

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciana Scarcelli Moré Oliveira¹, Raimunda Abou Gebran², Tereza de Jesus Ferreira Scheide²

¹ Discente do Programa de Mestrado em Educação da UNOESTE. ² Docentes do Programa de Mestrado em Educação da UNOESTE

RESUMO

O presente trabalho é parte de uma pesquisa desenvolvida junto a escolas e professores das séries iniciais do ensino fundamental. Um dos objetivos fundamentais foi compreender como vem se configurando o processo de formação desses profissionais. Para melhor analisarmos a formação do professor no Brasil houve a necessidade de apresentarmos uma breve contextualização histórica para que pudesse compreender melhor como evoluiu profissionalmente esta carreira. Para tanto nos servimos de uma revisão da literatura e analisamos em diferentes momentos da história da educação brasileira como se situou o processo de formação do professor das séries iniciais, considerando as políticas educacionais e legislações propostas para a formação dos docentes desse nível de ensino. Também, apresentamos e discutimos as legislações vigentes que orientam esta formação atualmente. Esta revisão sobre a formação do professor revela o quão fragmentado e descontínuo tem sido este processo ao longo destas décadas e como essa política de formação tem reflexos em todo o sistema educacional brasileiro. Se pretendemos diminuir as taxas de repetência e evasão escolares, buscamos a recuperação da qualidade de aprendizagem e consequentemente a melhoria do ensino brasileiro e a formação efetiva de cidadãos críticos e participativos, é necessário que haja a preocupação com a formação do principal responsável por todo este processo: o professor. O esforço conjunto entre os formuladores de políticas públicas educacionais, o investimento na formação inicial e contínua dos professores, o diálogo entre escola e universidade são propostas de melhoria para a educação básica.

Palavras Chave: Formação do Professor, Ensino Fundamental, Políticas Públicas

CONTEXT HISTORY OF TEACHER TRAINING FOR EARLY SERIES OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT

This work is part of a research undertaken with schools and teachers in the initial grades of elementary school. One of the fundamental objectives is to understand how it is setting the process of training these professionals. To further examine, the training of teachers in Brazil there was a need to present a brief historical context so you can understand how professionally developed this career. To serve in both a literature review, consider looking at different moments in the history of Brazilian education stood as the process of training of teachers from the initial series, considering the educational policies and legislation proposed for the training of teachers of this level of education. Also, we present and discuss the existing laws that guide the teacher training today. This review on the training of the teacher shows how fragmented and discontinuous process that has been over the decades and how this training policy is reflected in the Brazilian educational system. If we decrease the rates of school dropout and repetition, to seek recovery of the quality of learning and consequently the improvement of education and training Brazilian critical and effective participation of citizens, there must be a concern with the formation of the main responsible for this whole process : the teacher. The joint effort between the public educational policy-makers, the investment in initial and continuing training of teachers, the dialogue between school and university are proposed to improve basic education.

Keywords: Teacher's Training, Elementary School, Public Politics

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de uma pesquisa que desenvolvemos junto a escolas e professores das séries iniciais do ensino fundamental. Um dos objetivos fundamentais foi compreender como vem se configurando o processo de formação desses profissionais.

Para melhor analisarmos a formação do professor no Brasil houve a necessidade de apresentarmos uma breve contextualização histórica para que se pudesse melhor compreender como evoluiu profissionalmente esta carreira. Segundo Tanuri (2000, p. 61) é de extrema importância “o resgate e a construção da informação histórica, na expectativa de que ela possa oferecer subsídios que possibilitem a melhor compreensão da problemática da Escola Normal e das questões atuais sobre a formação de professores”.

Para tanto nos servimos de uma revisão da literatura, procurando analisar, nos diferentes momentos da história da educação brasileira, como se situou o processo de formação do professor das séries iniciais, considerando as políticas educacionais e legislações propostas para a formação dos docentes desse nível de ensino.

1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL – RESGATE HISTÓRICO

A formação do professor primário no Brasil nas Escolas Normais data do século XIX e a primeira Escola Normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835. Estas escolas caracterizaram-se pela total fragmentação e foram marcadas por um processo contínuo de criação e extinção.

As Escolas Normais só obtiveram algum êxito a partir de 1870, quando as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária começaram a ser consolidadas.

