

Políticas de Formação de Professores e a Valorização Docente: a problemática trajetória dos marcos legais

*Teacher Training Policies and Teacher Valorization:
the problematic trajectory of legal frameworks*

*Políticas de Formación Docente y Valorización Docente:
la trayectoria problemática de los marcos legales*

Natália Cristina de Oliveira¹
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Camila Aparecida Ferreira²
Secretaria Estadual de Mato Grosso do Sul

Wania Costa da Silva³
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar a trajetória histórica das políticas educacionais para a formação de professores com intuito de evidenciar continuidades e descontinuidades nas legislações específicas, a saber: a Lei do Ensino Mútuo (15/10/1827), a criação das Escolas Normais (19/04/1879); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1961 e 1971); a LDB de 1996 e os Planos Nacionais de Educação (2001 e 2024) articulados às políticas de Formação de professores e seus respectivos contextos históricos ao qual estavam inseridos, com base na revisão de literatura e análise de conteúdo dos textos utilizados na disciplina Políticas Educacionais. Entendemos nesse estudo que o Estado é o articulador e proponente das políticas educacionais e estas implicam em escolhas e decisões que envolvem diversos segmentos da sociedade como indivíduos, grupos sociais, culturais e instituições. Dessa forma, os significados históricos dessas políticas são como chaves para a compreensão de como são elaboradas em uma determinada sociedade. Ressalta-se também, uma breve discussão sobre a profissionalização e valorização da categoria docente. Conclui-se que, mesmo que as legislações educacionais para formação de professores estabeleçam metas, planos e aponte responsáveis por sua execução, não houve ao longo da História brasileira um projeto conciso de política de formação de professores, tendo essas políticas servido apenas para atender a demanda das classes hegemônicas de cada época.

Palavras-chave: Política de Formação de Professores; Valorização Docente; Marcos Legais Educacionais.

¹ Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: natalia_oliveira@ufms.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4887196652283041>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4150-278X>.

² Mestre em Educação. Secretaria Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasilândia, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: camilafa88@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3692751780494348>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6470-235X>.

³ Mestre em Educação. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Coxim, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: wania.costa@ifms.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6835393327592632>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0567-7267>.

Abstract: This study aims to analyze the historical trajectory of the educational policies for teacher training, in order to make visible the continuities and discontinuities of the specific legislation, for instance: the Mutual Education Law (15/10/1827), the creation of the Normal Schools (19/04/1879); the National Education Guidelines and Bases Law (LDB of 1961 and 1971); the LDB of 1996 and the National Education Plans (2001 and 2024) intertwined with Teachers Training policies and their respective historical contexts, based on the review of specific literature and the content analysis used in the Educational Policies discipline. It is possible to understand the state is the main articulator and proposer of these policies, and these, in turn, imply choices and decisions which encompass various segments of society, such as individuals, social and cultural groups and institutions. Thus, the historical meanings of these policies are elements for understanding the manner they are elaborated in a given society. Also, a brief discussion on the professionalization and valorization of the teaching profession is highlighted. In conclusion, although the educational laws for teachers training aim at certain objectives, plans and appoint those responsible for their implementation, there has not been a concise teacher training project throughout Brazilian history, and it has only met the needs of the hegemonic classes of each era.

Keywords: Training Teachers Policies; Teachers Valuation; Educational Legal Frameworks.

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo analizar la trayectoria histórica de las políticas educativas para la formación docente con el objetivo de resaltar continuidades y discontinuidades en legislaciones específicas, a saber: Ley de Mutualidad de Enseñanza (15/10/1827), creación de Escuelas Normales (19/04/1879).); Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (LDB de 1961 y 1971); a (LDB de 1996) y los Planes Nacionales de Educación (2001 y 2024) articulados con las políticas de formación docente y sus respectivos contextos históricos en los que se insertaron, a partir de la revisión de la literatura y el análisis de contenido de los textos utilizados en la disciplina Políticas Educativas. En este estudio entendemos que el Estado es articulador y proponente de políticas educativas y estas implican elecciones y decisiones que involucran a diferentes segmentos de la sociedad como individuos, grupos e instituciones sociales y culturales. De esta manera, los significados históricos de estas políticas son claves para comprender cómo se desarrollan en una sociedad determinada. Vale también destacar una breve discusión sobre la profesionalización y valorización de la categoría docente. Se concluye que, si bien la legislación educativa para la formación docente establece metas, planifica y designa responsables para su ejecución, a lo largo de la historia brasileña no ha existido un proyecto conciso de política de formación docente, siendo estas políticas sólo sirviendo para atender la demanda de la clases hegemónicas de cada época.

Palabras clave: Política de Formación Docente; Apreciación del maestro; Marcos Legales Educativos.

Recebido em: 08 de março de 2023.

Aceito em: 27 de outubro de 2023.

Introdução

Analisar e acompanhar o ofício do professor leva-nos diretamente ao antigo e necessário debate que ronda a categoria docente: a valorização do magistério. Nesse sentido, o nosso artigo evidencia e problematiza a trajetória histórica das políticas educacionais para a formação de professores, com o intuito de verificar continuidades e descontinuidades nas principais legislações que afetam a profissão, a saber: a Lei do Ensino Mútuo, em 1827; a criação das Escolas Normais em 1879; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, e suas reformas em 1971 e em 1996; e os Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024.

O Estado, visto como o principal mentor da elaboração e implementação de políticas públicas educacionais, assume a função de Estado-educador “na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma forma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente” (NEVES, 2005, p. 16), além de possuir o poder de transitar entre as instituições educacionais e a população que necessita do acesso ao ensino e à educação formal. A educação formal, principalmente a ofertada nas instituições de ensino públicas, possui uma maior tendência a seguir precipuamente as políticas propostas.

