


A formação de professores à luz das leis de diretrizes e bases da educação de 1961 e 1996

Rachel Rachelley Matos Monteiroⁱ 

Faculdade Ari de Sá, Fortaleza, CE, Brasil

Carlos Ian Bezerra de Meloⁱⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, CE, Brasil

Antonio Germano Magalhães Juniorⁱⁱⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Ana Paula Lima Barbosa^{iv} 

Faculdade Ari de Sá, Fortaleza, CE, Brasil

Resumo

A formação de professores vem ampliando as discussões no cenário educativo, principalmente a partir das reformas educacionais do final do século XX, e atraindo olhares de especialistas e legisladores, que veem na preparação docente caminhos para determinados fins educativos. Este artigo tem por objetivo, assim, compreender a historicidade da formação de professores no Brasil, com destaque às implicações das Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1961 e 1996. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, cujos objetos de estudo são esses instrumentos legais, no contexto da história da formação docente e da educação brasileira. Como apontamentos, após a análise proposta, evidenciou-se que a historicidade da formação docente no Brasil atravessa interesses particulares de grupos, refletidos nas legislações que amparam o sistema educacional brasileiro, e é, ainda, marcado pelas questões sociais pertinente às épocas, que reverberam na constituição da profissão docente, em sua identidade, formação e status social.

Palavras-chave: Formação de professores. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). História da Educação.

Teacher training in light of Brazil's 1961 and 1996 education guidelines and bases laws (LDB)

Abstract

Teacher training has been expanding discussions in the educational field, mainly from the educational reforms of the late 20th century, and attracting the eyes of specialists and legislators, whom see in teacher training paths for certain educational purposes. Therefore, this article aims to understand the historicity of teacher training in Brazil, highlighting the implications of the 1961 and 1996 Education Guidelines and Base Law (LDB). This is a bibliographic and documental research, whose objects of study are those legal instruments, in the context of the history of teacher training and Brazilian education. As results, after the proposed analysis, it became evident that the historicity of teacher training in Brazil crosses particular interests of groups, reflected in the laws that support the Brazilian



educational system, and is also marked by social issues relevant to the times, which reverberate in the constitution of the teaching profession, in its identity, formation and social status.

Keywords: Teacher training. Education Guidelines and Bases Law (LDB). History of Education.

1 Situando a partida

2

A formação de professores e o contexto educacional brasileiro surgem em um processo de (des)caminhos formativos, compreendido como as trajetórias sociais e educacionais que os professores perpetuaram, aliado a um processo de desvalorização da educação e dos profissionais docentes, como apontam os estudos de Saviani (2008) e Vicentini e Lugli (2009). Diante disso, é necessário pensarmos nos percursos e movimentos pelos quais essa formação nos levou, o que faz com que reflitamos sobre modelos e concepções de formação docente.

Este estudo emerge das discussões desenvolvidas em um curso *stricto sensu* de Pós-Graduação em Educação do Estado do Ceará acerca da historicidade da Educação. Mas, também, de pesquisas individuais sobre a constituição dos professores e de sua formação, em especial, as concepções sociais e de políticas educacionais no decorrer da história da profissão docente.

Justifica-se relevante em razão da intenção de se compreender, através da história da Educação, os caminhos que constituíram a formação de professores no Brasil, especialmente os cenários da educação brasileira nas décadas de 1960 e de 1990, com as transformações educacionais de políticas para a formação de professores desse período. Em foco, a criação das Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e 1996, marcos legais fundamentais.

Aqueles familiarizados com as discussões sobre políticas educacionais, certamente apontarão como lacuna o fato de aqui não darmos ênfase àquela tida como a segunda LDB brasileira, a Lei nº 5.692/71. Entretanto, tendo sido aprovada em um contexto de exceção, durante o período de regime militar, o fato trouxe implicações importantes sobre suas concepções formativas, havendo estudos que se propõem a





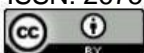
analisar esse aspecto dessa lei. Portanto, o foco do presente estudo, se dirige à compreensão das mudanças significativas, no âmbito da formação de professores e da educação no Brasil, tendo como balizadores a primeira e a última Lei de Diretrizes e Bases, compreendendo um intervalo de tempo de aproximadamente quatro décadas.

