

REFLEXÕES SOBRE A (PRECARIZAÇÃO) DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

REFLECTIONS ON THE PRECARITIZATION OF TEACHER EDUCATION IN BRAZIL FROM THE PERSPECTIVE OF THE HISTORY OF EDUCATION

Artigo recebido em: 24/12/2025

Artigo aceito em: 25/03/2026

Samara Mendes Araújo Silva*

*Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3803195631743386>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2340-015X>
samaramendes1977@gmail.com

Luís Távora Furtado Ribeiro**

**Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6368042791230986>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1063-4811>
luistavora@uol.com.br

Josefa Jackline Rabelo**

**Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8231954289757480>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4933-631X>
jacklinerabelo@gmail.com

The authors declare that there is no conflict of interest

Resumo

A História da Profissão Docente no Brasil confunde-se com nossas origens coloniais ocidentais. Ao pensarmos em educação formal, formatada a partir do referencial europeu, no Brasil existe atuação de professores desde 1549, quando junto com Tomé de Sousa, primeiro governador-geral, aportaram os primeiros missionários jesuítas, liderados por Manuel da Nóbrega. Destarte a precocidade da implementação do processo de escolarização no Brasil, o que não se organizou com antecedência neste território foi a formação docente, teve-se que esperar até o séc. XVIII, com as Reformas Pombalinas para exigência legal do exercício do magistério nos territórios lusitanos, onde estava incluso Brasil. Após 1822, ocorreu a implementação da Lei da Instrução Pública (1827), houve ordenamento quanto ao método de ensino Lancaster, mas não fez exigências quanto à formação mínima para lecionar, continuou assim até fins do séc. XIX, quando as Escolas Normais conseguiram enfim se estabelecer como espaços de formação docente no país. Verificamos a trajetória histórica da educação formal no Brasil, e, analisando referências bibliográficas e legislações, desde o período colonial até o tempo presente, a partir dos aportes analíticos da História da Educação

Abstract

The history of the teaching profession in Brazil is intertwined with our Western colonial origins. When considering formal education, shaped by European models, we must remember that teachers have been present in Brazil since 1549, when the first Jesuit missionaries, led by Manuel da Nóbrega, arrived with Tomé de Sousa, the first governor-general. Despite the early implementation of the schooling process in Brazil, teacher training was not organized in advance. It wasn't until the 18th century, with the Pombaline Reforms, that the legal requirement for teaching in Portuguese territories, including Brazil, was established. After 1822, the Public Instruction Law (1827) was implemented, establishing regulations regarding the Lancasterian teaching method, but it did not specify minimum training requirements for teaching. This continued until the end of the 19th century, when Normal Schools finally established themselves as spaces for teacher training in the country. We examined the historical trajectory of formal education in Brazil, and, analyzing bibliographic references and legislation from the colonial period to the present day, based on the analytical contributions of the History of Education, we



empreendeu-se reflexões, compreendendo os elementos históricos, configurações que fortaleceram no país o cenário sociocultural e econômico da atual precarização da formação docente.

Palavras-chave: Formação Docente. História da Formação Docente. Formação Docente no Brasil. Precarização da Formação Docente. História da Educação.

undertook reflections, understanding the historical elements and configurations that strengthened the sociocultural and economic scenario of the current precariousness of teacher training in the country.

Keywords: *Teacher Training. History of Teacher Training. Teacher Training in Brazil. Precariousness of Teacher Training. History of Education.*

1 INTRODUÇÃO

Partimos da informação de que em pleno século XXI os professores constituem um dos maiores grupos de profissionais em exercício na atualidade.

Os dados do Censo Escolar 2025 demonstram a dimensão da educação básica no Brasil. A começar pelo número de matrículas (46 milhões), que, em termos demográficos, corresponde à população da Espanha.

[...]

O ensino fundamental é a maior etapa de toda a educação básica com 25,8 milhões de matrículas. O número de alunos nessa fase escolar supera a concentração populacional das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, juntas. Só o ensino médio concentra 7.370.879 matrículas; o quantitativo de estudantes ultrapassa em quatro milhões a estimativa populacional do estado de Goiás em 2025.

Em termos de volume, o número de docentes e diretores na educação básica em 2025 também segue a mesma tendência de magnitude. De acordo com o Censo Escolar 2025, **o Brasil reúne 2,4 milhões de professores**. O montante corresponde à média de pessoas que participam da queima de fogos na virada do ano na praia de Copacabana, no Rio de Janeiro. Já o número de diretores (148.566), aparentemente menor, equivale a dois estádios do Maracanã completamente lotados.

[...]

Outro dado coletado pelo Censo Escolar que dá ideia do gigantismo da educação brasileira é a quantidade de turmas: 2,2 milhões, espalhadas pelas 178,8 mil escolas de todo o país. Na prática, é como se houvesse uma turma exclusiva para cada habitante de Manaus.

(INEP, 2026, p. 01; 04–05)

Olhando para o Censo IBGE (2022), é possível identificar que **1.232.245** de brasileiros se registraram como sendo **Professores do Ensino Fundamental**, e, destes **82,3% são mulheres**, o que indica marcadamente a feminização desta categoria profissional, onde **46,6% se identificaram como pessoas negras/os**.

Então, é, perscrutando este cenário no qual está sendo exercida a docência no Brasil, que propusemos neste texto, seguindo o exemplo de outros pesquisadores da área

da História da Educação, qual seja “a abertura de outros olhares para a educação brasileira, trazendo para a cena não necessariamente novos personagens, porém diferentes perspectivas de reflexão” (MUELLER, 2008, p.02) para pensar a formação docente no contexto da História da Educação nacional.

Com o intuito de vislumbrar em quais momentos da trajetória histórica ocidentalizada¹, nem tão longa, da educação do país a formação docente se apresenta ou não como uma proposta de política pública, ou mesmo uma opção real para investimentos da administração governamental.

É interessante neste ponto, demarcar o referencial da reflexão, ou melhor, o *fio condutor* das argumentações, bem como das escolhas norteadoras e opções realizadas para observar e analisar questões atuais a partir do passado, perpassando a própria essência do ofício do profissional da História.

Sendo assim estudamos e analisamos a trajetória histórica e constituidora de eventos contemporâneos acerca da História da Educação, para não vivenciar o cotidiano como se este fosse resultante de ineditismos, conseguindo deste modo nos aperceber que as ações e medidas atuais são apoiadas em uma historicidade e numa lógica processual histórica, social e cultural. Enfim, nos permitir pensar de modo fundamentado a respeito da realidade na qual nos inserimos e atuamos enquanto sujeitos sociais, é conceber que a atualidade é resultado da somatória de escolhas e decisões realizadas por nós e nossos antepassados que engendraram nosso contexto e realidade sociocultural e política, moldando nossos comportamentos e pensamentos sociais e políticos.

Focando nestas ideias e, respaldados nos referenciais da História Cultural, nos centramos em verificar as “*lições de história da educação brasileira*”,² analisando o projeto educacional do estado, buscando as similaridades e divergências com a proposta atual de formação docente em pauta nestas décadas iniciais do século XXI (tais como as diferentes, subsequentes e sobrepostas Resoluções do CNE/CP nº 2/2015; nº 1/2019; nº

¹ Consideramos aqui como ponto de partida para estas reflexões históricas, a Cronologia da História da Educação Brasileira que se inicia em 1549, a partir da ação pedagógica sob os vieses e perspectivas ocidentais-europeus. Assumiu-se tal recorte cronológico, e, também analítico, porque, ao se considerar a Educação Indígena, existente anterior a 1549, e, resistente ao processo de colonização europeia, esta assume e define de forma diferente a configuração social e a existência do sujeito “professor” na sociedade, do que àquelas atribuídas no sistema formal de ensino predominante no Brasil contemporâneo.

