

Formação de professores no Brasil

A herança histórica

LEDA SCHEIBE*

RESUMO: O presente trabalho discute a trajetória da formação de professores no Brasil, levando em conta, sobretudo, a legislação que regulamenta os cursos que se destinaram a esse propósito. Visa discutir de que maneira a formação de professores foi concebida no interior das políticas públicas, como preocupação do Estado, para a construção da identidade profissional. Na legislação mais recente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996) debate a formação de professores fora das universidades e destina espaços outros, de ensino superior, àquela formação. Sendo assim, problematiza-se o perfil do professor que está sendo delineado pelas políticas.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas educacionais. Licenciaturas.

É importante recuperar a trajetória da formação docente no momento em que ocorre o delineamento do sistema nacional de formação dos profissionais do magistério¹. Reivindicado há décadas por grande parte dos educadores mobilizados em torno da melhoria da qualidade da educação pública brasileira, a criação deste sistema é considerada como um importante passo para a efetiva organização nacional para a formação e profissionalização do magistério.

Derivada de uma concepção empirista na qual bastava que o professor dominasse o conteúdo a ser ensinado, a concepção de docência restringia sua formação à observação dos mestres mais experientes. A busca dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública, tornando-se um problema nacional e governamental. O estabelecimento da república no país é o marco para esta compre-

* Doutora em Educação pela PUC de São Paulo. Professora da UFSC e da Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: lscheibe@uol.com.br

ensão da formação do professor, considerada como estratégica para a construção do projeto nacional em desenvolvimento. A identidade do professor, pelo seu potencial na produção de uma determinada moral individual, crucial para o estabelecimento ou reformulação dos objetivos econômicos, sociais e culturais definidos, torna-se um alvo efetivo por parte do estado. Segundo Lawn (2000, p. 70), “a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou”, e reflete, assim, o projeto educativo da nação.

A compreensão de que a escola é uma instância social que tem como tarefa a organização do pensamento de novas gerações, fundamento do exercício da cidadania e da ação consciente na consecução de um projeto de sociedade (WEBER, 2003), é fundamental na trajetória da formação dos profissionais da educação, ajustada constantemente à imagem do projeto educativo nacional. Ajuste muitas vezes sutilmente manejado, é palco das lutas hegemônicas entre as classes fundamentais da sociedade capitalista. A construção de um sistema nacional de formação dos profissionais da educação nos coloca o desafio da análise cuidadosa e atenta das mudanças e ações previstas para o futuro da formação. Até que ponto elas potencializam as necessárias transformações para uma sociedade democrática de maior justiça social? Se tomarmos a compreensão da realidade histórica sinalizada por Marx em diversas passagens da sua obra, o caráter dialético da realidade nos desafia a distinguir, nas trajetórias históricas, e principalmente nos momentos de mudanças, “as rupturas que mudam a natureza das relações sociais do modo de produção vigente de outras mudanças que trazem alterações, às vezes profundas, porém, mantendo a velha ordem social” (FRIGOTTO, 2004, p. 1).

As atuais mudanças curriculares nos cursos de formação de professores fazem parte do processo de reforma educacional dos anos de 1990, inseridas num amplo movimento de reformas neoliberais que vêm ocorrendo na América Latina e que tiveram como foco central a expansão da educação básica. No Brasil, este processo foi iniciado nos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, no qual as políticas sociais se submeteram à política econômica (OLIVEIRA; DUARTE, 2005). As novas diretrizes para a formação de professores nas suas diversas licenciaturas foram produzidas no interior deste movimento reformador sob forte contingenciamento da reorganização dos princípios direcionadores tanto do ensino superior quanto do sistema de ensino básico. O estreito vínculo entre formação de profissionais da educação com a educação básica e com a regulação social - da qual a escola é espaço importante (POPKEWITZ, 1997), contextualizou um cenário complexo para esta formação, pelo embate que representa entre concepções diversas de mundo e de educação.

