



POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL: APROXIMAÇÕES

Simone Weinhardt Withers¹ - PUCPR/PMC/FAEL
Teresa Sarmiento² - UM

Grupo de Trabalho - Formação de Professores e Profissionalização Docente
Agência Financiadora: CAPES

Resumo

O presente estudo é resultado de uma pesquisa teórica, em que foram analisadas as políticas de formação de professores no Brasil e em Portugal. Esse estudo foi realizado a partir de um Estágio Científico Avançado ou Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE, concretizado na Universidade do Minho, na cidade de Braga, em Portugal, no período de novembro de 2014 a março de 2015. Nesse período se buscou caracterizar as políticas educacionais de formação de professores no Brasil e em Portugal, com o objetivo de compreender como tem se comportado essas políticas de formação de professores nesses países. Foi realizada pesquisa teórica acerca das políticas de formação de professores, em Portugal e no Brasil, pesquisa teórica sobre as políticas de formação de professores nas investigações e produções portuguesas e brasileiras, além de pesquisa e análise da legislação portuguesa e brasileira com relação à formação de professores, culminando com o estudo teórico de autores com produção sobre a formação de professores nos dois países. Percebem-se algumas semelhanças e diferenças nessas políticas, respeitando e levando em consideração as características históricas e sociais de cada um dos dois países. A formação de professores também é considerada elemento essencial no desenvolvimento da qualidade da educação, e sua estrutura precisa ser levada em conta. Os resultados finais mostram que a formação de professores tem se configurado de forma frágil e complexa nos dois países, em virtude das políticas educacionais e de regulação efetivada, atendendo por vezes interesses que não se articulam com a realidade que está presente no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação de Professores no Brasil. Formação de Professores em Portugal. Políticas de formação de Professores.

1 Doutoranda em Educação pela PUCPR, Mestre em Educação pela PUC-PR. Pesquisadora do grupo de pesquisa POFORS – Políticas de Formação de Professores e Representações Sociais. Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – PR e da Faculdades Educacional da Lapa - FAEL.

2 Doutora em Estudos da Criança, na área de Estudos Socioeducativos. Investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) e Professora do Departamento em Ciências Sociais da Educação, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Introdução

A partir da realização de um Estágio Científico Avançado ou Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE, realizado na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, no período de novembro de 2014 a março de 2015, com o objetivo de compreender como se dá a formação de professores em Portugal e suas implicações na prática educativa, foi possível refletir sobre essas políticas e perceber como se dá a formação de professores naquele país.

Outra perspectiva levantada é a forma como a política de formação de professores tem se configurado no Brasil, num processo histórico, levando a uma reflexão dessa formação e as implicações que poderão resultar na prática cotidiana da escola.

A formação de professores no Brasil teve, em seu processo histórico, inadequações, algumas decorrentes das políticas educacionais, que buscam regulações para a caracterização do profissional respondendo à tendência educacional do momento histórico. Outras referentes à preocupação de preparar o sujeito para o mercado de trabalho, sem garantir, no entanto, uma política de formação que dê conta das necessidades reais da educação e da própria escola.

Da mesma forma, a formação de professores em Portugal, demonstra que em seu processo histórico, tem procurado melhorias, com o objetivo de recuperar, o que para Melo e Branco (2013, p. 26) “tem-se desenvolvido ao longo dos tempos de forma lenta”, ainda que a profissionalização integrada tenha já um período longo de desenvolvimento (os professores da educação elementar, vulgo escola primária, desde o início do século XX, e os professores dos outros ciclos a partir de 1973).

Percebe-se que a formação de professores é um tema significativo, ao se compreender a importância desse profissional no cotidiano escolar e na busca da humanização dos estudantes, na perspectiva de uma educação de qualidade, não esquecendo que as condições reais de trabalho se configuram importantes e que a formação também pode ser entendida como “um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa” (MARCELO GARCIA, 1999, p.19).

A Formação de Professores no Brasil: processo histórico

Na análise da organização escolar no decorrer da história brasileira, pode-se verificar como ocorreu a política de formação de professores, defende Saviani (2008a, p. 21) ao considerar que a inseparável “historicidade do fenômeno educativo, o conhecimento desse

fenômeno em seu desenvolvimento histórico-objetivo fornece elementos da maior relevância não apenas para entender a educação, mas também para realizá-la praticamente”.

Assim, percorrer a educação no Brasil a partir da República, marco de uma nova ordem social e política, é fundamental.