² Não há intenção aqui de buscar construir nem uma História moralizantes e/ou apontar responsáveis individuais, ou ainda heroizar sujeitos por ter determinadas ações, tal qual foi feito por séculos pelos adeptos do Positivismo. O que se pretende é, por meio, da análise histórica, compreender as configurações históricas que propiciaram, no contexto brasileiro, constituição de uma precarização da e para formação docente, e, com isso, poder evidenciar as alternativas possíveis para equacionar tal situação.

02/2019 e nº 01/2024), nos pautando em fontes bibliográficas produzidas por pesquisadores da História da Educação que nos precederam no estudo da temática da formação de professores no Brasil, e, da produção de conhecimentos no país. Além de revistar alguns dos documentos que normatizam a formação docente no Brasil, tais como Constituições, decretos, LDB's³, Diretrizes da Educação, dentre outros.

Dentre a gama de documentos legais que se avolumam no país nestas duas décadas iniciais do século XXI, e, que se esforçam por esboçar um projeto de formação docente, figuram as Resoluções do CNE Nº 2 (1/07/2015) e CNE Nº 01 (20/12/2019) que 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 e as Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Para citar algumas, que encontraram diferentes resistências nos espaços de formação inicial e continuada de professores, e, suscitaram inúmeros debates e rejeições nas instâncias de formação, fazendo com que nas últimas décadas se sobrepusessem documentos normatizadores sobre a formação docente, mas sem haver de fato uma que definisse essa no Brasil, enquanto política consistente, persistente, coerente e consolidada.

Num momento histórico, apesar da quantidade elevada de regulamentações existentes no país em torno da formação docente, esta não se constitui em uma política educacional consistente e duradoura, mas sim em iniciativas fragmentárias e esparsas, muito dependentes da vontade individual de administradores que vinculadas e articuladas ao planejamento de Estado.

Percebemos, revisitando analiticamente a história do trabalho docente no Brasil⁴, que a regra presente nesta foi a da precarização tanto no tocante à formação dos

³ O Brasil teve algumas LDB, embora a mais recente, seja a terceira em termos de cronologia, tenha sofrido inúmeras alterações desde a sua promulgação em 1996, a Lei nº 9394/1996, dentre todas se apresenta como sendo a mais democrática e com maior equidade em termos de acesso ao ensino. A primeira LDB, foi a Lei 4.024/1961, posta em vigor após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional brasileiro, marcou o início deste tipo de legislação educacional no país, e, descentraliza as ações do MEC e dando autonomia às universidades. A segunda LDB foi sancionada durante a Ditadura Civil-Militar brasileira, a Lei nº 5.692/1971, alterou a estrutura escolar, com a extinção dos grupos escolares, e, foco na profissionalização técnica obrigatória, tudo com vistas a adequação ao regime da época.

⁴ A História da Educação (formal) Brasileira quando se refere à educação formal inicia-se em 1549 com a chegada dos primeiros missionários jesuítas que além de catequistas, também foram os primeiros professores a atuar no território brasileiro. Os jesuítas chegaram ao Brasil em 29 de março de 1549, junto com a comitiva de Tomé de Sousa, o primeiro governador-geral, eram liderados pelo padre Manuel da

profissionais e quanto do próprio exercício da profissão docente o que se reflete na inserção destes profissionais no seio da sociedade nacional, e, no (não) reconhecimento da carreira docente como essencial para construção e desenvolvimento das potencialidades do país nas mais diferentes áreas de conhecimento, além do afastamento de novos aspirantes a professores para ingresso na docência e desistência massiva daqueles que a exercem.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: A PERSISTÊNCIA HISTÓRICA, ENTRE O IMPROVISO E O VOLUNTARIADO

Cronologicamente em nosso país a ação magisterial, e, conseqüentemente a presença docente confunde-se com a História da formação do Brasil ocidentalizado e/ou colonização europeia. No entanto esta longevidade não implicou em preocupações prematuras e organizadas com a formação acadêmica daqueles que atuavam como docentes nos diferentes níveis de ensino no país.

Tanto que, entre os séculos XVI até o início do século XIX, não houve exigências mínimas de formação para quem desejasse exercer a docência no Brasil. E, somente, durante as Reformas Pombalinas⁵, que foi introduzida a necessidade de Exame Público para obtenção de licença para ensinar, sendo mantido até 1808 pelo governo português, rígido controle sobre a oferta de cursos superiores, pois conforme lembrou Mendonça (2000, p.132-133) o domínio da educação superior e, conseqüentemente, a formação de novos conhecimentos, profissionais e ensinamentos destes conhecimentos era um dos instrumentos de Portugal para subjugar as colônias.

[...] os colégios jesuítas e os seminários não se constituiriam em instituições equivalentes às universidades hispano-americanas.

[...] Algumas tentativas sistematicamente frustradas de estender aos colégios jesuítas as prerrogativas universitárias nos dão conta da intencionalidade da coroa portuguesa de manter a dependência com relação a Universidade de Coimbra, a rigor a única universidade existente em Portugal (já que a outra universidade existente no Reino, a de Évora, nunca teve as mesmas prerrogativas que Coimbra).

[...]

Nóbrega. O grupo de missionários era composto por seis jesuítas, incluindo os padres Antônio Pires, Leonardo Nunes, João de Azpilcueta e os irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jácome.

⁵ Conjunto de medidas implantadas durante o período de 1750 -1777 para sanar problemas administrativos, econômicos e políticos, que buscavam estruturar uma rotina administrativa para impor austeridade ao governo português. Foram idealizadas pelo Marquês de Pombal, que ocupava o cargo de 1º ministro do rei D. José I.

Lacombe (1969), transcrevendo do documento do Conselho Ultramarino, um trecho extremamente ilustrativo da política oficial portuguesa, [...]:
Que poderia ser questão política, se convinham estas aulas de artes e ciências em colônias ..., que podia relaxar a dependência que as colônias deviam ter do reino; que um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das nossas colônias era a necessidade de vir estudar em Portugal; que estes vínculo não devia relaxar; ... que [o precedente] poderia talvez, com alguma conjuntura para o futuro, facilitar o estabelecimento de alguma aula de jurisprudência ... até chegar o ponto de cortar este vínculo de dependência (p. 361) (MENDONÇA, 2000, p.132-133)

Mesmo quando foram instituídos os primeiros cursos superiores no Brasil⁶ no século XIX, a partir da Chegada da Família Real no país (1808), não foram inclusos no rol de formações acadêmicas nenhuma destinada à qualificação de professores em nível superior.