Já no século XX, a Escola Normal se amplia gradativamente. A sociedade brasileira desta época foi marcada por profundas transformações político-econômicas e sociais. Houve uma mudança de base econômica agrário-rural para urbano-industrial. No final dos anos 20 as Escolas Normais receberam críticas em relação ao seu currículo profissional, quando surgiu a necessidade de preparar o homem para viver na nova sociedade urbanizada e industrializada. Nesse contexto destaca-se o papel dos intelectuais educadores na luta pela expansão da escolaridade.

Para Barreiro e Gebran (2006, p. 38)

As décadas de 1920 e 30 foram de extrema significação para os movimentos educacionais no Brasil. Eles atingem seu ponto culminante com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que propõe a análise de uma educação nacional em todos os seus aspectos, com vistas a uma nova política educacional.

De acordo com Gonçalves e Pimenta (1992, p. 39)

Os Pioneiros da Educação Nova vinham lutando, desde a década de 20, por uma escola pública, gratuita e laica para todos, uma vez que o predomínio na manutenção das escolas era das ordens religiosas, que mantinham escolas pagas. Essa luta se traduziu, do ponto de vista político, na reivindicação pela obrigatoriedade de o Estado oferecer escolas gratuitas para todos.

Portanto, o movimento renovador compreendia que a educação era dever do Estado, transformando-a e oferecendo-a a toda a população brasileira.

Com o objetivo de tornar a Escola Normal uma instituição para o preparo profissional de mestres são criados, em 1932, os Institutos de Educação. Segundo Gonçalves e Pimenta (1992, p. 101) as funções dos Institutos compreendiam:

“além da formação de professores primários, o próprio curso primário e pré-primário, destinado à prática dos alunos-mestres, o secundário e os cursos de extensão e aperfeiçoamento para os professores já formados”.

No decorrer dos anos 30, em função do desenvolvimento do capitalismo industrial, a demanda por escolas acentua-se e a população trabalhadora passa a exigir o acesso gratuito à escola.

A partir de 1937, com a vigência do Estado Novo de Getúlio Vargas, o ensino normal sofre a primeira regulamentação do governo central. A política educacional centralizadora traduz-se em “Leis Orgânicas do Ensino” e decretos-lei federais dentre os quais se destaca o Decreto-Lei nº 1190/39 que explicita a formação do professor em nível superior. Por meio desse decreto foi instituído o chamado “padrão federal”

De acordo com Barreiro e Gebran (2006, p. 40), “tal decreto define, para a formação de bacharéis, a duração de três anos, após os quais, adicionando-se um ano de curso de Didática, forma-se-iam os licenciados, num esquema que ficou conhecido como 3+1”.

As Leis Orgânicas tinham caráter centralizador e estabeleciam um currículo único para todos os estados, impondo tipos de trabalhos escolares e os programas das disciplinas. A Lei Orgânica de 2 de Janeiro de 1946 provocou a subdivisão do Ensino Normal.

Conforme Barreiro e Gebran (2006, p. 39)

Com a Lei Orgânica, o Ensino Normal ficou subdividido em cursos de dois níveis: 1º e 2º ciclos. O primeiro ciclo, denominado de Escolas Normais Regionais, destinado à formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, apresentava uma estrutura curricular na qual predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação especial, ou seja, as matérias voltadas para a formação de professores se restringiam, na quarta série do

curso, às disciplinas: Psicologia e Pedagogia, e Didática e Prática de Ensino. Por outro lado, o curso Normal do segundo ciclo, com duração de três anos, que funcionava nas escolas normais apresentava uma estrutura curricular mais diversificada e especializada.

Esse processo centralizador tem sua vigência limitada, pois a Constituição promulgada em 1946 atribuiu aos estados e ao Distrito Federal a competência de organizar seus próprios sistemas de ensino, respeitando as diretrizes e bases estabelecidas pela União. Contudo, a experiência centralizadora do governo estadonovista tem sua vigência limitada.

A partir de 1950, o Brasil viveu um período desenvolvimentista e as Escolas Normais cresceram acentuadamente o que provocou muitas críticas ao seu funcionamento.

Mascaro, apud Tanuri (2000, p. 78) aponta:

O despreparo dos ingressantes, oriundos de quaisquer dos cursos técnicos ou secundário de primeiro ciclo; o regime didático pouco exigente com relação à avaliação do aproveitamento e à promoção; a falta de articulação entre as “cadeiras”; a facilidade na concessão de equiparações e o controle ineficiente da rede privada; a criação de cursos normais noturnos, com o mesmo modelo pedagógico dos diurnos; o desvirtuamento das finalidades das Escolas Normais.

