financiado pelo FUNDESCOLA (Fundo de Desenvolvimento da Escola), com recursos do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), do FNDE (Fundo Nacional da Educação) e do Banco Mundial. O programa tinha duração de dois anos, e era dividido na modalidade presencial, com encontros aos sábados de quinze em quinze dias, e ainda no período de férias havia aulas por dez dias consecutivos. Na modalidade à distância, os cursistas estudavam individualmente, utilizando os materiais explicativos, compostos por vídeos e impressos (MEC, PROFORMAÇÃO, 2005).

Ainda, quanto à formação docente, outra discussão está na possibilidade de profissionais de diferentes áreas poderem ser transformados em professores mediante uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas (LDB, art. 63, inciso I; Parecer CNE nº 04/97). Desse total, 300 horas devem ser de prática de ensino (LDB, art. 65) e podem ser contabilizadas mediante capacitação em serviço (LDB, art. 61, inciso I). Ou seja, a legislação atual permite que profissionais egressos de outras áreas, em exercício no magistério, tornem-se professores valendo-se de um curso de formação docente de 240 horas.

---

<sup>6</sup> O PROFORMAÇÃO é um programa criado na gestão Ministro Paulo Renato de Souza-governo FHC (1995-2002) na modalidade a distância, coordenado pela Secretaria de Educação a Distância, SEED, em conjunto com a Secretaria de Ensino Fundamental, SEF, que tem como objetivo formar o professor leigo em magistério de nível médio, para atuar nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e nas classes de alfabetização e pré-escola nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.(MEC/FUNDESCOLA, 2005).

De acordo com Brito, Brzezinski e Carneiro (2004), buscando um caminho, o Estado de Goiás, diante da necessidade de mudar os seus baixos índices de escolaridade e para atender aos movimentos dos professores, colocou-se, inadiável, o seguinte desafio: a formação de professores em nível superior para atuarem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio com o intuito de atingir razoáveis padrões de qualidade para a profissionalização docente. Isto exigiu, por parte do governo estadual de Goiás, a criação do Programa Emergencial para os Trabalhadores da Educação.

Os autores afirmam ainda que o estado de Goiás, contrariando as políticas educacionais que se centralizam na Educação Básica orientadas pelos organismos internacionais como o Banco Mundial e a do FMI, com o apoio da Universidade do Estado de Goiás (UEG), criou o Projeto de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) investindo na formação de professores em nível superior como medida para superar os baixos índices de formação profissional da região Centro-Oeste. “O Estado de Goiás, em 2000 tinha: 2.448 professores da rede pública que não contavam, sequer, com, o ensino médio” (O Popular, 2 abril, 2000, p.6). A maioria dos municípios do interior do Estado de Goiás contava com professores que tinham somente a 4ª série do Ensino Fundamental..

Deve-se ressaltar que o período de dez anos para a formação dos professores exigiu imensos esforços dos profissionais da educação, das prefeituras e do Estado para conseguirem transformar a realidade educacional segundo os parâmetros legais.

Os Estados e Municípios, segundo a Lei 9.424/96, poderiam utilizar os recursos do FUNDEF para financiar a formação dos professores leigos. No entanto alguns municípios não o fizeram, ou não puderam fazê-lo quando os recursos eram insuficientes e, conseqüentemente, os professores financiaram sua própria formação.

A partir da constatação do percentual de professores leigos no Estado de Goiás e no Brasil, a qualificação dos profissionais da educação tornou-se discussão em quase todas as Conferências, Seminários, Simpósios, Movimentos Sociais. O trabalho docente passa a ser questionado neste novo modelo de política neoliberal. Procura-se qualificar a força de trabalho da educação nos moldes das empresas, dissociando a teoria da prática, valorizando mais o docente.

Nesta década, o processo que visa à “modernização” do quadro para a Educação Básica brasileira continua em andamento. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional aprovada em dezembro de 1996 e suas normatizações posteriores, produzidas no nível federal, tanto no Conselho Nacional de Educação (CNE) como no Ministério

de Educação, criaram novos espaços institucionais para a formação dos docentes (os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores) e instituíram novas diretrizes para essa formação.

Baseando-nos em Scheibe (2004), citaremos alguns documentos e atos normativos que determinam o quadro oficial que pretende instalar uma nova lógica nessa formação; são os que arrolamos a seguir:

- Resolução CNE/CP 02/97, de 26 / 6 / 97 – Dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível Médio;
- Parecer CNE/CP 028/2001 – Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP 1/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP 2/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Segundo Scheibe (2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (Resolução CNE/CP 1/2002), aprovadas com base no Parecer do CNE/CP 009/2001, incorporaram grande parte de uma proposta inicial formulada por uma comissão oficial de colaboradores/assessores do Ministério da Educação, responsável também pela formulação dada às Diretrizes Curriculares para os diversos níveis de ensino. Além da noção de competências como concepção nuclear para orientar a formação profissional dos educadores, em lugar dos saberes docentes essas diretrizes estabeleceram ainda outras determinações polêmicas para a formação dos profissionais da educação.

