

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL E EM PORTUGAL: ALGUNS DIÁLOGOS

Inês Ferreira de Souza Bragança

Faculdade de Formação de Professores da UERJ e

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá.

inesbraganca@uol.com.br

Resumo: O presente estudo visa desenvolver uma contextualização sócio-histórica das políticas de formação docente, em uma perspectiva dialógica entre Brasil e Portugal. Tomamos como fonte a literatura e a legislação educacional, por meio de movimentos de pesquisa vividos nos dois países, envolvendo levantamentos bibliográficos sistematizados por meio de análise de conteúdo. O debruçar sobre a literatura educacional levou ao reencontro dos fortes laços fundacionais entre caminhos percorridos pela educação brasileira e portuguesa, bem como a questões que ainda hoje nos inquietam, abrindo caminhos para a continuidade do diálogo sobre a formação dos docentes como profissionais da educação.

Palavras-chave: formação de professores/as; profissão docente; educação comparada

INTRODUÇÃO

A análise da trajetória biográfica de formação de professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, no Brasil, no contexto do Doutorado em Educação, da Universidade de Évora¹, levou-nos a um mergulho na História da Educação, visando à composição de um amplo quadro referencial que pudesse contribuir para o estudo da história de vida das professoras participantes da pesquisa, focalizando, nomeadamente, as mediações entre *formação docente e profissionalização*.

Tomamos como fonte a literatura e a legislação educacional, por meio de uma tessitura metodológica que se desdobrou em movimentos de pesquisa vividos nos dois países, envolvendo levantamentos bibliográficos em livros, teses e artigos, bem como na legislação; material que foi sistematizado por meio de análise de conteúdo. Considerando o objetivo proposto, a periodização foi alargada para incluir um olhar sobre o passado que, problematizado, pudesse trazer mediações sobre as complexidades do presente.

A dimensão dialógica nos levou, também, a uma reflexão sobre a comparação enquanto método de estudo; buscamos o sentido dialógico, tal como proposto por Paulo Freire, incluindo a partilha e o conflito, ver e ler o outro em seu contexto, aprendendo, assim, a ver e a ler a nós próprios. Ancorados no interpretativismo crítico e, ainda, inspirados em Freire, podemos também afirmar que comparamos para transformar o mundo, mediatizados que somos pelos múltiplos contextos.

O que procuramos apresentar é, portanto, um painel, uma visão de conjunto que contextualize a análise da formação e da profissão docente em Portugal e no Brasil, abrindo caminhos para a continuidade do diálogo.

O OLHAR “DE UMA ESTRANGEIRA” PARA A PROFISSÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Comecei a frequentar o *Centro de Investigação em Educação* da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Lá, fui muito bem recebida e, pela distância de Évora, esse espaço constituiu um importante ponto de referência nesse primeiro momento. Busquei uma literatura que intitulei de *contextualização inicial*, era importante a aproximação mais efetiva da História da Educação em Portugal, a compreensão da organização do sistema de ensino, bem como da história da profissão docente e das políticas públicas de formação de professores. Essas leituras foram constituindo uma tessitura fundamental...

(BRAGANÇA, 2009, p. 160)².

O debruçar sobre a literatura educacional portuguesa, na tentativa de apreender os caminhos da docência e da formação de professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi um movimento intenso que levou ao reencontro dos fortes laços entre a história/memória da educação brasileira e portuguesa. Além dos laços fundacionais, o contato com questões que pulsam e que inquietam educadores brasileiros e portugueses.

Encontramos uma educação e uma historiografia portuguesas que remontam à Idade Média e que trazem de lá a tradição e a forte presença da igreja, na delimitação dos objetivos e sentidos da educação elementar e da docência (ADÃO, 1997, p. 17 e 18 e FERREIRA, 1995, p. 179 e 182). Com a expulsão dos jesuítas, por Marquês de Pombal, entretanto, foi necessário investir numa reforma do sistema de ensino, materializando também a busca de instituir uma instrução pública nacional. Nesse sentido, em 4 de junho de 1771, o rei entregou à Mesa Real Censória a administração das escolas menores. A escola régia, aos cuidados do Estado, vem, desse modo, no contexto do iluminismo e data, em Portugal, do séc. XVIII. É importante destacar que a estatização do ensino não trouxe uma oposição à igreja, mas advoga que essa instituição não fosse mais a responsável pelo ensino. As escolas passaram a ser chamadas “Escolas de ler, escrever e contar”, anunciando os conteúdos fundamentais a serem trabalhados, aliados ao ensino da doutrina cristã e das normas de civilidade (ADÃO, 1997, p.50). A reforma de 1772 vai intervir diretamente no processo de constituição da docência em Portugal.