Compreendemos o Estado e as políticas públicas que o circundam como “uma instituição política que representa os interesses de uma classe social dominante, que prevalece sobre o conjunto da sociedade. Apenas no nível aparente, estes interesses apresentam-se como interesses universais, de todo o corpo social” (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 99). Ou seja, ao constituir a estrutura e consolidação de um Estado, trazemos em evidência o papel da política.

A política é entendida como a arte do bom convívio entre os diferentes na polis, termo grego que se refere à cidade, à sociedade organizada formada pelos cidadãos, e que com a evolução dos tempos se torna cada vez mais compreendido como um ideal distante da realidade nas sociedades contemporâneas. A modernização das sociedades suscita, de certo modo, a dialética do movimento social, econômico e cultural, e desse movimento surgem os interesses das camadas mais favorecidas da sociedade (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010).

O Estado é o articulador e proponente das políticas educacionais, e estas implicam em escolhas e decisões que envolvem diversos segmentos da sociedade, como indivíduos, grupos sociais e culturais e instituições. Dessa forma, os significados históricos dessas políticas são como chaves para a compreensão de como elas são elaboradas em uma determinada sociedade.

Dessa forma, as políticas públicas para a Formação de Professores são como um eixo do processo de desenvolvimento profissional docente que, por meio da sua dinamicidade, estão em constante transformação.

Para dinamizar as nossas análises, organizamos este artigo de forma a dialogar-se, no primeiro momento, com a literatura referente aos marcos legais das políticas educacionais para formação de professores, objetivando evidenciar as continuidades e discontinuidades anunciadas nas referidas políticas. Na sequência, traz-se a problematização de como, no âmbito educacional, as legislações se apresentam no que tange à valorização da carreira docente ao que é realmente proposto na prática e, por fim, tecemos algumas considerações finais deste estudo.

Trajetória histórica das políticas educacionais para a formação de professores

É nas relações sociais e históricas que se criam e conduzem as políticas educacionais; e, nesse intuito, elas não ocorrem desvinculadas de sentidos e de propósitos. Há o processo histórico dessa construção e sua análise auxilia na compreensão de finalidades frente ao mundo social, às organizações sociais, às instituições de ensino, e a cada indivíduo. Diante disso, realizamos o esforço de apresentar as principais políticas educacionais de formação de professores no Brasil desde os tempos imperiais até os dias atuais, contemplando uma breve análise histórica e dos interesses envolvidos em cada momento.

Constata-se, a partir de Tanuri (2000), que o estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. Nesse sentido, os eventos da Reforma, Contrarreforma e Revolução Francesa foram importantes para o processo de implantação dos sistemas públicos de ensino:

É verdade que os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais. (TANURI, 2000, p.62).

Permeando a trajetória histórica da educação no Brasil, apresentamos o primeiro instrumento considerado normativo do sistema nacional de educação: a Lei de 15 de outubro de 1827. Ainda, no período imperial, que consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, existia a preocupação em “não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores” (TANURI, 2000, p.63).

A medida, entretanto, resultou em poucas providências do governo central. As primeiras escolas centrais só seriam estabelecidas por iniciativa das províncias após a reforma constitucional de 1834 que previa a descentralização. Com isso, o Governo “passou a ocupar-se apenas do ensino de todos os graus na capital do Império e do superior em todo o país, ficando as províncias responsáveis pela instrução primária e secundária nos respectivos territórios” (TANURI, 2000, p. 63). O modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, com interesses ligados à manutenção dos privilégios do grupo hegemônico em vigência. Acrescido a isso, permeava-se a falta de compreensão sobre a necessidade de formação específica docente de uma sociedade de economia agrária dependente do trabalho escravo:

resultante da nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia [...]. Assim, as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar a sua supremacia e impor o seu projeto político. (TANURI, 2000, p. 63).

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro pela Lei nº 10, de 1835, conforme a Lei de 15/10/1827, a fim de preparar os professores para o magistério. Entretanto, as Escolas Normais tiveram uma duração muito efêmera durante o período Imperial. Somente em 1879, por meio da Reforma Leôncio de Carvalho, que o Poder Central fez a sua primeira proposta de escolas de formação de professores, que serviu de modelo para todas as províncias.

Após o processo histórico da Proclamação da República, a partir de 1889, e o advento dos ideais iluministas, a educação passou a ser encarada como elemento indispensável ao desenvolvimento social e econômico de uma nação. Schueler e Magaldi (2008) apresentam um retrato das políticas desse período, relatando que, apesar de a Primeira República ser considerada um “marco zero” da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, seria necessário superar o cenário negativo dos tempos do Império, que se resumia em:

Má-formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso – impróprias, pobres, incompletas, ineficazes. Sob o manto desta representação em negativo, era crucial para intelectuais, políticos e autoridades comprometidas com a constituição do novo regime seguir “pesada e silenciosamente o seu caminho”, produzir outros marcos e lugares de memória para a educação republicana. (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 35).

Pretendia-se nesse período (re)inventar a nação, inaugurar uma era, novos tempos, e existia um intenso “fervor ideológico” de discussões pela democracia e pela federação da educação.

Entretanto, o quadro social, político e econômico da Primeira República pouco favoreceu a difusão do ensino, pois assumiu-se a forma de um Estado oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café.

O desenvolvimento da educação na Primeira República foi marcado por grandes discrepâncias entre os estados, a exemplo do caso da reforma paulista Caetano de Campos, “iniciada na Escola Normal, foi estendida a todo o ensino público pela Lei n. 88, de 08/09/92, alterada pela Lei n. 169, de 07/08/1893, as quais consubstanciam as principais ideias das elites republicanas paulistas”. Esta reforma propôs “o ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos; a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios” (TANURI, 2000, p. 69). Vários outros estados, em paralelo à presente reforma, seguiam desenvolvendo modelos educacionais diversos de formação de professores.