Relacionada a essa proposta de modernização, foi aprovada também a Portaria nº. 1.403 que, de acordo com a autora foi acoplada ao Programa “Toda Criança Aprendendo”, que deveria orientar as ações do MEC e da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) no campo da Valorização e Formação de Professores. Representou, no entanto, forte continuidade em relação às políticas que vinham sendo desenvolvidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, tanto pela forma como foi produzida, sem

discussão mais ampla com a área, como pelo seu conteúdo. Este vem recebendo sérias críticas nas discussões organizadas pelas diversas entidades educacionais, tais como Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), Forumdir (Fórum de Diretores de Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras), e o Coned (Congresso Nacional de Educação).

As críticas apresentadas pelas entidades dizem respeito a diversos aspectos problemáticos constantes nas definições da Portaria, além do despropósito da sua característica principal, qual seja a de iniciar o Sistema por meio de um Exame Nacional não obrigatório aos professores em exercício, mas com o aceno de uma bolsa para quem fosse aprovado nele. Insere-se numa medida de desempenho docente meritocrática, que facilmente gera um clima de individualização e de competitividade entre os professores. A certificação de competências também poderia se constituir em mecanismo de validação de experiências práticas variadas, adquiridas não necessariamente em instituições de ensino, abrindo um leque de opções nada desejável para um processo de profissionalização da docência.

De acordo com Freitas ( 1999 e 2000, apud, Warde, Fonseca & Torres, 1996) analisam as concepções que fundamentam e informam as políticas atuais, evidenciando a subordinação de nosso país aos princípios das reformas educativas exigidas pelos organismos internacionais. Identificam as referências e as bases para as políticas de formação de professores que desde a década de 1990 vêm sendo implementadas em nosso país, com o objetivo de adequar a formação de professores e a educação básica às exigências postas pelas modificações no âmbito do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo. Neste quadro, a formação de professores ganha relevância por sua dimensão estratégica na formação das novas gerações. As concepções que informam estas proposições se confrontam nos espaços de definição das políticas, e é necessário que possamos resistir à lógica de traçar os rumos da formação de professores a fim de fazê-los possuidores de determinadas competências para “aterrizar” a reforma educativa na sala de aula.

Freitas (2000) analisa ainda o movimento de produção das diretrizes de formação, tanto pelo MEC quanto pelas entidades científicas e acadêmicas da área, e ainda como a lógica das competências foi incorporada a esses documentos, com base na produção da área educacional na década de 1990, que dirigiu seu olhar para os estudos que se desenvolviam em outros países, notadamente aqueles nos quais a reforma

educativa vinha produzindo novos paradigmas para a formação de professores, situando a investigação sobre formação de professores no campo de uma epistemologia da prática.

As políticas públicas educacionais da década de 1990 deve indicar, ao mesmo tempo, uma política global de formação e profissionalização dos educadores e as mudanças na forma de organização da escola atual, este é o nosso desafio.

## CONCLUSÃO

De acordo com a proposta de trabalho presente na introdução deste artigo, de discutir o processo de profissionalização de uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho que passa a ter delimitados, pelo Estado, requerimentos de formação e de exercício, tal como ocorre, na atualidade, com a docência da educação básica, foram feitas algumas análises.

Para chegar a essa compreensão analisamos neste estudo as políticas educacionais de formação de professores para a Educação Básica desde o Manifesto dos Pioneiros, na década de 1930, seus embates que se irradiaram pelo cenário educacional brasileiro. Além disso, contextualizando o Ensino Superior neste período, abordamos a profissionalização docente e suas ambiguidades.

O Brasil teve um desenvolvimento tardio em matéria de educação. Brito, Brzezinski e Carneiro (2004) afirmam que a herança colonial, o legado jesuítico, o descaso para com a escolarização das massas, entre outros motivos, responderam por uma trajetória de escassas luzes neste campo. Nos primeiros séculos de nossa história, a educação era restrita a poucos, privilégio de minorias econômicas.

Preocupa-nos, quando se trata do tema da formação inicial dos docentes, o aligeiramento, a fragmentação e a superficialidade dessa formação.

Em relação às propostas pelas quais luta o movimento docente nas últimas décadas como formação de qualidade, incentivo às faculdades e centros de educação como espaços privilegiados de formação de professores, construção da profissionalização e da autonomia e do desenvolvimento intelectual do docente, precisam ser recuperadas neste momento, para que se transformem em políticas públicas. A discussão dessas propostas e o encaminhamento das sugestões de

modificação de forma organizada, por meio de nossas entidades e associações acadêmicas e científicas, são compromissos urgentes para este movimento.