Partindo do âmbito da formação de professores e dos percursos das trajetórias educacionais, temos como problemática a constituição histórica da formação de professores no Brasil, a partir dos marcos legais das Leis de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961 e nº 9.394, de 1996. Temos, então, por objetivo compreender a formação de professores, inserida no contexto da história da educação brasileira, com destaque às regulamentações e mudanças oriundas das LDB citadas. Desse modo, configura-se como objeto de estudo esses instrumentos legais, em meio à história da formação de professores no Brasil.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, em forma de pesquisa bibliográfica e documental. Conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p. 21), “[...] a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposto e interpretado, em primeira instância, pelos próprios pesquisados, e em segunda instância, por um processo compreensivo e interpretativo contextualizado”. Assim, buscamos, a partir dos tipos de pesquisa utilizados, entender o universo de significados sobre o referido objeto de estudo.

Esta pesquisa está organizada nas seguintes seções, as quais chamaremos de estações, como em uma viagem pelo debate aqui proposto: 1ª estação: a formação de professores no Brasil e a sua contextualização histórica entre 1961 a 1996; 2ª estação: formação de professores no Brasil pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, na qual discutimos o preparo docente e as devidas mudanças decorrente de tal marco legal. Por fim, a última estação, na qual tecemos considerações finais.

2 A primeira estação: a formação de professores no Brasil de 1961 a 1996



Discutir os principais (des)caminhos que originaram a formação de professores e o contexto da educação brasileira é realizar uma travessia ao encontro dos processos da construção social e formativa da profissão docente. Contexto esse que se inicia antes das décadas de 1960 a 1990. As primeiras discussões sobre “escola”, “educação” e “processo formativo” no período colonial foram com a intervenção religiosa e a utilização do *Ratio Studiorum*, processo que percorreu uma organização dos ideários de missão e de catequização da Igreja Católica no Brasil.

Tais processos, apontados por Bosi (1992), manifestam a relação de poder e, ainda, a relação de passado, presente e futuro. O autor apresenta também esse período colonial a partir de um movimento de “dominação”, com as ações instituídas pelos povos colonizadores, em especial os portugueses, com a Companhia de Jesus Santo Inácio de Loyola, os chamados Jesuítas, que tinham como objetivo a catequização, trazendo aos povos aborígenes a “salvação” e a “humanização” europeia.

Partindo do período colonial, vivenciamos outros tantos processos educacionais e pedagógicos que findaram nas atuais discussões sobre a educação no Brasil. É o que nos mostra Saviani (2008), ao apresentar a seguinte periodização da história das ideias pedagógicas no Brasil:

- 1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional;
- 2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional;
- 3º Período (1932-1947): Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova;
- 4º Período (1947-1961): Predomínio da influência da pedagogia nova;
- 5º Período (1961-1969): Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista;
- 6º Período (1969-1980): Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação economicamente desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista;
- 7º Período (1980-1991): Emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas;
- 8º Período (1991-1996): Neoconstrutivismo, neotecnicismo, neoescolanovismo (p. 14).

Esses períodos apresentados pelo autor são marcos na história brasileira, em especial da Colônia ao período Imperial. Nesses, figurou uma organização formativa de

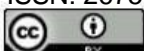


professores religiosos, que fez com que os primeiros professores do Brasil fossem sujeitos vinculados à Igreja Católica. Assim, o ofício docente se apresenta em (des)caminhos formativos, sobre os quais é necessário acentuar o “des” nessa escrita, por entendermos que durante a história da educação brasileira e, em especial, no que diz respeito à formação de professores, foram perpetuadas práticas culturais que valorizavam o conhecimento sobre o que se ensinava em detrimento das especificidades para a ação docente.

Não obstante, no Brasil do século XIX, embora a hegemonia da pedagogia tradicional religiosa diminuísse, manifestações dessas práticas culturais ainda se faziam sentir. Tivemos, assim, em nossa história formativa, legislações durante este século que iniciaram as discussões sobre a formação e a instrução do modelo educacional, dentre as quais podemos citar a Lei das Escolas de Primeira Letras, de 1827, e o Ato adicional de 1834, que contribuiu para a consolidação do modelo da Escola Normal nos Estados de Minas Gerais (1835), Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e em São Paulo (1846) (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Nesse cenário, destacamos as Escolas Normais, modelo inquestionavelmente importante para a história e a consolidação da profissão docente em solo nacional. Pode-se observar mudanças ao longo da história, com período de rupturas, declínio e manutenções, em seu contexto estrutural formativo. É pertinente destacarmos as implicações desse modelo nas indicações normativas legais dos professores na LDB de 1961, especialmente no que se refere ao formato adotado a partir da reforma de 1890, que trouxe novamente prestígio à efetividade das Escolas Normais como instituições formativas.