A partir de 1920, momento posterior à Primeira Guerra, o assim chamado movimento para uma “Escola Nova” ganha centralidade e divulga princípios e fundamentos que orientam as mencionadas reformas estaduais do ensino primário e normal, “fornecendo elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existentes.” (TANURI, 2000, p.70).

Schueler e Magaldi (2008, p. 50) ressaltam que no cenário das décadas de 1920 e 1930 ocorreram importantes debates, mas que, também, foram encaminhadas intervenções significativas no campo da política, com diversas reformas de instrução pública implementadas em diferentes estados brasileiros. Podem ser situadas, nesse quadro, as reformas conduzidas por:

Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935), no Rio de Janeiro; Sampaio Dória (1920), Lourenço Filho (1930- 1931), Fernando de Azevedo (1933) e Almeida Jr. (1935-1936), em São Paulo; Francisco Campos (1927-1930), em Minas Gerais; Lourenço Filho (1922-1923), no Ceará; Anísio Teixeira (1925-1927), na Bahia e Carneiro Leão (1928-1930), em Pernambuco.

No quadro de reformas em prol de um Escola Nova, no âmbito da formação de professores, destacamos a reforma conduzida por Fernando de Azevedo (1894-1974) – responsável por promover uma reestruturação da Escola Normal. A modificação reunia a formação para escolas primária e secundária e ao jardim de infância, que passaria depois a compor o Instituto de Educação, a partir de 1932, e que realizaria dali em diante a formação de professores. Por fim, Tanuri (2000, p. 72) assevera que:

Apesar da separação do curso normal em ciclos de formação geral e profissional, introduzida em algumas reformas, a escola normal chegou ao final da Primeira República com um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo.

Contudo, a partir da década de 1930, a história brasileira se configura para um novo movimento. Após a posse de Getúlio Vargas, de certo modo, houve um rompimento dos objetivos econômicos ligados às elites agrárias para uma ligação mais próxima de uma sociedade urbana e industrializada. Coaduna-se nesse período, em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros para a Escola Nova, um documento escrito por 26 educadores com o título “*A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*”, que circulou em âmbito nacional, cuja finalidade era a de oferecer diretrizes para uma política de educação que atendesse as necessidades modernas do país. Esses fatores, futuramente, influenciarão nas políticas educacionais, pois “a ideia de desenvolvimento do governo Vargas foi fortemente marcada pelo papel que o Estado deveria exercer, com educação, saúde e cidadania, que trariam a industrialização” (MORAES, 2005).

Na denominada “Era Vargas”, foi criado o Ministério da Saúde e Educação, com a efetivação de alguns decretos pelo Ministro Francisco Campos efetivou alguns decretos – sendo que um deles criou Conselho Nacional de Educação, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário a fim de consolidar as disposições sobre a organização do Ensino Secundário. Por sua vez, a Constituição de 1934 estabeleceu “a necessidade da elaboração de um Plano Nacional da Educação que coordene e supervisione as atividades de ensino em todos os níveis (Art. 150a)” (REGET e BAADE, 2018, p. 141) além de adotar princípios liberais.

Ainda, de acordo com os autores Reget e Baade (2018), no ano de 1937, com a nova Constituição brasileira, surgiu o Estado Novo. Durante esse período, é importante ressaltar que na nova Constituição foi introduzido o ensino profissionalizante. Desse modo, em 1942, Gustavo Capanema, o então Ministro da Educação, começou a reformular o ensino, fomentando que o ensino normal sofresse a primeira orientação centralizadora adequada ao Manifesto dos Pioneiros, consoante às Leis Orgânicas do Ensino promulgados até 1949. A legislação incumbia à União a competência de “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”. A Lei Orgânica do Ensino Normal, entretanto, não introduziu grandes inovações, “apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados” (TANURI, 2000, p.75).

Poucos meses após a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, a Constituição promulgada em 1946 retomou a orientação descentralista e liberal, atribuindo aos estados e ao Distrito Federal a competência expressa de “organizar os seus respectivos sistemas de ensino”, respeitadas as “diretrizes e bases” fixadas pela União. Entretanto, a grande maioria dos estados tomou a referida Lei Orgânica como modelo para reorganização de suas escolas normais, o que contribuiu para se consolidar em todo o país um padrão semelhante de formação, ainda que diversificado em dois níveis de escolas (TANURI, 2000).

Nas décadas de 1950, 60 e 70 – devido principalmente às políticas nacional-desenvolvimentistas - houve um considerável aumento das escolas normais em decorrência da ampliação da demanda de profissionais da educação. Esse crescimento favoreceu, sobretudo, a iniciativa privada. Na euforia desenvolvimentista, a partir dos anos 1950, as tentativas de “modernização” do ensino mereceram referência à atuação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), de 1957 a 1965 – resultante de acordo entre o MEC/INEP e a USAID –, cujo objetivo:

prioritário foi inicialmente a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência. (TANURI, 2000, p.78).

O PABAE contribuiu, entretanto, para o estabelecimento da perspectiva tecnicista que faria carreira nos anos 60 e 70. Em 20 de dezembro de 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024 (cujo processo de tramitação nas instâncias das casas de Leis durou treze anos) e que, apesar do tempo transcorrido, também não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior.

