



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica.

Correspondência ao Autor
Nome: Cláudio Wilson dos Santos
E-mail:
claudiowilson.cba@gmail.com
Instituição Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Submetido: 26/04/2018
Aprovado: 18/03/2019
Publicado: 04/06/2019

[doi> 10.20396/rho.v19i0.8652339](https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8652339)
e-Location: e019018
ISSN: 1676-2584



O DESENVOLVIMENTO DAS LICENCIATURAS NO BRASIL: DILEMAS, PERSPECTIVAS E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE¹

  Cláudio Wilson dos Santos²

  Leila Pio Mororó³

RESUMO

O desenvolvimento das licenciaturas passou por diferentes momentos que definem marco legal na trajetória da política de formação de professores. Sem pretensão de oferecer um estudo linear da evolução do campo em estudo, tem se por propósito entender as contradições que se estabelecem na interação dos contextos socioeconômicos e político brasileiro. Para melhor compreensão dessa construção, são apresentados três momentos que constituíram, ao longo da história das licenciaturas, marcos referencial na política de formação de professores: o primeiro momento aborda a origem das licenciaturas que tem como marco regulatório o Decreto nº 19.851/1931. Nele, a origem das licenciaturas está relacionada à política de organização das Universidades; o segundo momento, a reforma das licenciaturas se insere na Lei nº. 5.540, de 1968, que trata da reforma das Universidades; e o terceiro momento trata do contexto atual das licenciaturas, tendo como marco regulatório a atual LDB, Lei 9.394 de 1996 e o contexto atual da crise política brasileira. O texto aponta que os dilemas das licenciaturas são oriundos do próprio processo que, historicamente, esteve mediado pelas distorções de uma política centralizadora e das contradições sociais que emergem da produção de vida material.

PALAVRAS-CHAVE Licenciaturas. Formação de professores. Políticas públicas.



DEVELOPMENT OF GRADUATION IN BRAZIL: DILEMMAS, PERSPECTIVES AND TEACHER TRAINING POLICY

Abstract

The development of degrees has undergone different moments that define a legal framework in trajectory of teacher training policy. Without pretension in offering a linear study of evolution in field under study, we have as a purpose understanding contradictions that are established in interaction of socioeconomic contexts and Brazilian politics. For a better understanding of that construction, it has presented three moments that constituted, throughout history of degrees, benchmarks in politics of teacher training: the first moment addresses the origin of degrees which has had as regulatory framework, Decree nº. 19.851/1931. In that, the origin of degrees is related to organization policy of universities; the second moment, the reform of degrees has inserted in Law nº. 5,540/ 1968, which deals with reform of universities; and the third moment which has dealt with current context of degrees, - having as regulatory framework, the current LDB (Basic Guidelines Law), nº. 9394 /1996 and the current constellation of the Brazilian political crisis. The text pointed out that the dilemmas of undergraduate courses had come from the very process, which historically has been mediated by structural distortions of a centralizing policy and social contradictions that have emerged from production of material life.

Keywords: Degrees. Teacher training. Public policies.

EL DESARROLLO DE LAS LICENCIATURAS EN BRASIL: DILEMAS, PERSPECTIVAS Y POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE

Resumen

El desarrollo de las licenciaturas pasó por diferentes momentos que definen el marco legal en la trayectoria de la política de formación de profesores. Sin pretensión de ofrecer un estudio lineal de la evolución del campo en estudio, se tiene por propósito entender las contradicciones que se establecen en la interacción de los contextos socioeconómicos y políticos brasileños. Para una mejor comprensión de esta construcción, se presentan tres momentos que constituyeron, a lo largo de la historia de las licenciaturas, marcos referenciales en la política de formación de profesores: el primer momento aborda el origen de las licenciaturas que tiene como marco regulatorio el Decreto nº 19.851 / 1931. En él, el origen de las licenciaturas está relacionado a la política de organización de las Universidades; el segundo momento, la reforma de las licenciaturas se inserta en la Ley nº. 5.540, de 1968, que trata de la reforma de las Universidades; y el tercer momento trata del contexto actual de las licenciaturas e su marco regulatorio la actual LDB, Ley 9394 de 1996 y el contexto actual de la crisis política brasileña. El texto apunta que los dilemas de las licenciaturas proceden del propio proceso que, históricamente, estuvo mediado por las distorsiones de una política centralizadora y de las contradicciones sociales que emergen de la producción de vida material.

Palabras clave: Grados. Formación de profesores. Políticas públicas.



INTRODUÇÃO

A institucionalização das licenciaturas no Brasil foi deliberadamente mediada pelos aspectos políticos, econômicos e sociais. Sua origem está associada à regulação da atividade docente, à exigência da licença para exercer a docência e ao registro de professores, os quais constituem um marco na política de formação de professor. Do mesmo modo, as alterações ocorridas no cenário universitário na década de 1960 proporcionaram a desvinculação das licenciaturas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a criação dos departamentos específicos para cada área de conhecimento.

Essa reconfiguração universitária não caracterizou apenas uma resposta política diante da demanda da sociedade pela expansão de vagas e pela democratização do ensino superior, mas, sobretudo, um ajustamento do capital ao momento histórico. O contexto atual das licenciaturas tem seu marco regulatório nas políticas de reforma do Estado implementadas a partir dos anos de 1990, caracterizada pela expansão do ensino a distância, a atuação de fundações privadas, as formas de vigilância e controle mercantis no interior das Instituições de Ensino Superior públicas, bem como, o atrelamento das atividades mantidas pelo Estado com o capital privado.

