

Levantamento histórico da formação de professores no Brasil, dos anos 30 aos anos 90: legislação e políticas educacionais

Historical survey of teacher education in Brazil in the '30s to the '90s: legislation and educational policies

Levantamiento histórico de la formación de profesores en Brasil, de los años 30 a los años 90: legislación y políticas educacionales

Maria Teresa Sokolowski¹

¹Faculdade CBTA – UNIESP de Rio Claro, São Paulo - Brasil. E-mail: maritesokpesquisa@yahoo.com.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](#)

Resumo

Este artigo procura reconstituir a história da formação de professores no Brasil, a partir da década de 1930 até a década de 1990, nos cursos de licenciatura voltados à formação de professores para a segunda fase do que denominamos, hoje, ensino fundamental e para o ensino médio, priorizando o embasamento legal e as relações políticas, para entendermos que os modelos pedagógicos adotados para a formação desses professores foram, historicamente, respostas às demandas do mundo do trabalho. A escolha de iniciar o estudo por essa década deve-se ao fato de que foi nesse período que as universidades instituíram os cursos de licenciatura. Em seguida, a análise será das décadas de 1960 e 1970, período da promulgação da LDB de 1961 e da implantação do modelo de educação tecnicista, finalizando com o modelo de formação de professores baseado na LDB de 1996.

Palavras-chave: Formação de professores; Legislação educacional; Políticas educacionais; Mundo do trabalho.

Abstract

This article seeks to reconstruct the history of teacher education in Brazil, from the 1930s to the 1990s, the undergraduate programs focused on teacher training for the second phase of what we call today's elementary and high school, emphasizing the legal foundation and political relations, to understand the pedagogical models adopted for the training of these teachers were, historically, responses to the demands of the workplace. The choice to initiate the study of this decade due to the fact that this period was that the universities have instituted the graduation. Then the analysis will be the 1960 and 1970, during the promulgation of LDB 1961 and the implementation of the technician model of education, ending with the model of teacher training based on the LDB 1996.

Keywords: *Teacher education; Educational legislation; Educational policies; World of work.*

Resumen

Este artículo procura reconstituir la historia de la formación de profesores en Brasil, a partir de la década de 1930 hasta la década de 1990, en los cursos de licenciatura dirigidos a la formación de profesores para la segunda fase de lo que denominamos, hoy, enseñanza fundamental y para la enseñanza media, priorizando el embasamiento legal y las relaciones políticas, para entender que los modelos pedagógicos adoptados para la formación de esos profesores fueron, históricamente, respuestas a las demandas del mundo del trabajo. La elección de iniciar el estudio por esa década se debe al hecho de que fue en ese período que las universidades instituyeron los cursos de licenciatura. En seguida, el análisis será de las décadas de 1960 y 1970, período de la promulgación de la LDB de 1961 y de la implantación del modelo de educación tecnística, finalizando con el modelo de formación de profesores basado en la LDB de 1996.

Palabras clave: *Formación de profesores; Legislación educacional; Políticas educacionales; Mundo del trabajo.*

1. Introdução

O objetivo deste artigo é analisar a evolução histórica da formação de professores, no Brasil, para a segunda fase do que, hoje, chamamos ensino fundamental e para o ensino médio, tendo por base, principalmente, a legislação educacional bem como as políticas educacionais, e estabelecer as relações entre os modelos pedagógicos de formação desses professores adotados na legislação e as finalidades do mundo do trabalho.

A justificativa da opção de analisar a evolução histórica da formação de professores baseando-se na legislação educacional é bem argumentada por Gentil e Costa (2011, p.268):

A legislação expressa a forma de pensar e de organizar as relações sociais do período em que é instituída. Por meio do estudo e análise da legislação educacional, podemos perceber o espaço que ocupa e a importância que é dada à educação em relação a outros aspectos da vida em sociedade em cada período da história.

A legislação educacional explicita as políticas públicas governamentais que estabelecem relação entre a educação e o desenvolvimento econômico ou entre a educação e as demandas do mundo do trabalho.

A tríade educação X desenvolvimento econômico X mundo do trabalho vem implementando as políticas de formação de professores, em diferentes períodos, no que diz respeito, por exemplo, ao estímulo de formação de mais professores quando o mercado de trabalho necessitou de trabalhadores com um mínimo de estudos, o que valorizou a escolarização ampliando a oferta de ensino. E também na “preocupação com a demarcação de território dessa profissão, materializada em leis, normas, resoluções e decretos que visam definir quem é, o que faz e onde atua esse profissional” (GENTIL; COSTA, 2011, p. 269).