Observamos, assim, que a segunda metade do séc. XVIII é um período fundamental no que se refere ao estabelecimento da educação pública a cargo do estado e também ao processo de profissionalização docente. Segundo Nóvoa (1987, p. 69), um período-chave da história da profissão docente no conjunto das sociedades europeias. Em Portugal, o referido autor situa, nesse período, *as primeiras duas etapas do processo de profissionalização: a prática da docência em tempo integral ou como ocupação principal e a criação de um suporte legal ao exercício profissional na docência* (ibid., p. 90, 313 e 314).

Nesse contexto, contudo, não há um processo sistemático e institucional de formação. A expectativa sobre os saberes docentes vinha da aprendizagem circunscrita aos conteúdos da própria “escola de ler, escrever e contar” e dos elementos fundamentais da doutrina e da moral

católicas. Saberes tecidos num processo muito pessoal de estudo e de formação, vivido pelo mestre ao longo de sua própria trajetória de vida e de escolarização. O mestre de ler, escrever e contar se coloca, assim, como artesão que, dominando os saberes da experiência, assume a tarefa de socializá-los.

O final do séc. XIX e o séc. XX trazem a necessidade de uma formação específica e institucional, necessidade que vem pela progressiva afirmação da escola de massas e também pela demanda de difusão de novos métodos de ensino; inicialmente, o método de ensino mútuo. A sistematização de saberes no âmbito do campo pedagógico aponta para uma formação que não esteja ancorada apenas no “saber-fazer” vindo da experiência, mas nos saberes organizados de forma sistemática, com o objetivo de interferir na prática docente. As primeiras iniciativas de formação eram voltadas para os professores que já estavam atuando e indicam também um marco no processo de profissionalização.

É no contexto da Revolução Liberal de 1820 que emerge um conjunto de debates que focalizam a liberdade de ensino, a gratuidade e a obrigatoriedade, trazendo juntamente a preocupação com a formação de professores (NÓVOA, 1987, p. 329 e 330). As reformas de 1835 e 1836 trouxeram algumas iniciativas. No entanto, é com a reforma de 1844 que foram criadas as primeiras escolas normais. A escola normal masculina em Marvila, em 1862, e a feminina no Calvário, em 1866 – segundo Nóvoa (1993), marcam o início da formação de professores em Portugal.

Referindo-se ao *movimento de afirmação da formação institucional dos professores, terceira etapa do processo de profissionalização*, Nóvoa (1992, p. 58) afirma:

A institucionalização de dispositivos de formação é um momento crucial do processo de profissionalização dos professores. Desde meados do século XIX que o ensino constitui um dos lugares privilegiados de debate pedagógico e de configuração da profissão docente. Em torno da produção de um saber socialmente legitimado sobre as questões do ensino e da delimitação de um poder regulador sobre o professorado, confrontam-se visões distintas da profissão docente.

Os saberes técnicos e científicos da docência se afirmam e é preciso institucionalizar o processo de formação dos professores e de profissionalização da carreira. Mas, ainda no século XIX, encontramos, também, a *quarta etapa do processo de profissionalização que consiste na constituição das associações docentes*. Segundo Nóvoa (1987, p. 477), as associações representam “un important espace de confluence des enseignants qui joueront un rôle de premier plan, aussi bien dans la définition de la profession enseignante que dans la défense de ses membres”. Um movimento que exige articulação entre os professores primários na defesa dos interesses sócio-econômicos e, também, na melhoria da instrução pública.

O início do século XX irá trazer a consolidação de uma rede de escolas normais (ADÃO, 1993, p.126), entretanto, o período denominado Estado Novo, instaurado em 26 de maio de 1926, marcou um grande retrocesso na educação primária e também na formação de professores.

...encerraram-se as escolas do magistério primário durante seis anos e na sua reaber-

tura diminui-se o nível de formação dos docentes; instituem-se os postos escolares em todas as 'terras pequenas'; admite-se um novo tipo de professores, aos quais apenas se exigiria a 4ª classe para ensinar a 4ª classe... (ABREU, 1989, p. 48).

A expansão escolar dos anos de 1960 e 1970, a Reforma Veiga Simão e as transformações que vieram com o “25 de Abril” trouxeram, entretanto, a problemática da formação de professores. Assim, a partir da década de 1970, antes mesmo da implantação do regime democrático, iniciou-se um longo processo de valorização da formação que trouxe o aumento do tempo de duração do curso, passando de dois para três anos. Seguindo este caminho, a reforma do sistema educativo em Portugal trouxe, também, grandes implicações sobre a política de formação dos professores. *Nos anos 1980, toda formação passou para o ensino superior*, sendo que, inicialmente, a formação dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico foi colocada a nível do bacharelato, com três anos, e do 2º e 3º Ciclos e Secundário, em nível de licenciatura, com quatro anos. *Nos anos 1990, passa-se a formação de todos os professores para o nível de licenciatura, com quatro anos.*

Esse movimento de elevação da formação dos professores primários do nível médio ao ensino superior constitui a culminância de um processo de valorização da docência, enquanto campo de reflexão sistemática sobre o processo educativo – não só o reconhecimento da complexidade da atuação docente que envolve os saberes experienciais, que colocam o professor como profissional artesão, mas também o reconhecimento da importância da reflexão teórica aprofundada sobre esses saberes. E, nesse sentido, a formação em nível superior busca um novo estatuto profissional e epistemológico para docência do 1º Ciclo do Ensino Básico.