Iniciamos este artigo com a descrição da trajetória dos cursos normais, primeiros cursos de formação no nosso país, responsáveis pela constituição dos profissionais da educação desde o império e ainda constitutivos desta formação nos dias atuais. A tra-

jetória dos cursos normais cruza com a formação superior nos cursos de pedagogia, que hoje formam e deverão cada vez mais ser responsáveis pela qualificação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O percurso das licenciaturas constitui a matéria de estudo de um segundo momento nesse texto. A difícil articulação que requer esta formação na qual os conteúdos específicos das diversas áreas de conhecimento precisam ser vistos sob o ponto de vista do ensino e da aprendizagem, da sua socialização e formação de novas gerações, é um grande desafio para as instituições de ensino superior, suas faculdades de educação e para os responsáveis pelas políticas educacionais. Concluimos com as atuais perspectivas colocadas pelas políticas de formação que enfrentam a gestão da identidade dos educadores frente ao desenvolvimento contraditório da prática educativa nas atuais circunstâncias.

Uma trajetória inacabada

As primeiras escolas de formação de professores no país foram as escolas normais. Surgiram logo após a independência, sob a responsabilidade das províncias, às quais cabia cuidar do ensino elementar. No final do Império, no entanto, a maioria das províncias não tinha mais do que uma ou, quando muito duas escolas normais públicas. Foi no período republicano que, ao se iniciar um processo de instalação de escolas em todo o território nacional, foram tomadas providências mais efetivas em relação à formação dos professores.

A conjuntura social, política e econômica que predominou até os anos de 1930 não favoreceu uma expansão equilibrada da educação escolar: o federalismo descentralizado, o Estado oligárquico, subordinado aos interesses dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café trouxe ritmos muito diferenciados no desenvolvimento das diversas regiões do país, as quais organizavam seus sistemas de ensino conforme suas condições específicas (SCHEIBE; DANIEL, 2002). A formação dos professores, que se configurava como instrumento fundamental para a expansão do ideário positivista, que despontava como uma nova visão de mundo para o desenvolvimento do país, acompanhou de perto o ritmo da expansão escolar.

A reforma da escola normal do Estado de São Paulo, em 1890, no início do período republicano, pode ser considerada como um momento de destaque na história da formação dos profissionais para o magistério. Ocorrida no interior da reorganização da instrução pública no estado paulista, realizou mudanças no currículo e ampliou o tempo de integralização do curso, dando ênfase nas matérias científicas e exercícios práticos vinculados ao trabalho pedagógico. Esta reforma foi também responsável pela implantação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); pela organização dos “grupos escolares”, me-

diante a reunião de escolas isoladas; e ainda pela institucionalização de um curso superior, anexo à escola normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. Tanuri (2000) destaca, no entanto, que nem todas as pretensões dos reformadores republicanos paulistas para a formação dos professores puderam ser concretizadas. Não se instalou uma ambicionada escola normal superior, que permaneceu apenas como uma possibilidade na legislação daquele estado até 1920. Os “cursos complementares”, pensados inicialmente para complementar o ensino primário, tornaram-se na prática uma forma adicional de preparar professores para as escolas preliminares, desenhando-se com isso, já neste momento, uma dualidade na formação de professores: as escolas normais primárias e as escolas normais secundárias.

Foi, portanto, o processo de expansão do ensino primário, de natureza estatal, que provocou o desenvolvimento das escolas normais no país, vinculadas não apenas à iniciativa estatal, mas também à iniciativa privada, sobretudo das instituições católicas de ensino. Enquanto as escolas primárias se expandiram pela ação dos governos estaduais, os cursos normais o fizeram de forma diversificada, tanto no que diz respeito ao vínculo das instituições formadoras (estatais ou religiosas), como pela modalidade da sua oferta (escolas normais secundárias e escolas normais primárias) que conviveram por longo tempo na formação dos professores para a escola primária (NUNES, 2007).