O artigo discute o tema a partir dos anos de 1930, porque foi quando a formação de professores para a segunda fase do que chamamos, hoje, ensino fundamental e para o ensino médio passou a ser oferecida nas universidades, com a instituição da licenciatura, no famoso esquema 3+1.

No período que se seguiu, de 1940 até a LDB de 1961, ocorreram poucas e pouco substanciais alterações nas licenciaturas. No final da década de 1960 e na década de 1970, o modelo educacional tecnicista foi implantado e os professores passaram a ser formados para atuarem nesse modelo. O modelo atual das licenciaturas foi delineado a partir da LDB de 1996.

O período que vai de 1930 até a década de 1990 foi marcado por profundas mudanças políticas, econômicas e culturais. A ação docente não acontece isolada do contexto no qual está inserida, e todos esses fatores acabam influenciando a prática docente, por isso faz-se necessário estabelecer relações.

Outro aspecto relevante refere-se aos modelos curriculares de formação de professores e os paradigmas que os embasam. O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos valoriza a racionalidade técnica, os saberes acadêmicos e disciplinares. O outro modelo, o pedagógico-didático, privilegia a racionalidade prática, os saberes advindos da prática e as competências relativas ao saber fazer.

Pretende-se pois, com este estudo, analisar as propostas de formação de professores nos cursos de licenciatura nas suas bases legais e identificando os paradigmas que as fundamentam e a relação teoria e prática que as informam. E assim, evidenciar como essa formação articula-se com um contexto de relações complexas e responde às demandas do processo produtivo.

2. Implantação dos cursos de licenciatura no Brasil

O Brasil entrou na década de 1930 marcado por intensas mudanças políticas, econômicas e sociais decorrentes da crise internacional da economia. O mercado de trabalho tornou-se mais exigente, impondo maior escolarização como condição de acesso, levando a população trabalhadora a se organizar e reivindicar mais escolas.

O governo começou a tomar iniciativas para responder a essas reivindicações. Paralelamente, um grupo de intelectuais educadores, sob a inspiração de novos ideais de educação, lançou um movimento de renovação educacional e, em 1932, publicou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Dentre outros assuntos, o Manifesto incorporou as reivindicações populares por mais escolas e defendeu a universalização do ensino.

Sobre isso, diz o Manifesto

Desprendendo-se dos interesses de classe, a quem ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico” [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume [...] a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (1932, s/p).

O caminho para a ampliação do número de escolas e para a universalização do ensino passava, necessariamente, segundo o Manifesto, pela formação e profissionalização dos professores. Por isso, os Pioneiros participavam dos movimentos sociais de educadores que lutavam pela criação da universidade no Brasil.

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação. Ou na falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas escolares. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária [...] (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, s/p).

Atendendo a essas reivindicações, foram criadas a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1935. E foi com a fundação dessas universidades que se organizaram e implantaram as licenciaturas para a formação de professores secundários, estendidas para todo o país pelo decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Esse decreto-lei organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, que tinha como uma das suas finalidades preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal.

A Faculdade Nacional de Filosofia ministrava os seguintes cursos de licenciatura: filosofia, matemática, física, química, história natural, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas, letras neolatinas, letras anglo-germânicas e o curso de pedagogia. Os cursos de licenciatura formavam professores para ministrarem aulas nas escolas secundárias e o curso de pedagogia formava professores para ministrarem aulas nas Escolas Normais.

O decreto-lei n. 1.190 criou o paradigma que foi adotado no país inteiro, o famoso modelo esquema 3+1, adotado nos cursos de licenciaturas e no curso de pedagogia. Esse esquema consistia em três anos de estudo dos conteúdos cognitivos ou das disciplinas específicas e um ano de conteúdos didáticos.

Segue-se o exemplo do curso de matemática, de acordo com o Capítulo III do Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939:

Art. 10. O curso de matemática será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Análise matemática.
2. Geometria analítica e projetiva.
3. Física geral e experimental.

Segunda série

1. Análise matemática.
2. Geometria descritiva e complementos de geometria.
3. Mecânica racional.
4. Física geral e experimental.

Terceira série

1. Análise superior.
2. Geometria Superior.
3. Física matemática.
4. Mecânica celeste.

Já os conteúdos didáticos, comuns a todos os cursos e descritos no mesmo decreto-lei, eram:

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.