É preciso, ainda, destacar que esse processo de consolidação da formação trouxe o reconhecimento de um corpo teórico-prático e científico no qual se insere o fazer docente, indicando o fortalecimento das Ciências da Educação em Portugal. Segundo Campos (1993, p.12), esse desenvolvimento recente partiu, nomeadamente, do envolvimento do ensino superior com a formação docente.

Colocamo-nos, hoje, já em um outro momento que vem por meio do processo de Bolonha e que culmina com uma nova organização. As configurações políticas e econômicas internacionais, no contexto da Declaração de Bolonha, apontaram para a necessidade de repensar a estrutura do ensino superior e, conseqüentemente, a formação de professores. Após um período de debate, em dezembro de 2006, visando à adequação dos cursos de formação de professores em Portugal, o Ministério da Educação lançou um anteprojeto, definindo o Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência, concretizado no Decreto-Lei nº. 43/2007.

Tendo em vista a estrutura de ciclos de estudos do ensino superior, proposto pelo processo de Bolonha, a formação passa a ser dividida em Licenciatura em Educação Básica e Mestrado, sendo a profissionalização assegurada apenas ao nível de Mestrado para todos os professores da educação pré-escolar, ensino básico e secundário. Nesse sentido, a habilitação profissional continua exigindo o mesmo nível de qualificação profissional para todos os docentes, mantendo o princípio instituído pela alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, de

1997, quando a Licenciatura passou a ser exigida como habilitação mínima para a docência. Segundo a apresentação do referido Decreto, a elevação da formação ao nível de Mestrado revela a busca de reforçar a qualidade da formação e do estatuto profissional dos professores.

Observamos no texto do referido Decreto a incorporação dos discursos travados no campo das Ciências da Educação, quando ressalta “a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares...”, ou seja, uma perspectiva que procura ver a docência de forma ampliada, incorporando a reflexão e a investigação como partes da dinâmica docente. O Decreto também destaca a importância atribuída pelo novo sistema “a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional” (PORTUGAL, 2007).

Por meio do caminho histórico e do olhar para as complexidades do presente, os estudos realizados nos ajudam a compor um conjunto de indícios sobre a profissão docente e a formação de professores do 1º CEB em Portugal. Encontramos um processo que, se de um lado apresenta sinais avanços e refluxos; por outro, se afirma na busca de crescente organização do sistema de ensino, estruturação detalhada e controle.

Observamos, quanto à profissionalização e a formação, um caminho também crescente de organização que, começando com o nível médio, por meio das Escolas Normais, hoje, com a nova regulamentação, exige o Mestrado como habilitação mínima para atuação na docência de todos os níveis, do ensino pré-escolar ao secundário. A carreira, por outro lado, com a revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD), fica totalmente regulamentada e definida por meio de um sistemático mecanismo de avaliação, atrelado à formação contínua e à realização de concursos para aferição de conhecimento tanto para ingresso como para ascensão ao patamar de professor titular. O caminho das políticas públicas e o discurso de organização do sistema educativo contrastam, entretanto, com as vozes que vêm da escola e que insistem num posicionamento crítico, que lutam por participação e autonomia na construção da escola e dos percursos de ensino e aprendizagem.

EM BUSCA DO ESTRANHAMENTO: PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Qual o significado de escrever um texto sobre contextualização à realidade brasileira? E mais ainda, qual o sentido de desenvolver etapas de estudo exploratório também aqui? O objetivo da contextualização é claro: a tese propõe o diálogo entre histórias de vida de professoras portuguesas e brasileiras e, portanto, é necessário situar a territorialidade das narrativas, das vidas. O olhar dirigido à docência, à escola e à formação de professores em Portugal e no Brasil é que possibilita indícios para compreensão das histórias e pistas para o diálogo

(BRAGANÇA, 2009, p. 209)³.