A partir de 1889, com a implantação da República, advento que foi instituído pelos grupos economicamente dominantes, instala-se outro contexto sociocultural; nele a escola se torna necessária para auxiliar a construir a “nação” brasileira. Nesse período, os princípios liberais passam a influenciar as ideias educacionais em que se prega a liberdade de ensino, gratuidade e obrigatoriedade e uma concepção científica da educação escolar. Nesse contexto é “importado” o método intuitivo, pelo qual é proposta a criação dos grupos escolares, que iniciaram em São Paulo. Essa organização trouxe contributos para a produção de uma nova cultura escolar, refletindo na sociedade como um todo, ideia está complementada por Bastos (2004, p.67) ao inferir que “o método intuitivo é entendido por seus propositores europeus como um instrumento pedagógico capaz de reverter à ineficiência do ensino escolar”.

Esse modelo que previa sua organização a partir de três elementos: a classificação dos alunos, a necessidade de organização de um plano de estudos e o planejamento do tempo escolar, exige a formação de um “outro” professor, dessa forma é realizada uma reforma da Escola Normal. Assim, é ressaltada a formação prática dos professores, cujo requisito principal era o domínio dos novos métodos de ensino, de influência estadunidense. É necessário destacar que nesse período é que tem início a profissionalização do magistério primário e a valorização social do professor.

Entretanto havia uma necessidade de formação rápida de professores para as escolas preliminares, e por isso ocorreu uma dualidade no sistema de formação do magistério, em que se verificava uma formação mais precária nas escolas complementares em comparação com o que era realizado nas Escolas Normais. A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto- Lei nº. 8530/1946) acaba reforçando essa dualidade (SOUZA, 1998).

Somente em 1920 é feita a unificação do Ensino Normal, em São Paulo. Os demais Estados brasileiros só alcançaram essa unificação em 1971, com a Lei nº. 5692 (SOUZA, 1998).

Posterior à 1ª. Guerra Mundial inicia-se no Brasil o movimento da Escola Nova, que difunde ideias que buscam dar uma maior ênfase às questões da educação. É um movimento que se preocupa mais com o conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e sua natureza, assim como sobre métodos e técnicas de ensino. Para a formação de professores

esse movimento traz contribuição ao estabelecer normas didático-pedagógicas, trazendo novas disciplinas de caráter pedagógico na formação profissional.

Nesse contexto as Escolas Normais são consolidadas e se tornam as responsáveis pela formação do professor primário, mas a iniciativa privada ainda tinha primazia em relação aos estabelecimentos oficiais (TANURI, 2000).

Nos anos 1930 foram realizadas ações, que se constituíram um marco para a Educação e para a formação de professores no Brasil, entre elas estão a organização do Sistema Nacional de Educação com a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a instituição dos cursos de licenciatura, o Estatuto das Universidades Brasileiras, além do já citado advento da Escola Nova (PESSANHA; DANIEL e MENEGAZZO, 2004).

Esse período representa um marco divisório “de um período caótico para um período de organização, uma vez que sua coletânea de leis da educação, gestadas ou produzidas na década de 1930, foi organizada a partir dessa hipótese” (PESSANHA, DANIEL E MENEGAZZO, 2004, p. 59).

Ainda como evento de organização da educação nacional, em 1934, surgem os primeiros cursos superiores de formação de professores, é também nesse período que algumas escolas voltadas para essa formação são incorporadas às universidades.

O curso de Pedagogia, assim como os cursos de licenciatura, foi estabelecido em 1939, pelo Decreto-Lei nº. 1190. Mas ao curso de Pedagogia cabia somente a tarefa de formar professores das Escolas Normais, e aos cursos de licenciatura, professores para as disciplinas específicas que compunham o currículo das escolas secundárias (TANURI, 2000).

É importante ressaltar que o curso de Pedagogia, desde a sua criação, enfrenta dificuldades sobre sua identidade, pois seus egressos não sabem ao certo seu destino profissional, tendo em vista que a “trajetória das concepções políticas de formação de professores tem-nos possibilitado detectar um processo histórico de desvalorização social desses profissionais”. Nesse sentido é constatada certa “precariedade das condições de trabalho, salários aviltantes, ausência de infraestrutura para exercício profissional, isso tudo ao lado de uma concepção idealista em relação à carreira de magistério, à qual sempre foi impingido um tom heroico, mistificador e desprofissionalizante”. Pode-se inferir ainda que essas características podem ser consideradas “estratégias de redução do conhecimento na formação e da própria ação pedagógica do professor, e a criação de escolas de diferentes qualidades para a formação do mesmo profissional, entre outras questões, têm contribuído também para a desprofissionalização dos docentes no Brasil” (SCHEIBE, 2002, p. 47).