Já no fim do processo histórico das Escolas Normais eram percebidos dois segmentos: o primeiro com duração de 4 anos, que formaria profissionais para o ensino primário em Escolas Normais Regionais, e o segundo, com duração de 3 anos, que formaria os professores primários que lecionariam em Escolas Normais e nos Institutos de Educação (VICENTINI; LUGLI, 2009).





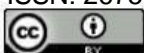
Nessa conjuntura, as obras de Freitas e Biccás (2009), Gondra e Schueler (2008) e Vicentini e Lugli (2009) são pesquisas que apresentam especificidades diferentes no contexto da profissão docente e da educação brasileira, mas que ajudam a compreender e refletir sobre os caminhos que perpetuaram as tramitações do processo legal educacional no Brasil. Destacamos a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61, processo esse de responsabilidade do Estado que visava sistematizar e organizar, em aspectos gerais, o ensino e a educação pública no país.

Esse marco legal foi gestado em meio aos novos ares do século XX, que transpiravam ideais republicanos, e, ainda, pelo efervescente movimento educativo inspirado nos movimentos da Escola de Chicago e da pedagogia de John Dewey, que chegou ao Brasil fortemente através das ideias e discursos dos chamados Pioneiros da Educação, em seu Manifesto de 1932. Tal cenário fez ressoar a necessidade de pensar um instrumento que desse conta de regulamentar a educação brasileira e o interesse de setores do poder público em mediar esse processo.

Assim, essa trajetória teve início ainda em 1947, com a elaboração do anteprojeto da LDB, a partir das demandas da Constituição Brasileira promulgada em 1946. Nesse intuito, foi criada uma comissão com esse fim, para a qual se “[...] convocou as lideranças educacionais mais expressivas do país, ficando clara, pela composição da comissão, supremacia dos representantes do movimento renovador em relação àqueles que ainda perfilavam a pedagogia tradicional” (SAVIANI, 2008, p. 16).

Nesse contexto, vivenciado por disputas educacionais e políticas que emergem no Estado Novo, com Getúlio Vargas, houve uma atenção dedicada à educação pública, especialmente com vistas no processo de industrialização e expansão do país. Não obstante, figuravam nesse cenário grupos religiosos que se mantinham próximos às discussões educacionais, mesmo se tratando, como ressaltado por Saviani (2008) anteriormente, de um período de predomínio da pedagogia nova.

Destaca-se também nesse período, como mencionado, a contribuição do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), composto por educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Esse movimento foi impulsionado





por uma reconstituição educacional no Brasil, pensando uma educação de acordo com a modernidade na qual o país se projetava.

No manifesto alguns pontos-chave eram destacados, como o movimento de renovação educacional, as finalidades da educação, o Estado em face à educação (unicidade, gratuidade, laicidade da escola), as funções educacionais (unidade, autonomia e descentralização), as bases psicobiológicas (os processos educativos, conceito e fundamento da Escola Nova) e o planejamento do sistema. (FREITAS; BICCAS, 2009)

Nota-se, desse modo, a trama a partir da qual foi tecida a discussão da formação de professores durante o período, ainda mais ao pensar na construção de um documento legal que norteasse e regulamentasse a educação brasileira. Essa trama é compreendida no bojo das relações de poder, entre disputas ideológicas e políticas, nas quais se integravam educadores e o movimento escolanovista, o poder público e as disputas tecnicistas da educação que dialogavam com a intencionalidade do desenvolvimento econômico do país, e, ainda, a frente religiosa e seus propósitos que insistiam em permear as concepções educativas no país (FREITAS; BICCAS, 2009).

Em decorrência dessa conjuntura de tensão e disputa, o processo de tramitação da lei durou longos 13 anos, findando com sua promulgação, em 1961. Embora fosse um documento legal sobre a educação brasileira, devido aos impasses aqui relatados, a LDB ainda não apresentava especificidades conclusivas sobre alguns temas em Educação, o que motiva a emblemática frase de Anísio Teixeira ao se referir à criação da lei como “meia vitória, mas vitória”. Como exemplo dessas lacunas podemos citar o desenvolvimento da escola e da profissão docente, os quais, em alguns trechos e artigos, são apresentadas da seguinte maneira:

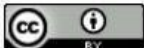
Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos





encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961, s/p).

O papel da Educação é entendido, assim, como direito de todos, bem como a disponibilidade de instrução nos lares e nas escolas. Inicia-se, ainda, a obrigação do poder público com espaços de instrução, ainda que de modo superficial, diante das novas demandas da sociedade. Sobre a formação dos professores e as etapas de instrução é apresentado que:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professôres, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. [...]

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário (BRASIL, 1961, s/p).