A pesquisa teve como orientação teórico-metodológico o Materialismo Histórico Dialético – MHD e como procedimentos, a análise documental de textos legais instituídos a partir de 1931 até os dias atuais, os quais foram referenciais para a política de formação de professores. Além disso, buscou-se na pesquisa bibliográfica a base material fundamentada em autores crítico-dialético para o aprofundamento do tema em questão.

Neste sentido, os procedimentos seguiram o movimento da busca da reprodução ideal das estruturas e da dinâmica do objeto real, na qual as conexões entre as categorias do objeto de investigação e suas múltiplas determinações permitiram a apoderação, por parte do pesquisador, dos pormenores expressos no fenômeno.

Segundo Ciavatta (2014), é necessário levar em consideração algumas questões do método, entre as quais: o movimento do abstrato para o concreto; a anterioridade do real concreto na qual fica delineada a crítica e a base da inversão materialista e; a existência de categorias que estabelecem relação com a realidade. Assim, a proposta de encaminhamento metodológico seguiu na direção do deslumbramento do objeto **contemplação viva**, da construção do juízo do objeto **análise do fenômeno** e representação real do objeto **realidade concreta do fenômeno**.

Do mesmo modo, os procedimentos metodológicos caminharam sempre em direção à construção teórica expressa no objeto. Buscaram-se na mediação das categorias singulares, particulares e universais as determinações da realidade. Por isso, o percurso metodológico obedeceu a procedimentos distintos do processo, levando em conta as categorias do método dialético elencado por Kuenzer (2008): a práxis, a totalidade, a contradição e a mediação.

Diante disso, este estudo tem por propósito compreender as contradições que se estabelecem na interação dos contextos socioeconômicos e político brasileiro pelos quais se estabelecem o cenário das licenciaturas na formação de professores, tendo com pressupostos



três marcos referenciais na política de formação de professores: a origem das licenciaturas, as reformas das licenciaturas e o contexto atual das políticas de formação de professores nas licenciaturas.

DA ORIGEM À REFORMA

O processo constitutivo das licenciaturas como lócus da formação de professores em nível superior, portanto, tem sido longo e demorado. Embora a ideia de formar professores na Educação Superior já fizesse parte dos ideais republicanos desde a proclamação da república no final do século XIX, só a partir do contexto político e econômico dos anos 1930, com a Reforma Francisco Campos que, ao estabelecer a organização das universidades, surgiram, do ponto de vista legal, as primeiras medidas legalísticas que alteram as condições de formação de professores.

Segundo Fávero (2006), o governo buscou elaborar o seu projeto universitário articulando medidas que se estenderam desde a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-Lei nº 19.850/31), a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-Lei nº 19.851/31)⁴ e à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-Lei nº 19.852/31). Diante das medidas adotadas, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras iria imprimir às universidades outra configuração de instituição universitária, pois, do ponto de vista discursivo, a faculdade assumiria um caráter de unidade integradora dos diferentes institutos, um espaço que viria a se afirmar como um centro de criação do saber e de produção do conhecimento que, de acordo com Minto (2014), deixaria de existir a partir do Decreto-Lei nº 1.190/1939 com a centralização e padronização das universidades.

No entanto, a contradição da realidade da universidade brasileira se estabelece quando se observa o próprio Decreto 19.851/31, que cria o seu estatuto. Este, em seu artigo 5º, inciso I, facultou a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras nas universidades, já que, ao estabelecer a constituição de uma universidade associada à exigência mínima de três institutos do ensino superior, entre as quatro possibilidades existentes **Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras**, permitiu que, em virtude da tradição elitista das universidades brasileiras na qual o ensino superior esteve sempre a serviço, as áreas determinantes para a instituição de uma universidade atendessem prioritariamente as profissões liberais **medicina, direito e engenharia**. (BRASIL, 1931). Por ter o controle em mãos, a elite, segundo Azevedo (2010), buscava por todos os meios disponíveis conter os anseios da população por mais horizontes científicos e culturais em todas as profissões do campo do conhecimento e da pesquisa.

Diante disso, observa-se que no contexto da organização das universidades para o atendimento ao Ensino Superior, a efetivação da Reforma Francisco Campos, no que se refere à formação de professores, só se iniciou com a criação da primeira Faculdade de Ciências e Letras, vinculada ao Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, em 1934.

Segundo Vicentini e Lugli (2009), essa reforma provocou as primeiras alterações significativas nas condições de formação dos professores do ensino secundário, quando se



criou o registro para professores do ensino secundário no Ministério da Educação, que previa a exigência da formação específica, promovida pelas Faculdades de Filosofia, ou seja, as licenciaturas.

Em virtude dessa preocupação de regulamentar a preparação de professores para atuar na escola secundária, foram instituídos os primeiros cursos de licenciaturas no Brasil. Tais cursos, segundo Pereira (1999), vão se constituindo pela conhecida fórmula 3+1, por meio da qual, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano de disciplinas de natureza pedagógica para a obtenção também da licenciatura, dirigida à formação de docentes para atuar no nível de ensino então denominado ensino secundário. A formação de professores em nível superior estava, portanto, diretamente vinculada aos cursos de bacharelado das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Isto é, o aluno não ingressava em um curso para fazer licenciatura. Sua finalidade era ser um bacharel, uma vez que ao final dos três anos de curso esse aluno obtinha o diploma de bacharelado. Aqueles que pretendiam postergar os estudos ou tinham **vocação** para o magistério, viam a possibilidade de licenciar-se, mediante as disciplinas da área pedagógica, por um período de um ano. Ou seja, a decisão de se tornar professor poderia ser tomada *aposteriori*.

O título de licenciado, portanto, não tinha origem em um curso em si, mas se tratava de uma complementação pedagógica justaposta ao curso de bacharelado, como se evidencia no Artigo 49 do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia: “Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado.” (BRASIL, 1939).

