

(DES)CAMINHOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL

Data de aceite: 01/04/2024

Sueli Andrade dos Santos

Universidade Federal do Pará, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-0673-3796>

Maria de Fátima Matos de Souza

Universidade Federal do Pará, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-0214-8941>

RESUMO: O presente artigo tem como tema a formação de professores e o objetivo foi analisar os (des)caminhos da formação de professores desde o Brasil Colônia, passando pelos anos ditatoriais, até o período democrático atual, no qual a profissão professor resiste e se mantém no campo das lutas sociais. É uma pesquisa bibliográfica, centrada em autores que tratam do tema como Saviani (2005, 2011, 2013) Gatti (2010; 2019) Tanuri (2000), dentre outros. As análises revelam que os caminhos percorridos para a formação docente sempre foram atravessados por políticas conflitantes e por isso, pode-se falar em (des)caminhos, já que se entende como processo ainda desconhecido, que ainda não corresponde à formação para uma práxis transformadora e socialmente referenciada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. História da educação. Política educacional.

(DIS)PATHS IN TEACHER TRAINING - A HISTORICAL-CONCEPTUAL CONTEXTUALIZATION

ABSTRACT: The theme of this paper is teacher training and the objective was to analyze the (mis)paths of teacher training from colonial Brazil, through the dictatorial years, to the current democratic period, in which the teaching profession resists and remains in the field of social struggles. It is a bibliographical research, centered on authors who deal with the topic such as Saviani (2005, 2011, 2013) Gatti (2010;2019) Tanuri (2000), among others. The analyzes reveal that the paths taken for teacher training have always been crossed by conflicting policies and therefore, it is possible to name (mis) paths, since it is understood as a process that is mismatched, and which does not yet correspond to training for a transformative praxis. and socially referenced.

KEYWORDS: Teacher training. History of education. Educational politics.

(DES)CAMINOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE - UNA CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICO-CONCEPTUAL

RESUMEN: El tema de este artículo es la formación docente y el objetivo fue analizar los (des) caminos de la formación docente desde el Brasil colonial, pasando por los años dictatoriales, hasta el actual período democrático, en el que la profesión docente resiste y permanece en el campo de las luchas sociales. Se trata de una investigación bibliográfica, centrada en autores que abordan el tema como Saviani (2005, 2011, 2013) Gatti (2010; 2019) Tanuri (2000), entre otros. Los análisis revelan que los caminos seguidos para la formación docente siempre han estado atravesados por políticas contradictorias y por lo tanto, podemos hablar de (des) caminos, ya que se entiende como un proceso aún desequilibrado, que aún no corresponde a la formación para un praxis transformadora y socialmente referenciada

PALABRAS-CLAVE: Formación de profesores. Historia de la educación. Política educativa.

INTRODUÇÃO

Para compreender a trajetória da formação de professores no Brasil é preciso considerar seu percurso histórico e sua relação como a dinâmica formativa que hoje se apresenta. Em concordância com Gatti *et al* (2019, p. 34), entende-se que a oferta de educação no Brasil, vem-se mostrando um caminho tortuoso, e “no cenário de contradições e dinâmicas societárias que vivenciamos, a formação dos professores se mostra em dissonância com as necessidades sociais e educacionais em face das mudanças em curso.” Por conta disso, a discussão proposta neste artigo analisa os (des)caminhos da formação de professores neste cenário em que as políticas educacionais são atravessadas pela cultura política que vai desde os tempos do Brasil Colônia, passando pelos anos ditatoriais até o período democrático atual, no qual a profissão professor resiste e se mantém no campo das lutas sociais.

Neste sentido, o artigo se divide em duas seções, as quais estão delineadas conforme percurso histórico. Na primeira seção, intitulada *Primeira estação: do início do caminho à Constituição Cidadã*, busca-se trazer discussões sobre a educação no período colonial, perpassando pelos governos ditatoriais, destacando-se que desde as origens a educação brasileira é caracterizada por reformas institucionais. A segunda seção, nomeada *Segunda estação: embarcando no Estado reformador neoliberal*, aborda a formação do professor pós LDB/96, ressaltando os desafios que vem se impondo em um contexto de reformas neoliberais pungentes que colocam em xeque a formação docente na perspectiva emancipadora.

Primeira estação: Do início do caminho à Constituição Cidadã

No que tange à contextualização histórico-conceitual da Formação de Professores no Brasil, condiz com o início da história da sociedade brasileira, sendo que para Saviani (2011, p. 25-26), o ponto de partida em que se pode situar a política em Educação no Brasil data do século XVI, quando iniciaram as tentativas de colonização e o primeiro Governador Geral, Tomé de Souza, chegou ao Brasil, “trazendo quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manuel da Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios.” Os jesuítas colocaram o plano em ação criando escolas e instituindo seminários, e a partir desse momento, “a história da Educação brasileira, se inicia em 1549 com a chegada do primeiro grupo de jesuítas,” numa clara união entre Estado e Igreja Católica.

Diante disso, Saviani (2011, p. 27) compreende que a educação “instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e costumes que se buscou inculcar decorreram do dinamismo externo.” Isso indica que “vai do meio cultural do colonizador para a situação de objeto de colonização,” arremata o autor. Para Gatti *et al* (2019, p. 20), “o contexto da colônia e a dependência de Portugal não favoreceram a oferta de educação para os habitantes do Brasil, [pois] a preocupação maior do governo no período era a econômica e a da exploração das riquezas naturais da “nova terra.””