Para compreensão das concepções que permearam o caminho percorrido pelo curso de Pedagogia desde a sua criação até o momento atual, é necessário conhecer seu percurso histórico. Num primeiro momento, não era exigido o diploma de Pedagogia pelo mercado de trabalho e as funções que esse profissional exerceria não estavam claramente definidas. Entre os anos 1960 e 1970 ressurgiu a discussão sobre o curso de Pedagogia: a preocupação era a de que ele tinha ou não conteúdo próprio. Na base dessa discussão sobre a identidade do curso de Pedagogia são editados diversos Pareceres e Indicações pelo Conselho Nacional de Educação, sob a responsabilidade do Conselheiro Valnir Chagas (SILVA, 2006).

Em 1968 é aprovada a Lei nº. 5540 que introduz, no currículo de Pedagogia, a formação dos especialistas designados técnicos em educação, e a formação do professor para o Ensino Normal e séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1968).

Uma nova realidade se instala no cenário educacional brasileiro em 1971 com a Lei nº. 5692. A formação de professores está contemplada, em que se verifica a formação de professores para as primeiras séries do primeiro grau nas Escolas Normais e para as séries seguintes no Ensino Superior nos cursos de licenciatura. O curso de Pedagogia também se responsabilizava pela formação do especialista da educação. Pode-se dizer que na década de 1970 “decreceu gritantemente a procura pela habilitação ao magistério” (WARDE, 1986, p. 77). A lei 5692/71, no que se refere a formação de professores, afetou a Escola Normal por meio da profissionalização compulsória, “a antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e no seu lugar nasceu um padrão em tudo incompetente” (WARDE, 1986, p. 77), pois essa formação, ao invés de corrigir distorções anteriores, acabou por criar novas, conforme assevera Warde (1986, p. 77):

Ao invés de corrigir a mentalidade escolanovista que grassava naquelas escolas; ao invés de contribuir para a sua adequação às novas condições da escola primária, complexificada quanto à clientela e ao funcionamento, a habilitação ao magistério não corrigiu essas e outras distorções mas, ao contrário, criou novas.

Saviani (2008b), em seus estudos, aponta a questão de que o curso de Pedagogia está ancorado numa concepção que submete a educação à lógica do mercado, ou seja, que a formação passa a servir à produtividade social e a ação educativa acaba se reduzindo a uma questão técnica.

Essa questão é colocada em evidência quando se iniciam as discussões sobre a introdução, pela LDB nº. 9394/96, dos Institutos Superiores de Educação com ênfase na formação dos professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental,

ideia que explica a desarticulação na formação do professor para a educação básica (TANURI, 2000).

Essa desarticulação se evidencia no modelo dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) que “coloca uma clara intenção de desresponsabilizar as instituições universitárias pela formação de professores”. Esses institutos são criados “no interior de uma política que diferenciou e hierarquizou formalmente o ensino superior”, esses institutos ainda são “instituídos como local privilegiado para a formação daqueles profissionais, em cursos voltados para um ensino técnico-profissionalizante, com menores exigências para sua criação e manutenção do que aquelas pressupostas para as instituições universitárias” (SCHEIBE, 2002, p. 54).

Dessa forma, evidencia-se certo esvaziamento do curso de Pedagogia, acarretando uma reação pelos educadores brasileiros, tendo em vista que essas determinações legais acabam com as diferentes funções que eram compatíveis ao referido curso, contradizendo-se em relação à multidimensionalidade que fazem parte desse curso (SCHEIBE, 2010).

A promulgação dessa LDB, dispara desdobramentos em que “as mudanças decorrentes se realizaram como parte do processo de hegemonia do Estado avaliador e regulador” (BRZEZINSKI, 2010, p. 195). Iniciando um processo de elaboração de diferentes documentos, como a elaboração de Diretrizes para os cursos superiores, entre eles o de Pedagogia.