Nem mesmo a legislação sofreu alterações quanto às exigências para a forma de ingresso na carreira docente ou para a formação mínima para o exercício do magistério. Embora a Constituição de 1824 estabelecesse:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.
 [...]
 XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
 XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (CONSTITUIÇÃO 1824)

Teremos de aguardar a publicação da Lei de 15 de outubro de 1827⁷ (1ª Lei da Instrução Pública) para regulamentar o artigo 179 da Constituição de 1824, pois a

⁶ Os primeiros cursos superiores no Brasil são implantados em 1808. O primeiro foi na Bahia, o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, seguido pelo do Rio de Janeiro. Ainda em 1808 no Rio de Janeiro foi inaugurado o Curso de Economia. Em 1810 foi implantado o Curso de Engenharia no Rio de Janeiro, em 1814 foi aberto o Curso de Agricultura. E na Bahia foram abertos os Cursos de Comércio (1810), Agricultura (1812) e Química (1817). Entre outros cursos implantados nas duas primeiras décadas do século XIX. Todos os cursos são bacharéis. E concentrados nas cidades do Rio de Janeiro e Salvador. Os cursos funcionavam no formato de escolas/faculdades isoladas.

⁷ “São 60 anos desde que a data de 15 de outubro foi oficializada nacionalmente como o Dia do Professor. O decreto foi assinado em 1963 pelo então presidente João Goulart. Antes disso, ainda no tempo do Brasil Imperial, Dom Pedro I assinou, no dia 15 de outubro de 1827, o decreto que criava o ensino elementar no Brasil. A data fazia referência a Santa Teresa de Ávila, que pela tradição católica foi educadora e amante dos livros.” (Agência Senado, 16/10/2023) O Decreto Nº 52.682, de 14 de Outubro de 1963, declara feriado escolar o Dia do Professor. Ainda que só tenha sido oficializado da década de 1960, como parte das ações do ufanismo, então, em voga, há registros das celebrações em homenagem ao Dia do Professor desde o início do século XX, em praticamente todo o Brasil, no Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, etc. “A iniciativa legislativa estadual que institucionalizou a data em Santa Catarina é atribuída à deputada Antonieta de Barros: a Lei nº 145, de 12 de outubro de 1948, instituiu o Dia do Professor e o feriado escolar em 15 de outubro no estado, um passo importante que demonstrou a

Constituição de 1824 estabelecia a obrigatoriedade de oferta da instrução primária sem estabelecer as condições nas quais esta se daria.

A Lei de 1827 esclareceu e determinou tais condições, inclusive ordenando a adoção do método Lancaster (ensino mútuo) em todas as escolas imperiais e aqueles professores sem o devido domínio do método deveriam “*em curto prazo e á custa dos seus ordenados*” ser qualificados.

Art 4º As escolas serão de *ensino mutuo* nas capitaes das provincias; e o serão também nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possível estabelecerem-se.

Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edificios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e *os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes*. (LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827)

Com exceção da Lei de 1827 não houve regulamentações nacionais nem iniciativas acerca da formação docente. Até a implementação das Escolas Normais⁸ na terceira década do século XIX, cuja consolidação no Brasil será efetivada nos anos 70 daquele século foram ações resultantes da ação e organização de grupos de intelectuais espalhados por diversas Províncias e não de uma política estatal (imperial) e concatenada e direcionada para a melhoria da ofertada do ensino público, ou, mesmo do mobilização das forças políticas, enquanto agentes administrativos, mas, sim de elites culturais e políticas que visavam assegurar seu *status quo* em determinado espaço de poder econômico e cultural.

Ainda que os Cursos Normais tenham obtido predomínio no cenário educacional brasileiro, durante o século XIX até fins do século XX, quando se evoca um modelo de formação de professores para atuar na educação primária brasileira, estes cursos apresentaram diversas fragilidades em seus primeiros formatos. Contudo, posteriormente, se consolidaram enquanto *lócus* de formação para os docentes, e, assim se conservaram até a LDB nº 9394/1996⁹ que determinou a extinção da formação de professores em nível

difusão regional da celebração antes de sua adoção nacional (MEMORIA POLÍTICA, 2025, apud MORAES, 2025)

⁸ Para maiores informações sobre a história das Escolas Normais no Brasil ver: ARAÚJO, José Carlos Souza, FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de, e LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. (orgs.) **As escolas normais no Brasil: do império a república**. Campinas (SP): Editora Alínea, 2008.

⁹ A Lei nº 9394/1996 estabeleceu originalmente em seu artigo 62º que para exercício docente na Educação Básica, o profissional deveria dispor de formação em nível superior, em cursos de licenciatura plena, e, estabeleceu o prazo de 10 anos para cumprimento desta exigência, inclusive estabelecendo a transferência

médio, e, estabelecia o prazo de dez anos para que todos os docentes em atuação em todos níveis da educação básica se tornassem portadores de cursos de licenciatura plena, esta

de recursos financeiros da União (primeiro por meio do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, e, depois, através do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, para que a formação de professores acontecesse. Contudo, ao longo das décadas essa exigência foi sendo alterada, e, esmaecida as exigências de formação, resultando em várias reformulações no artigo 62º da LDB nº 9394/1996.

[...]

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á 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. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

[...]

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Vide Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no **caput** deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)” (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996)

exigência foi se revelando impraticável na realidade brasileira tão, mesmo havendo transferências vultosas de recursos financeiros da União para Estados e municípios realizar a formação inicial e continuada de seus profissionais em serviço.

Revisitando a trajetória histórica da formação dos professores no Brasil nos deparamos com a prevalência do autodidatismo daqueles que se dedicavam à docência no país, seja pela ausência total de cursos dedicados à formação magisterial, seja pela escassez deste tipo de curso, que quando existiam rareavam em quantidade de vagas ou em qualidade, especialmente quando voltamos nossa análise para o ensino das primeiras letras, conforme relatou Vilela (2010, p. 111)

As escolas normais conviveram com um sistema paralelo, objetivado nas práticas de acesso à carreira docente – os concursos e nomeações. Esta outra via de provimento de cadeiras na instrução pública assumiu tal preponderância em algumas conjunturas que chegou a pôr em risco a formação realizada nas escolas normais de várias províncias.

A Reforma Couto Ferraz, na década de 1850, ao incentivar a provisão das cadeiras do magistério com a figura do adjunto e valorizar os concursos e a fiscalização em serviço, em detrimento da formação institucional do professor, refreou o impulso inicial de organização das escolas normais ocorrido a partir de 1830, produzindo efeitos nefastos nas décadas seguintes. Não por acaso, muitas escolas normais se extinguíram ou viveram de forma agonizante a partir de então. As reclamações dos diretores em várias províncias apontam dificuldades que encontravam para manter um curso desprestigiado, uma vez que pretendentes despreparados ascendiam ao magistério por concursos ou nomeações, não poucas vezes fraudados.

Nesse contexto, concursos orais e/ou escritos assumiam o papel definidor das capacidades profissionais e reforçavam a ideia de que apenas uma preparação teórica era suficiente para a seleção de bons mestres. Mas essa situação não era uma prerrogativa brasileira. em outros países, como o Canadá, a formação institucional também concorria com os *bureaux* de concursos, fortemente instituídos na sociedade de Hamel (1995), em estudo sobre um século de formação de professores no Quebec (entre 1836 e 1939), demonstrou a força dessas comissões e a supremacia que tiveram o *brevéts* de capacitação sobre o modelo pedagógico de formação nas escolas normais.

A construção dos conteúdos educacionais no Brasil após a consolidação das Escolas Normais passa a ser uma questão central, mesmo que não real, torna-se mobilizadora de debates, discursos e projetos nacionais, provocando, durante a Primeira República¹⁰ e Estado Novo¹¹, a elaboração de uma profusão de leis com vistas ao

¹⁰ Período compreendido cronologicamente entre 1889 a 1930, iniciado com Proclamação da República Brasileira, e encerra-se com a Revolução de 1930. Também denominado de República Velha, por ser uma fase de transição entre o antigo e novo regime político nacional. Caracterizou-se como uma fase de turbulências políticas, e, pela forte influência das oligarquias cafeeiras, coronelismo, voto restrito e mandonismo local.