3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação.

3. Os modelos de formação de professores

Saviani (2009, p.149) analisa que no contexto brasileiro se configuraram dois modelos de formação de professores: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático.

No modelo dos conteúdos culturais-cognitivos a formação de professores baseia-se exclusivamente na cultura geral e nos conteúdos da disciplina que irá lecionar. Acredita-se que a formação pedagógico-didática ocorrerá com a vivência da sala de aula, com a experiência do dia a dia de trabalho.

O modelo pedagógico-didático, diferentemente do anterior, postula que é no próprio curso de formação de professores que se dará o preparo pedagógico-didático. Assim, além de assegurar a transmissão da cultura geral e dos conteúdos da disciplina que irá lecionar, a instituição formadora deverá incluir na grade curricular a preparação pedagógico-didática adequada, como condição necessária para que o futuro professor possa lecionar.

A formação de professores para o ensino secundário foi instituída a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939) nas universidades e instituições de ensino superior, no esquema 3+1, três anos de bacharelado e um ano de licenciatura.

Em 1946, como resultado do processo de redemocratização do país, uma nova Constituição (BRASIL, 1946) foi promulgada. O art. 5, inciso XV, alínea “d” da Constituição estabelecia como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação. Em 1948, um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação foi enviado à Câmara Federal. Este anteprojeto suscitou muitos debates entre posições ideológicas antagônicas, fazendo com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação só fosse fixada em 1961.

Quanto à formação de professores para o ensino secundário, a Lei 4024/61 (BRASIL, 1961, s/p), de Diretrizes e Bases, não trouxe modificações. A única menção sobre esse assunto estava no Art. 59: “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras [...]”.

No período entre 1939-1971, a formação de professores, principalmente no nível superior, resultou numa solução dualista entre os dois modelos, como explica Saviani (2009, p.147):

Os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como

uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu entre os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente.

O que na prática aconteceu com esses dois modelos foi que o caráter didático-pedagógico, que deveria se constituir num modelo adotado na formação de todos os professores, acabou se transformando em algumas disciplinas teóricas no rol de disciplinas curriculares transmitidas no modelo dos conteúdos culturais cognitivos.

Trindade (2011, p. 243) defende que os projetos de formação de professores devem valorizar os dois modelos, independente do nível de ensino onde irão lecionar.

4. A formação de professores durante o regime militar

Durante o regime militar, nos anos de 1960, o Ministério da Educação brasileiro (MEC) firmou convênios com a United State Agency for International Development (USAID) com o intuito de garantir assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira.

O verdadeiro objetivo desses acordos, muito mais que um interesse pela educação brasileira, era de natureza econômica. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a ajuda externa para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

Na realidade, as assistências técnica e financeira da USAID visavam a garantia da adequação do sistema de ensino brasileiro aos planos de desenvolvimento da economia internacional, mais especificamente, ao desenvolvimento das grandes corporações norte-americanas.

Esses acordos inspiraram mudanças no sistema educacional brasileiro, desde o então ensino primário, hoje fundamental, até o nível superior. Primeiramente, a reforma se operou no nível superior, por meio da Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968, s/p). Posteriormente, os ensinos primário e médio foram modificados pela Lei 5.692/71.

A Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971, s/p) fixou a duração do ensino de 1º grau em oito anos, obrigatório dos 7 aos 14 anos, e a duração do 2º grau em três ou quatro anos. O artigo 30 trata da formação dos professores, incumbidos da missão de fazer vigorar a reforma. Diz o artigo:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

No ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

a) No ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

b) Em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1º - Os professores a que se refere a letra “a)” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º - Os professores a que se refere a letra “b)” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Conforme observa Romanelli (2008, p. 250, grifos da autora), a lei criou dois esquemas de formação de professores, um correspondente à formação dada por cursos regulares e outro à formação dada por cursos regulares acrescidos de estudos adicionais. Isso gerou cinco níveis de formação de professores:

1. Formação de nível de 2º grau, com duração de 3 anos, destinados a formar professor polivalente das 4 primeiras séries do 1º grau, portanto, destinado a lecionar as matérias do núcleo comum.
2. Formação de nível de 2º grau, com 1 ano de estudos adicionais, destinada ao professor polivalente, com alguma especialização para uma das áreas de estudo, apto, portanto, a lecionar até a 6ª série do 1º grau.
3. Formação superior em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau.
4. Formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2º grau.
5. Formação de nível superior em licenciatura plena, destinada a preparar o professor da disciplina e, portanto, a torná-lo apto para lecionar até a última série do 2º grau.