Na legislação anteriormente citada a formação de professores é referida a partir da instrução formativa das Escolas Normais, que por sua vez, tiveram mudanças significativas como apresentadas neste estudo. Cabe, desse modo, a reflexão acerca de como era pensada a formação pedagógica dos professores nesse período.

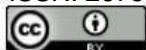
Diante do exposto, identificamos um caminho conflituoso de ensino, escola e formação de professores diferente dos movimentos educacionais no contexto mundial, mas, entendidos também como a iniciativa dos primeiros passos de discussão desses temas no contexto nacional. É necessário destacar que o vínculo religioso nesse processo se mostra ainda latente, isto é, percebe-se resquícios de uma formação colonizadora e escravocrata, e que, por sua vez, ratifica o privilégio dos saberes específicos vinculados ao conteúdo, em detrimento dos saberes específicos da profissão docente.

Em artigos posteriores, destaca-se que:

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57. A formação de professôres, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio. [...]





Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras [...] (BRASIL, 1961, s/p).

9

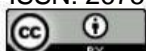
Existem brechas na legislação ao que concerne os estabelecimentos de formação de professores das escolas rurais primárias, diferentemente da formação dos professores do que hoje chamamos Ensino Médio. Nesse sentido, entende-se uma fragilidade na organização da formação de professores em regiões rurais do país, em especial do ensino primário.

Apesar da criação da LDB, não havia uma obrigatoriedade na formação de professores, sistematização do ensino, currículo e estrutura. Essas discussões foram iniciadas somente a partir da década de 1990, como veremos posteriormente. A trama da história da profissão docente é entendida por Magalhães Júnior (2006, p. 317) nos seguintes termos: “Historicamente os exercícios da profissão dos professores estiveram permeados de mitos e ritos que referendaram o espaço daqueles que propagavam a verdade, espaço de saber/poder”. E nessa relação de saber/poder situam-se as transformações das concepções educativas de um determinado processo formativo.

Durante a década de 1970 houveram transformações contundentes no contexto da educação pública, como a inserção do ensino técnico/profissional nas escolas de 1º e 2º graus (inclusive esse novo formato da disposição escolar) com a Lei nº 5.692/71, a introdução de disciplinas alinhadas ao regime militar vigente à época, além da expansão da escola pública e as construções de novos prédios.

Conforme elucidado por Freitas e Biccas (2009, p. 281)

O tema da profissionalização ou a formação para o trabalho foi o aspecto mais discutido e debatido da Lei n. 5692/1971. Rearticulava-se a trama social que fazia circular a valorização de credenciais para os postos de trabalho. Alterações no âmbito da legislação levadas a efeito em sociedades com acentuada desigualdade social ou, como no caso do Brasil, alterações que intensificam as distâncias sociais acarretavam efeitos contraditórios no que tocava a obtenção de trabalho ‘mediante’ a apresentação de novas credenciais escolares.



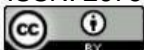


Essas modificações foram realizadas a partir de um processo político educacional, visto que em 1964 se apresentava o Golpe Militar, organizado por representantes políticos, militares e civis, em torno de um projeto político para a nação. E, assim como todo processo histórico, a organização e o pensamento educativo sofreram modificações, bem como a discussão sobre a formação de professores. Esta última, num claro processo de retrocesso, marcada pela precarização, aligeiramento e redução da formação docente a uma habilitação de nível médio. A singularidade desse fenômeno, fez com que optássemos por não discutir detalhadamente sobre esse marco legal (lei nº 5.692/71), por entender que suas nuances e implicações na educação atual são objetos de um estudo específico e aprofundado.

As características descritas em ambos os períodos nos ajudam a compreender o percurso histórico da formação de professores, mas também as transformações do pensamento acerca da educação pública e de sua expansão nesses períodos. De modo que, analisando a formação de professores, percebemos os avanços e retrocessos que impactam a profissão docente, no que concerne às especificidades legais da educação, como também a construção dos saberes do ofício. Entendemos, ainda, que os avanços desafiadores dessa profissionalidade apresentam-se na busca da consolidação dessa profissão. Esse é o panorama que nos leva à nossa próxima parada.

3. Segunda estação: a formação de professores no Brasil pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96

O início dos anos de 1980, no Brasil, foi marcado pela emergente ânsia de parte da população de minar o governo ditatorial militar e restaurar, assim, um ideário democrático de organização do Estado. No que tange à educação desse período obscuro da história nacional Freitas e Bicas (2009, p. 311) apontam que “[...] um sem-fim de estragos precipitou-se sobre o país, e a educação, de forma geral, pagou um preço alto





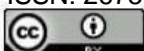
por decisões que repercutem negativamente até hoje no âmago de nossa complexa sociedade”.