Percebe-se que a adoção do exame de certificação de professores, como única forma de avaliação do desempenho de professores (que efetivamente não é), evidencia o viés regulatório presente nas políticas do atual governo. As críticas ao modelo de premiação por desempenho nos processos de avaliação de professores já vêm sendo enfatizadas por estudiosos da formação de professores, principalmente pelo caráter coletivo, solidário e partilhado de que se reveste o trabalho educativo e pedagógico, de formação de nossa infância e juventude. Todo processo de avaliação/premiação das competências é sempre um processo de caráter exclusivamente individual e competitivo e, por que não dizer, punitivo e intimidatório (MORDUCHOWICZ, 2002).

A concepção de aprimoramento pessoal, processo que tem na emulação seu valor como auto-superação, em processos parceiros e solidários, tal como nos ensinam os princípios da pedagogia progressista (Manacorda, 1972), é substituída pela competitividade que carrega em si a necessidade de superar ao outro, de sobrepor-se, sempre individualmente, às adversidades próprias do trabalho que adquire marcas singulares sob o capitalismo.

Para Scheibe (2004), a profissionalização docente encontra-se no centro das expectativas tanto dos professores, como das esferas administrativas e das esferas representativas. Mas essa passagem desejada, de uma identidade vocacional para uma identidade profissional dos professores, que tem sido uma busca conjunta do campo educacional, principalmente por meio das associações do pessoal da educação é, ao mesmo tempo, uma estratégia política em torno de um certo ideal de educação, construído a partir da crítica do modelo educativo vigente. Nesse sentido, a profissionalização não apenas transformou-se num signo da competência pedagógica, mas também no seu papel de agente de transformação das estruturas de dominação.

## **ABSTRACT**

This article focuses on the reform of initial teacher training of basic education, under implementation by the Brazilian government since the 1930s. The central elements of education reform in the 90's show that the professionalization process is based on concepts and practices that originate in the field of work. The notion of competence is central and implements a new educational logic, subordinating it to the curriculum and organization of training institutions, aiming to build a new type of teacher, with subjective capacities consonant to those required by the market and new forms of

sociability that exclusive characterize the contemporary capitalist societies. Changes were made by the Ministry of Education under strong pressure from the movement of educators. Proposals for which teachers struggle movement in recent decades - providing quality education to encourage colleges and education centers of universities as privileged teacher training, construction of professionalism and autonomy, and intellectual development of teachers need to be recovered at this time to become effective in public policy.

Keywords: Professionalization of teaching. Teacher education. Educational policy. Quality of education. Professionalization process

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Infantil e Fundamental. *Matrizes de referência: anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEIF, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Infantil e Fundamental. *Toda criança aprendendo*. Brasília, DF: MEC/ SEIF, 2003.
- BRASIL/MEC. Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Gráfica do Senado, 1961.
- \_\_\_\_\_. Lei n° 9.424, de 14 de dezembro de 1996. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Brasília, Gráfica do Senado, 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, 9 de janeiro de 2001. Brasília. 2001
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.
- \_\_\_\_\_. *Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n°1/02*. Brasília: 18 de fevereiro de 2002.
- \_\_\_\_\_. *Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n°2/02*. Brasília: 19 de fevereiro de 2002.
- \_\_\_\_\_. Conselho nacional de Educação. Resolução CES n.º 2/07. Brasília: 18 de junho de 2007.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP n° 9/01. Brasília: 8 de maio de 2001.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer n°28/01. Brasília: 18 de janeiro de 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer n° 04/97. Brasília: 16 de junho de 1997.
- BRUBACHER, J.S. *A importância da teoria em Educação*. Rio de Janeiro: INEP/CPPE/MEC, 1961.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. Busca e movimento. 4º ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Profissão Professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BRZEZINSKI, Iria, CARNEIRO, Maria Esperança, BRITO, Wanderley Azevedo de. *Formação Profissional Docente: A experiência do Programa Licenciatura Plena Parcelada (LPP) da UEG*. In: Revista Educativa. V 2 n.7, Goiânia: Departamento da UCG, 2004.

- DAMIS, Olga Teixeira. "Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise". In: AMARAL, Ana Lúcia, VEIGA, Ilma Passos Alencastro(orgs.) *Formação de Professores.Políticas e Debates*.Campinas, S.P: Papirus, 2002. p. 97-130.
- \_\_\_\_\_. "Didática: suas relações e pressupostos". In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Repensando a Didática*. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: EDART, 1977.
- FREITAS, H.C.L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.
- FREITAS, H.C.L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002.
- FREITAS, L.C. Cenário educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: SIMPÓSIO DO LAGE, 3., Jundiaí, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- MANACORDA, M.A. *Marx y la pedagogia moderna*. Barcelona: Tau, 1978.
- MEC/FNDE. *Programa Fundescola*. Disponível em;<[http// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>Acesso em 5 de agosto de 2005.
- MORDUCHOWICZ, A. *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Buenos Aires: PREAL/FLACSO, 2002. (Preal, n. 23).
- SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análises e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais*. Poços de Caldas: Anped, 2003. 1 CD-ROM.
- SCHEIBE, L. *O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990*. Editora UFPR. Educar, Curitiba, n. 24, p. 177-93, 2004.
- SOBRINHO, José Dias. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.