A Lei 5.692/71 deu novo aspecto formal aos cursos de formação de professores, mas não mudou significativamente os conteúdos ministrados, mantendo os mesmos paradigmas: o modelo dos conteúdos culturais cognitivos prevaleceu na formação dos professores secundários, ou do 2º grau, nas universidades ou instituições de ensino superior, ao passo que o modelo pedagógico-didático tendeu a predominar na formação dos professores primários, ou do 1º grau.

5. Reformas educacionais da década de 1990

A década de 1990 marca o avanço do neoliberalismo no Brasil e no mundo. Isto trouxe profundas mudanças no campo educacional e, conseqüentemente, no processo de formação de professores. O governo brasileiro assumiu as novas demandas do mundo do trabalho e em conformidade com organismos financeiros internacionais. As reformas educacionais emergiram das transformações produtivas. Sobre esse período, escreveu Saviani (2004, p. 120):

O período atual, inaugurado com o lema “Brasil Novo”, na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional.

O objetivo dessas reformas foi adaptar os sistemas de ensino às regras das políticas econômicas da nova ordem mundial, substituindo o conceito de formação humana básica pelo de competências individuais para o mercado. A educação passou a ser defendida como aspecto central do desenvolvimento econômico. Gentil e Costa (2011, p. 270) afirmam que

[...] a educação volta a ser preocupação mundial, inclusive dos setores econômicos, que têm determinado reformas no campo da educação, de modo a contemplar os interesses do mercado globalizado. Na sociedade capitalista educação é pensada como processo de adaptação às necessidades e às exigências do modo de produção; formação para desempenhar funções hierarquizadas (dirigentes e dirigidos); formação para a vida em sociedade, no caso, a vida em sociedade capitalista.

Os princípios empresariais são transferidos para o campo educacional, transformando a educação em um produto em oferta no mercado, em uma mercadoria.

Foram três eventos internacionais que embasaram a elaboração de políticas educacionais nos países em desenvolvimento, o Brasil é um deles, e que trouxeram conseqüências na formação de professores.

Um deles foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien na Tailândia; o outro foi o documento da CEPAL (Comissão de Estudos para América Latina e Caribe), nos anos 1990, e o terceiro foi o Relatório Delors, 1993-1996, da UNESCO (UNESCO, 2010).

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo PNUD

(Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e pelo Banco Mundial. Houve a participação de governos, ONGs, associações profissionais, agências internacionais. Mais de 150 governos assinaram a declaração, comprometendo-se a implementar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos.

Tratava-se, portanto, de um projeto educacional internacional, que levou os nove países com maior índice mundial de analfabetismo, Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, a concretizar ações acordadas na Conferência Mundial de Educação para Todos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Quanto à questão docente, a Declaração de Jomtien reconhece o papel vital dos educadores como elementos decisivos no sentido de se implementar esse projeto educacional internacional de educação para todos (UNESCO, 1990).

Foram dois documentos econômicos que a CEPAL publicou nos anos de 1990, recomendando urgentes transformações nos sistemas educativos para implementar a reestruturação do sistema produtivo em curso no cenário mundial.

Um documento chama-se *Transformación productiva con equidad*, de 1990. O documento propunha à América Latina reformas educacionais com os objetivos de formar cidadãos produtivos e, também, para melhorar as estatísticas educacionais (AGUIAR, 1996, p. 63). Esclarecia quais os conhecimentos e habilidades específicas necessários ao sistema produtivo que deveriam ser ensinados aos cidadãos:

Versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 53).

O outro documento publicado pela CEPAL, conjuntamente com a UNESCO, em 1992, foi *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, que esboçava:

[...] as diretrizes para ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. Pretendia criar, no decênio, certas condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico que tornaram possível a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social. [...] Em síntese, a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração

nacional e descentralização) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 53).

O terceiro evento foi o Relatório Delors, 1993-1996 (UNESCO, 2010), sobre a educação necessária para o século XXI, que seria alcançada a partir de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Apresentava a ideia de educação como ação para toda a vida. O Relatório enfatizava o professor como agente de transformação, responsável pelas mudanças que ocorrerão no século XXI. Salientava que o professor deveria ser também um pesquisador. (GENTIL; COSTA, 2011).

Esses três eventos trataram a educação como uma necessidade para o desenvolvimento de qualquer país do mundo e como um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Impulsionaram, também, a preocupação com a formação de professores, já que eles foram considerados agentes fundamentais para as mudanças econômicas do século XXI.