Diante do exposto e da relação entre política, oferta de Educação e formação de professores, há que se compreender os meandros do período colonial, considerando tal como em Saviani (2011, p. 31) que a educação colonial no Brasil se dividiu em três fases distintas: O chamado período heroico (1549-1570) que corresponde à chegada dos jesuítas, até a morte do padre Manoel da Nóbrega; o segundo período que marca a consolidação da educação jesuítica, organizada no *Ratio Studiorum* (1599-1759); e por fim, o período correspondente às reformas pombalinas (1759-1808).

No que concerne ao primeiro período, destaca-se com Saviani (2011) que ao chegarem ao Brasil, os portugueses se depararam como um povo nativo que vivia em uma espécie de comunismo primitivo, já que mantinha uma economia de subsistência, com divisão de trabalho igualitária e os conhecimentos eram repassados de forma direta, na vivência em comum.

Foi exatamente este tipo de educação, que se contrapunha à europeia, que Portugal buscou intervir, dando origem ao que Saviani (2011, p. 43) chama de *pedagogia brasílica* e que segundo o estudioso, foi implementada pelos missionários, em especial as ordens religiosas que aportaram na recém descoberta civilização. Dessa maneira, o autor considera a educação jesuítica como a primeira fase da educação no Brasil e que foi orquestrada pelo padre Manuel de Nóbrega, por meio de um plano que se iniciava com o aprendizado de Português para os indígenas “prosseguiu com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever

e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental.” Ainda segundo o autor, havia o aprendizado profissional e agrícola para alguns e a gramática latina para os que eram encaminhados aos estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra).

O plano, apesar de levar em conta situações específicas da colônia, foi precariamente aplicado e acabou sendo substituído pelo plano organizado pela companhia de Jesus: o *Ratium Studiorum*, configurando-se o segundo período da educação colonial. Vale destacar que o domínio do método educacional jesuítico terminou no século XVIII, com a Reforma de Pombal, quando o ensino passou a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa. Foi no período de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que passou-se a atribuir à Companhia de Jesus todos os males da Educação e este conta como o terceiro e último período da educação colonial, conforme expresso em Saviani (2011).

No período das reformas pombalinas, os jesuítas eram “responsabilizados pela decadência cultural e educacional imperante na sociedade portuguesa.” (MACIEL; NETO, 2006, p. 469). Nesse contexto que após a expulsão dos jesuítas, a ideia era substituir a educação jesuítica pela leiga. Saviani (2013, p. 103) faz lembrar que as ideias pedagógicas do pombalismo estavam centradas nos ideais iluministas e dessa forma, tratava-se de modernizar Portugal, o que se refletia no Brasil.

Dessa forma, a implantação das reformas pombalinas se deu com “a aprovação do Alvará de 1759 com os concursos na Bahia para as cadeiras de latim e retórica e a nomeação dos primeiros professores régios de Pernambuco.” (SAVIANI, 2013, p. 107). Para o estudioso, a marca das reformas teve “caráter mais qualitativo do que quantitativo” e objetivava “criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos.” No que se refere, especificamente, aos professores, pode-se dizer que a Escola das Primeiras Letras (1822-1891) conta como a primeira política do Império voltada à Educação e que trazia no corpo de seu texto, menção às funções do Professor, bem como os ordenados.

Em análise sobre a referida Escola, Moraes (2017, p. 128) questiona se, verdadeiramente foi uma política pública estatal. Em sua contextualização, o autor alerta para o fato de que após a Independência, “a jovem nação herdara do passado colonial uma sociedade escravista, com profundas desigualdades sociais, em que a maioria da população não tinha acesso à escola,” o que ensejou a necessidade de “organizar e dirigir o país dentro dos moldes europeus, modelo de civilização e progresso.” Neste ínterim, uma das questões que emergiu foi a formação do quadro técnico, político e administrativo, bem como a Lei de outubro de 1827, (BRASIL, 1827) no Governo de D. Pedro I, que determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. A referida Lei preconizava em seu artigo 6º que:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e **os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos**; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827, grifos nossos).

Conforme se observa, aos professores cabia desenvolver nos alunos as habilidades básicas, além da doutrina católica, sendo esta última, interessantemente voltada aos meninos. No texto da Lei constata-se que há escolas distintas para meninos e meninas, bem como para mestres e mestras. Às mestras, era requerido que ensinassem, excluídas as noções de geometria, “a instrução de aritmética só as suas quatro operações, [bem como] as prendas que servem à economia doméstica.” (BRASIL, 1827). Isso correspondia à sociedade claramente patriarcal à época, mas de uma forma ou de outra, foi um ensaio para a organização do ensino e das funções dos professores.