O tempo decorrido nesse processo incita-nos a pensar sobre como o poder legislativo tratou a referida lei, que discorria essencialmente sobre a educação do país. Nesse sentido, indagamos: seria mesmo necessário longos treze anos para essa tratativa? Ao realizar o esforço de compreender as ideologias sociais, culturais e econômicas da sociedade veiculadas no momento histórico, ressaltamos que todos os processos legislativos são também afetados por essas ideologias e propósitos e que a demora para a aprovação da lei expõe “a lentidão das duas casas legislativas em decidirem sobre temas de maior importância e complexidade, como no caso das leis complementares, que se destinam a regulamentar matéria a elas reservada pela Constituição.” (MONTALVÃO, 2010, p. 22).

E, ainda acerca da pretensão que se tinha quanto à LDB de 1961 e o que efetivamente decorreu da sua aprovação, fica explícita, na constatação de Montalvão (2010, p. 25), “a relação entre educação e democracia que se pretendeu estabelecer a partir dela, partiu da necessidade de adaptá-la à existência de um regime federativo, portanto pluralista quanto às diferenciações regionais”.

Quando por fim sancionada, a lei apresentou, acerca da Formação do Magistério para o ensino primário e médio:

Art. 53 - A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais, onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial (BRASIL, 1961).

A formação do ensino normal destacou como propósito a formação docente, por sua vez ofertada com o intuito de dar prosseguimento à escola normal ginasial, mas com algumas alterações, a saber: além das disciplinas obrigatórias a serem cursadas, era também ministrada uma preparação pedagógica. Nesse sentido, a “formação ofertada pelas escolas normais de grau ginasial expediam diploma de regente de ensino primário e os diplomas de professor primário eram ofertados pelas escolas de grau colegial” (BRASIL, 1961).

Ainda, no artigo 59 da LDB (1961), houve um destaque quanto à formação docente para o ensino médio que consistia em responsabilidade das faculdades de filosofia, ciências e letras - uma formação ofertada basicamente na área de ciências humanas e com características fortemente filosóficas. Os professores que lecionavam disciplinas específicas do ensino médio técnico recebiam formação em cursos especiais da educação técnica, caracterizando-se assim como uma formação mais sintetizada e rápida. A presente legislação esteve em vigor por longos anos, sendo a base e referência para o desenvolvimento da educação nacional, pública e

privada e para a elaboração de legislações próprias no âmbito de cada rede de ensino, priorizando as suas singularidades e limitações.

Em suma, a LDB de 61, segundo Marchelli (2014, p. 1488), correspondeu a um desejo da sociedade brasileira daquela época em massificar a ação educativa, colocando-a em um esquema de produção em série típica da natureza dos processos industriais, com a ideia de superar as barreiras do subdesenvolvimento econômico e cultural. Entretanto:

a escola continuou a ser restrita e excludente, mas no âmbito da ideologia de progresso e prosperidade dominante ela se uniria à fábrica para ajudar na realização do projeto político dos governos populistas que se sucederam de 1930 a 1964. Nesse período, a produção intelectual sobre as mudanças educacionais que em 1961 se veriam concretizadas pela LDB foi intensa, mesmo que essas mudanças estivessem presentes de uma forma não tão ampla quanto os teóricos desejavam.

No entanto, a lei não vigorou por todos esses anos intacta, e passou por grandes reformas importantes, várias emendas e substitutivos no decorrer dos anos, até 1996. Nesse período, houve transformações na lei supracitada por influência também do regime militar (1964–1985). Assim, é possível elencar as seguintes leis que alteraram ou complementaram a LDB de 1961: a Lei n.º 5.540/68, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e a sua articulação com a escola média, e dá outras providências; a Lei n. 5.692/71, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências; e a Lei n. 7.044/82, que altera dispositivos da Lei n.º 5.692/71 - referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Sbardelotto (2013, p. 12) afirma que essas reformas universitárias, prioridades nos governos civis-militares, proporcionaram um aumento significativo de vagas e do número de instituições no Brasil, porém, aconteceram de maneira desordenada com custos baixos e instituições isoladas que estavam “atreladas às necessidades do mercado de trabalho, sobretudo para atender às necessidades de recursos humanos especializados qualificados”.

Tanuri (2000, p.79) salienta que na conjuntura histórica pós-1964, as preocupações educacionais deslocam-se para os meios de “modernizar” a prática docente, com fins de operacionalizar os métodos e técnicas para torná-la eficiente e produtiva com “vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país e para a segurança nacional”.

O referencial teórico utilizado, principalmente nos anos 1970, é o da Teoria do Capital Humano, que “dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas”

(TANURI, 2000, p. 80). A mesma autora, entretanto, ressalta que essas mudanças acabaram por transformar as escolas normais em um processo de diluição de muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM) que, com o tempo, tiveram as condições de formação de professor agravadas e a diminuição das matrículas.

Esse descontentamento levou a um movimento de “revitalização do ensino normal”, impulsionando o Ministério da Educação e Secretarias a propor os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborados em 1982:

O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (TANURI *Apud* CAVALCANTI, 1994).

Tanuri (2000, p. 83), com base em Cavalcante (1994), identifica ações que culminaram em avanços no sentido da melhoria da qualidade do ensino desses Centros, tais como:

enriquecimento curricular; articulação entre as disciplinas; exame seletivo para ingresso ao curso de formação, com início da habilitação já a partir da 1.^a série do segundo grau; trabalho co-participativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau; desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática; trabalho coletivo no planejamento e na execução do currículo; funcionamento em tempo integral, com um período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio; recuperação ou criação de escolas de aplicação; remodelação dos estágios, de modo a funcionarem como atividade integradora.