¹¹ Período compreendido cronologicamente entre 1937 à 1945, também conhecido como período Getulista.

ordenamento do ensino no país, culminando com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública¹²(1930) e primeiros Cursos de Pedagogia (1934 – 1938: USP/IEUSP- Instituto de Educação- criado e coordenado por Fernando de Azevedo; 1935 – 1939- UDF/Escola de Educação - criado e coordenado por Anísio Teixeira) que pretendiam ser

[...] a primeira geração de professores universitários voltados à formação de professores primários e secundário. O IEUSP deu continuidade ao que ocorria nos cursos normais anteriormente existentes, mantendo até certo ponto o caráter técnico e profissionalizante na formação dos profissionais para o magistério. (SCHEIBE e DURLI, 2011, p.84)

Porém, esta experiência não se prolongou em virtude da imposição pelo governo getulista, iniciado em 1930, do Estatuto das Universidades Brasileiras (1931),

Art. 5º A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências:

I - Congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras;

II - dispôr de capacidade didactica, ahi comprehendidos professores, laboratorios e demais condições necessarias ao ensino efficiente;

III - dispôr de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena efficiencia da actividade universitaria:

IV - submeter-se às normas geraes instituidas neste Estatuto. (DECRETO Nº 19.851/1931)

Com a implantação da Faculdade de Educação Ciências e Letras denota

uma intenção explícita do governo federal, principalmente após 37, de assumir o controle das iniciativas no campo cultural. (...) Ao governo federal interessava ter o monopólio de formação dessas elites e por isso impunha sua tutela sobre a universidade. (MENDONÇA, 2000, p. 140).

Para tanto, formulou o Decreto-Lei nº 1.190/1939, no qual, interditou-se a formação superior aos professores que iriam atuar na educação primária, na prática interditando a continuidade de estudos, aprimoramento profissional e de ampliação de

Foi o período ditatorial da Era Vargas no Brasil, iniciado por um golpe de estado de Getúlio Vargas. Caracterizou-se pelo autoritarismo, centralização política, censura via DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) e forte apelo nacionalista. Apesar da repressão, o regime criou a CLT, a CSN e impulsionou a industrialização.

¹² O Ministério da Educação (MEC) foi criado em 14 de novembro de 1930, por meio do Decreto nº 19.402, pelo presidente Getúlio Vargas, logo após a Revolução de 1930. Originalmente chamado de Ministério da Educação e Saúde Pública, a pasta foi criada para centralizar as políticas de educação, saúde e cultura do país. Francisco Campos foi o primeiro titular deste ministério, e, empreendeu uma série de reformas.

conhecimentos daqueles que iniciassem a formação numa Escola Normal. E, legou-se, restringindo a formação acadêmica para os docentes que iriam atuar no ensino secundário e superior com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia.

Criando, assim, uma secção irreparável, até o presente entre os profissionais do ensino, posto que neste nicho há a simbólica e a prática distinção entre profissionais que atuam na educação primária (atual ensino fundamental) e professores que atuam no ensino superior. Estes últimos são vistos como intelectuais, e, produtores de conhecimentos e conteúdos que são ensinados a seus alunos e para os demais professores, enquanto o primeiro grupo de professores são vistos somente como professores, aptos exclusivamente a ação de “*reprodução de conteúdo*”, ou, *de transposição pedagógica de conteúdos*, pois não são capazes de produzir conhecimentos originais.

Observando o conteúdo do Decreto (1939) de criação da Faculdade de Nacional de Filosofia, é possível compreender a base de tais crenças, senão analisemos:

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;**
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.**

(...)

Art. 2º A Faculdade Nacional de Filosofia compreenderá quatro secções fundamentais, a saber:

- a) secção de filosofia;
- b) secção de ciências;
- c) secção de letras;**
- d) secção de pedagogia.**

Parágrafo único. Haverá, ainda, uma secção especial de didática.

(...)

Art. 5º A secção de ciências compreenderá seis cursos ordinários:

- a) curso de matemática;
- b) curso de física;
- c) curso de química;
- d) curso de história natural;
- e) curso de geografia e história;
- f) curso de ciências sociais.

Art. 6º A secção de letras compreenderá três cursos ordinários:

- a) curso de letras clássicas;
- b) curso de letras neo-latinas;
- c) curso de letras anglo-germânicas.

Art. 7º A secção de pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de pedagogia.

Art. 8º A secção especial de didática constituir-se-á de um só curso ordinário denominado curso de didática. (DECRETO 1.190/1939)

Percebe-se que a sistematização e a dicotomização entre os tipos e níveis de formação docente implantada no final da década de 1930 permanece arraigada em nossos espaços e cursos de formação docente em nível médio e cursos de licenciaturas, embora contemporaneamente alardeiem a interdisciplinaridade e conexões de saberes.

Os cursos de licenciatura, em sua maioria, mantêm uma organização curricular seriada, enclausurando conteúdos e repetindo a formulação do “esquema 3 + 1”, “[...] na qual o bacharelado (três anos) constituía-se em pré-requisito à obtenção do diploma do licenciado (um ano)” (SCHEIBE e DURLI, 2011, p.87), ou seja, o aspirante a docente deveria cursar primeiramente as disciplinas específicas da área de formação específica, e, no último do curso ou intercalando às (quase) sem conexões com as demais disciplinas do curso são realizadas as chamadas “disciplinas pedagógicas” que deveriam preparar para atuar como docente, mas, que, na maioria da execução dos currículos é implementada desconexa e desconectada da prática educativa existente nas realidades das salas de aula da Educação Básica.

Quando se observa o conjunto das “disciplinas pedagógicas” desde 1939, estas praticamente não sofreram alterações, nem quanto à denominação, nem ementa, nem quanto aos conteúdos abordados durante as aulas destes componentes curriculares há poucas variações neste quase um século de institucionalização nos currículos de formação de professores.

Senão vejamos, na Faculdade Nacional de Filosofia estava previsto “no curso de Didática, por meio do qual se obtinha a titulação de licenciado, eram ministradas as disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos e Sociológicos da Educação.” (SCHEIBE e DURLI, 2011, p.87) Quando analisamos diferentes grades curriculares (ainda que com variantes nas nomenclaturas disciplinares) dos cursos de formação de professores contemporâneos brasileiros, tanto em instituições públicas quanto privadas, a maioria dessas disciplinas e dos conteúdos está presente nos cursos de licenciatura, e, mesmo, nos cursos de formação pedagógica para graduados e nos cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada (estes dois últimos em extinção no país)

No Brasil, mantém-se de forma recorrente, a estrutura de formação de docentes similar àquela vigente nos anos 1930-1940, o que não proporciona ao futuro profissional da educação dimensionar as inter-relações existentes entre a área de conhecimento específico e a ação magisterial. Tanto que na atualidade, ainda que frequentando cursos

de licenciaturas, os quais habilitariam para o exercício do magistério, em geral, os “futuros” profissionais das áreas específicas negam, repetidas vezes, a denominar-se de docente. Por exemplo, os discentes dos cursos de licenciaturas denominam-se como futuros biólogos, matemáticos, historiadores, geógrafos, físicos, etc., e, não como sendo futuros professores de biologia, professores de matemática, professores de história, professores de geografia, professores de física, etc. desvinculando-se, desta forma, a identidade profissional da atividade da docência, e, reiterando a dicotomia e bifurcação entre os níveis de formação docente e lugares de atuação que foram engendrados, ainda, em inícios do século XX que alçava aquele que frequentou a universidade a um patamar mais elevado que o profissional preparado em escolas de nível médio, negando e recusando a este último o reconhecimento como produtor de conhecimentos pedagógicos.