Morais (2017, p. 133) compreende que, apesar de buscar naquele momento uma expansão do setor educacional, “a construção de escolas por todo o império, como preconizava a Lei de 1827 [...] implicava construir edificações, por tímidas que fossem, em lugares distantes, no litoral e no interior do país,” o que já constava com um grande desafio, mas ainda havia a questão dos materiais didáticos, e infraestrutura específica para as escolas. Some-se a isso, a dificuldade de controle sobre o funcionamento das escolas, o que possibilitaria, segundo o autor, que houvesse o “mínimo de homogeneidade, inclusive no que tange aos métodos de ensino e ao currículo.” Os desafios eram, por isso, enormes, e dificultaram que a política se implementasse de forma qualitativa. Para Saviani (2009, p. 144), foi neste período que surgiu pela primeira vez a preocupação com a formação de professores, já que “ao determinar que o ensino deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, “a referida lei estipulava no artigo 4º que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias.” Por conta disso é que se entende que “estava colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.”

Ainda segundo o estudioso, essa exigência por formação foi o que provocou a criação das Escolas Normais, sendo a do Rio de Janeiro a primeira a ser instituída em 1835. O objetivo era a preparação para as escolas primárias, e por isso a preocupação era o desenvolvimento dos conhecimentos que seriam aplicados nas escolas de primeiras letras. Na análise de Tanuri (2000, p. 164), “depreende-se do currículo, bem como das exigências para ingresso, que em nível primário, realizou-se o primeiro ensaio de uma instituição destinada, [...] à formação de pessoal docente para as escolas primárias no Brasil.” Dessa forma, para a autora a formação estava atrelada a um “ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias.”

Nesse período, diversas escolas normais foram criadas nas províncias, porém, todas “tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de

criação e extinção,” constituindo-se, de fato, em projeto inacabado (TANURI, 2000, p. 64). No entanto, mesmo com as dificuldades e incertezas político-pedagógicas, seguiu-se à expansão das escolas normais e conforme Saviani (2009, p. 145), “o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo levada a efeito em 1890.”

Pode-se dizer, então, que até os anos 1930, na chamada República Velha, houve esforço para a expansão da Educação pública, marcada pelas primeiras Escolas Normais, que objetivavam formar professores para o ensino primário. Contudo, essa formação era muito rudimentar e voltava-se para a instrução básica, ainda sem direcionamento pedagógico claro. Ainda assim, para Gatti e Barretto (2009, p. 37), a formação de professores em cursos específicos no Brasil, ocorreu no final do século XIX por meio das Escolas Normais, sendo que tais escolas “correspondiam ao nível secundário de então,” e os autores fazem lembrar que “nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos.”

Contudo, foi também neste período que se evidenciou o entendimento de que o preparo dos professores demandava organização curricular, preparação de conteúdos científicos, além de orientação didático-pedagógica. Saviani (2005, p. 16) corrobora com o exposto ao afirmar que “a organização do campo educacional implicava a profissionalização da atividade dos educadores, de modo geral, e dos professores, em particular.”

Tanuri (2000, p. 74) faz lembrar que “à medida que a educação ganhava importância como área técnica, diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las.” Nesse ínterim, de acordo com o autor, surgem nos primeiros anos da década de 1930, os cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares, primeiramente no Estado de São Paulo e no Distrito Federal e, posteriormente, em outros Estados da Federação.

Há que se destacar ainda as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Anísio Espíndola Teixeira, importante educador brasileiro que ocupou vários cargos públicos na área educacional, implantando reformas de integração do ensino, bem como de incentivo à formação de professores, defendia uma Educação pública, laica, gratuita. O renomado educador considerava que a educação era “elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade que em alguns contextos ele denomina processo revolucionário.” (SAVIANI, 2013, p. 222). Uma de suas ações reformadoras foi a criação dos Institutos de Educação, que foram concebidos não somente como para o ensino, mas também para pesquisa.

Nesse contexto, o Instituto de Educação do Distrito Federal foi concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 e dirigido por Lourenço Filho. Ambos foram inspirados no ideário da Escola Nova¹,

¹ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no

que segundo Saviani (2005, p. 16) tinham “como pedra de toque as escolas laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas.” Assim, ainda segundo o estudioso, as novas ideias assumiram “formulação mais orgânica e consequente” na gestão de Anísio Teixeira.

A intenção era reorganizar as Escolas Normais para uma formação em caráter específico, contemplando cultura geral e profissional, e assim, o programa a ser implantado nas escolas normais, tinha três modalidades: Cursos de fundamentos profissionais, Cursos específicos de conteúdo profissional e Cursos de integração profissional. (SAVIANI, 2005, p. 17).

Essa mudança de paradigma fez com que os Institutos de Educação buscassem incorporar um modelo didático pedagógico de formação docente. Trata-se de uma reconfiguração do próprio processo educativo, pois se entende com Saviani (2013, p. 247-249), ao analisar as bases e fundamentos da Educação Nova impressas no Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, que o incentivo ao desenvolvimento científico “veio libertar a educação do empirismo,” e no que tange à formação docente, isso impulsionava que fosse mais específica. O autor destaca que o referido Manifesto defendia que a formação docente em todos os graus, deveria ser “elevada ao nível superior e incorporada às universidades.”

Há que se destacar que essa indicação de que dever-se-ia elevar a formação dos professores ao nível superior também impulsionou a criação da Universidade do Distrito Federal em 1935, por iniciativa de Anísio Teixeira, sendo que Escola de Professores foi incorporada à referida Universidade, com o nome de Escola de Educação. O mesmo ocorreu com a criação da USP e a incorporação do Instituto de educação Paulista.