A orientação centralizadora do Estado Novo, regime instituído pelo presidente Getúlio Vargas de 1937 a 1945, delineou um processo de regulamentação de políticas públicas educacionais, mediante as denominadas Leis Orgânicas de Ensino, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 1946) preconizou uma certa uniformidade na formação para o magistério, sem estabelecer grandes inovações ao que vinha sendo realizado em vários estados da federação: um ensino normal dividido em dois ciclos. Manteve-se assim o curso normal de primeiro ciclo, com quatro séries, também denominado de escola normal regional e equivalente ao curso ginásial; e o de segundo ciclo, de nível colegial, com três séries no mínimo, a ser ministrado nos Institutos de Educação, local incumbido de ministrar também outros cursos de especialização de professores, tais como Educação Especial, Curso Complementar Primário, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto e Administração Escolar. Estabeleceu-se um tratamento de escola profissional para os cursos normais devendo estes manter também escolas primárias anexas como forma de conectar-se com a prática. (TANURI, 2000).

A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 regulamentou sistemática que prevaleceu no país até a Lei nº 5.692, de 1971. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, fruto de longa discussão e de estratégias intermináveis de conciliação entre os defensores dos interesses privatistas e os defensores do ensino público, não trouxe modificações significativas para a formação docente. O ensino normal

permaneceu como local de preparação dos professores do ensino obrigatório (de 1ª a 4ª séries), conservando-se o seu sistema dual.

Após a implantação do regime militar de 1964 e da Lei nº 5.692, de 1971 o modelo de formação de professores foi em grande parte descaracterizado. Esta lei reformou o ensino obrigatório que passou a denominar-se de primeiro grau, estendendo-o de quatro para oito anos, juntando o primário ao ginásio; implantou também a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, transformando a escola normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino. Outra legislação deste período, a Lei nº 5.540, de 1968 que reformou o ensino superior, já trouxera modificações para o curso de pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas para a formação dos especialistas em educação. Permitia, no entanto, em decorrência da manutenção da habilitação para a docência no curso normal, que se habilitasse também o professor primário em nível superior, já então uma reivindicação dos educadores.

A habilitação magistério do ensino de segundo grau, regulamentada em 1972, substituiu a escola normal tradicional. Foi estruturada em dois grandes eixos curriculares: um núcleo comum de formação geral constituído de disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências; e outro de formação especial, abrangendo os fundamentos da educação, a estrutura e o funcionamento do ensino de primeiro grau, e a didática que incluía a prática de ensino. O pensamento educacional oficial nesse período foi fortemente influenciado pela concepção tecnicista, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, e na organização do processo como garantia da eficiência (SAVIANI, 2008a, 2008b). Tal influência, segundo o autor, se fez sentir na reorganização do ensino normal, com destaque para a diversificação disciplinar no seu currículo, com prejuízos tanto para a formação geral como para uma habilitação docente consistente.

A partir dos anos 1980, houve progressiva remodelação do curso de graduação em pedagogia, visando adequá-lo à formação do professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, no interior de uma crescente mobilização pela formação superior de todos os profissionais da educação. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), no entanto, determinou no seu artigo 62, que

[...] 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 da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (grifo nosso).

O artigo 63 regulamentou os institutos de educação, como local de formação de profissionais para a educação básica. Esta tarefa, segundo a lei, inclui:

- o Curso Normal Superior, para formar docentes: para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (inciso I);
- programas de formação pedagógica para formar diplomados no ensino superior que queiram se dedicar à educação básica (inciso II);
- e programas de educação continuada para os profissionais da educação, de modo geral (inciso III). (BRASIL, 1996).

A única referência, nesta lei, ao curso de pedagogia, está no seu 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. (BRASIL, 1996).

Para o curso de pedagogia a lei estabeleceu, portanto, uma condição de bacharelado, desconsiderando que o mesmo já vinha formando professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Estabeleceu os institutos superiores de educação como local preferencial para a formação de todos profissionais da educação e os cursos normais superiores como formadores exclusivos dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, estabelecendo um modelo de formação com forte apelo à qualificação técnica destes profissionais, desvinculada da produção do conhecimento (SCHEIBE, 2002).