Nesse período, até meados dos anos 2000, é trazida à tona a discussão sobre a real função do curso de Pedagogia, levantando-se ainda a hipótese de sua possível extinção, visto que a formação do professor se dava tanto por aquele curso de Pedagogia quanto pelo curso Normal Superior, que era ofertado nos Institutos Superiores de Educação, gerando grande polêmica nas diferentes entidades da educação (ANFOPE, ANPED, ANPAE, CEDES, FORUNDIR)³ e da sociedade sobre o que está estabelecido no artigo 62 da Lei:

Art. 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 (grifo nosso) (BRASIL, 1996).

³ ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação; ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade; FORUNDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

Nesse contexto a preocupação prioritária se constitui na melhoria da formação docente. Reconhece-se que a ação docente possui também uma dimensão política unida à responsabilidade social com a formação humana.

Se dá início a uma discussão sobre a a formação do professor no curso de Pedagogia, em que especialistas de ensino dessa área, a partir de uma comissão criada, apresentam uma proposta de diretrizes curriculares a ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Essa comissão assume a seguinte tese sobre o curso de Pedagogia, pois esse se destina, como esclarece Scheibe e Aguiar (1999, p. 232) “à formação de ‘um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional” (grifos das autoras).

Firmados nessas ideias, as componentes daquela comissão postulavam que o pedagogo seria um profissional que atuaria como professor na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas do ensino médio que realizavam a formação pedagógica. Esse profissional também atuaria na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais formais e não formais entre outras funções do campo educacional, essas ideias culminaram com as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006, que foi a última área de formação de professores com as diretrizes aprovadas (BRZEZINSKI, 2010).

É importante ressaltar, como propõe Brzezinski (2010, p. 70), que a partir dessas diretrizes, “à docência deixa de ser entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares”. Nesse sentido, o curso de Pedagogia ficaria limitado a uma formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Entretanto, essas diretrizes possibilitam uma formação que se configura com uma “fraca articulação entre as três dimensões da Base Comum Nacional: a profissional, a epistemológica e a política” como assevera Brzezinski (2010, p.72).

Compreende ainda a autora que “um novo paradigma de ciência deverá oferecer pilares a essa nova configuração da organização e dinâmica curriculares dos cursos de formação de professores, e particularmente, no curso de Graduação em Pedagogia”. Levando em consideração que este curso,

que não é só licenciatura, mas também bacharelado, deve pautar-se em sua organização no princípio da interdisciplinaridade e no trabalho coletivo assumido politicamente pelos formadores de formadores e pelo próprio ser que se forma como professor, pesquisador e gestor educacional no Pedagogo (p.72).

Como consequência das análises e das discussões realizadas no campo educacional, novas legislações vão surgindo e que se volta diretamente para a formação de professores e que atinge os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Em janeiro de 2009, é instituído o Decreto nº. 6755 para a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o intuito de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Esse decreto tem por objetivo a formação do profissional do magistério e evidencia o locus privilegiado da formação em seu artigo 2º. inciso VI, onde diz:

Art. 2º. São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério (BRASIL, 2009).

Ao fazer referência à formação continuada do professor, a nova legislação, em seu artigo 3º. incisos II, III, IV, define como objetivo da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira (BRASIL, 2009).

Acredita-se, a partir do instituído por essa legislação, que a formação dos professores se constituirá de forma inicial no ensino superior e continuada nos exercício da função e como estímulo a progressão em sua carreira.

Ainda com base no que diz a LDBEN 9394/96, é aprovado em 2014 o Plano Nacional de Educação composto por vinte (20) metas a serem atingidas nos próximos dez (10) anos na educação brasileira, e traz em suas metas 15,16,17 e 18, matéria relacionada aos professores, assim como estratégias para que elas possam ser alcançadas. Sobre a formação, o referido plano propõe:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

Fica evidente a regulação do Estado a partir da legislação, levando em conta algumas transformações primordiais, a preocupação com a formação de professores em busca de mudanças necessárias para a qualidade da educação brasileira, e, nesse sentido importa caracterizar o lugar e o papel da formação inicial e continuada de professores. Pois é preciso considerar que se almejamos uma determinada qualidade educacional é necessário para sustentar essa realidade um professor quem tenha um bom processo formativo, além é claro de condições de trabalho e uma carreira bem estruturada.

A Formação de Professores em Portugal

Ao se referir à formação de professores, não podemos desconsiderar seu processo histórico e cultural. E com Portugal esse processo não é diferente. Ao se tratar da formação de professores naquele país algumas questões precisam ser apresentadas como marcos para mudanças históricas e culturais e, conseqüentemente, educativas.