Além disso, o decreto também determina que entre as finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia, estava a função de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal, bem como a expedição de diploma de licenciado para preenchimento do cargo público no magistério correspondente ao curso de formação e à disciplina que irá ministrar o ensino.

Segundo Romanelli (2007), nesse período houve um crescimento desordenado das Faculdades de Filosofia, aumento puxado pelos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia, dada as distorções assumidas pela expansão do ensino superior. Isso ocorreu uma vez que os cursos tinham como finalidades, por um lado, formar profissionais para as carreiras ligadas à pesquisa e, por outro, formar os profissionais para o exercício do magistério secundário. Os cursos ditos científicos oferecidos nessas faculdades, segundo a autora, não passavam de meros cursos acadêmicos hipertrofiados de atividades didáticas teóricas.

Porém, não é possível ignorar que, somando-se a isso, havia as distorções relativas ao próprio desenvolvimento da profissão do magistério: baixos salários pagos aos profissionais da área, o perfil dos ingressantes nos cursos, dentre os quais, os melhores alunos optavam por carreiras de maior *status*, além das limitações pessoais e sociais para ingressar em uma carreira técnica e científica.



Com a ditadura militar a partir de 1964, a educação assumiu, no discurso do governo, posição central como fator de desenvolvimento econômico do país. Esse processo não se fez sentir nos quatro primeiros anos do novo regime, só a partir de 1968 as ações do governo vão ser direcionadas no sentido de promover mudanças mais profundas no interior da sociedade, na economia e, de modo particular, na educação.

De acordo com Romanelli (2007), esse processo foi definido por dois momentos: o primeiro foi de implantação do regime, de planejamento e recuperação da economia, estabelecimentos de acordos e cooperações internacionais, contenção e repressão dos movimentos sociais que, juntos à pequena burguesia brasileira, vinham em uma crescente demanda por educação. O segundo momento caracterizou-se pelas medidas práticas do governo para enfrentar a crise que se instalou no sistema educacional e adequá-lo ao modelo de desenvolvimento econômico do grande capital que, por ora, intensificava-se no país.

Neste contexto, o governo se propôs, assim, a estudar a crise e apresentar soluções para superar os problemas relacionados à expansão do ensino, à demanda social por educação e, à estrutura de bases sociais e econômicas. Nessa conjuntura, estabeleceram-se os acordos do governo brasileiro com o grande capital (MINTO, 2014), sobretudo na educação, a exemplo do acordo com o governo americano por meio de convênios entre o Ministério da Educação – MEC e a *Agency for International Development - AID*, o tão conhecido acordo MEC-USAID. Esta agência tinha por função prestar assistência financeira e assessoria técnica aos órgãos, autoridades e instituições educacionais brasileiras, cujo objetivo principal foi direcionado para a educação superior, nível de ensino no qual se encontravam os mais fortes e crescentes focos de resistência ao regime ditatorial.

Para tanto, o governo criou uma Comissão e um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária com a atribuição de acompanhar e avaliar as mobilizações estudantis, emitir pareceres, planejar e propor soluções por meio da comissão. Ao GT, coube a tarefa de “[...] estudar a forma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país.” (ROMANELLI, 2007, p. 222).

A Reforma Universitária de 1968 constituiu-se também como um marco regulatório da formação de professores, pois foi inaugurado a partir daí um novo campo de estudos nos espaços das faculdades/centros de educação das universidades. Nessa conjunção, as licenciaturas, que até então estavam vinculadas à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ganham outra configuração: departamentos específicos de cada área do conhecimento; um espaço de formação pedagógica; instituiu a licenciatura curta e a licenciatura plena, destinadas a formar os professores para atuar nas séries finais do então denominado 1º grau e no 2º grau, respectivamente.

Para Pereira (2007), a criação dos institutos centrais ou departamentos foi importante para a consolidação da prática de pesquisa nas Instituições de Ensino Superior -IES, uma vez que a reforma da estrutura da universidade possibilitou a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Porém, essa situação de **condição de igualdade** entre as atividades acadêmicas reverte o quadro que se tinha do modelo catedrático até então existente.



O que se observou foi que as atividades de ensino e a graduação, que até então ocupavam um lugar central no modelo universitário brasileiro, foram perdendo prestígio diante da atividade de pesquisa e, posteriormente, da pós-graduação. Com isso, as práticas de pesquisa tornam-se cada vez mais hegemônicas à medida que as atividades de ensino e de formação profissional nas graduações vão perdendo espaço dentro da instituição.

Por conseguinte, a política de reestruturação das universidades não trouxe nada de significativo para as licenciaturas. O que houve foi um deslocamento de privilégios. O poder que ora se centrava nas cátedras, passa ao domínio da pesquisa, da pós-graduação e do bacharelado. O ensino, a graduação e as licenciaturas ficam na condição de dominadas. Minto (2014) ressalta que a necessidade de reestruturação foi resultante de um processo de industrialização e urbanização que veio a promover uma maior diversificação das atividades econômicas, da divisão social do trabalho que passou a exigir necessidades educacionais especializadas.

Conforme Vicentini e Lugli (2009), com a obrigatoriedade estabelecida pelos atos legais pertinentes, as universidades assumem a responsabilidade de criar as Faculdades de Educação como centro de pesquisa educacional, ao mesmo tempo em que se tornam encarregadas de oferecer a formação pedagógica nos cursos de licenciatura e de Pedagogia, além da atualização profissional para administradores, inspetores, orientadores e professores.