Foi necessária ampla mobilização dos educadores no sentido de reverter aquilo que a lei designou para o curso de pedagogia. O modelo de formação em implantação pela reforma em curso colocava-se contrário aos princípios que vinham sendo articulados num movimento que amadurecia as concepções de formação com a intenção de superar tradicionais dicotomias, integrando teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico. Constituíam-se neste percurso uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação no país sob a coordenação da Anfope²; com o princípio da docência como base da formação profissional de todos educadores (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 10).

Só recentemente o CNE definiu as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, aprovadas por meio dos Pareceres CNE/CP 05/2005, CNE/CP 03/2006 e da Resolução CNE/CP 01/2006, os quais marcam o final de uma importante etapa no processo de discussão da formação dos professores e do campo do conhecimento educacional. O vigoroso embate suscitado trouxe avanços e esclarecimentos para a área e, inevitavelmente, inúmeros novos questionamentos. Na sua atual formulação legal este curso é uma licenciatura destinada à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Complementarmente, cabe-lhe:

formar professores para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; professores para o ensino na educação profissional, área de serviços e apoio escolar; profissionais para as atividades de organização e gestão educacionais; e formação de profissionais para as atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.

Estas diretrizes foram exaustivamente negociadas entre os diversos atores em cena na discussão das políticas de formação dos profissionais da educação. No momento, as instituições de ensino superior no país enfrentam o desafio de elaborar seus projetos de curso assumindo determinadas obrigatoriedades colocadas pelas resoluções, como um mínimo de 3.200 horas para a integralização do curso, das quais 2.800 horas devem ser destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; 300 horas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais; e 100 horas, a atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.

O histórico da Licenciatura

O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, criado em 1934 foi a primeira experiência brasileira de formação universitária de professores. Nesta experiência contemplou-se a formação de professores secundários, técnicos de ensino, e também professores para a escola primária. Cabia ao Instituto a formação técnica dos professores cuja qualificação teórica específica competia à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esta experiência foi logo extinta, em 1938, por intervenção federal em conluio com a Igreja Católica (EVANGELISTA, 2002). Outra iniciativa de criar uma escola específica de nível superior para formar professores, por Anísio Teixeira, em 1935, na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, igualmente teve curta duração e foi extinta em 1939, quando da criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil com a finalidade de tornar-se o modelo nacional para formar bacharéis e professores para os cursos ginasiais e secundários (SCHEIBE; DANIEL, 2002).

O modelo que então passou a vigorar como padrão para a formação de professores sob a tutela do poder central compreendia cinco seções: filosofia, ciências, letras, pedagogia e didática. Conforme o seu regimento interno, tinha como atribuições: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; e c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituíssem objeto de seu ensino. Estes cursos de licenciatura seguiam a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica são ofertadas após

o bacharelado, ou seja, após os três anos de formação em conteúdos de determinada especificidade (SCHEIBE, 1983). Claramente representou a secundarização da área pedagógica no ensino superior, no qual o bacharelado se constituiu como área privilegiada. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 não apresentou mudança significativa nesta estrutura de ensino das licenciaturas, tendo regulamentado apenas o seu funcionamento e controle. A criação de faculdades / centros de educação, instituindo a educação como área de conhecimento e como parte das unidades universitárias, foi determinada apenas pela Lei nº 5.540, de 1968, denominada de lei da Reforma Universitária.

A Lei nº 5.692, de 1971, instituiu que as licenciaturas fossem oferecidas através de habilitações específicas para o ensino de segundo grau e por meio de habilitações por área de conhecimento, para o ensino de primeiro grau (de 5ª a 8ª séries). A licenciatura-habilitação por área contemplou a idéia de formar o professor polivalente, destinado às séries finais do então primeiro grau, hoje ensino fundamental, em curso de curta duração. Foram propostas 5 áreas para esta formação: comunicação e expressão, educação artística, educação física, estudos sociais e ciências. Apenas foram efetivamente implantadas as licenciaturas polivalentes nas áreas de educação artística, ciências e estudos sociais, extintas oficialmente após a última LDB, de 1996, embora sua precariedade formativa já tivesse sendo denunciada pelo menos uma década antes.