Pode-se argumentar que a organização dos currículos dos cursos de licenciatura poucos flexíveis e desarticulados tanto com a prática docente, das teorias pedagógicas como das teorias específicas de cada área de conhecimento, está diretamente relacionado às legislações 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” (RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015). A exclusiva alteração de leis não se consolida como resolução eficaz para a deficiente formação de professores que se arrasta no Brasil, pois, há uma pujança destes documentos no país, para exemplificar podemos retornar a organização dos currículos das licenciaturas, que, em 2019, sob o argumento de se aproximar da realidade das salas de aulas da Educação Básica teve que se submeter (sob fortes protestos e recusas silenciosas ou não) a implantação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), normatizadas pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Tal Resolução em sua idealização prometia articular os currículos dos cursos de formação de professores com a BNCC-Educação Básica/ Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

[...]

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

[...]

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - Conhecimento profissional;

II - Prática profissional; e

III - Engajamento profissional. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019)

Mas ao confrontar cursos de licenciaturas ofertados no decorrer do século XX, e, os deste século, evidenciamos permanências estruturais que há muito deveríamos ter superado, dentre os quais está a precarização do trabalho docente, os baixos salários, e, condições estruturais insalubres de trabalho, além da permanência do elitismo do acesso ao ensino superior e no que se refere à produção e no acesso aos conhecimentos.

3 A PROBLEMÁTICA SOCIAL E CULTURAL DA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Reverter a História da Educação Brasileira objetivando descortinar a (ir)relevância creditada à formação docente no cenário sociopolítico e econômico nacional, proporciona reflexões diversas sobre este aspecto da nossa historicidade, e, de

outros que se interconectam à ação docente e trajetórias dos professores nesse país de dimensões continentais e realidades (des)conexas e (dís)pareas.

Forçando-nos a refletir sobre ações que se inscrevem em nossa História recente, posto que na cronologia brasileira somam-se menos de 200 anos que foram introduzidas ações formativas sistemáticas voltadas ao magistério. E, essas permanecem, enquanto ações públicas, ainda, um tanto desconexas e desarticuladas, ou seja, não se consolidaram em políticas públicas reais, porque há descontinuidade dos programas de formação, além de ser circunscritos à determinadas regiões geográficas do país ou temporalidades que, em sua maioria, se restringe a determinados períodos governamentais.

Some-se a isto a situação de que na contemporaneidade, ainda, se preserva o autodidatismo, que mesmo sendo criticado publicamente pelas diversas instâncias e instituições (oficiais ou não) dedicadas à formação docente, há persistência desta prática tanto nos espaços urbanos quanto nos rurais. Por isto que Vilela (2010), argumenta que:

No presente, embora menor escala e de forma menos ostensiva, aquela cultura ainda tenta se impor em alguns momentos. E se pensarmos bem, a nossa, a nossa última lei de diretrizes para a educação nacional abriu grandes brechas para uma multiplicidade de experiências de formação aligeirada do professor primário. Mais uma vez a profissão docente no Brasil corre o risco de se enfraquecer diante do oportunismo que, ao ignorar toda uma construção epistemológica de quase dois séculos, rema de olhos vendados para lugar nenhum. (VILELA, 2010, p.113)

A atual LDB – Lei nº 9394/1996 – no ato de sua promulgação hipervalorizava a formação de nível superior para o exercício da docência, passado alguns anos sofreu reformulações, e, seu texto equiparou a legalidade das duas formações docente (nível médio e nível superior). Porém, a despeito das exigências de formação legal, a LDB, oficializou o reconhecimento de saberes adquiridos anteriormente, de forma assistemática e autodidata para atuações específicas, e, a valorização da experiência (prática) docente anterior, principalmente, no contexto da estruturação da carreira docente.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. [...]

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006) (LEI Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996)

Podemos usar a atual LDB como exemplificadora, apenas para citar uma das legislações brasileira que promovem ou fazem o “aproveitamento” das experiências de docentes que principiaram a formação pela prática, e, somente depois buscaram, talvez por exigência legal, foram buscar teórica e acadêmica.

Remetendo aos Artigos 66º e 67º da LDB nº 9394/1996, que pretende (re)colocar em foco a discussão sobre o grande número de professores leigos existentes no Brasil, e, ao valorizar suas experiências profissionais incentivar que estes busquem realizar a devida qualificação/certificação profissional para que passem a exercer a docência de forma legal. Assim, segundo os defensores da certificação dos saberes prévios no campo da docência, não se “trata de *chancelar a prática pela prática*”, e, sim de valorizar um universo de experiências educativas que foram construídas na crueza e nas possibilidades reais do “*chão da sala de aula*”, além de incentivar que estes docentes busquem uma qualificação e formação inicial acadêmica, e, posteriormente continuidade desta formação, possibilitando-os a ampliação não somente de uma formação, também, de ascensão funcional na carreira.

Tomando estas reflexões como mote para pensar uma política de formação docente coerente e condizente com a realidade atual no Brasil, a qual deve perpassar e estar articulada a um projeto de sociedade democrática, e, de espaços de formação docente, dentre estes está a universidade, com vistas a consolidar, a formação em nível superior como uma continuidade e sequência da educação básica, e, não uma contraposição e/ou ruptura das formações adquiridas (que é o acontece atualmente), porque construção de conhecimentos e aprendizagem acontece na continuidade e no aprimoramento dos saberes.

A História da Educação Brasileira nos aponta que proposição de políticas nacionais de formação docente consistentes têm de ser conjugadas a outros aspectos da estruturação e de configuração do cenário educacional do país, no qual descortine-se e ocorra a promoção da importância social da sua função docente na sociedade.

E, esta valorização acontece não, exclusivamente, através da não ampliação dos valores salariais, este é o fator relevante, mas soma-se com a questão essencial e urgente da desestruturação de estereótipos e preconceitos quanto ao lugar social do docente, perfil profissional daqueles que buscam o magistério como carreira, a formação docente consistente do profissional docente, dentre outros que se desvelam no cotidiano de quem exerce esta profissão.

Por fim, é necessário reconhecer que o exercício da docência brasileira na história de formação destes profissionais no país, desde 1549 foi e ainda é precária, ou seja, não estamos vivenciando um processo de precarização da formação docente instalado num determinado momento do século passado. A formação de novos de profissionais sempre foi e permanece precária no Brasil. E, voltando nosso olhar para História da Educação temos de reconhecer este fato.

Exceto pelos discursos acalorados e, muitas vezes, vazios, o privilegiamento da formação docente consistente e coerente no cenário socioeducacional, não integrou a pauta das políticas nacionais de forma eficiente, consistente e com efeitos duradouros.

Assim, se faz necessário ultrapassar os discursos e a memória forjada de um passado idílico que nunca existiu se falsamente rememora que havia investimentos em formação docente.