Nesse contexto, as licenciaturas curtas foram uma das medidas propostas pelo Relatório Meira Matos (BRASIL, 1968), o qual propunha o estreitamento curricular e a diminuição da duração dos cursos de formação profissional e a criação de carreiras de curta duração. De acordo com os estudos de Guerra (2013), os cursos de licenciatura curta surgiram na década de 1960, em caráter emergencial, para resolver o problema da falta de professores qualificados e reverter o *déficit* de professores necessários para atuar na rede pública de ensino. Com o advento da Lei 5.692 de 1971, que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus, essa modalidade de licenciatura foi consolidada como processo mais rápido para a formação de quadro de professores, o que resultou em um meio de aligeiramento e de integralização dos cursos em curto espaço de tempo. Neste caso, o acadêmico podia concluir o curso entre o tempo mínimo de um ano e meio e o máximo de três anos.

Diante do quadro de falta de professores habilitados para atuar no ensino público, e das exigências da Lei 5.692/71, quem se beneficiou da situação foi a rede particular de ensino, uma vez que a reforma universitária abriu espaço para que essas instituições criassem cursos superiores nas áreas de formação de professores. Isto porque crescia cada vez mais a demanda por parte de professores desejosos em obter, de forma mais rápida, a titulação de nível superior para assumir a função docente com a possibilidade de melhores remunerações. Assim, a política privatista do ensino superior, segundo Minto (2014), assumiu a função de adequar a formação à expansão acumulativa capitalista diante da necessidade de formação de trabalhadores e a transformação da educação superior em mercadoria.

Nas instituições públicas, as licenciaturas curtas foram implantadas a partir do conjunto de medidas propostas por Valnir Chagas⁵ sobre a formação de professores. Várias universidades implantaram cursos de licenciatura na modalidade licenciatura curta. Além das



universidades já existentes, foram criados os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET.

Na análise realizada por Machado (2008), em cumprimento a Lei 6.545/78, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Paraná foram transformadas em CEFET. Entre seus objetivos estava o de oferecer, no ensino superior, curso de licenciatura plena e curta que visavam à formação de professores para as disciplinas especializadas do ensino médio, então 2º grau, e dos cursos de formação de tecnólogo.

Percebe-se que a mudança ocorrida no campo da formação de professores no contexto da reforma universitária dos anos 1960 e início dos anos de 1970, apesar da mobilização dos estudantes e professores, não foi a resposta política que almejava a implantação de políticas públicas de formação docente. A mudança foi resultado de um conjunto de medidas emergenciais, de caráter administrativo e organizacional, orquestradas pelos técnicos norte-americanos, acordo MEC-USAID que, por ocasião das assessorias, determinaram as soluções para superar a demanda de formação de professores pertinente ao projeto educacional do período.

Diante do desordenamento legal, da ausência de políticas públicas de formação de professor, da falta de abertura para a participação da sociedade na construção de propostas para formação de docentes, do fracasso da má formação dos professores advindo dos cursos de licenciatura curta e da proliferação dos cursos particulares no final da década de 1970, desencadeou-se, por parte dos educadores, um forte movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil, sobretudo pela ascensão das forças populares.

Segundo Pereira (2007), esse movimento iniciou no final da década de 1970, com o propósito de reformular o curso de Pedagogia, e, posteriormente, as discussões estenderam para a reforma das licenciaturas. Para o autor, o movimento ganhou ainda mais força no decorrer dos anos 1980, a partir da instalação do Comitê Nacional de Pró-formação do Educador, cujo objetivo foi articular a mobilização de alunos e educadores nos debates sobre a reformulação dos cursos de formação de professores. Esse movimento se fortaleceu na oposição ao conjunto de indicações propostas pelo MEC, sobretudo, a alteração dos cursos de formação de professores, viabilizadas a partir das indicações de Valnir Chagas.

Além do Comitê de Pró-formação, surgiu em substituição a este, no período de 1983 a 1990, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - Conarcfe que, conforme Pereira (2007) marcou o rompimento entre o posicionamento dos educadores e as indicações oficiais do Estado que emperravam as proposições de reformulação dos cursos, sob a ótica dos movimentos.

A partir dos anos 1990, o movimento em prol das reformas dos cursos de formação de professores passa a se denominar Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, a qual, desde sua origem, vem lutando em favor da definição de uma política nacional de formação de professores.

Esse contexto de rompimento e delineamento de outra concepção de formação de professores é intensificado a partir dos anos 1980 com a crise global do modelo capitalista e a



reestruturação do sistema produtivo. Diante disso, o Banco Mundial se apresenta com novas proposições para a política de formação de professores nos países subdesenvolvidos.

De acordo com Freitas (1999), a consolidação de uma nova concepção via política de formação acontece nos anos de 1990, em decorrência de conferências internacionais⁶ que discutiram os novos rumos da educação no sentido de, segundo os documentos produzidos na época, elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Neste sentido, Frigotto (2006) destaca os grandes debates nacionais que envolveram a participação de diferentes segmentos organizados da sociedade civil, com um amplo processo de discussão, proposição e negociação a partir de grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos, debates e encontros por todo o país. Esse processo ocorreu por ocasião da aprovação do Projeto de Lei 1.258/88 que propunha uma Lei de Diretrizes e Base-LDB de iniciativa popular, bem como o Plano Nacional de Educação, vinculado a um projeto nacional que “[...] postulava mudanças estruturais na sociedade e na educação.” (FRIGOTTO, 2006, p. 264). O desfecho de tais mobilizações foi a aprovação de projetos paralelos vinculados às propostas do Banco Mundial, dentre eles a nossa atual LDB 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996.

Diante disso, a política de formação de professores a partir dos anos de 1990, transpôs diferentes concepções, ideologias e políticas de governo. O processo de reforma consistiu na elaboração da agenda de acordos no governo de Fernando Collor, passou pelo governo de Itamar Franco e pelo Governo Fernando Henrique, auge da sua implementação. Nos governos Lula e Dilma, as reformas se apresentaram com uma nova configuração, a qual teve como propósito a interiorização do ensino superior. Essa trajetória será discutida a seguir no tópico que trata sobre a política atual das licenciaturas.