Considerar-se-á nesse estudo o dia 25/04/1974, data conhecida como a Revolução dos Cravos, que foi um movimento que derrubou o regime ditatorial salazarista⁴ com base fascista, restabelecendo as liberdades democráticas no país (VARELA, 2012).

Esse movimento contribuiu para a “profunda alteração da letargia que marcara, até então, a existência do curso do magistério primário” (FERREIRA e MOTA, 2009, p. 71). Os autores citados ressaltam que o debate político nesse período está em evidência e a escola está no centro desse debate, “subordinando o contributo da educação para a formação da democracia à construção da educação democrática, permeável às lógicas próprias das escolas e às circunstâncias locais” (p.71).

Com relação à formação de professores não é diferente, pois anteriormente a esse período a formação para o ensino primário era realizada nas escolas do magistério primário, escolas muito ligadas e controladas pelo Estado Novo⁵, que Nóvoa (1992, p. 5) atribui ser um “sofisticado mecanismo de controle ideológico no acesso e no exercício da atividade docente”. Para o ensino secundário os professores eram formados nas Universidades de Ciências e Letras na parte dos conteúdos e depois tinham uma rápida e desvalorizada formação pedagógica e teórica, sendo a sua formação prática feita em dois anos de estágio, sem qualquer remuneração, e, a partir de 1970, passou a ser em um ano e parcialmente pago (FORMOSINHO, 2014).

Campos *apud* Melo e Branco (2013, p. 26) evidencia que até 1970 os professores eram formados em “cursos específicos de formação de professores do primeiro ciclo e de Educação Física, nos outros níveis eram recrutadas pessoas com cursos superiores no mesmo domínio ou próximo das disciplinas a ensinar”.

Nesse período, em que vigora o Estado Novo, se evidencia a degradação do “estatuto socioeconômico da profissão docente e consagra-se uma visão funcionarizada do professorado; junto a isso o fato de a educação em Portugal estar “em último lugar nas estatísticas europeias” em relação às “taxas de escolarização, aos níveis de alfabetização, e de despesas com a educação, etc.” (NÓVOA, 1992, p. 6).

⁴ O Estado Novo foi também chamado salazarismo, em referência a António de Oliveira Salazar, o seu fundador e líder. Salazar assumiu o cargo de Ministro das Finanças em 1928 e tornou-se, nessa função, uma figura preponderante no governo da Ditadura Militar, o que lhe valeu o epíteto de "Ditador das Finanças".

⁵ Estado Novo é o nome do regime político autoritário, autocrata e corporativista de Estado que vigorou em Portugal durante 41 anos sem interrupção, desde a aprovação da Constituição de 1933 até ao seu derrube pela Revolução de 25 de Abril de 1974.

Em 1973 surgem as Universidades Novas⁶, que se responsabilizariam pela formação de professores do 3º ciclo e ensino secundário, e, que foram consideradas modelo nesse período. Foram consideradas modelo em função de possuírem cursos específicos para a formação de professores e os estudantes ao ingressarem na universidade estavam desde o princípio num curso para a formação de professores. Esses estudantes eram formados nas áreas de conhecimento específicas, bem como em disciplinas da área pedagógica, realizando alguns componentes práticas ao longo do curso e em sua formação havia o estágio incorporado ao 5º ano do curso. Portanto, os professores recebiam uma habilitação profissional e o grau acadêmico, resultando assim num estudante licenciado e habilitado profissionalmente para atuar na área em que foi formado (FORMOSINHO, 2014).

Nóvoa (1992, p. 8) ressalta que o papel das universidades para a formação de professores,

tem-se deparado com resistências várias, nomeadamente: de sectores conservadores que continuam a desconfiar da formação de professores e a rejeitar a constituição de um corpo profissional prestigiado e autónomo; e de sectores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional da acção universitária.

Outra questão a ser destacada é com relação à formação dos professores para o Ensino Primário⁷ ou os educadores da infância⁸, cuja mudança teve apoio do Banco Mundial, que estruturou uma formação a partir de uma Escola Superior de Educação (ESSE). Assim, a partir de 1987, a formação de educadoras para o ensino infantil e de professores para o ensino primário, passou a ser realizada a nível superior, extinguindo-se as Escolas do Magistérios, as quais realizavam formação de nível médio. Foram criadas escolas em todos os distritos de Portugal para assegurar formação aos professores para o ensino primário e também para o segundo ciclo, e, para a educação da infância (FORMOSINHO, 2014). Para além das ESEs, também algumas Universidades, através de Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP), como foi o caso da Universidade do Minho, passaram a realizar essa formação, inicialmente com grau de bacharelato, passando depois a licenciatura, sendo que atualmente está habilitação obriga à aquisição de mestrado.