É urgente, constituir proposições, alternativas palpáveis e (cor)respondentes à configuração atual da sociedade brasileira, e, também, que proporcionem ultrapassar as atuais limitações existentes para a área de formação docente, e, que respondam de fato às demandas da sociedade, satisfazendo aos anseios pela qualificação profissional sólida que corresponda à realidade socioeducacional existente nas salas de aulas brasileiras, e, também que motive os novos profissionais a ingressar na carreira docente.

4 AMEAÇAS ATUAIS AO TRABALHO DO PROFESSOR...

Fantasmas assombram a prática docente desde a sua constituição em nosso país, e, quando se aproxima do final desta segunda década do século XXI, tornaram-se cada vez mais próximos da rotina do professor. São eles: a invasão da escola pública pelos instrumentais da terceirização e mecanização que com insistência exigem a elevação dos índices de produtividade e resultados positivos, a burocratização da atividade docente e a continuidade sistemática e coordenada da precarização do trabalho do professor, isto tudo sem oferecer condições materiais nem estruturais mínimas nas escolas, nem atualizações didático-pedagógico, e, sequer tocar nas questões de formação continuada adequadas para o exercício adequado das atividades docentes.

O primeiro desses fantasmas que assombram a prática docente, e, que denominamos a invasão da escola pela terceirização e mecanização, tem como consequência direta e imediata a perda da autonomia do professor no desempenho do trabalho escolar, tanto na realização do currículo quanto no direcionamento externo dos objetivos e metodologias de ensino.

Isso interfere diretamente na redução da atuação na escola na difusão do conhecimento produzido historicamente para as novas gerações. Essa invasão se dá atualmente em duas iniciativas principais: a sensível submissão e busca por resultados espelhados para o público externo como sendo positivos através de avaliações externas, além da adoção de programas técnicos e plataformas, em geral contemplando mais o cunho burocrático que pedagógico, e, que ocupam muitas vezes, meses e semanas da atividade e vida escolar tanto dos estudantes quanto dos professores sem que consolidem de fato indicadores de aprendizagem consistentes, mas podem ser acessados indicadores factíveis, ponderados e publicizáveis por mídias que se utilizam dos resultados simplistas, e, não dos resultados fundamentados e consolidados.

Como exemplo, em verificação rápida realizada pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa GPFOHPE/UFC¹³, constatamos, principalmente, em escolas de Ensino Fundamental do Ceará, e, especial, no município de Fortaleza (Estado do Ceará), há a

¹³ GPFOHPE – Grupo de Pesquisa Formação Docente, História e Política Educacional, sediado na UFC (Universidade Federal do Ceará), certificado pelo CNPQ. É um Grupo de Pesquisas Interinstitucional que reúne além dos profissionais da UFC, agrega pesquisadores de vários campi da UECE (Universidade Estadual do Ceará) e UFPR (Universidade Federal do Paraná) e pesquisadores convidados nacionais e internacionais.

preparação para cerca de seis (06) avaliações ou provas externas¹⁴, sempre, e, quase exclusivamente, concentrados em torno dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática.

Segundo informações do CAED – UFF (instituição responsável por aplicar e monitorar parcela das avaliações externas no Ceará) afirma que

Por mais de três décadas, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)¹⁵ vem oferecendo importantes subsídios para promover mudanças necessárias e significativas no processo de ensino-aprendizagem implementado no Ceará.

(CAED/UFJF,

<https://avaliacaoemonitoramentoceara.caeddigital.net/#!/sistema>)

Apesar das constantes avaliações a que são submetidos os estudantes, e, da longevidade desta sistemática de monitoramento e aferição de resultados, não têm se verificado em escala proporcional medida elaboração e implementação de políticas públicas educacionais, e, conseqüentemente, com a melhoria da qualidade da educação, seja em nível de rede de ensino, seja em nível de estabelecimentos de escolares. Ou seja, os dados/resultados fornecidos pela/s avaliação/ões externa/s (brutos ou analíticos) não são utilizados nem *compreendidos* como possibilidades reais de ferramentas pedagógicas pelos gestores educacionais nem pelas equipes pedagógicas para o planejamento e

¹⁴ Ao realizar levantamento identificamos um quantitativo maior que seis (06) avaliações/provas externas aplicadas aos alunos no Estado do Ceará, contudo observamos nesta análise àquelas que se repetem na maioria dos 184 municípios cearenses. São as seguintes avaliações externas são aplicadas reiteradamente nos municípios cearenses: **ANAEB** – Avaliação Nacional da Educação Básica; **ANRESC/PROVA BRASIL** – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar; **ANA** – Avaliação Nacional da Alfabetização; **PROVINHA BRASIL (2º ANO)** – Avaliação Diagnóstica do Nível de Alfabetização das Crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental; **1ª e 2ª Avalie.CE** – Aplicadas avaliações formativas para os estudantes dos 2º, 4º, 5º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, a partir de 2024; **SPAECE** – Avalia os estudantes dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos - segmento Ensino Médio. Testes de Língua Portuguesa e Matemática para todas as escolas estaduais e municipais cearenses, possibilitando a todos os atores educacionais do estado conhecerem os indicadores referentes à sua rede de ensino e/ou escola. Para maiores informações sobre as avaliações externas consulte site do **INEP - Avaliações e Exames Educacionais**, disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais>

¹⁵ “No ano de 2024, o SPAECE aferiu o desempenho dos estudantes dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos - segmento Ensino Médio. Seguindo a tradição, foram aplicados testes de Língua Portuguesa e Matemática para todas as escolas estaduais e municipais cearenses, possibilitando a todos os atores educacionais do estado conhecerem os indicadores referentes à sua rede de ensino e/ou escola.

Outra novidade é que, a partir de 2024, foram aplicadas avaliações formativas para os estudantes dos 2º, 4º, 5º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Essas avaliações, nomeadas como 1ª e 2ª Avalie.CE, foram aplicadas em março e agosto de 2024, respectivamente. Ambas tinham o objetivo de monitorar como os estudantes desenvolveram as habilidades esperadas para sua etapa de escolaridade, ao longo de todo o ano letivo.” (CAED/UFJF, <https://avaliacaoemonitoramentoceara.caeddigital.net/#!/sistema>)

execução de ações no contexto específico de cada escola. O que transforma a realização dessas avaliações externas no cotidiano da escola em *simples cumprimento de obrigações burocráticas*, e, não possibilidades de transformações da realidade escolar.

Essa realidade fica explícita nas palavras de uma coordenadora pedagógica cearense, tudo isso serviria para “controle do trabalho escolar pela gestão de resultados”. Como irreparável consequência para a educação nas classes populares, a quase total supressão no currículo de áreas fundamentais do conhecimento com as ciências humanas, as físicas e biológicas, as artes, os esportes, além de reduzir a atuação docente a mero treinamento para o sucesso em exames externos. Ocorre assim, um grave reducionismo na função e objetivos da escola, além da perda quase total de sua autonomia.