As ações descritas e consideradas como um “avanço” pela autora são: o exame seletivo para ingressar nos cursos de formação, a participação conjunta desses centros com as universidades, a possibilidade de desenvolver pesquisa-ação no ambiente de estágio, o trabalho coletivo e integral, o que contraditoriamente se opõe ao que vinha acontecendo até então, pois, ao longo de toda a trajetória histórica da formação de professores, a discussão dos autores centra-se na constatação de que esteve a serviço para atender em caráter básico as demandas de cada época e dos grupos hegemônicos, não se preocupando necessariamente com a qualidade da formação docente.

Entretanto, a mesma autora conclui que “apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente.” (TANURI, 2000, p.85). Ademais, alerta que o ponto mais grave eram as falhas na política de formação e a ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, “o que

acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis”. Não obstante, esse caráter de desvalorização infelizmente não projetou na prática em muitos avanços mesmo após a reformulação da LDB em 1996:

Durante três décadas e meia, a estrutura e o funcionamento dos cursos de formação dos profissionais da educação tiveram por fundamento legal a 1.^a LDB e suas alterações, sobretudo as introduzidas pelo Regime Militar. Com a edição da Lei n.º 9.394/96, nova normatização começa a ser debatida e implementada. Assim, os cursos de formação dos profissionais da educação que vinham funcionando, agora objeto de reflexão e questionamento sob a Nova LDB, têm a moldura da legislação revogada (CARVALHO, 2012, p. 82).

A versão da LDB n.^a 9.394 de 1996, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e denominada “Lei Darcy Ribeiro”, chegou a essa fase depois de muitas tramitações, de debates envolvendo educadores, parlamentares de partidos políticos, e de representantes de diversas entidades do nosso país. O contexto de elaboração dessa nova versão da LDB está intrínseco ao neoliberalismo vigente, nesse momento, segundo Ciavatta e Frigotto (2003, p.95), que se empenhava em “retomar os mecanismos de mercado aceitando e tendo como base a tese de Hayek (1987) de que as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade do mercado à prosperidade.” Nesse sentido, a Educação se voltou novamente para atender as demandas dadas pelo mercado:

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003, p. 97).

O primeiro evento que marca o início desse novo linear educacional foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia. O Brasil, como um signatário entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década.

As políticas educacionais então elaboradas visavam a ampliação da oferta de vagas como forma de diminuir a exclusão social e o aumento da eficácia do ensino, além do “estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais.” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003,

p.99). Esses fatores tornaram-se relevantes no tocante à formação de professores, que, conforme a Lei 9.394/1996, no seu artigo 62 e parágrafos seguintes, informa que a formação docente para a educação básica acontecerá “[...] em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

Neste texto, após as muitas atualizações, a lei apresenta que a formação docente para atuar na educação básica será realizada em nível superior, em curso de licenciatura plena. Além disso, que a responsabilidade por promover a formação inicial e continuada e a capacitação dos profissionais do magistério, assim como adotar mecanismo que facilitem o acesso e permanência em cursos de formação de docentes para atuarem na educação básica, seria da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, sem deixar de lado que haveria incentivos mediante bolsas de iniciação científica e exigência de nota mínima em exames para ingresso na graduação para docência.

Ainda, a legislação traz como ponto positivo uma preocupação referente à elevação do nível da formação docente, principalmente para a atuação na educação básica, ao apresentar no texto um incentivo de oferta de bolsas de iniciação à docência como estímulo à permanência nos cursos de licenciatura plena das instituições de ensino superior públicas.

Em contrapartida, a responsabilidade atribuída aos entes federados acerca da oferta da formação docente é, de determinado modo, colocada em cheque, visto que não se observa, por exemplo, que a maioria dos municípios envolvidos e articulados nessa proposta dificilmente possuem vagas para cursos de licenciatura plena ofertadas por instituições de ensino superior municipais.

Seguindo o mesmo raciocínio de implantação de políticas públicas, a Lei nº 10172/2001 - que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) -, menciona, como duas de suas metas, a formação dos professores e a valorização do magistério. No item IV - *Magistério da Educação Básica*, especificamente no tópico dez, é apontado que, para a melhoria da qualidade do ensino, é necessário promover, ao mesmo tempo, a valorização do magistério, e que essa poderá ser obtida por meio de uma política global a ele voltado. Tudo isso implica, simultaneamente, na formação profissional inicial; nas condições de trabalho, salário e carreira; e na formação continuada (BRASIL, 2001).

Este primeiro Plano decenal aborda questões relacionadas à formação de professores e valorização do magistério. No tópico 10, inclusive, apresenta com centralidade a formação inicial e continuada de professores como forma de “[...] garantia das condições adequadas de trabalho”. Ou seja, aborda não tão somente um vencimento

salarial justo, com piso salarial e carreira para o magistério; mas, também, direciona à qualidade da ação docente no que tange ao tempo de estudos, preparo de aulas, e fomenta uma docência com mais valorização. No entanto, não apresenta meios para a aplicabilidade e realização das 28 metas estabelecidas, tal qual não define o formato de acompanhamento e garantia destes indicadores (BRASIL, 2001).

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), pelo Conselho Nacional, resultou na Lei nº 13.005/2014, como destacado por Dourado (2015), desencadeando uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. A organicidade do PNE consiste em 20 metas, apresentadas para o decênio de 2014/2024, esta organização estava destinada à educação básica e à educação superior, desde suas modalidades, discussões sobre a qualidade, avaliação, gestão e a valorização de profissionais. Os planos determinam metas, diretrizes e estratégias para a política educacional do país e, já no início, nas suas diretrizes dois quesitos dialogam com a formação docente e com itens apontados em ambos os PNEs: a necessidade de melhoria da qualidade da educação associada à valorização profissional docente. O PNE, traz no Art. 2º sobre a melhoria da qualidade da educação e valorização dos (as) profissionais da educação.