⁶ As Universidades Novas que foram fundadas posteriormente às clássicas (Évora, Lisboa, Porto e Coimbra) são: Universidade Nova de Lisboa, a Universidade do Minho, Universidade de Aveiro, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade da Beira Interior e Universidade do Algarve.

⁷ O ensino primário corresponde atualmente ao primeiro ciclo.

⁸ Educadores da Infância atuam com as crianças em idade pré-escolar.

Nesse sentido, é possível considerar, como assevera Nóvoa (1992, p. 9), que esses programas “revestiram-se de uma incontestável importância quantitativa e estratégica para o sistema educativo”, fazendo com que ficasse acentuada uma visão deteriorada e “desqualificada dos professores e, sobretudo, sublinharam o papel do Estado no controle da profissão docente, pondo em causa a autonomia relativa que as instituições de formação de professores tinham conquistado”.

Autores como Sousa-Pereira, Leite e Carvalho (2015), a partir da análise de investigações realizadas, consideram que a formação de professores nesse período tinha dificuldade em sua organização e funcionamento, necessitando de mudanças significativas de forma a atender aos desafios que se constituíram na educação portuguesa.

Outro período que pode ser considerado na formação de professores para a educação portuguesa a partir do ano 2000, é a iniciativa europeia, conhecida como o Processo de Bolonha⁹. Esse processo e suas exigências trouxe alterações à formação de professores. Uma das mudanças foi a uniformização da formação em dois graus: o primeiro grau passou a ser chamado de licenciatura realizado em 3 anos e o segundo grau de Mestrado com mais 2 anos. Há ainda o terceiro grau que são os ciclos doutorais, uma formação avançada que poderá conduzir ao título de Doutor (FORMOSINHO, 2014).

A declaração consolida-se, segundo Ferreira e Mota (2009, p. 80), numa mudança de “Paradigma de formação, ao nível do ensino superior, centrando-se na globalidade da atividade e nas competências que os jovens devem adquirir, articuladas com a evolução do conhecimento e dos interesses dos indivíduos e da comunidade(s)”. Proporcionando uma reforma estrutural e curricular no ensino superior de Portugal.

Em relação às questões estruturais houve uma mudança em relação aos “níveis, as etapas, e/ou ciclos do sistema e, juntamente com eles, os requisitos para lhes aceder os títulos ou certificados emitidos à sua conclusão e o seu valor ou efeitos académicos”, como assevera Sousa-Pereira, Leite e Carvalho (2015, p. 08). Quanto às questões curriculares, os autores ressaltam que foi fixado, “por via legal e administrativa, uma determinada concepção de currículo em relação com o que se ensina (os conteúdos), como se ensina (a metodologia) e como e o que se avalia” (p. 08).

9A Declaração de Bolonha, assinada por 29 estados europeus, pelos Ministros da Educação, em 19 de junho de 1999, desencadeou o denominado Processo de Bolonha, que teve por objetivo a criação até 2010, do espaço europeu de ensino superior que pretendia uma coesão europeia do conhecimento, mobilidade e empregabilidade dos diplomados.

Dessa forma se pode considerar uma mudança no modelo de formação a seguir, “centrando-o na globalidade da atividade e nas competências que os estudantes devem adquirir”, como propõe o Processo de Bolonha.

Pode-se inferir que Brasil e Portugal têm buscado a excelência na formação de Professores e esse processo ainda não está concretizado. Concorda-se com Sousa-Pereira, Leite e Carvalho (2015, p. 08) quando afirmam que a reforma educativa “implica mudanças fundamentais nas orientações e política escolar, formuladas pela administração central e com repercussões no conjunto do sistema educativo”, o que nem sempre é presenciado.

Considerações Finais

Ao tratarmos a formação de professores percebe-se que as diferentes mudanças que ocorreram no decorrer dos tempos podem interferir na qualidade do profissional egresso das universidades, proporcionando por vezes uma formação frágil e superficial. Fica-nos a dúvida, a qual será desvanecida ao longo da investigação suporte desta comunicação, se para lá das alterações de grau e de designação, a formação de professores, num e noutro país, quais as grandes alterações que estes cursos sofreram ao longo destes últimos anos.