Quanto ao segundo aspecto, a burocratização e o controle do trabalho docente, nós encontramos a realidade das professoras de crianças, totalmente imersas na elaboração de inúmeros e intermináveis relatórios, quais sejam: relatórios cognitivos, relatórios afetivos e relacionais, relatórios nutricionais, relatórios de participação artística ou esportiva. Sempre com esmero e cuidado, cheios de desenhos, enfeites personalizados, cores, multiplicados por turmas em torno de vinte alunos ou mais. Tudo renovado e repetido em períodos semanais, mensais ou bimensais. Ribeiro adverte que:

[...] E começam os relatórios, a confecção de materiais pedagógicos para a manhã seguinte, a preparação ou a correção de provas. E tudo tem que sair bonito, com desenhos, em cores, muito enfeitados, com capricho de artistas. Muitas dessas atividades poderiam até ser prazerosas, por concentrarem sua atenção, por exercitarem sua criatividade, mas não nessa quantidade, com os prazos batendo na porta, fora de seu horário de trabalho. Tudo ainda se agrava quando precisam preparar as crianças para avaliações externas. Aí é trabalho dobrado, estressado com a cobrança por resultados. Trata-se, aqui, da burocratização do trabalho docente, pelas tarefas desnecessárias, excessivas, sem ligação com suas reais responsabilidades [...] . (RIBEIRO, 2019, p. 288)

Aquilo tudo se completa com a organização de festas e apresentações, sempre acompanhadas da decoração de ambientes e materiais pedagógicos, em eventos que se realizam à noite ou em fins de semana. A professora gasta quase todas as suas energias e tempo de descanso em atividades burocrático – pedagógicas que pouco tem a ver com sua atividade docente. Quando vai realizar suas atividades efetivamente didáticas, as professoras já dissiparam suas melhores energias com a burocracia.

Como terceiro fantasma que assombra os educadores, a tenebrosa novidade da precarização do trabalho docente. Trabalhos temporários em contratos de poucos meses, admissão sem concurso ou garantias de trabalho por longo prazo, sem expectativa de aposentadoria.

Na pesquisa, encontramos e destacamos dois casos emblemáticos, reveladores de enorme insegurança: no primeiro, uma professora de ciências que trabalhava no ano de 2018, nos afirmou: “Trabalho há dezenove anos para a prefeitura como professora substituta, temporária, sou funcionária de Deus”. Sempre em contratos que começam e terminam sendo renovados a cada ano, ano após um ano.

Um segundo exemplo revelador traz uma novidade tenebrosa do chamado trabalho intermitente, aquele que é realizado em períodos muito breves. Um professor da área de geografia de uma rede municipal declarou: “Sou concursado para cem horas na prefeitura, mas completo em contratos por semestre que não valem para períodos de recesso escolar. Assim, os professores trabalhem em torno de nove meses por ano, mesmo que o ano letivo dure três meses a mais. Não recebendo salário por muitos meses e sem direitos como férias e décimo terceiro salário.

A luta secular pela profissionalização docente no Brasil foi uma superação do amadorismo e clientelismo anteriormente vivenciados. Educar se tornou um lugar para trabalhadores, profissionais.

E, no esteio desta luta árdua e demorada vieram, desde então, diversas conquistas tais como:

- Na **Constituição de 1988 a Educação** está como **um Princípio** no Artigo 206º, e, é **garantido a responsabilidade da União, Estados e Municípios de ofertar a Educação** no Artigo 211º, enquanto seu **financiamento está assegurado** no Artigo 212º;

[...]

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições

públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - **Valorização dos profissionais da educação escolar**, garantidos, na forma da lei, **planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso**

público de provas e títulos, aos das redes públicas; *Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - Garantia de padrão de qualidade.

VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. *Inciso acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. *Parágrafo único acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

[...]

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

* § 1º com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

* § 2º com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996.

[...]

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

* § 4º acrescido pela Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

* § 5º acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006).

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

[...]

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

* § 5º com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário- educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

* § 6º acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 1988)

- **LDB nº 9394 de 1996** é considerada a LDB mais democrática dentre as implementadas no Brasil. Pois estabelece que a Educação Básica de será gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio),

além de incluir garantias para a permanência dos estudantes em estabelecimentos escolares próximos a residência e/ou transporte escolar para que o acesso a escola possa ser assegurado. É a primeira LDB a abordar a questão do atendimento em Educação Especial, especializado e gratuito para alunos com deficiência, e, altas habilidades, preferencialmente na rede regular. Além da diversidade e educação em ambiente hospitalar;

- **Ingresso no serviço público brasileiro para cargos efetivos é realizado por meio de concurso público**, foi estabelecido no **artigo 37º, II da Constituição Federal**, e, reiterado no **V, do Artigo 206º** para aqueles que ingressam em cargos públicos como profissionais da educação escolar.

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

I - Os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

II - A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

III - O prazo de validade do concurso público será de até dois anos, prorrogável uma vez, por igual período;

IV - Durante o prazo improrrogável previsto no edital de convocação, aquele aprovado em concurso público de provas ou de provas e títulos será convocado com prioridade sobre novos concursados para assumir cargo ou emprego, na carreira;

[...]

VIII - A lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão;

IX - A lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público; (Vide Emenda constitucional nº 106, de 2020)

(Constituição Federal do Brasil, 1988)

- **Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica**, ou, simplesmente o piso do magistério, regulamentado originalmente pela Lei nº 11.738, 16 de julho de 2008, e, atualizado pela Medida Provisória nº 1.334, de 21 de janeiro de 2026;
- **Formação em Cursos Superiores de Licenciatura**, estabelecido pela LDB nº 9394/1996, e, tendo transferências de recursos da União para Estados e municípios

para realizar investimentos na formação inicial e continuados dos docentes (em serviço). À época da instituição do FUNDEF¹⁶ poderiam ser utilizados até 40% de seus recursos em outras ações de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público – dentre as quais estavam inclusas a capacitação de professores, aquisição de equipamentos, reforma e melhorias de escolas da rede de ensino e transporte escolar. Posteriormente, em 2006, o FUNDEB¹⁷ passou a financiar toda a Educação Básica, com inclusão do Ensino Médio e EJA, e, substituiu o FUNDEF. Com a nova abrangência do financiamento, os recursos destinados para manutenção e desenvolvimento da Educação, nos quais se incluem a formação e capacitação passam a ser 30% do montante dos valores transferidos pela União para os Estados e municípios.

- **Plano de Cargos, Salários e Carreira**, preconizado no **V do artigo 206º da Constituição Federal de 1988**, que a valorização dos profissionais da educação escolar deve estar garantida por diferentes dispositivos legais e sociais, e, destes são os **Plano de Cargos, Salários e Carreira (PCSC)**, que se constitui em uma ferramenta estratégica legal e funcional para organizar a trajetória profissional, definindo etapas de crescimento profissional, metas e remunerações. Ainda há na LDB nº 9.394/96, que em seu artigo 67º determina:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a **valorização dos profissionais da educação**, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos **planos de carreira do magistério público**:

I - Ingresso exclusivamente **por concurso público de provas e títulos**;

II - **Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim**;

III - piso salarial profissional;

¹⁶ “O FUNDEF foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos. Com este fundo de natureza contábil, cada Estado e cada município recebe o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental. Além disso, é definido um valor mínimo nacional por aluno/ano, diferenciado para os alunos de 1ª à 4ª série e para os da 5ª à 8ª série e Educação Especial Fundamental. O FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional n.º 14/96, regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto n.º 2.264/97 e implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o País. O Fundo é composto, no âmbito de cada Estado, por 15% das seguintes receitas: 1 - Fundo de Participação de Estados e Municípios (FPE e FPM); 2- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); 3 - Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp); 4 - Ressarcimento pela desoneração de exportações de que trata a Lei Complementar n.º 87/96 (Lei Kandir); 5 - Complementação da União (quando necessário).” (MEC, Disponível em <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>)

¹⁷ (FUNDEB), criado a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº53, de 19 de dezembro de 2006 e pela Medida Provisória nº339 de 28 de dezembro de 2006, foi alterado Lei nº 14.113/2020, passando a ser chamado de Novo FUNDEB, e, novamente alterado em 2021 pela Lei nº 14.276/2021, que alterou as disposições da e mudou a lista de profissionais a receber com os recursos de 70% do Fundeb.