Nesse contexto, estabeleceu-se o paradigma que relativo à formação de professores para o nível secundário e para as próprias escolas normais, sendo que os cursos de licenciatura seriam para a formação de professores para disciplinas específicas dos currículos das escolas secundárias; e “os cursos de pedagogia ficaram com o encargo de formar os professores das escolas normais.” (SAVIANI, 2005, p. 17).

A necessidade de reformas foi se ampliando, sendo que a formação de professores seria novamente revista a partir da Reforma Francisco Campos (1931). Tal reforma, costurada no bojo do Estado Novo, buscava estabelecer de forma oficial e nacional, o processo de modernização do ensino secundário brasileiro, certificando organização à cultura escolar do ensino secundário, através de inúmeras medidas. Buscava-se formar estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava no Brasil nos anos de 1930.

A Reforma do Ensino Superior de 1931 foi liderada por Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas. Tinha, dentre seus principais

Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro.

objetivos, a reformulação dos currículos e a formação de professores, introduzindo mudanças significativas que visavam melhorar a formação pedagógica e científica dos futuros educadores. A Reforma trazia em seu bojo, o Ensino Superior centralizado no Governo Federal e por isso, impulsionava a criação de universidades federais. Foi neste período que várias Instituições de Ensino Superior foram transformadas em universidades, como a Universidade do Rio de Janeiro (atual UFRJ) e a Universidade de São Paulo (USP), por exemplo. Objetivava-se maior ênfase à pesquisa e também à formação dos professores.

Embora a Reforma de 1931 tenha trazido avanços significativos para o sistema educacional brasileiro, também foi alvo de críticas, especialmente relacionadas à centralização do poder no Governo Federal e à padronização do ensino, que às vezes não levava em consideração as especificidades regionais do país. É importante destacar que essa reforma representou um marco na história da Educação Superior no Brasil e teve um impacto duradouro no sistema educacional brasileiro, influenciando o desenvolvimento das universidades e da formação de professores ao longo do século XX e além.

Nos anos 1950, período marcado pelo desenvolvimentismo, Tanuri (2000, p. 78) ressalta a preocupação com a metodologia do ensino, que ainda estava eivada do ideário escolanovista, e segundo o autor, eram “tentativas de ‘modernização’ do ensino, que ocorriam na escola média e na superior,” as quais também atingiam ensino primário e a formação de seus professores. Neste contexto, o referido estudioso faz referência à atuação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAEE), que resultou do acordo entre o MEC/INEP e a USAID (*United States Agency for International Development*)² e “cujo objetivo prioritário foi inicialmente a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia.” Dessa maneira, o objetivo “se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência,” arremata o autor.

O PABAAEE surgiu como uma tentativa de modernizar o ensino brasileiro, por um lado, e de outro, os norte-americanos seguiam disseminando sua pedagogia tecnicista tida como inovadora e ampliando a hegemonia sobre o Brasil. Concorda-se com Tanuri (2000, p. 78), que de fato, na concepção do Programa “os multiplicadores considerados adequados a disseminar as inovações seriam os professores que atuavam nas escolas incumbidas da formação do professor primário: as Escolas Normais”. Dessa forma, foram instituídos cursos para professores de escolas normais de todo o país, que contribuíram “para o estabelecimento da perspectiva tecnicista que faria carreira nos anos 60 e 70.”

Assim, o Estado, imbuído deste ideário desenvolvimentista e na busca por novos cenários reformistas político-econômicos na política educacional, instituiu em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/61 (BRASIL, 1961). Tal lei, surgida em um período de redemocratização do Brasil, conduziu à unificação do sistema de

² Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. (tradução nossa).

ensino e possibilitou eliminar o dualismo administrativo herdado do Império, pois deu mais autonomia aos órgãos estaduais, regularizou os Conselhos Estaduais de Educação e o Conselho Federal de Educação. No entanto, segundo Tanuri (2000, p. 78), a LDB/61:

não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais.

A formulação da LDB/61, que levou cerca de 14 anos entre sua tramitação e lançamento, de acordo com Marcheli (2014, p. 1.485-1.486), ocorreu “à sombra de um exasperado conflito de interesses,” já que envolvia ambições de dois grupos em especial: “os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, os católicos, cujo mote era a escola privada e a não interferência do Estado[...]”. No entanto, ainda segundo o autor, o poder de conciliação do regime liberal populista conseguiu harmonizar os interesses e assim, “tanto liberais quanto conservadores foram contemplados em relação aos seus desejos historicamente instituídos,” especialmente no que tange à questão dos Conselhos, “palco onde se desenrolariam todos os conflitos sociais de interesse sobre a Educação brasileira.”

Quanto à formação de professores, a LDB/1961 (BRASIL, 1961) trazia em seu capítulo IV, artigo 52 que o ensino normal tinha como finalidade “a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à Educação da infância.” A referida Lei apontava nos artigos 53 e 54 que a formação dos professores para o ensino primário ocorreria nas Escolas Normais, com tempo exigido entre três a quatro anos, sendo que as Escolas Normais ginasiais expediriam o diploma de regente do ensino primário, e as de grau colegial, o de professor primário. Quanto ao grau médio, a Lei previa que a formação seria feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas do Ensino Técnico, em cursos especiais de Educação Técnica.