Apesar das críticas, a formação de professores continuou sendo realizada pelas Escolas Normais e pelos Institutos de Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 4024, de 1961, não alterou significativamente o Ensino Normal. Conforme afirmam Barreiro e Gebran (2006, p. 42) “enquanto o desenvolvimento caminhava no sentido da expansão industrial no Brasil, a educação escolar continuava a se

estruturar em bases, valores e técnicas próprias da mentalidade pré-capitalista”.

Havia a preocupação em tornar a escola eficiente e produtiva, ou seja, de operacionalizá-la para a preparação para o trabalho e para o desenvolvimento econômico do país. Na formação de professores prevalecia a visão tecnicista, vinculada à imitação, observação e reprodução de modelos teóricos. O professor deveria ensinar de acordo com modelos consagrados.

A Lei nº 5.692/71 extingue as denominações Escola Normal e Instituto de Educação. A formação de professores para as séries iniciais fica restrita no nível de 2º grau, agora denominada Habilitação Específica para o Magistério (HEM), e o aluno estaria habilitado para o exercício do magistério ao final do curso, que tinha a duração de três anos.

A estrutura curricular da HEM ficou assim distribuída:

1) Educação Geral (Núcleo Comum): nos dois primeiros anos

2) Formação Especial (Profissionalizante) no 3º ano, constituída por Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e Didática. A disciplina de Didática compreendia o Estágio Supervisionado.

Apesar das reformas ocorridas, a formação de professores pouco se alterou. Elas apenas contribuíram para reafirmar a formação tecnicista e a desarticulação didática entre as disciplinas do Núcleo Comum e as Profissionalizantes. Para Gonçalves e Pimenta (1992, p. 108) “a Habilitação ao Magistério, conforme definida pela Lei, não permite que se forme o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda ela fragmentada”.

O trabalho pedagógico passa a refletir a organização e administração de órgãos públicos; o professor passa a aplicar em suas aulas as instruções determinadas pelo supervisor de

ensino. Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 49) “Os professores deveriam se restringir à elaboração de um planejamento direcionado pela secretaria e à execução das atividades também sugeridas por essa secretaria (Guias Curriculares)”.

Durante os anos 80 os questionamentos à formação docente ocorreram com o objetivo de reestruturá-la. Os trabalhos acadêmicos da época passam a considerar a formação do professor no contexto sócio-histórico em que ela se insere.

Educadores e estudantes universitários reúnem-se constantemente para discutir novas proposições para a formação de professores. Em 1983, em Belo Horizonte, no Encontro Nacional constitui-se a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Neste Encontro definiu-se o Documento Final, que consistia em garantir a formação do professor como educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino, e a docência, como a base da sua identidade profissional.

Em meados dos anos 80, diante do descontentamento e do agravamento das condições de formação dos professores, o Ministério da Educação propôs algumas iniciativas para a sua melhoria, dentre elas a criação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

De acordo com Tanuri (2000, p. 82)

Entre as propostas do MEC, destaque-se primeiramente a referente ao projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgado junto às Secretarias de Educação. O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes a função de modo a torná-las um

centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais.

Com o projeto CEFAM os alunos recebiam “Bolsa de Trabalho para o Magistério” o que garantia o tempo integral do aluno e trabalhos de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental. A estrutura curricular do CEFAM obedecia à mesma estrutura proposta para a HEM: uma Parte Comum e uma Parte Diversificada.

No estado de São Paulo, no período de 1982 a 1988, houve uma série de ações que culminaram com a reforma da HEM (Deliberação CEE 30/87 e Resolução SE 5/88).

Conforme afirma Tanuri (2000, p. 83)

[...] eliminou-se a compartimentação no interior do curso, organizando-o em um só bloco, com vistas à preparação do professor da pré-escola à 4ª série do 1º grau; procurou-se resgatar a especificidade do curso, definindo-se seu início já a partir da 1ª série do 2º grau; recuperou-se a unidade de alguns componentes curriculares, antes fragmentados em função dos “aprofundamentos”; ampliou-se o conteúdo destinado à instrumentação pedagógica.