No final dos anos 1970 iniciou-se forte movimento pela reformulação das licenciaturas, na esteira das discussões a respeito do curso de pedagogia que, embora caracterizado como licenciatura, capacitava predominantemente os “especialistas” em educação. Tal movimento percorreu longa trajetória no sentido de discutir e construir uma alternativa nacional unitária para a formação dos profissionais da educação, voltada para a qualidade social. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999). Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), criada em 1990 a partir de um movimento que já mobilizava educadores no país para as discussões da formação, concentrou seus esforços no sentido da constituição de uma base comum de formação para todas as licenciaturas, concebida não como um currículo mínimo, mas como uma concepção básica de formação. Esta discussão nacional contribuiu para a realização de algumas mudanças curriculares, metodológicas e pedagógicas no interior das instituições formativas. Mas o tradicional esquema de formação de professores (3+1), com forte desintegração entre as áreas do conteúdo específico e pedagógico, persiste até os dias atuais.

Novas perspectivas?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, no seu artigo 61, estabelece dois fundamentos para a formação dos professores, quais sejam: a associação entre teorias e práticas, incluindo aí a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. As regulamentações posteriores e decorrentes dessa lei revelaram a intenção de construir um modelo de formação docente, que se desvincula de uma formação universitária, e se constitui numa preparação técnico-profissionalizante (SCHEIBE, 2003).

Tal constatação pode ser exemplificada não apenas pela intenção de centralizar nos institutos superiores de educação e nos cursos normais superiores o local de formação do professor da educação básica, desresponsabilizando as universidades e os cursos de pedagogia desta tarefa; mas também pela expansão extraordinária de cursos de formação inicial aligeirados e sem critérios de qualidade que ocorreram, particularmente em cursos à distância, visando especialmente ampliar as estatísticas concernentes à formação superior do pessoal do magistério. Os programas de formação implementados por estas novas instâncias e formas educativas, simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, superpondo-se à estrutura de formação já existente, e pouco expandida, das universidades brasileiras. Uma sólida formação universitária para os professores, amplamente reivindicada, vinha de forma tácita sendo procrastinada pelas políticas públicas, de privatização do ensino superior e de desresponsabilização por uma efetiva educação das massas.

A demanda de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica no país requer hoje novas interfaces na formação e estratégias de integração entre os estados, os municípios e o Distrito Federal e as instituições de ensino superior. São requeridas iniciativas de caráter tanto conjuntural como emergencial. Este é o desafio que cabe à recente reestruturação do Ministério da Educação e da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior), que passa a ser a agência reguladora dos cursos de formação de professores para a Educação Básica; e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

A urgência da situação exige iniciativas pontuais e a construção de um sistema nacional de formação de professores. A inserção da juventude na profissão do magistério, oferecendo-lhe oportunidades e condições de formação é um aspecto que merece particular atenção, ao lado da construção de políticas de fixação dos professores nas escolas, com jornada de trabalho que permita seu desenvolvimento profissional.

Cabe, no entanto, às Universidades Públicas, em atuação articulada com as demais instituições de ensino superior, sistemas de ensino e fóruns institucionais, integrar diferentes áreas, unidades e instâncias, e superar efetivamente os tradicionais antagonismos presentes nas estruturas curriculares e institucionais. Há necessidade de investimento massivo na formação de licenciandos, compondo licenciaturas integradas e novos desenhos curriculares, fortalecendo especialmente a formação de professores alfabetizadores.

Destaca-se a importância de estabelecer programas de avaliação, supervisão e acompanhamento das licenciaturas e demais programas de formação que devem atender tanto a uma formação básica quanto a uma formação específica, possibilitando o aprofundamento no conhecimento que é objeto de trabalho dos educadores.

Recebido e aprovado em novembro de 2008.