Conforme o cenário da ditadura foi sendo diluído gradativamente, em um processo de transição para a democracia, influenciado em parte pelos eventos antiautoritários que aconteciam pela América Latina, ações em vistas de restituir o caráter democrático (ou atribuir um, por assim dizer) à educação foram sendo encampadas. Como exemplo dessas, podemos citar as Conferências Nacionais de Educação, ocorridas na década de 1980. Esses foram movimentos mobilizados por associações educacionais que tinham por intuito organizar reivindicações e encaminhamentos direcionados à Assembleia Nacional Constituinte, a respeito da situação da educação pública do país. Ao todo, foram quatro conferências, acontecidas bienalmente entre os anos de 1980 e 1986.

Destacam-se, no âmbito das Conferências, no que se refere ao cenário social, político e educacional da época, os documentos produzidos nessas ocasiões, que serviram de baliza para as para sua reestruturação, no período democrático. Em destaque, a Carta de Goiânia, que articulou princípios e pautas caros à educação, já sinalizando as demandas que figurariam no texto da nova LDB. A partir desses documentos, e da forma como foram assumidos pelo Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito (idealizado por organizações voltadas à educação pública), as discussões se robusteceram e ganharam força e forma em meio às discussões políticas da época. Entretanto,

[...] vale salientar que, assim como nos anos 1950, anos de tramitação da primeira LDB, houve conflitos entre interesses públicos e privados também à essa época. Foram reeditados questionamentos a respeito do quão público seria o agir do Estado e retomadas as formulações que propunham considerar a natureza pública de algumas instituições não estatais (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 317).

É nesse cenário de articulações que surge a tão esperada Carta Magna de 1988. Conhecida como Constituição Cidadã, veio restabelecer os princípios democráticos da sociedade brasileira, apresentando consideráveis ganhos no que diz respeito ao





reconhecimento da importância dos direitos sociais, especificamente em matéria educacional.

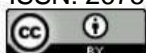
O texto da nova Constituição atribui à educação um novo lugar, sendo, a partir de então, direito de todos e dever do Estado e da família. Traz ainda especificações que são fundamentais para a garantia de uma escola inclusiva e abrangente, como, por exemplo, quando menciona, em seu artigo 208, a garantia de Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação de pessoas com deficiência, a promoção de creches infantis e o ensino noturno.

Esse novo cenário com ar de renovações, propiciado pelo fim da ditadura, fez com que os setores educacionais se mobilizassem exigindo uma nova legislação que respondesse às demandas atuais para a educação brasileira, haja visto que a última lei que modificou consideravelmente a Educação, lei nº 5.692/71, datava de um período dominado pelo autoritarismo. Assim, inspirados pelos ideais democráticos da Carta Cidadã, um anteprojeto de uma nova LDB foi submetido à Comissão de Educação do Congresso em novembro de 1988 e ao Senado em maio de 1993. Em 1996, foi promulgada, sob o número 9.394, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com o nome de Lei Darcy Ribeiro, esse instrumento legal trouxe diversas mudanças e esclarecimento sobre a educação nacional. Quanto à responsabilização, por exemplo, segundo a legislação vigente, o sistema de ensino passou a ser encargo da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração. Nesse sentido, nota-se que, em se tratando da matéria educacional, o Governo Federal tem função redistributiva e supletiva. “Ou seja, cabe-lhe prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, além de estabelecer as diretrizes fundamentais da educação” (PECEGUEIRO, 2016, p. 4).

Outras mudanças que podem ainda ser apontadas, segundo a mesma autora, são a:

[...] obrigatoriedade da formação superior para o docente que está na Educação básica; obrigatoriedade da graduação em pedagogia para desempenhar funções na administração, no planejamento, na supervisão e na orientação educacional; inclusão da prática de ensino de, no mínimo, 300 horas; obrigatoriedade de pós-graduação para quem atua nas IES; progressão funcional fundamentada na titulação e, como já mencionado, ênfase para o aperfeiçoamento profissional





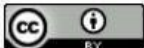
continuado, além da preocupação com salários dignos (PECEGUEIRO, 2016, p. 5).

Embora se identifique avanço na nova legislação, no que se refere ao status concedido à matéria educacional e à atualização da estrutura e organização do ensino no País, há de se considerar, todavia, que a nova LDB surge em meio à difusão das políticas elaboradas e impulsionadas pelo avanço do neoliberalismo, especificamente no que tange à educação. Os vieses que essa lei sustenta são forjados e impregnam-se fortemente de ideais neoliberais, facilmente inclináveis às políticas do mercado, como assevera Carvalho (1998, p. 81):

Na disputa entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a esfera privada, entre os representantes da população e os representantes do governo, está vencendo a política neoliberal, dominante não só na dimensão global, mas também com pretensões de chegar a conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula.