No Brasil, foram implementadas políticas no campo educacional que se referem à formação ou à condição de professores. Destaca-se, principalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). Além dela, o governo publicou decretos e resoluções que impingiram seu projeto educacional articulado aos grandes interesses internacionais.

6. Considerações finais

No início deste artigo estabeleceu-se como objetivo pensar historicamente a formação de professores da 2ª fase do ensino fundamental e médio influenciada pelas transformações econômicas nacionais e internacionais, e nas relações produtivas que implementam as políticas educacionais.

As informações analisadas aqui não são suficientes para relacionar as consequências de cada lei, parecer, resolução ou projeto que fazem parte do conjunto das políticas de formação de professores no Brasil, mas nos dão condições para apontarmos algumas consequências mais gerais.

O período de 1930 foi marcado por um mercado de trabalho que exigia maior escolarização, fazendo com que a população reivindicasse mais escolas. Tanto o governo como um grupo de intelectuais educadores, que se expressou por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tomaram iniciativas favoráveis ao aumento da escolarização. Isto culminou com o Decreto-Lei nº 1.190, de 1939, fazendo com que universidades e outras instituições de ensino superior formassem professores no esquema 3+1. Procurou-se, dessa maneira, solucionar o problema de atendimento à demanda.

Durante o regime militar a formação de professores seguiu o modelo orientado pelos acordos MEC-USAID, que, apesar do discurso ser de interesse em melhorar a educação brasileira, visava mais alinhar o Brasil às necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Assim, pela promulgação da Lei nº 5692/71, formavam-se professores para implementarem o modelo educacional tecnicista, adotado a partir dos convênios entre o Brasil e a MEC-USAID.

Neste estudo, foi possível verificar que a base epistemológica das políticas públicas de formação de professores fundamentou-se no contexto ideológico neoliberal, assentado numa concepção pragmática e tecnicista de professor pela ênfase que sempre foi dada à dimensão utilitarista do conhecimento.

Na década de 1990, o Brasil entrou na era da globalização econômica, o que se refletiu no campo educacional, com organismos internacionais determinando as políticas educacionais em mais de 150 países. Essas políticas educacionais delinearão um novo perfil de professor.

Esse novo professor precisa dar conta de novos desafios, como por exemplo, os relacionados com o aumento da escolaridade obrigatória; com a maior responsabilidade social da escola, em consequência da diminuição de influência de alguns dispositivos tradicionais de regulação social como a família e a igreja.

Freitas (2007, p. 1215) alertou sobre a criação de condições para a implementação de uma regulação diferente na formação de professores

[...] mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados, cuja qualidade certamente estará determinada, nos próximos anos, unicamente pela “evolução” dos resultados das escolas, segundo os índices de desenvolvimento da educação básica, o IDEB.

A partir da década de 1990, com a implementação de diferentes mecanismos de avaliação das atividades docente e discente, o professor precisou adequar sua formação e atuação em função das avaliações às quais tanto professor como aluno passaram a ser submetidos. A educação transformou-se em um meio para se alcançar uma meta, a de conseguir classificar-se bem nos testes, difundindo a ideologia de que no mundo do trabalho, vencem os melhores.

Referências

AGUIAR, M. A. da S. Parâmetros Curriculares Nacionais e Formação do Educador: a reforma educacional brasileira em marcha. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 506-515, Dez. 1996.

BRASIL. **Decreto-Lei 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm>. Acesso em: 21 ago. 2015.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 19 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 21 ago. 2015.

BRASIL, **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: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 21 ago. 2015.

BRASIL. **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: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 21 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

FREITAS, H.C.L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100-Especial, p.1203-1230, Out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 mai. 2012.

GENTIL, H.S.; COSTA, M. de O. Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.20, n.43, p.267-287, Maio/Ago. 2011.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). In: Portal Pedagogia em foco [online]. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em: 12 mai. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial de Educação Para Todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. **Relatório Delors**. UNESCO, 2010. Disponível em <

<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em 21 de ago. de 2015.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.143-155, Jan./Abr. 2009.

SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.M. de; EVANGELISTA, O.. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TRINDADE, R. Educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: desafios e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.20, n.43, p.231-251, Maio/Ago. 2011.

Recebido em: 14/12/2013

Revisado em: 30/05/2015

Aprovado para publicação em: 25/06/2015

Publicado em: 31/08/2015