Tais medidas foram estendidas ao CEFAM, acrescentando a elas a presença do coordenador pedagógico, o pagamento de horas-atividade e de trabalho pedagógico aos docentes, assim como maior disponibilidade de recursos didáticos e materiais.

Em dezembro de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/1996 (LDBEN). Ela estabelece como norma a formação do profissional docente em nível superior. É a partir destas orientações que se pauta a formação de professores no Brasil.

2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR A PARTIR DA LDBEN/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, aprovada em dezembro de 1996, ao introduzir novos indicadores para a formação de profissionais para a Educação Básica, suscita novas discussões e encaminhamentos. Contudo, é importante destacar que muitas das proposições se encontram distanciadas dos anseios dos movimentos organizados e das entidades científicas e acadêmicas, em especial no tocante à formação dos educadores.

No que se refere à atuação docente a Lei define em seu artigo 13:

Artigo 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta metodológica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Complementando as disposições do artigo 13 sobre as incumbências do professor, a LDBEN dedica um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores. Este capítulo se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação, a saber:

Artigo 61. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Os artigos seguintes detalham os tipos e modalidades dos cursos de formação inicial de professores e sua localização institucional:

Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério, na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art.63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis.

Artigo 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação a base comum nacional.

Artigo 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Nesse sentido, a LDBEN procura assegurar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Entretanto, elevar a formação de todos os profissionais ao nível superior, conforme regulamenta a lei, não é garantia de uma formação completa que resulte em qualidade na docência. É necessário que o professor desenvolva competências articuladas às capacidades, às habilidades e aos saberes que orientam a sua prática pedagógica.

As proposições estabelecidas pela LDB, para a formação de profissionais da educação, implicaram em uma série de regulamentações que se seguiram, a saber: a Resolução CP/CNE 1 de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação; o Decreto nº 3276/99, que dispõe sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica, alterado pelo Decreto 3554/2000; o Parecer CES 970/99 que trata sobre a formação de professores nos Cursos Normais Superiores; o Parecer CNE/CP 9/2001 que trata das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, dentre outras.

O Parecer CNE/CP 9/2001 ao apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, destaca a importância da articulação da teoria com a prática e indica que *a prática na matriz curricular não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso*. Propõe ainda que ela deve permear todo o curso, desde o seu início, inserida em todas as áreas ou disciplinas, mobilizando e articulando diferentes conhecimentos e experiências. O Parecer reforça ainda a idéia da prática como componente curricular e define:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão

do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

A Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, com base nos Pareceres 9/2002 e 27/2001, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, definindo os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino.

A Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, respaldada no Parecer CNE/CP 28/2001, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, a saber:

Artigo 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Artigo 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias

letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

A Resolução CNE/CP 01/2002 estabelece e apresenta um conjunto de princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular por todas as instituições formadoras de professores da educação básica, no país, além de destacar, em seu Artigo 2º, os fundamentos inerentes à formação docente, no preparo para:

I – o ensino visando a aprendizagem do aluno;

II – o acolhimento e o trato da diversidade;

III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV – o aprimoramento em práticas investigativas;

V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI – o uso de tecnologia da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Verifica-se, portanto, que essas regulamentações definiram novas concepções, organização e estruturação dos cursos de formação de professores tendo exigido reformulações significativas nos projetos pedagógicos dos cursos, em especial, nas licenciaturas, mas os resultados desse processo ainda merecem aprofundamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta breve revisão sobre a formação do professor demonstra a descontinuidades e fragmentação das políticas de formação docente, que refletem em todo o sistema educacional brasileiro.

Se pretendemos diminuir as taxas de repetência e evasão escolares, buscarmos a recuperação da qualidade de aprendizagem e

consequentemente a melhoria do ensino brasileiro e a formação efetiva de cidadãos críticos e participativos, é necessário que haja a preocupação com a formação do principal responsável por todo este processo: o professor.

É importante reconhecer a necessidade de implementação de políticas que crie um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo a todos os professores. É de fundamental importância a melhoria da infraestrutura das instituições, definição de salários, jornada de trabalho e planos de carreiras condignos e compatíveis com a importância social do trabalho, fortalecimento dos vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e professores.

O esforço conjunto entre os formuladores de políticas públicas educacionais, o investimento na formação inicial e contínua dos professores, o diálogo entre escola e universidade são propostas de melhoria para a educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**, maio de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Reverendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.