Ressalta-se que os referidos artigos foram revogados pela Lei n. 5.692/1971 (BRASIL, 1971), a qual sinalizava que a formação mínima para o magistério seria a habilitação específica de 2ª grau para o ensino da 1ª a 4ª série, e a exigência de grau superior, em nível de Graduação, para lecionar de 1ª a 8ª série, sendo possível habilitação em cursos de curta duração. Não obstante, em todo o ensino de 1º e 2º graus, seria exigida a habilitação específica obtida em curso superior de graduação, correspondente a Licenciatura Plena.

Seguindo essa linha histórica, observa-se que na ditadura militar (1964-1985), houve forte intervenção do governo na educação, no sentido de manter o ensino mais controlado e centralizado, o que teve severa implicação na formação de professores. Para o governo militar, a formação docente deveria ser voltada à transmissão de conteúdo,

ou seja, sem grandes preocupações pedagógicas. Sobre este período, Tanuri (2000, p. 79) faz interessante análise, indicando que no pós-64, as preocupações com os conteúdos curriculares e treinamentos de professores se volta, muito mais para formas de modernizar a prática docente, no sentido de operacionalizar “objetivos – instrucionais e comportamentais e assim, “Tratava-se de tornar a escola ‘eficiente e produtiva’, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional.

A educação no governo militar imprimia a ideia do desenvolvimento, a qual vinha atrelada à Teoria do Capital Humano, que compreende a educação como “um dos principais determinantes da competitividade entre os países.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47). O fato é que no regime militar, verificou-se claro vínculo entre Educação e modernização, que se impunha sob via autoritarismo.

Por conta disso, Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 1161-1162) ponderam que em uma sociedade que se “modernizava pela via autoritária, esses dois fatores, conjugados entre si, atuaram no sentido de torná-la a maior categoria profissional do país e de conferir-lhe uma identidade de oposição ao próprio regime.” Os autores em tela analisam o novo perfil do professorado brasileiro, indicando que o magistério apresentava perfil feminino e que a “conjugação entre o perfil feminino e padrão de ensino seletivo era um dos traços dos ‘anos dourados’ da educação brasileira, cujo auge foi exatamente a década de 1960.” Os autores destacam que a formação das professoras ocorria nas Escolas Normais e atraía, principalmente, as jovens de classes mais abastadas. Observam também que apesar de os professores primários constituírem a base do professorado, já despontavam docentes públicos estaduais que a partir de 1970, “constituíram a base do magistério público estadual de 1º e 2º graus.” Essa análise é interessante porque auxilia o entendimento sobre as mudanças que já vinham ocorrendo e somaram-se às mudanças estruturais no sistema nacional de educação, orquestrada pelos militares.

Vale ressaltar a Lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968), que reorganizou o ensino superior em articulação com a escola média e a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) que reestruturou o primário e ginásio, criando o ensino de 1º e 2º graus, foram importantes para a reconfiguração de todo o sistema educacional e para a formação de professores. A Lei n. 5.540 que tratou da reforma universitária, estabelecia em seu artigo 30 que a formação docente “para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.” (BRASIL, 1968).

Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 1161-1164) entendem que o referido artigo abriu a possibilidade para que “uma parte do magistério de 1º grau, não somente o 2º grau, recebesse formação em cursos de ensino superior, como previa a LDB/61, a qual estipulava distinção entre “a formação do professor primário, efetivada nas escolas normais ou institutos de educação, e a do professor secundário, realizada nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.”

No que concerne à Lei n. 5.692/71, Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 1161-1164), consideram que “foi mais enfática quanto à formação do professor de 1º e 2º graus,” pois além da duplicação de quatro para oito anos, tornou a obrigatoriedade do ensino fundamental a cargo do Estado. A citada Lei previa ainda que cada sistema de ensino deveria ter um Estatuto que contemplasse a carreira dos professores públicos de 1º e 2º graus. Isso, de acordo com os estudiosos, fez com que ao final dos anos de 1970 e início dos de 1980, os professores públicos estaduais de 1º e 2º graus fossem uma “categoria profissional consolidada, perfazendo um contingente numérico superior a um milhão de membros.” Os autores concluem que o crescimento acelerado da economia brasileira no decorrer de ditadura militar “impôs uma política educacional que se materializou em linhas gerais, nas reformas de 1968 e de 1971,” e isso engendrou uma nova categoria docente de professores formados em cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas. Assim, questões como a extensão da escolaridade obrigatória, de quatro para oito anos, “ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada.”

Neste cenário, depreende-se que, em termos de formação de professores, o crescimento acelerado da demanda por educação fundamental fez com que a qualidade importasse menos que a quantidade. Essa combinação entre a demanda e oferta, provocou uma busca por formação mais aligeirada, e assim, em concordância com Júnior e Bittar (2006, p. 1165), provocou arrocho salarial, deteriorando “ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico,” e isso se refletiu no “fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, [que] teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus.”