O CONTEXTO E OS DESAFIOS ATUAIS PARA AS LICENCIATURAS

O processo de reestruturação do trabalho, da economia e dos Estados nacionais na década de 1990 trouxe sérias implicações para a educação. Como já assinalado no final da seção anterior, a trajetória de construção da atual LDB 9.394/96 se insere em um contexto de luta e de embate ideológico entre as concepções alternativas dos movimentos organizados da sociedade e a concepção neoliberal representada pelo capital. A reforma do Estado buscou alterar o modelo de administração pública patrimonialista e burocrático para o modelo empresarial, baseado nos princípios gerencialista, no desenvolvimento tecnológico e na globalização da economia mundial.

De acordo a análise apresentada por Pinho (2007), com base na reforma do Estado, empreendeu-se a reforma educacional brasileira, polarizada entre a proposta representada pelos interesses da sociedade civil e da comunidade científica educacional, defensoras de uma gestão educacional democrática e participativa, e do outro lado, a proposta vinculada aos organismos internacionais, defensores dos interesses do mercado, os quais têm desempenhado o papel de consultores e financiadores da reforma educacional nos países considerados subdesenvolvidos.



O projeto da LDB vencedor em 1996 revelou-se como um duro golpe para a sociedade brasileira, uma vez que sua aprovação se deu em um contexto de real interferência no processo democrático restabelecido no país desde a aprovação da Constituição Federal de 1988, o qual havia permitido à comunidade acadêmica e científica e aos movimentos sociais uma mobilização em torno da construção de um projeto de lei para a educação nacional de iniciativa popular.

Atribui-se a Darcy Ribeiro a autoria extraordinária do golpe regimental⁷ que culminou com a aprovação do texto final da Lei, porém se percebe que a partir da posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, configura-se no país uma nova conjectura política e, a partir daí, as ações do governo no plano da política educacional são direcionadas para a consolidação de uma política liberal. (PINHO, 2007).

Constitui-se assim o que poderia ser denominado como o terceiro marco referencial das licenciaturas, o qual, diferentemente dos outros dois momentos anteriores, tem a sua regulamentação associada a uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Dentre as medidas de alterações provocadas por esta Lei 9.394/96 e que afetaram diretamente o desenvolvimento da política de formação de professores, estão: os Institutos Superiores de Educação-ISE, as escolas normais superiores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

O desenho dos Institutos Superiores de Educação, traçado pelo Decreto nº 3.276/1999⁸, na concepção de Saviani (2009), representou uma frustração para os movimentos de educadores que aspiravam na nova LDB à possibilidade de equacionar o problema de formação de professores. Todavia, o que se presenciou foi um retrocesso em relação às proposições dos movimentos de educadores, que desde a instauração do regime militar vinham se mobilizando em torno da reforma dos cursos de formação de professores, denunciando o nivelamento, por baixo, das políticas educacionais, as quais têm provido o estreitamento dos cursos e uma formação aligeirada.

Na concepção apresentada por Pinho (2007), o retrocesso dessa política educacional fica caracterizado quando se observam as finalidades dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior, expressas no texto do Decreto nº 3.276/1999, as quais enfatizam: buscar formar professores para a Educação Básica; atuar na formação continuada dos professores em todos os níveis; oferecer formação pedagógica para os bacharéis que queiram atuar no ensino, mantendo assim o antigo esquema I e II. Além disso, os ISEs assumiriam o papel de atuar no ensino de caráter técnico-profissional; com a prática de ensino voltada para a formação de professores, sem se comprometerem com as atividades de pesquisa e extensão, uma vez que no seu quadro docente a Lei exige apenas o mínimo de 10% de mestres e doutores, o que fica aquém do que é exigido para as universidades que corresponde a 70%.

Do outro lado, para atendimento à demanda da formação de professores para Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, o curso Normal Superior incumbiu-se dessa função, papel que vinha se constituindo historicamente pelas faculdades e centros de educação das universidades públicas e pelos cursos de Pedagogia.



Segundo Maués & Camargo (2012), a institucionalização dos Institutos Superiores de Educação sofreu forte resistência por parte da comunidade acadêmica: as universidades públicas, as associações científicas e políticas vinculadas à área de educação criticaram veementemente a possibilidade de essas instituições assumirem o papel da formação de professores, uma vez que, diferentemente das universidades, o seu formato acadêmico não vinculava as atividades de ensino, pesquisa e extensão, tripé considerado indissociável na formação em nível superior.

As mudanças na política de formação de professores, preconizadas pela LDB, foram orientadas pela Resolução CNE/CP 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, de graduação licenciatura plena. Esta resolução proporciona a criação das diretrizes específicas para cada curso, dentre elas, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006), os quais passam a reconhecer esse curso como a licenciatura que tem a incumbência de formar os professores para os cursos de normal médio, para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Profissional das áreas modalidade de Educação de Jovens e Adultos e formação de gestores, tornando extintos os cursos do Normal Superior.

Outra medida tomada pelo governo, e articulada à LDB, trata do financiamento da educação. Para atender às exigências do Banco Mundial pela universalização do Ensino Fundamental, foi sancionada em 24 de dezembro de 1996 a Lei nº 9.424, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, substituído em 2007, durante o primeiro mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva, pela Lei nº 11.494/07, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.