Notas

- 1 A Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior apresentou para discussão a minuta de um decreto a ser editado pelo Presidente da República, a qual trata da criação, no âmbito do Ministério da Educação e da Capes de um "Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério", com o objetivo de organizar em regime de colaboração entre União, estados, municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada dos profissionais do ensino. Outubro de 2008.
- 2 A Anfope, ao longo da sua história, construiu o conceito de Base Comum Nacional como suporte da identidade profissional de todo educador. Alguns dos princípios são: uma sólida formação teórica e interdisciplinar do professor; a unidade entre teoria/prática na formação; gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola; compromisso social do profissional da educação; trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade; avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2000).

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documentos finais do VIII, IX e X Encontros Nacionais**. Brasília, 1996 – 2000.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 1 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: nov. 2008.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras

providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: out. 2008.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: out. 2008.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: out. 2008.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor:** o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). Florianópolis: NUP, CED, UFSC, Cidade Futura, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os desafios da teoria e da investigação educativa no contexto da crise societal,** 2004. Mimeo.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola:** alunos, professores, currículo, pedagogia. Lisboa: Educa, 2000.

NUNES, Clarice. Formação docente: permanência do passado nos desafios do presente. In: SOUZA, João Valdir Alves de Souza. (Org.). **Formação de professores para educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, A. Política Educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-302, jul. 2005.

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____ (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 15-38.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional:** uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** ed. comemorativa. Campinas/SP: Autores Associados, 2008a.

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

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Angela. Formação de profissionais da educação

no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, São Paulo, a. 20, n. 68, p. 220-239, dez. 1999.

_____. A formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico. **Perspectiva**, Florianópolis, a. 1, n. 1, ago./dez. 1983.

_____; DANIEL, L. S. Formação docente para a educação básica: um desafio para o ensino superior no século XXI. In: _____.; DAROS, Maria das Dores. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP,CED, 2002.

_____. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos; AMARAL, Ana Lúcia. Formação de professores. Políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2002. p. 47-63.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira da Educação – ANPED, São Paulo, Autores Associados, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

Teachers' training in Brazil *The historical heritage*

ABSTRACT: This article discusses the trajectory of teachers' training in Brazil, taking into account especially the legislation which regulates the courses that were destined for this purpose. It aims to discuss how the training of teachers was conceived within public policies, as a concern of the State, with the objective of building their professional identity. In the context of the more recent legislation, the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9394, 1996) [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] debates the training of teachers outside universities and destines other spaces of higher education to that training. Therefore, the profile of the teacher designed by policies is discussed.

Keywords: Teacher training. Educational policy. Teaching degree.

La formation des enseignants au Brésil *L'héritage historique*

RÉSUMÉ: Le présent travail discute la trajectoire de la formation des enseignants au Brésil, en considérant, surtout, la législation qui régleme les cours qui ont été destinés à cette proposition. Il vise à discuter de quelle manière la formation des enseignants a été conçue dans les politiques publiques, comme préoccupation de l'État, pour la construction de l'identité professionnelle. Dans la législation la plus récente, la Loi de Directrices et de Bases de la Éducation Nationale (Loi n° 9.394, 1996) discute la formation des enseignants à l'extérieur des universités et elle destine d'autres espaces, d'enseignement universitaire, à cette formation. De cette façon, nous débattons le profil d'enseignant qui est étant ébauché par les politiques.

Mots-clés: Formation des enseignants. Politiques éducationnelles. Licenciatura [diplôme universitaire de premier cycle et d'aptitude à l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire].

Formación de profesores en Brasil *La herencia histórica*

RESUMEN: El presente trabajo discute la trayectoria de la formación de profesores en Brasil, teniendo en cuenta especialmente la legislación que reglamenta los cursos que se han destinado a ese propósito. Su objetivo es discutir la manera en que la formación de los profesores fue concebida dentro de las políticas públicas, como preocupación del Estado, para la construcción de su identidad profesional. Dentro de la legislación más reciente, la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional (Ley N° 9394, 1996) debate la formación de profesores fuera de las universidades y destina otros espacios, de enseñanza superior, a aquella formación. Por lo tanto, se examina el perfil de los profesores formados por las políticas.

Palabras clave: Formación de profesores. Políticas educacionales. Pregrado.