Adentrando os anos de 1980 e no intuito de fomentar novas condições históricas de superação ao regime militar no Brasil, as políticas públicas educacionais encontram-se entre dois polos opostos: a concepção conservadora no campo da administração educacional e a concepção crítica progressista, sendo que esta última ganhou tamanha amplitude que acabou sendo relacionada com a democratização da educação e sua consequente gestão democrática. Isso tornou-se foco principal nas ações políticas das diversas entidades³, instalando-se o “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”, lançado oficialmente em Brasília, em 9 de abril de 1987 por meio da “Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita.” (BORGES, 2012, p. 145). Este Fórum representou o ideal político de grande parte dos intelectuais brasileiros comprometidos em lutar pela redemocratização do país, somando aos interesses da sociedade civil, perante novas formas, particularmente, através do desempenho de entidades, aglutinando coletivos socialmente organizados.

Pouco tempo depois do lançamento do referido Fórum, ocorreu a promulgação da Constituição Federal Brasileira, no ano de 1988 – CF/88 (BRASIL, 1988), na qual foi

3 ANDES, ANPED, ANDE, BPBC, CPC, CEDES, CGT, CUT, FENOE, FASUBRA, OAB, SEAF, UBES e UNE.

garantida pelo Estado o direito social à Educação, estabelecendo-se que o setor público e a família devem proporcionar e impulsioná-la, conjuntamente com a sociedade civil. Pode-se dizer que isto impulsionou também a necessidade de qualificação do professor para o exercício profissional. Desta maneira, na perspectiva de criar novas políticas públicas educacionais inovadoras que pudessem causar mudanças no campo educacional, bem como trouxessem legitimidade à CF/88, é que se pode frisar que a década de 1990 foi de intensa mobilização para reformas direcionadas para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Entende-se, pois, que a LDB/96 demarca período histórico que corresponde à segunda estação deste estudo.

Segunda Estação: Embarcando no Estado reformador neoliberal

Seguindo a trajetória da Educação e em especial, da formação de professores, considera-se que a LDB é um marco histórico relevante da política educacional. A referida Lei ficou também conhecida como “Lei Darcy Ribeiro,” em homenagem ao educador atuante na democratização do ensino e nos debates que envolveram Câmara Federal, Governo, partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários da educação, dentre outros.

Em meio às disputas e no eminente Estado reformista que se engendrou a partir dos anos 1990 no Brasil, pode-se dizer que o embate ocorrido para a instituição da LDB/96 deixou como maior vencedor o neoliberalismo que passou a conduzir também os caminhos pedagógicos. Tal afirmação pode ser evidenciada no artigo 1º § 2º que preconiza que “a educação escolar deverá vincular-se ao **mundo do trabalho** e à prática social.” (BRASIL, 1996, grifos nossos). Vale destacar que “mundo do trabalho” é um dos termos empregados e que consta nos diversos documentos educacionais que tiveram origem em um período de intensa produção documental, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), dentre outros. Vale lembrar que, tal como afirma Shiroma (2003, p. 65), os “termos tão comuns no setor produtivo tornaram-se mascotes da política educacional, afetando de modo peculiar a vida cotidiana nas instituições educativas.” Conceitos de competência, produtividade, excelência, mérito se tornaram comuns e, principalmente, deixaram os professores no centro do furacão, como protagonistas e algozes.

No que tange à formação de professores, é preciso destacar que foi a publicação da LDB/96 que antecipou a exigência da formação em nível superior para professores da Educação Básica (BRASIL, 1996)⁴, numa recomposição que já vinha se estabelecendo desde a versão implantada em 1961, que passou por alterações em 1971 e chegou a 1996, com uma revisão bem mais ampliada.

4 O Artigo 62 da LDB admite 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.

No entendimento deste artigo, cabe também discutir, portanto, os caminhos trilhados neste percurso para vislumbrar a complexidade da formação de professores no século XXI e nesse contexto, compreende-se que a LDB/96 veio corroborar com a ideia de centralidade do papel do professor para o sucesso ou não da escola. Isso porque o texto propugna em seu artigo 62 que deve ocorrer em Curso de Licenciatura Plena para atuação na Educação Básica, o que ainda constitui um desafio tanto para a União, como para Estados e municípios brasileiros, entes federativos apontados no referido artigo como responsáveis em promover, em regime de colaboração, a formação mínima exigida para o exercício da docência.

A referida atualização no texto da LDB/96, trouxe importante discussão, que à primeira vista pode passar despercebida, mas que é essencial para entender o enredo da formação docente. Ocorre que para a LDB/96, a formação dos professores deveria ocorrer nas Universidades e Institutos Superiores de Educação, mas no texto corrigido da Lei n. 13.478/2017, destitui-se de obrigatoriedade destes *loci* de formação, ampliado espaço para Instituições de Ensino Superior privadas. Tal mudança tem sido foco de debates sobre a possibilidade de ser um retrocesso quanto à qualidade da formação, pois as instituições privadas não têm a obrigatoriedade de organizar-se no tripé ensino-pesquisa-extensão, o que poderia incidir na prática profissional. Há também uma vertente de estudiosos que se preocupa com a possibilidade de abertura para a Educação à Distância, retirando, nesta análise, um espaço de discussão muito amplo que uma formação presencial traz para o profissional da área.