O segundo PNE (2014) apresenta em seu texto vinte metas para serem efetivadas e, aos menos em certa porcentagem, alcançadas ao longo de dez anos (2014-2024). As metas 13, 15, 16, 17 e 18 estão relacionadas à melhoria da qualidade da educação nacional, à formação docente, à valorização do profissional docente. Em síntese, essas metas pretendem: ampliar a qualidade da educação elevando a taxa de mestres e doutores, que todos possuam formação em nível superior, formar em 50% em níveis de pós-graduação, valorização salarial equiparadas a outros profissionais de formação equivalente e assegurar planos de carreira.

As metas e estratégias em sua totalidade, incidem em uma base de política nacional, para as efetivações destinadas à formação dos profissionais da educação, foram consideradas as diretrizes para formação inicial e continuada dos docentes. Podemos dar ênfase à Meta 15, que tem por base buscar garantir maior organicidade a formação dos profissionais da educação (DOURADO, 2015). Assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, possui a finalidade organizar e efetivar a colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal.

Destacamos, ainda, a meta 17 que indica a aproximação da remuneração dos profissionais da educação básica aos demais com escolaridade equivalente até o sexto ano de vigência do documento. Os aspectos aqui designados são reforçados na meta 18, que objetiva “[...] assegurar planos de carreira para os professores da educação básica pública de todos os sistemas de ensino [...]”, embasando-se no piso nacional salarial.

Em busca de nova organicidade e com base dos debates pós PNE, avança a ideia de uma nova organização das DCN's, processo este que implica repensar e avançar nos marcos da formação de professores. A DCN de 2015, acaba por revogar a resolução anterior, surgindo assim a CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Esta Resolução por sua vez definiu as DCN para formação em nível superior, ou seja, para os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda licenciatura, bem como para a formação continuada. Esta DCN de 2015, deixou de forma explícita além do aumento da carga horária mínima de 3.200 horas os pontos a seguir: a articulação entre teoria e prática no processo de formação; uso de tecnologia de Informação e comunicação os TIC's; valorização da diversidade; articulação entre formação inicial e continuada e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Diante do explanado, podemos observar que ao longo dos anos as políticas públicas voltadas para a formação de professores têm se moldado para atender os grupos dominantes de cada época, além de demonstrar que a proposta de valorização docente é recorrente nas legislações. No entanto, que entre criação, reformas e modelos diversos adotados, constatamos que no Brasil ainda não houve um projeto conciso em relação ao que se pretende formar dos futuros professores, e que a valorização docente não possui concretude na maioria dos estados brasileiros.

Além disso, de acordo com Pereira (2020), “a educação superior começa a ser tratada como mercadoria, não mais como bem público que deve ser assegurado pelos Estados. Esse fator ocasionou um rápido crescimento das instituições privadas-mercantis de Ensino Superior”. Desse modo, consideramos que há um avanço no que tange às metas estabelecidas no Plano Nacional vigente; em contrapartida, consideramos um retrocesso a quantidade das instituições privadas que cresceram assustadoramente, frutos de políticas públicas de incentivo que objetivam somente atingir tais metas, não havendo preocupação com a qualidade da formação docente ofertada tendo em vista que esses programas apresentam uma proposta de formação precarizada, cuja regulamentação e avaliação da qualidade ficam à deriva.

Dados que podem ser constatados nos estudos de Evangelista (2016), e no censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional (INEP) publicado no ano de 2022, onde aponta que a formação de professores, na atualidade, está acontecendo majoritariamente pela rede privada e substantivamente na modalidade EaD. Segundo a autora “o enigma se resolve quando olhamos as matrículas: das 590.067 matrículas na esfera pública, 16% (94.299), em 2013, eram em EaD. No setor privado, das 792.190 matrículas, 45% (355.271) eram em EaD.” (EVANGELISTA, 2016, p.27). Em dados mais recentes, é possível

constatar que das 2.078.661 matrículas, realizadas na Instituição de Ensino Superior (IES) pública, 172.221 são via EaD. Enquanto, na esfera privada - das 6.907.893 matrículas, 3.544.149 são em EaD (INEP, 2022). Há um aumento considerável na quantidade de estudantes que realizam a opção por uma formação profissional no formato digital.

Destarte, ao buscarmos nas literaturas informações sobre as políticas de formação inicial de professores, deparamo-nos com um histórico de continuidades e descontinuidades, de avanços e retrocessos, num debate infundável sobre centralização e descentralização, de valorização e qualidade do ensino. As presentes instabilidades impediram (ou dificultaram) o Brasil de ter, até o momento, uma política concisa e bem fundamentada em bases científicas educacionais para formar professores. O que se buscou até então foi adequar essa formação ao modelo hegemônico de cada momento histórico – sem uma preocupação diretiva com a profissão. Desse modo, a fim de dar sequência na presente compreensão, analisamos a conjuntura social e política que empreende a valorização profissional da classe docente.

Profissão professor: valorização docente e políticas públicas educacionais

A passagem do tempo acarretou mudanças na organização e no modo de prover a educação docente a partir de continuidades e descontinuidades. Esse processo evolutivo da profissão docente é acompanhado da comum retórica da importância da educação na ascensão do país e apresenta características bastante específicas de cada fase vivida. Tardif (2013) ressalta que a evolução percorrida pelo ensino escolar moderno se constitui de três idades: a idade da vocação, que predomina do século XVI ao XVIII; a idade do ofício, que se instaura a partir do século XIX; e, por fim, a idade da profissão, que se inicia timidamente na segunda metade do século XX. Após reformas que desencadearam evoluções e trouxeram no século XIX a idade do ofício, tem-se como característica o surgimento das primeiras redes escolares públicas e sem influência religiosa, inicialmente para o primário e depois para o secundário.