Tendo sido concebida em meio à época de fortes intervenções de agentes externos à educação e ligados ao setor financeiro, como o Banco Mundial (BM), por exemplo, a LDB manifesta elementos que atendem perfeitamente às determinações da Conferência Mundial de Educação de 1993, e, por conseguinte, aos interesses vinculados às políticas neoliberais do BM. Podemos citar a valorização de setor privado (por meio de políticas de privatizações diretas ou indiretas), a ideologia dos conteúdos, concepção pedagógica e avaliação escolar, e também a descentralização dos poderes e das responsabilidades, justificada por uma pretensa autonomia que se restringe apenas à esfera administrativa e, de certo modo, financeira (uma vez que fatores externos, como os currículos, avaliações, critérios de controle e fiscalização, continuam dirigiam e centralizados) (CARVALHO, 1998).

A nova lei de diretrizes da Educação desencadeou, ainda, uma série de processos em torno da discussão educativa que, por sua vez, geraram documentos reguladores nessas instâncias. Podemos citar, como exemplo desses marcos legais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Esses são documentos que estabelecem metas e objetivos para os níveis de ensino, enquanto os





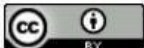
PCN se limitam a propor referências e orientações curriculares. Os documentos reguladores, assim, apresentaram função de viabilizar a execução da LDB e de seus ideais para a educação.

Cabe lançar olhares sobre a categoria docente, no que tange à sua instrução e trabalho nesse contexto. Ao longo da história da profissão docente houveram diferentes modelos e níveis de formação que resultou na heterogeneidade e desarticulação, sobretudo política, dessa categoria profissional. O fenômeno tem origem nos diversos propósitos e manifestações da educação ao longo da história e impacto direto na identidade desse profissional. À título de exemplo, podemos citar como modelos de formação previamente difundidos no país: o modelo artesanal, as Escolas Normais, o ensino complementar, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

Nesse sentido, a lei nº 9.394/96 veio preencher algumas lacunas que estão presentes no contexto da docência desde sua gênese e que não foram contempladas também pelas legislações anteriores. Quanto aos Profissionais da Educação, essa lei aponta diversas normas orientadoras, tais como “[...] as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o locus da formação docente e de ‘especialistas’; [...] a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e a experiência docente” (CARVALHO, 1998, p. 82).

Note-se que a referida lei traz uma nova nomenclatura à discussão, digna de um título próprio na redação (Título VI: dos profissionais da educação), no qual consta sete artigos. Quanto a esse aspecto cabe refletirmos:

Segundo esse autor [Freitas, 1992], profissional da educação é “aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação”. Portanto, não há identificação de “trabalho pedagógico com docência, [...] sendo este um dos aspectos da atuação do profissional da educação”. No entanto, ainda de acordo com Freitas, há que se reafirmar que a formação do profissional da educação é a “sua formação como educador, com ênfase na atuação como professor” (CARVALHO, 1998, p. 84).





De modo especial, no que tange à formação dos professores, observamos o estipulado pelo artigo 62, que diz em sua atual composição que:

[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, s/p).

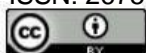
15

De forma pioneira, a atual LDB estipula que os professores da Educação Básica, para o efetivo e pleno desempenho das funções docentes, devem possuir formação em nível superior. Tal aspecto é, sem dúvida, um avanço, tendo em vista que, embora as legislações anteriores tenham mencionado a capacitação do professor, eram pouco específicas ou precárias quanto a essa dimensão.

É preciso salientar, contudo, que esse referido artigo 62, passou por alterações desde a publicação da lei. Em sua atual escrita, como foi exposto, perdeu um importante elemento que figurava desde sua primeira versão, no qual apontava que tal formação em nível superior deveria ocorrer em universidades e institutos superiores de educação (ISE). Tal retirada se deu por meio da promulgação da Lei nº 13.415, de 2017, inserida no contexto da última reforma no ensino médio, implementada por medida provisória do Governo Federal.

Embora pareça um simples detalhe de redação, dessa forma não pode ser considerado, uma vez que no âmbito legal tudo apresenta intencionalidade. A destituição das universidades e ISE como lócus da formação profissional docente pode ser compreendida como um retrocesso em meio às políticas educacionais, pois alinha-se às “[...] as diretrizes do Banco Mundial, para quem a docência é uma questão de treinamento e não de formação inicial. A ênfase está no treinamento do professor, com o que se tem maior controle do processo educacional” (CARVALHO, 1998, p. 87-88).