Isto remete à Shiroma (2003) quando discute os novos ares reformistas e sua relação com o professor. Um termo que a pesquisadora aborda com veemência é a “profissionalização” que, segundo ela, foi eleito como “conceito chave da reforma educacional na América Latina nos anos de 1990,” e que entrou no rol de termos que alusivos à competência tão exigida dos educadores. Desta forma, a pesquisadora afirma que apesar de a política de profissionalização aparentar atender reivindicações antigas, na prática:

De um lado, as diretrizes do Ministério da Educação, regulamentadas pelos documentos do Conselho Nacional de Educação, avançam na direção de uma formação de professores mais prática, menos teórica, um ensino profissionalizante. De outro, várias entidades de educadores se organizaram em defesa de uma formação universitária a todos os professores, com sólida base docente onde teoria e prática estejam articuladas. (SHIROMA, 2003, p. 66).

Verifica-se, portanto, que ao endossar uma formação mais profissionalizante, retira-se do professor o que lhe pode diferenciar de mero instrutor: a formação sólida, ampla, em espaço de compartilhamento de ideias e discussões. Shiroma (2003) ainda se refere às diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em Nível Superior, publicada em 2001, pelo Conselho Nacional de Educação, tecendo a crítica

de que a indicação de que o professor deveria experienciar aquilo que irá colocar em prática na escola, assemelha-se ao modelo tradicional de formação de Medicina, internato, ou “residência pedagógica”, num processo chamado por ela de “simetria invertida.” Aqui, considera-se, que o papel do professor se mostra minimizado, como se estivesse sujeito a um modelo padrão, afastado de sua propriedade crítica e reflexiva.

Concorda-se com Monteiro *et al* (2022, p. 13) que, mesmo identificando avanços quanto à atualização e estruturação, e especialmente reconhecendo a importância do *status* concedido ao cenário educacional, “a nova LDB surge em meio à difusão das políticas elaboradas e impulsionadas pelo avanço do neoliberalismo, especificamente no que tange à Educação,” visto ser esta a nova “arma” para o convencimento na guerra de posição que remete ao filósofo Antonio Gramsci. Destaca-se que os holofotes lançados ao professor são fruto de eventos internacionais que alinham diretrizes para a América Latina, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, ou ainda oriunda dos documentos da Comissão de Estudos para América Latina e Caribe (CEPAL) e do relatório Delors (1993-1996), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Vale ressaltar, então, que as reformas que permeavam os documentos educacionais brasileiros e que desaguaram na LDB/96 constituíam uma estratégia internacional e, evidentemente, provocaram as discussões acerca da formação docente, sendo que “esse novo professor precisa dar conta de novos desafios,” já que a educação “transformou-se em meio para se alcançar uma meta, a de conseguir classificar-se bem nos testes, difundindo a ideologia de que no mundo do trabalho, vencem os melhores.” (SOKOLOWSKI, 2015, p. 236).

Para a LDB/1996, a formação de professores é vista sob um discurso político, como um meio de modernização dos conhecimentos que vai ao encontro do interesse pela rápida atualização das aprendizagens e do avanço tecnológico. A ideia de formação está de acordo com as políticas estruturadas para a América Latina, que possui como fundamentais apoiadores os Organismos Internacionais, e no ritmo das avaliações pré-estabelecidas para alcançar metas, o Ministério da Educação – MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP–, criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁵–, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, mas ainda assim, isso seria o suficiente para que o professor seja assistido de fato pelo Estado. Assim, no ano de 2005, foi observado que o IDEB registrou nota baixa, sendo que a média nacional era de 3,8 e com isso o MEC instituiu junto ao Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE⁶ uma meta de alcançar nota

5 IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Fonte (MEC).

6 PDE criado pelo MEC no ano de 2007 é um plano executivo, que busca integrar um conjunto de programas que

6,0 na 1ª etapa do Ensino Fundamental, até 2022. Este sistema de avaliação é a nova forma de estabelecer os parâmetros ditos aceitáveis e põe em xeque toda a organização educacional.

Observa-se nestas discussões que a mera exigência de formação, tal como se verifica na LDB/96, ou ainda nas metas do PNE, não encerra e nem facilita o caminho da formação docente, dada a sua complexidade. Os embates ideológicos quanto à formação do professor são amplos, sendo possível afirmar que a ideia de formação como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional.

Compreende-se ser relevante pensar acerca de como os efeitos e resultados das formações estão sendo ressignificados no meio escolar, pois a formação docente, além de promover a expressão de um saber mais atual, ainda “possibilita a troca de experiências entre docentes/alunos, numa construção coletiva do conhecimento, resultante de inúmeras visões/identidades”, o que na verdade, resulta em um grande enriquecimento no ambiente escolar, que é um local carregado de contradições, (IMBERNÓM, 2009, p. 19).

Com isso, partindo do princípio de que a formação docente precisa ser entendida como um contexto contínuo, e que o ressignificar é colocar em prática, para que tenha sentido, concorda-se com Imbernóm (2009) quando afirma que tanto a análise quanto o reconhecimento no ambiente da escolar, proporcionam aos docentes subsídios para que, a partir daí, possam pensar e explorar a fim de enriquecer o processo ensino-aprendizado dos alunos.