Assumindo a presidência do país a partir de 2003, governo Lula inaugura uma nova onda de expectativas por parte da sociedade brasileira: entidades organizadas, comunidade acadêmica, sindicatos e associações⁹, no sentido de que o novo governo tomaria medidas que viessem ao encontro dos anseios dos movimentos de educadores, que desde sua origem, nos anos 1960, e de forma mais intensa no final do século passado, vêm lutando pela implantação de uma política nacional de formação de professores.

Diante disso, o governo programou uma agenda política mediada pela estratégia de inclusão do novo Modo de Produção do Capital - MPC, ao sancionar a Lei do FUNDEB como uma possibilidade de corrigir, dentro da particularidade do capital, uma distorção da lei anterior, priorizando o financiamento de toda a Educação Básica e não apenas do Ensino Fundamental.

Ainda em 2007, estudos oficiais realizados pelo governo por meio do Ministério da Educação, apontavam para o problema do *déficit* do número de professores para o Ensino Médio. O relatório final recomendou que houvesse uma precedência na formação de professores nas áreas de ciências naturais e exatas nas quais a deficiência de formação é mais acentuada. (BRASIL, 2007).



Em resposta a esta demanda, conforme análise feita por Dourado (2010), o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação - Decreto Nº 6.094, 24 de abril de 2007¹⁰ estabeleceu diretrizes como: instituição de programas de formação inicial e continuada de professores; plano de carreira, cargo e salário para os profissionais da educação; valorização do mérito do trabalhador; e ainda programas como o Fundeb, a Universidade Aberta do Brasil - UAB, o Piso do Magistério, a Prodocência, Nova Capes e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

Para implementar programas como o Pró-Licenciatura – Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio, que cria a Universidade Aberta do Brasil, o Governo mobilizou o MEC e várias de suas secretarias: Secretarias de Educação Básica - SEB e de Educação a Distância -SEED; além de contar com o apoio e participação das Secretarias de Educação Especial -SEESP e Educação Superior - SESu com a finalidade de melhorar a qualidade da Educação Básica.

Também em 2007, o governo modificou a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, ao atribuir a esta instituição o papel de articular a política de capacitação inicial e continuada dos professores da Educação Básica das redes públicas. Essa atribuição abriu caminho para a execução do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor, instituído pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Nos anos 2008 e 2009, o governo tomou duas medidas políticas que trouxeram implicações para a classe dos trabalhadores do ensino da Educação Básica, que ataca sobremaneira o aviltamento salarial. Tais medidas, embora não resolvam os problemas da atratividade docente, tornam as condições de trabalho mais justas para quem está nela. Em 2008, por meio da Lei nº 11.738/08 de 16 de julho, o Governo cria o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica e, em 2009, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2009, fixa as Diretrizes Nacionais para Plano de Carreira e Remuneração dos profissionais do magistério público da Educação Básica.

O cumprimento dessa agenda política, segundo Minto (2014), apesar de contar com o apoio de profissionais e gestores da área de educação, não significou a ausência de resistências por parte dos sujeitos que está na base das contradições do processo, de modo particular, contra programas de expansão do ensino a distância, Universidade Aberta do Brasil, contra a atuação de fundações privadas, as formas de vigilância e controle mercantis no interior da IES públicas, o atrelamento das atividades mantidas pelo Estado com o capital privado.

Além disso, as políticas mais recentes que recaem sobre as licenciaturas ainda estão em fase de regulamentação e execução. Dentre elas, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências; e a Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior – DCNs, cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada.



Diante da importância das contradições e dos processos que estão nas bases das políticas públicas, a aprovação do Plano Nacional de Educação foi antecedida por um amplo debate em conferências municipais, regionais e estaduais, e duas Conferências Nacionais de Educação - CONAE, que aconteceram nos anos de 2010 e 2014. Nelas, as associações da área de educação cumpriram seu papel de levar para o centro do debate a discussão sobre a importância das licenciaturas para a formação teórica e interdisciplinar dos profissionais da educação, tendo a relação teoria-prática, a pesquisa e o trabalho como eixos norteadores dessa formação.

O Plano Nacional de Educação de 2014 traz três estratégias que podem definir a política nacional de formação de professores e dar outros rumos às licenciaturas: primeira, **estratégia 12.4** estabelece prioridades para a formação de professores da Educação Básica, sobretudo das áreas de matemática e ciências; a segunda, **estratégia 13.4** diz respeito à melhoria da qualidade dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, embora traga a avaliação como parâmetro de medida de qualidade e relevâncias desses cursos para além da diversidade; e a terceira, **estratégia 16.2** propõe a consolidação de uma política nacional de formação de professores da educação básica e definição de diretrizes.

Entre as vinte metas estabelecida pelo Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, a meta 15 estabelece o prazo de 1 ano para definir a política nacional de formação dos profissionais da educação, para assegurar formação de nível superior a todos os professores da Educação Básica em suas respectivas áreas de atuação. Reforça ainda que seja garantida esta formação em cursos de licenciaturas nas áreas específicas em que atuam.

Em 2015, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - Resolução CNE/CP 02/2015. Embora seja considerada ainda repleta de ranços, essa Resolução trouxe novos avanços para as licenciaturas. Os ranços representaram uma derrota para as entidades que, historicamente, combateram as políticas emergenciais e provisórias de formação de professores, situação mantida no texto, o qual prevê, uma vez que a formação inicial para professores compreende, além dos cursos de graduação de licenciatura, a possibilidade de formação pedagógica para graduados não licenciados, perpetuando a justaposição histórica entre licenciaturas e bacharelado.

Do outro lado, avanços podem ser contabilizados desde a formação da comissão que estudou e elaborou a proposta, segundo Dourado (2015), composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, educadores que ao longo de 10 anos realizaram inúmeras reuniões, trabalhos, audiências públicas, estudos e produção de textos e pesquisa sobre o tema, até a garantia de inclusão de proposições da CONAE 2010¹¹; a busca por uma sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; a relação dos licenciados com as instituições de educação básica; valorização do contexto local; valorização da língua brasileira e de Sinais - libras; e “[...] questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.” (DOURADO, 2015, p. 306).