Ainda no artigo 62, em seu parágrafo oitavo, temos novamente implicações da Lei nº 13.415/17, dessa vez intervindo nos currículos dos cursos de formação, os quais “[...] terão por referência a Base Nacional Comum Curricular [BNCC]”. Tal base curricular (BNCC) tem sido pauta de inúmeras discussões nos meios educacionais, em vista de seu





propósito, formato e do processo controverso de sua elaboração e implementação, configurando um ponto de tensão entre pesquisadores e teóricos da educação e os setores (sobretudo o privado) que são favoráveis à sua implementação.

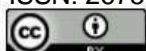
Já no artigo 65, a LDB vai além, se comparado com suas antecessoras, no que diz respeito à prática na formação. Segundo o texto, “Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996, s/p). Aqui vemos reverberar, com a força da lei, as teorias educacionais que não são de modo algum recente (tendo como marco de partida os estudos de John Dewey, já na década de 1920, e influenciadas fortemente pelos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador), que versam sobre a importância da prática na formação e no desenvolvimento profissional do docente.

Contudo, para além do previsto no art. 65, que assegura a prática de ensino durante a formação, lançamos vistas às lacunas deixadas pelo caminho. Retomando a citação, notamos que entre vírgulas aparece “exceto para a educação superior”, evidenciando que, ao passo em que se reconhece a relevância da prática para o professor da educação básica, necessita-se destacar a mesma necessidade para o professor do ensino superior.

Essa lacuna, que desconsidera a necessidade de formação pedagógica para professor do ensino superior é reforçada pelo artigo seguinte que aponta:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, s/p).

A esse respeito, Morosini (2000) aponta que a principal característica dessa legislação quanto a quem é o professor do ensino superior, e, por conseguinte, quanto à sua formação, é o silêncio. De modo que, em meio ao avanço na formação docente para a Educação Básica que a Lei nº 9.394/96 apresenta, essa lacuna permanece e aguarda, até o momento por mais de duas décadas, por um outro instrumento legal que proponha formação própria aos professores desse nível de ensino.



Um outro artigo que merece reflexão é o artigo 67, que trata da valorização do profissional de educação como dever dos sistemas de ensino. Nele, há a garantia, em termos dos estatutos e planos de carreira do magistério público, dos seguintes direitos:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, s/p).

Sem dúvida, tal medida confere certa valorização e estabilidade ao trabalho docente, endossando a condição de profissão e atribuindo algum prestígio à carreira profissional de professor, conforme ensinam Tardif e Lessard (2014) sobre a relação do homem com o trabalho, em especial o trabalho docente, que se refere à mobilização de saberes específicos da ação docente.

É necessário, desse modo, avançar no sentido de compreender e preencher as lacunas que ainda figuram na lei maior sobre educação, a fim de aprimorar o sistema educacional brasileiro. Para isso, deve-se sempre estar atento às tentativas de forças contrárias ao avanço da educação universal da sociedade brasileira, por vezes disfarçadas de discursos sedutores, que tentam revogar direitos conquistados coletivamente e assegurados pela lei.

4. Estação final: delineando novos horizontes

Revisitar tais percursos, desvelando as nuances que permeiam as políticas educacionais, mostra-se fundamental, pois entender os rumos tomados historicamente possibilita compreensões mais amplas do atual cenário da educação no Brasil. Viabiliza, ainda, possibilidades do encontro de novos caminhos, em especial, quanto à discussão da formação de professores em nosso país. Assim, não intencionamos desconsiderar ou

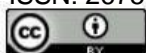


mesmo negar os descaminhos (dessa vez, com propriedade e sem os parênteses) que a história da educação brasileira revela, mas, ao contrário, entendê-los na perspectiva de, apoiados em tais fenômenos contraditórios, trilhar outros passos que nos levem a novos rumos na educação do país.

Esses novos rumos podem ser pautados sobretudo em pesquisas que trazem concepções sobre a formação docente, buscando diminuir as implicações de interesses particulares pouco comprometidos com a educação pública, gratuita e universal e que agem sobre e em torno da educação brasileira. Como a história mostra, não cabe ancorar políticas educacionais nos projetos de agentes que são externos ao contexto dessa atividade. Devemos, pelo contrário, alicerçar a política educacional em conceitos sobre educação e formação de professores fundamentados em estudos científicos, conferindo validade e credibilidade à ciência educacional e aos pesquisadores brasileiros, que desempenham competente trabalho na área.