Fica a lógica da emergência de que a formação de professores se constitua numa etapa importante do processo de profissionalização desse profissional, para que possa atuar numa escola que tem como objetivo a formação de um sujeito humanizado.

Temos convicção de que o problema da formação de professores é um tema recorrente quando nos deparamos com as questões que estão afetando o cotidiano escolar. No Brasil e em Portugal essas questões estão constantemente em debate, sendo preocupação de teóricos desse campo.

Pode-se dizer que os aspectos de precarização para o exercício da profissão e desvalorização do professor são históricos, acompanhando a categoria desde há muito tempo, desafiando os professores a uma prática emergencial. Portanto, fica evidente nessa formação características deficitárias ao nos depararmos com políticas que têm como objetivo a formação do homem para o mercado de trabalho, e a preocupação em formar um profissional que está voltado para a formação de outros seres humanos se encontra perdida nesse processo.

Nessa perspectiva, a formação não pode ser descontextualizada, visto que o valor e a qualidade da educação pública, que está em constante discussão, se refletem na prática pedagógica dos professores, pois consideramos essencial que o professor, já na sua formação inicial, construa concepções, conhecimentos e estratégias para a atuação na escola.

Assim, é preciso o entendimento da demanda presente na escola atualmente, pois é necessária a compreensão mais ampla sobre a história da formação dos professores, bem como da própria categoria e de suas condições de trabalho, levando em conta que esse profissional precisa ressignificar sua profissão.

Concordamos com Formosinho (2009, p. 91) ao ressaltar que partilhamos “o reconhecimento da natureza complexa do acto educativo e, assim, da natureza complexa da profissão docente. A docência é, ao mesmo tempo, uma atividade intelectual e uma atividade técnica; uma atividade moral e uma atividade relacional”.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Maria Helena C. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS Maria Helena C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004. v.1: séculos XVI-XVIII, cap. 2, p.34-51.
- BRASIL. Lei n. 5540, de 23 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 23 nov.1968; [retificado no DOU de 3 dez.1968](#); revogada pela Lei n. 9394 de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- BRASIL. Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009.. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm . Acesso em: 27 maio 2015.
- BRASIL Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. Edição extra. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2014/lei/113005.htm . Acesso em: 10 maio 2015.
- BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramento da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, 2010, v. 8, n.2, jul/out., p.185-206.
- FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís. Do magistério primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. **Exedra**, jun. 2009. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.
- FORMOSINHO, João. **Formação de professores**; aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, João. Entrevista concedida a Simone Weinhardt Withers, Braga, 10 dez. de 2014.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MELO, Ana Souto e; BRANCO, Maria. A formação inicial de professores no âmbito do Processo de Bolonha: o caso da formação de professores de educação visual e tecnológico. **Saber e Educar**, n. 18, 2013. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/46>. Acesso em: 20 jun. 2015

PESSANHA, Eurize C.; DANIEL, Maria E. B.; MENEGAZZO, Maria A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p.57-69, set./out./nov./dez. 2004.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António, coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://docs.di.fc.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 20 jun. 2015.

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

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

SOUSA-PEREIRA, Fátima; LEITE, Carlinda; CARVALHO, José Melo de. Políticas de Formação Inicial de Professores em Portugal no Processo de Bolonha: uma análise intrainstitucional a partir de práticas de formação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 6-21, jan/abr. 2015.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). **Formação de professore: políticas e debates**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. - .

SCHEIBE, Leda. Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares. **ANPED: Sessão Especial**, 2001. Disponível em: www.ced.ufsc.br/nova/.../Leda_Scheibe2001.htm. Acesso em 30 jul. 2010.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n.68, p. 220-238, dez. 1999.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação: 500 Anos de educação escolar**, Número Especial, Campinas: Autores Associados, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

VARELA, Raquel. “Um, dois, três MFA...”: o Movimento das Forças Armadas na Revolução dos Cravos – do prestígio à crise. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, n. 63, p. 403-425, 2012.

WARDE, Mirian Jorge. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar N. et al. (Org.). **Educação e transição democrática**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986, p. 73-91.

WITHERS, S. W. **Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral: representações do pedagogo sobre seu trabalho**. 2011, 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.