Esse processo do qual saímos, o qual Tardif (2013) denomina de Idade da vocação para a Idade da Profissionalização, foi marcado pela morosidade e pela ardilosidade, em que o professor não era visto como um profissional, mas sim como um mestre do conhecimento que ensinava nas horas vagas “por amor” ou por garantir uma “renda extra” até ser compreendido como indivíduo que deveria possuir direitos e garantias de carreira como um profissional do trabalho. Nesse cenário, a profissão docente passou a ganhar vínculos à estrutura da composição hierárquica do Estado, permitindo às professoras construir carreira com base contratual e salarial.

Libâneo (2004), ao ressaltar o que vem a ser um professor, assevera que este é, antes de mais nada, “um profissional do ensino”, cuja formação visa propiciar conhecimento, fundamentando-se em um conjunto de requisitos que o tornam um professor. Indica-se as seguintes condições para garantia do exercício profissional de qualidade: “[...] formação inicial e continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão). (LIBÂNEO, 2004, p. 95).

A carreira docente, ao longo do tempo, passou a agregar algumas vantagens como: segurança, aposentadoria, conservação do emprego, e é importante ressaltar que esse vínculo empregatício com os estados garantiria maior autonomia e valorização. Essa nova estrutura culminou no surgimento das escolas normais, que passaram a oferecer às professoras formação para atuarem como docentes. Tardif salienta que nessas escolas “[...] o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares” (TARDIF, 2013, p. 557).

A idade da profissão, portanto, está marcada a partir dos anos 1980, e caracteriza-se pela formação docente, seja a partir de um ensino especializado, com base na ciência - para qualificar as competências práticas e inovadoras na docência -, seja na busca pela valorização da carreira como profissional. Esse entendimento sobre a profissão professor se torna importante no contexto das políticas educacionais, pois, somente entendendo que a “[...] profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a autorregulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1133). Para tal, torna-se possível criar leis e planos de carreira em que seja notável, de fato, a valorização do professor.

É de grande importância pensar, portanto, uma legislação que direciona a formação de professores, regulamentando não só o processo de formação, mas também o da prática docente. As instituições de ensino superior públicas e privadas, necessariamente ao se comprometerem com ofertar uma formação docente articulada e amparada pelas legislações próprias para este fim, requerem “em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (SAVIANI, 2009).

Ao analisarmos os processos de valorização profissional, nos textos do PNE 2014, por exemplo, é demonstrada a preocupação com a necessidade de investimento na formação docente como uma maneira de melhorar a educação brasileira, propondo-se maior valorização do profissional por meio de melhoria do salário, da carreira docente, e da melhoria de condições de trabalho, conforme explicitado nas metas 17 e 18:

Conforme dados de 2012, do acompanhamento feito por meio dos Planos de Ações Articuladas (PAR), dos 5.532 municípios que elaboraram o PAR, 68,26% declararam possuir plano de carreira para os profissionais do magistério implementado, que estabelece regras claras de ingresso na carreira (por concurso público), avaliação de desempenho e critérios de evolução funcional, por meio de trajetória de formação (inicial e continuada) e tempo de serviço, além de prever composição da jornada de trabalho com “horas-aula atividade” (inciso V do art. 67 da LDB). Apesar dos esforços empreendidos nos últimos anos, 31,74% dos municípios informam que ainda não possuem planos de carreira implementados, ou porque os planos estão em fase de construção ou em tramitação legislativa, ou porque a carreira não é específica, ou simplesmente porque não existe iniciativa nesse sentido, a despeito de a Constituição Federal de 1988 prever a garantia de planos de carreira (inciso V do art. 206).

Essa preocupação presente no PNE (BRASIL, 2014, p. 53) reconhece que “professores com formação adequada, com condições dignas de trabalho e que se sentem valorizados contribuem para uma aprendizagem mais significativa dos estudantes, resultando em maior qualidade da educação”. Porém, entre um decênio e outro, não há nessas políticas públicas uma forma de cobrança ou punição quando as metas não são atingidas. O que acontece é a reformulação das metas sem prejuízo algum aos órgãos competentes.

Nesse sentido, é fundamental nos voltarmos à identidade do professor que atua na educação básica. O processo identitário parte de um pressuposto contínuo, que está em constante transformação. Esta identidade corresponde à maneira de ser e estar em uma profissão, devendo ser construído ao longo de toda a carreira profissional (NÓVOA, 2007). A partir da legislação apresentada, dos decretos indicados e estabelecidos, o professor não ministra suas aulas apenas por meio dos conceitos adquiridos e aplicados nos currículos vigentes; é imprescindível valorização de sua carreira profissional, bem como sua trajetória formativa.

Ainda que destaquemos a importância dos documentos e normas legais para os cursos de formação, é de suma relevância compreender que, e os caminhos para as práticas pedagógicas, são construídos a partir da vivência do professor e de sua bagagem científica. Entendemos assim que os professores possuem saberes plurais e heterogêneos, pois estes provêm de diferentes fontes, dentre elas: história de vida, cultura escolar, conhecimentos das disciplinas, conhecimentos curriculares e saberes da formação profissional (TARDIF, 2013).

As legislações aqui apresentadas comprovam todo o processo de (des)valorização da profissão docente por todo o século. Permeada por avanços e retrocessos, promessas sem garantias, as reformas educacionais apontam à necessidade de reestruturação da identidade dos profissionais da educação, principalmente no sentido de condições dignas de trabalho com novas políticas educacionais que deem garantia ao trabalho real e diário.