Por conta disto é que a formação de professores não deve ser prevista a partir das ciências e seus campos multidisciplinares, como acréscimo destas áreas, mas sim a partir da função social própria à academia – para formar as novas gerações, transcender conhecimento reunido e alicerçar valores e práticas adequadas com nossa vida social, conforme destaca Gatti (2010).

Discutir programas de políticas públicas educacionais canalizadas para a formação docente requer destacar Paulo Freire (1996), que considerou indispensável à reflexão avaliativa da própria ação, no ambiente escolar, uma vez que, para o autor a formação continuada deve ser tratada de forma singular como qualificação contínua do magistério.

Souza (2016) realça que a partir do final do século XX, a área da formação docente presenciou a chegada de novos termos e conceitos pertencentes aos professores, cujas nomenclaturas têm relação direta com sua formação e seu desempenho profissional. Manifestações como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimento e competências revelaram fazer parte da nomenclatura vigente da área.

envolvem as etapas, os níveis e as modalidades da educação escolar brasileira com a perspectiva de alcançar uma organicidade no sistema nacional de educação.

Estimadas ou não, essas atuais terminologias e conceitos se inseriram nas discussões a respeito de Educação, mais precisamente, sobre a formação docente. O que se pode dizer é que estes termos cunham uma necessidade pungente de formação reflexiva, fruto de tantas discussões acerca do papel do professor no cenário político, mas que, perigosamente, ainda podem ensejar, o processo de culpabilização que veio sendo implantado nas políticas reformistas desde 1990.

Hoje, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, ainda padece de consequências do elevado crescimento das redes públicas e particulares de ensino fundamental, e dos arranjos que foram vitais para que as escolas pudessem atuar. Todavia, é necessário, considerando tal crescimento, que se busque caminhos para que a formação docente não seja atropelada por este processo e minimizada em sua importância, pois a carreira docente e suas concepções profissionais precisam ser enfatizadas, não deixando de considerar o seu caráter reflexivo. (GATTI e BARRETO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se no decorrer destas breves considerações que o contexto histórico evidencia os (des)caminhos na formação de professores, deixando à mostra uma fratura muito exposta e ainda existente entre o que existe, de fato, em termos de docência e aquilo que se almeja. No percurso da formação docente no Brasil, evidencia-se o jogo de interesses que se refletem nas legislações educacionais e se reverberam nas práticas, na formação e na identidade do professor.

É neste contexto que a exigência de formação se impõe e é inquestionável que programas como o PARFOR⁷, por exemplo, que foi criado com intuito emergencial, já se tornou de fato, uma política educacional com mais de 10 anos de existência. Entretanto, com exceção desta necessidade vital, é preciso discutir a qualidade da formação ofertada, o desenvolvimento do processo formativo, sobretudo no contexto ideológico do cenário reformista que em meio aos vários debates, traz o discurso de culpabilização do professor pelas dificuldades da Educação.

No caminho trilhado neste texto observou-se que a formação docente vem sendo atravessada pelas políticas conflitantes do Brasil e por isso, se pode falar em (des)caminhos, já que se entende como processo ainda desconstruído entre uma formação docente que instigue a educação emancipadora, de um lado e, uma formação para que visa somente atender às exigências de uma educação cada vez mais mercadorizada.

7 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, criado em 2009, pelo Decreto n. 6.755/2009.

REFERÊNCIAS

BORGES, M. A Política Educacional nos anos de 1980 e 1990: Qual a proposta de democratização da Gestão Escolar? **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. PPGE/MW FURB, v. 7, n.1, p. 143-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E211BR105G0&p=reforma+educacional+d%C3%A9cada+de+80+e+90+no+brasil>.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm.

BRASIL, **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm.

BRASIL, **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm

BRASIL, **Lei n. 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: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MJRVT190>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996a. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. n. 9.394, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm.

BRASIL. **Lei n. 13.478, de 30 de agosto de 2017**. Altera a lei n. 9.394/96, para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?legisla/legislacao.nsf/Viv_Identificacao/lei%2013.478-2017&OpenDocument

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/?format=pdf&lang=pt>.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 294p. 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Elisa Dalmaso Afonso de ALMEIDA; Patrícia Cristina Albieri de. (2019). Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A Educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez.2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/>.

MARCHELI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665>.

MONTEIRO, R. R. M.; MELO, C. B.; M., JÚNIOR, A. G.; BARBOSA, A. P. L. A formação de professores à luz das Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e 1996. **Rev. PEMO**, Fortaleza, v. 4, p. e48396, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/8396>.

MORAIS, Renant Araújo. A escola de primeiras letras no Brasil império (1822-1889): precariedade e exclusão. **Plures Humanidades**, v. 18, n. 2, 2017. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/299>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire-São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (coleção Leitura).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, Campinas, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. Profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio: revista do Mestrado**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605>.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (orgs.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. Levantamento histórico da formação de professores no Brasil, dos anos 30 aos anos 90: legislação e políticas educacionais. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 25, n. 49, p. 225-238, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8144>.

SOUZA, M. I. P. de O. O Parfor como política emergencial de formação de professores e suas implicações na ação docente: uma reflexão. **Periódicos UFPA: Educação & Linguagem**. v. 19, n.1, p. 155-188, jan-jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/viewFile/7915/6050>.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Rev. Brasileira de Educação**, n.14, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt&format=pdf>.