Com as mudanças dos rumos políticos que ocorreram no país a partir de 2016, muitas desses avanços encontram-se sob fortes ameaças. Dentre elas, a própria revogação das Diretrizes em vigor e sua substituição por um texto alinhado com o projeto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para a Educação Básica, o qual tem se mostrado vinculado aos interesses do mercado. Observa-se, portanto, que as políticas de formação de professores continuam no centro do debate da educação nacional. Fica ainda latente a necessidade da consolidação de uma política nacional de formação de professores, além da articulação de um Sistema Nacional de Educação e o reconhecimento das licenciaturas como principal espaço de formação não dissociado do ensino, da pesquisa e da extensão.

Do mesmo modo, a disputa entre licenciatura e bacharelado constituiu-se ainda um campo conceitual concorrencial no Ensino Superior brasileiro. A presença dessas duas modalidades de curso nas instituições responsáveis pela formação inicial de professores, de certo modo, impregnou-se pela cultura do mérito acadêmico, da distinção, do prestígio e da representatividade. A legitimação dessa divisão que se estabeleceu no interior das IES é mediada pelas relações de dominação e de poder que impõem maior dificuldade para o reconhecimento social dos cursos de licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o desenvolvimento das políticas de formação de professores no Brasil, percebe-se que as licenciaturas não sofreram alterações significativas na sua estrutura e no prestígio político social desde sua origem nos anos de 1930. Sendo que, desde sua concepção, a licenciatura esteve associada ao modo de produção capitalista, um contexto em que o acesso à educação superior tinha por finalidade preparar os filhos da elite dominante para assumir a gestão do capital, e do outro lado, formar mão de obra para atender aos imperativos de comando do capital então emergente.

Do mesmo modo, as exigências de uma sociedade de transição urbana e industrial, sedenta por mais espaço na educação, levou o governo a regulamentar a atividade docente, estabelecer normas, discutir a qualificação, a habilitação, a formação e o preparo para o exercício da profissão. Com isso, o registro para professores do ensino secundário no Ministério da Educação, possibilitou as primeiras alterações nas condições de formação dos professores do ensino secundário, ao exigir as formações específicas, ofertadas nas Faculdades de Filosofia.

Neste sentido, a origem das licenciaturas está associada muito mais às exigências da regulação da atividade docente que propriamente à criação de um curso para formar professores, uma vez que, para adquirir a licença, exigia-se como pré-requisito o bacharelado. No entanto, a licença não estava relacionada a um curso de graduação que poderia disputar espaços nas universidades com os bacharelados, mas sim, a um curso de didática criado para ofertar, no período de um ano, disciplinas pedagógicas aos graduados bacharéis formados nas diversas áreas da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras.



Por outro lado, as licenciaturas só vão ganhar identidade própria a partir dos anos de 1960 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4024/61) a partir da qual, as resoluções do Conselho Federal de Educação vêm determinar a extinção do modelo de licenciatura baseada no formato 3+1, então vinculada ao bacharelado nos cursos superiores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. No entanto, o marco regulatório para a criação dos cursos de licenciaturas, propriamente dito, acontece em 1968, com a promulgação da Lei nº 5.540/68, a qual fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média.

Essa reforma das universidades proporcionou a criação das faculdades/departamentos nas respectivas áreas, desvinculou nos aspectos formais, as licenciaturas dos bacharelados. Por outro lado, promoveu a aceleração da formação de professores em cursos de licenciatura curta, a qual manteve a o mesmo dilema do sistema **3+1**, que agora diluído ao longo do curso, acabou por priorizar os conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, colaborando de tal maneira, com a precarização da formação didático-pedagógica dos professores.

Não obstante, as políticas de formação de professores continuarem no centro do debate por parte dos educadores organizados em suas respectivas associações, a política educacional implementada nas últimas décadas ficou caracterizada por avanços e retrocessos que, entre outras medidas, instituiu a universalização e financiamento da Educação Básica, bem como a **universitarização** do Ensino Superior e o estabelecimentos de diretrizes para os cursos de formação de professores, programas de formação inicial e continuada de professores; plano de carreira, cargo e salário para os profissionais da educação e o Piso do Magistério; e ainda, programas como a Universidade Aberta do Brasil - UAB, a Prodocência, Nova Capes e o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, esses últimos, medidas características da política de capitalização da educação que visa corrigir algumas das muitas distorções históricas por ela mesma provocadas, mas que atem-se, de certa forma, à vigilância e controle mercantis no interior das IES públicas e o atrelamento das atividades mantidas pelo Estado com o capital privado.

No contexto atual tem se visto as mudanças de direção da política educacional provocada pela crise política e institucional instalada nos últimos anos. Consequentemente, os ataques às instituições públicas de educação têm intensificado a depreciação e o estigma social da área de formação de professores. Estas ações são cada vez mais frequentes, por meio de Congelamento de Gastos (EC, 95), Reforma Trabalhista (Lei nº 13.457/2017), institucionalização do **Notório Saber**, (Lei nº 13.415) assim como o Projeto de Lei Escola Sem Partido (PL 193/2016).

Por conseguinte, a concepção de que qualquer um pode ser professor sinaliza o retrocesso que alimenta o consenso de que a tarefa de educar é um ato tácito que norteia a concepção de ensino como dom, vocação e habilidades pessoais que o professor vai construindo ao longo das suas experiências. Assim, a institucionalização do **notório saber** por meio da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415) foi uma afronta às lutas sociais pela profissionalização da atividade docente e das licenciaturas como lugar da formação de



professores e, acima de tudo da democracia, uma vez que as conquistas garantidas no Plano Nacional de Educação de 2014 acima mencionadas não se cumpriram.