A formação científica de qualidade e a formação continuada são condições imprescindíveis para vencer a precarização do trabalho. Desse modo, permanece o questionamento: existe uma real intenção de melhorar a qualidade da formação de professores e valorização profissional da carreira docente? Para fins de inconclusão sobre essa temática, apoiamos na afirmação de Carvalho (2012, p. 18): “A lei foi produzida, existe. Enquanto lei, resta-nos identificar, compreender e avaliar a intencionalidade de suas propostas, para a adoção das posturas pertinentes.”

Considerações finais

A trajetória das legislações para formação docente, da própria formação docente, é repleta de sinuosidades e continuará aparentemente a ser. Seu itinerário traz um imbróglio de continuidades e discontinuidades, de anacronismo e modernização, que se manifestam em nome de melhoria da educação do país, ressaltando-se que as ideologias políticas e econômicas permeiam essas legislações desde a sua concepção, processo de implementação e efetivação.

Observa-se, outrossim, que houve intensas modificações por meio de emendas e de substitutos nas legislações para formação de professores, e ainda notável elevação do nível de formação docente para atuação na educação básica, sendo mister fazer um paralelo e comparar como na contemporaneidade tem se efetivado a formação inicial docente. Destarte, ao se verificar a realidade dos profissionais de educação, principalmente dos municípios e estados, infelizmente se constata que as metas estão aquém do que propõem.

As instituições de ensino superior que ofertam a formação docente para a educação básica são os Institutos de Educação, Faculdades de Educação, Centros de Educação Superior, Universidades, podendo ser tanto públicos quanto privados. Por meio de estudos, cada vez mais se evidencia que as instituições de ensino superior privadas são as que mais lançam profissionais docentes ao mercado de trabalho, cuja preparação profissional se volta apenas para a aquisição de competências que visam somente atendê-lo, numa espécie de círculo vicioso. Dessa forma, constata-se uma precarização na formação docente.

Apesar de muito recentes no que tange ao processo de profissionalização e valorização da carreira, as legislações apontam um caminho de avanços. Entretanto, a distribuição de responsabilidades entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios acarretam numa fragmentação dessas políticas, gerando uma discontinuidade para serem de fato efetivadas, e a ausência de punição a esses entes quando as metas não são cumpridas gera

entraves à sua efetivação. Assim, essas federações não necessariamente precisam se colocar à frente desta responsabilidade, o que não traz essencialmente a preocupação com a qualidade da formação docente.

Por fim, é possível compreender que, por meio das legislações sobre a formação de professores, muito tem sido pensado, de forma que diversas mudanças e reformas fossem realizadas ao longo da história brasileira para se ajustar aos modelos de sociedade vigente – a fim de se proclamar a melhoria do processo e meio educacional e a valorização do profissional docente.

Entretanto, diante de tantas mudanças, observa-se que nunca houve de fato um projeto adequado para atingir tal fim, e que a realidade que se vive não condiz com tais legislações quando, por exemplo, consoante aos relatórios para monitoramento e avaliação do plano e alcance das metas do PNE, evidencia-se que a maioria não é alcançada no país. Essas metas, ao não serem atingidas, são reestruturadas ou substituídas e continua-se apenas publicizando uma valorização e evolução educacional no Brasil.

Referências

ARAÚJO, D. S.; ALMEIDA, M. Z. C. M. Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados. *Educativa*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1247/863>. Acesso em: 30 nov. 2023. DOI: <http://doi.org/10.18224/educ.v13i1.1247>.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

CARVALHO, D. P.; A nova Lei de Diretrizes e Bases e a Formação de Professores para a Educação Básica. *Ciência e Educação*, Bauru, p. 81-90, fev. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/TGxy7Jw4J4KLf6NkTM3DBzN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2023. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008>.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2023. DOI: <http://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>.

EVANGELISTA, Olinda. *Formação de Professores: um bem mercadejável?* Florianópolis, SC: UFSC, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2023. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020*. Brasília: INEP, 2022.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

MALANCHE, J.; DUARTE, R. de C.. Políticas Públicas para Formação de Professores no Brasil: formação ou conformação ao ideário do capital? *Momento: diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3100, v.17, n 2, p.15-34, mai./ago, 2018. Disponível: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8068/5339>. Acesso em: 30 nov. 2023. DOI: <http://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8068>.

MARCHELLI, P. S.. DA LDB 4.024/61 AO DEBATE CONTEMPORÂNEO SOBRE AS BASES CURRICULARES NACIONAIS. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21665>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MENEZES, E. T. de. *Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MONTALVÃO, S.; A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. *Revista Mosaico*, v. 2, n. 3, p. 21-39, jun.2010. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/62786/61921>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MORAES, José Geraldo Vinci de. *História: Geral e Brasil*. São Paulo: Atual, 2ªed. 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley Neves. A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores* 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2023. DOI: <http://doi.org/10.1590/s0101-73302004000400003>.

REGERT, R.; BAADE, J. H.. A Era Vargas e a Segunda República: Algumas Reflexões Sobre a História da Educação no Brasil. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI* | ISSN 2526-8449 (Eletrônico) 1518-0743 (Impresso). Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 23, n. 39, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://comunicata.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/7969/pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SAVIANI, D.; Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SBARDELOTTO, D. K.. Educação no Regime Civil-Militar (1964-1985) No Brasil e a Teoria do Capital Humano. *Anais do XI Jornada do HISTEDBR: a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização*, v. 11, p. 1-18, 2013.

SCHUELER, A, F, M; MAGALDI, A, M, B, M. Educação Escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Dossiê Tempo*, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/KSZxRDV8gHqmvWNmnr8bNnf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2023. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>.

TANURI, L. M. A. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago Nº 14, p. 61 a 87, 2000. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2023. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2023. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>.