IV - **Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;**

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - Condições adequadas de trabalho (Lei nº 9394, 1996, p. 1).

- **Afastamento para Qualificação Profissional, está estabelecido II, do artigo 67 da LDB nº 9394/1996.**
- **Direito à Licença por Motivos de Saúde**, os profissionais do setor educacional têm direito legal à **licença para tratamento de saúde (LTS)**, em razão da Lei nº 8.112/1990, embora alguns Estados e municípios tenham legislações específicas que regulamentam os afastamentos de seus quadros em caso de saúde. Pela regulamentação legal, os afastamentos motivados por situação de adoecimento pessoal ou de familiar acontecerá sem prejuízo de remuneração. Geralmente, os atestados médicos de até 3 ou 15 dias são aceitos pela gestão escolar, enquanto períodos superiores exigem **perícia médica oficial** para homologação e acatar os afastamentos.

Seção IV

Da Licença para Tratamento de Saúde

Art. 202. Será concedida ao servidor licença para tratamento de saúde, a pedido ou de ofício, com base em perícia médica, sem prejuízo da remuneração a que fizer jus.

[...]

Art. 203. A licença de que trata o art. 202 desta Lei será concedida com base em perícia oficial. (Redação dada pela Lei nº 11.907, de 2009)

§ 1º Sempre que necessário, a inspeção médica será realizada na residência do servidor ou no estabelecimento hospitalar onde se encontrar internado.

[...]

§ 2º Inexistindo médico no órgão ou entidade no local onde se encontra ou tenha exercício em caráter permanente o servidor, e não se configurando as hipóteses previstas nos parágrafos do art. 230, será aceito atestado passado por médico particular. (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

[...]

§ 3º No caso do § 2º deste artigo, o atestado somente produzirá efeitos depois de recepcionado pela unidade de recursos humanos do órgão ou entidade. (Redação dada pela Lei nº 11.907, de 2009)

[...]

§ 4º A licença que exceder o prazo de 120 (cento e vinte) dias no período de 12 (doze) meses a contar do primeiro dia de afastamento será concedida mediante avaliação por junta médica oficial. (Redação dada pela Lei nº 11.907, de 2009)

[...]

§ 5º A perícia oficial para concessão da licença de que trata o caput deste artigo, bem como nos demais casos de perícia oficial previstos nesta Lei, será efetuada por cirurgiões-dentistas, nas hipóteses em que abranger o campo de atuação da odontologia (Incluído pela Lei nº 11.907, de 2009)

[...]

Art. 204. A licença para tratamento de saúde inferior a 15 (quinze) dias, dentro de 1 (um) ano, poderá ser dispensada de perícia oficial, na forma definida em regulamento. (Redação dada pela Lei nº 11.907, de 2009)

Art. 205. O atestado e o laudo da junta médica não se referirão ao nome ou natureza da doença, salvo quando se tratar de lesões produzidas por acidente em serviço, doença profissional ou qualquer das doenças especificadas no art. 186, § 1º.

Art. 206. O servidor que apresentar indícios de lesões orgânicas ou funcionais será submetido a inspeção médica. [...]

(Lei nº 8.112/1990)

- **Direito à Retirar-se da Profissão após anos em trabalho docente, em razão de Aposentadoria Especial como Professor, até a implementação da Reforma Trabalhista em 2019, para profissionais da Educação Básica (infantil, fundamental e médio), o tempo mínimo de magistério de 25 anos mulheres e 30 anos homens para obtenção da aposentadoria.** Após a referida reforma aconteceram alterações nas regras para a aposentadoria, que na prática se tornaram a ampliação do tempo de serviço de magistério para homens e mulheres, pois **idade mínima para aposentar para mulheres passou a ser de 57 anos, e, para homens é de 60 anos, combinados com 25 anos de contribuição ao sistema previdenciário.**

Enfim, chegamos à conclusão de que estas conquistas estão sendo desafiadas e esmaecidas com o “projeto” sistemático de ampliar a já precarizada profissão docente no arcabouço, especialmente do corpo estatal brasileiro. A precarização exemplificada acima enche de insegurança e constitui um retrocesso na constituição do trabalho dos professores em nosso país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algo que devemos (re)pensar, ao analisar histórico da formação docente no Brasil é, em qual momento a destinação de recursos, seja capital humano qualificado, seja capital financeiro, ou quaisquer outro tipo de capital foi considerado investimento de longo prazo com alta rentabilidade, e, não despesas sem retorno que podem ser reduzidas, ou mesmo não realizadas sem consequências para o desenvolvimento do país e para a qualidade de vida da população?

Sem fazermos este tipo de questionamento não será possível encontrar o lugar, o ponto de inflexão, para realizar a alteração na atual realidade do cenário brasileiro em que

a educação ofertada não corresponde às expectativas demandadas à ela, nem no aspecto intelectual-cognitivo nem produtivo, sendo um contínuo simulacro de formação que carece urgente de renovação.

E, não é possível fazer este tipo de interpelações sem conhecer a trajetória histórica que concebeu o cenário atual de precarização da formação docente brasileira, onde a formação de capital humano para atuar na área educacional é repetidamente secundarizada em favor de outros interesses que não é a formação qualificada da população nacional.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Dia do Professor: 60 anos após oficialização da data, desafios persistem. 11 out. 2023. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/10/11/dia-do-professor-60-anos-apos-oficializacao-da-data-desafios-persistem>. Acesso em: 16 abr. 2026.

ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. (orgs.). **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas: Alínea, 2008.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de março de 1824**.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em:

http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 abr. 2026.

CAED – UFJF. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentoceara.caeddigital.net/#!/sistema>. Acesso em: 16 abr. 2026.

INEP. Inep apresenta os grandes números da educação básica. 3 mar. 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/inep-apresenta-os-grandes-numeros-da-educacao-basica>. Acesso em: 16 abr. 2026.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 131-194, 2000.

MORAES, L. V. A origem do “Dia do Professor” no Brasil e em Santa Catarina. Portal Folha Regional, 10 out. 2025. Disponível em: https://portalfolharegional.com/colunistas/lucio_vanio_moraes/a-origem-do-dia-do-professor-no-brasil-e-em-santa-catarina. Acesso em: 16 abr. 2026.

MUELLER, H. I. Emancipação e autonomia na universidade brasileira: UDF e UNB. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 5., 2008. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/877.pdf. Acesso em: 16 abr. 2026.

RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 16 abr. 2026.

RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 16 abr. 2026.

RIBEIRO, L. T. F. **A interdição do futuro no mundo em pedaços**. Curitiba: Appris, 2019.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, p. 79-109, 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>. Acesso em: 16 abr. 2026.

VILELA, H. de O. S. Do artesanato à profissionalização: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 104-115.

Contribuição dos autores

Todos os autores contribuíram igualmente para o desenvolvimento deste artigo.

Disponibilidade dos dados

Todos os conjuntos de dados relevantes para as conclusões deste estudo estão totalmente disponíveis no artigo.