Assim, os dilemas nas licenciaturas têm uma materialidade histórica, contraditória e valorativa que implica à profissão docente o desprestígio social, as distorções da atividade do magistério, a baixa atratividade da carreira, o desconhecimento das discussões epistemológicas das ciências da educação e das principais teorias contemporâneas que fundamentam o conhecimento educacional. Entretanto, contraditoriamente, as licenciaturas também se constituíram em um espaço de luta que abre caminho para o magistério ser reconhecido como profissão e, na qual, o professor possa se capacitar para ser melhor, refletir sobre o ato educativo, preparar-se profissionalmente para romper com os mecanismos do capital que desfiguram a profissão, tais como o aviltamento salarial, o desprestígio social, a precarização e intensificação do trabalho. E talvez seja esse o maior desafio da história recente das licenciaturas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova 1932 e dos educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010.

BRASIL. Decreto-Lei 19851 de 11 de abril de 1951. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Presidência da República**, Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851>. Acesso em: 15 out. 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Presidência da República**, Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De11190.htm. Acesso em 15 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **Presidência da República**, Brasília 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 out. 15.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escassez de professores no ensino médio**: Propostas estruturais e emergenciais. Brasília: CNE/CEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. Relatório Meira matos. **Correio da manhã**, 25 ago. 1968. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib>. Acesso em: 17 set. 2016.

BRASIL. Resolução 02 de 01 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:



MEC/CNE, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view. Acesso em: 15 out. 2015.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>. Acesso em: 16 out. 15.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626>. Acesso em: 16 out. 15.

FÁVERO, M. de L. A. Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300002&script>. Acesso em: 20 jan. 2016.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje. In: LIMA, J. C. F. (org.). **Fundamento da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz: EPSJV, 2006.

GUERRA, M. F. de O. **A licenciatura em matemática nos institutos Federais do Estado de Minas Gerais**. 2013. 275f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/pgsskroton-teses/5040f824f00>. Acesso em: 12 out. 2015.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 8-22, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download>. Acesso em: 23 out. 2015.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article>. Acesso em: 08 set. 15.



MINTO, L.W. **A educação da miséria**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PEREIRA, J. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

PEREIRA, J. D. **Formação de professores**: pesquisa representações e poder. 2. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

PINHO, M. J. de. **Política de formação de professores**: intenção e realidade. Goiânia: Cãnone, 2007.

PINTO, A. G. de T. **Valnir Chagas**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4717.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**: (1930/1973). 31. ed. [s. l.]: Vozes, 2007.

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://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 08 set. 2015.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (org.). **Formação de professores**: políticas e debates. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. Como se preparavam os professores para o ensino? In: VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. As instituições em formação. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. p. 27-66.

ZANETI, M. A. Política educacional e LDB: algumas reflexões. **Revista Digital Livre Filosofar**. Curitiba, ano III, n. 4, dez. 1998. Disponível em: <http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm>. Acesso em: 22 jan. 2017.

Notas:

¹ Este artigo é fruto de dissertação

² Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor do Instituto Federal de Educação Científica e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

³ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

⁴ Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Este decreto dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados. O referido decreto



institui a organização técnica e administrativa das universidades e rege os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do Estatuto das Universidades Brasileiras.

⁵ De acordo Pinto (2010, p. 19-20) “De 1973 a 1976 o professor Valnir submeteu sucessivamente à apreciação da Câmara de Ensino Superior e ao plenário do CFE.” Oito indicações:

Indicação nº 22 – introdutória à política de formação do magistério (aprovada em 8/02/1973);

Indicação nº 23 – pertinente às licenciaturas da área de educação geral (aprovada em 08/02/1973);

Indicação nº 36 – pertinente ao curso de licenciatura em educação artística (aprovada em 09/08/1973);

Indicação nº 46 – pertinente ao curso de licenciatura em ciências (aprovada em 07/06/1974);

Indicação nº 67 – pertinente aos estudos superiores de educação (aprovada em 02/09/1975);

Indicação nº 68 – pertinente à formação pedagógica das licenciaturas (aprovada em 04/12/1975);

Indicação nº 70 – pertinente ao preparo de especialistas em educação (aprovada em 29/01/1976);

Indicação nº 71 – pertinente à formação de professores para educação especial aprovada em 12/02/1976).

⁶ Que culminou mais tarde com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira– LDB 9.394/96.

⁷ De acordo Zanetti (1997), o golpe regimental do MEC se dá a partir da alegação, por parte do Senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), da inconstitucionalidade de uma série de artigos do PL 101/93, na sua maioria referentes ao Conselho Nacional de Educação. Assim, este senador apresenta um substitutivo, anexando-o a um projeto de lei provindo da Câmara, de autoria do ex - deputado Florestan Fernandes, de número 045/95 e que tratava de bolsas de estudo para a pós-graduação." Neste projeto, que continha apenas oito artigos, o Sen. Darcy Ribeiro retirou seis e acrescentou 83 artigos. A partir desta manobra regimental, apresenta-se o Substitutivo Darcy Ribeiro à LDB, fazendo com que o Substitutivo Cid Sabóia retorne à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) e à Comissão de Educação do Senado

⁸ O Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências.

⁹ De acordo Scheibe (2010), compõem as principais associações de educadores que levantaram a bandeira em favor da educação: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração Escolar (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Fórum de Diretores das Faculdades de Educação (Forumdir).

¹⁰ Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica

¹¹ A Conferência Nacional da Educação (Conae), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília-DF.