É válido dizer, como apontamentos de fecho, que entendemos a formação de professores atualmente como processo contínuo que reverbera em conhecimentos *da e para a* profissão docente. Muito além dos conhecimentos específicos e saber notório, trata-se de considerar a especificidade da profissão docente que se manifesta, dentre outras formas, no saber ensinar mobilizado a partir de uma formação e de conhecimentos sobre a prática profissional docente.

Com isso, havendo reconstituído alguns dos caminhos da formação de professores no Brasil, país que inegavelmente traz em sua história consolidadas raízes religiosas, coloniais, escravocratas, autoritárias e, ainda, marcas de momentos de interrupções da democracia, cabe, partindo daqui, questionarmos: Como a educação brasileira consolidou-se e apresenta-se diante dessa problemática? Qual o local e papel dos docentes nessa conjuntura? E quais caminhos podemos trilhar nesse sentido, ao pensar políticas educacionais e modelos formativos para professores? Essas são questões que não arriscamos responder nesta oportunidade, mas que servem como balizas futuras, em novas travessias.





Diante do exposto, entendemos a historicidade da formação docente no Brasil como processo permeado por interesses particulares de grupos dominantes, refletidos nas legislações que organizam e estruturam o sistema educacional brasileiro, e marcado pelas questões sociais e de contexto, que reverberaram e continuam reverberando na constituição da profissão docente, em sua identidade, status social e formação.

Referências

BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 abr. 2022.

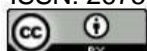
BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

CARVALHO, D. P. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**, v. 5, n. 2, p. 81-90. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73131998000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2022.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez. 2008.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).





MOROSINI, M. C. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

PECEGUEIRO, C. M. P. A. A formação do professor na perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional do Brasil nº 9394/96. **Anais VIII Fórum Internacional de Pedagogia**, Imperatriz, MA, Brasil, 8., 2016. Disponível em:

http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA10_ID2092_20092016123441.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

ⁱ **Rachel Rachelley Matos Monteiro**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7704-5299>

Faculdade Ari de Sá – FAS

Mestra em Educação (PPGE/UECE), Especialista em Educação Infantil (UCDB), Licenciada em Pedagogia (UECE). Pesquisa sobre docência, formação, saberes e práticas dos professores do Ensino Superior. Atua na Educação Básica e no Ensino Superior, neste como Coordenadora da Comissão Própria de Avaliação da Faculdade Ari de Sá (CPA/FAS).

Contribuição de autoria: Conceituação e escrita – primeira redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3450744141624276>

E-mail: rachelrachelley@gmail.com

ⁱⁱ **Carlos Ian Bezerra de Melo**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1555-3524>

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação (PPGE/UECE), Especialista em Educação Matemática (UNOPAR) e Licenciado em Matemática (FECLESC/UECE). Diretor Regional da Sociedade Brasileira de Educação Matemática Regional do Ceará (SBEM-CE).

Contribuição de autoria: Conceituação e escrita – primeira redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8758179331371144>

E-mail: carlosian.melo@uece.br

ⁱⁱⁱ **Antonio Germano Magalhães Junior** ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0988-4207>

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduando em Psicologia (UECE), Graduado em Pedagogia e História (UFC), Especialista em Pesquisa Educacional (UFC) e em Educação a Distância (UnB), Mestre e Doutor em Educação (UFC), com pós-doutorado em Educação (UFRN).

Contribuição de autoria: Supervisão e escrita – revisão e edição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6072851473313376>

E-mail: germano.junior@uece.br

^{iv} **Ana Paula Lima Barbosa**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9368-4055>

Faculdade Ari de Sá – FAS.





Bacharel em Direito (UNIFOR) e Licenciada em Pedagogia (UECE), Mestra em Educação (UECE) e Doutora em Educação (UFC). Tem experiência no Ensino Superior presencial e a distância. Coordenadora da Coordenação de Iniciação Científica, Monitoria e Extensão CIME da FAS. Contribuição de autoria: Supervisão e escrita – revisão e edição.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3123223405364312>
E-mail: ana.barbosa@aridesa.com.br

Editora responsável: Cristine Brandenburg
Especialista *ad hoc*: Maria Lenúcia de Moura

Como citar este artigo (ABNT):

MONTEIRO, Rachel Rachelley Matos *et al.* A formação de professores à luz das leis de diretrizes e bases da educação de 1961 e 1996. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 4, e48396, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.8396>

Recebido em 06 de junho de 2022.
Aceito em 09 de setembro de 2022.
Publicado em 10 de setembro de 2022.