Retomar a história da escola e da docência no Brasil faz trazer laços que nos unem a Portugal e elos muito nítidos que articulam a história da educação desses dois países. Tomando

como marco o processo de colonização, encontramos, nos duzentos e dez anos de “monopólio jesuítico”, de 1549 a 1759, as bases do sistema educativo brasileiro, contando com escolas elementares para os “curumins” e filhos de colonos, colégios e ensino superior religioso para preparação do sacerdócio (ROMANELLI, 1989, p.34). Com a expulsão dessa Companhia, encontramos, também no Brasil, grande impacto da Reforma dos Estudos Menores, efetuada em 1759 e ampliada em 1772, referente ao ensino primário e secundário; reformas que mudaram a organização e a dinâmica do sistema de ensino, bem como o perfil da docência.

A reforma estabelece uma relação formal entre o Estado e o professor que incluía processo de seleção, estabelecimento de um contrato e avaliação periódica. E, se podemos trazer a afirmação de Cardoso de que “os professores não formavam ainda uma classe profissional”; é possível perceber que esse momento consistiu uma etapa importante no caminho dessa profissionalização (ibid., p. 231). Esse processo foi gestando um novo estatuto socioprofissional partilhado entre professores e o Estado “onde aqueles anseiam por se constituir num corpo administrativo autônomo, enquanto este busca garantir o controle da instituição escolar” (VILLELA, 2002, p. 101).

Com a República, em 1889, fortaleceram-se os discursos e indicativos legais sobre a importância da ampliação e estruturação da rede escolar, bem como elementos significativos do *processo de profissionalização da docência*, considerando-se a *tutela do Estado*, a *institucionalização da formação de professores*, bem como a *articulação dos professores em movimentos corporativos*. Tomando como referência o estudo desenvolvido por António Nóvoa (1987), sobre o processo de profissionalização dos professores primários em Portugal, cabe perguntar sobre a primeira etapa do referido processo, ou seja: em que medida a docência, no Brasil, foi tomada como ocupação de tempo integral? Observamos que, no contexto brasileiro, tal prerrogativa parece não ter se colocado como uma exigência indispensável para atuação docente. Segundo Carvalho (2002, p. 251), “o exercício do magistério concomitante com outras atividades foi permitido, embora não fosse essa a prática usual”.

É no momento de afirmação da garantia legal de instrução primária pública e gratuita, no contexto das legislações do início do século XIX, que a formação de professores, no Brasil, ganha espaço para se institucionalizar. Com o Ato Adicional de 1834, as províncias recebem a responsabilidade de legislar e promover a instrução pública primária e secundária, ambiente em que florescerão diversas iniciativas de implantação do Curso Normal, no caminho, ainda incipiente, de reconhecimento da importância da construção de saberes específicos para atuação profissional na docência. A primeira Escola Normal foi fundada na Província do Rio de Janeiro, em 1835.

Na Primeira República a instrução primária e o Curso Normal permanecem sob a responsabilidade dos Estados, gerando descentralização e diferentes avanços e recuos nas experiências implementadas. É o movimento da Escola Nova e o ambiente de “entusiasmo pela educação” que irá trazer a força do papel da escola e da formação de professores, indicando mudanças na estrutura da formação então vigente (CARVALHO, 2002, p. 70 e LELIS, 1993,

p. 38 e 39). Num momento onde o escolanovismo buscava novas concepções e práticas sobre o fazer educativo, os “pioneiros” criticam a predominância dos estudos de cultura geral e a pouca ênfase profissional. É importante também ressaltar que é no contexto do Manifesto que se defende, pela primeira vez, a unificação da formação de professores, com a proposta de que fosse realizada em nível superior (MENDONÇA, 1994, p.37).

Nesse ambiente, surge o Curso de Pedagogia, cujo nascedouro é a “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”, no Rio de Janeiro. Uma instituição multifacetada que visava tanto uma ampla formação cultural e científica, quanto a formação de professores e especialistas em educação (BRAGANÇA, 2003). No contexto do regime militar, a partir de 1964, busca-se adequação de todo sistema educacional à perspectiva de enfoque especializado e tecnocrático. Um referencial que fragmenta o olhar à educação, através da consagração da fratura entre os que pensam e os que executam; especializam-se as tarefas no cotidiano da escola, especializa-se o Curso Normal e também o Curso de Pedagogia por meio das habilitações em supervisão, administração, inspeção e orientação educacional para as escolas e sistemas escolares.

O final dessa década de 1970 vai apontando para as limitações do enfoque restritivo das políticas educacionais da ditadura militar e, gradativamente, com os movimentos sociais mais amplos – a problemática educacional passa a ser analisada a partir de determinantes históricos e políticos que os condicionam. “Essa mudança expressa o movimento da sociedade brasileira na tentativa de superar o autoritarismo e de construção da redemocratização das relações sociais concretas” (BRAGANÇA, 2003). E, nesse ambiente de abertura democrática, registra-se a emergência do movimento dos educadores e estudantes, culminando com a fundação da “Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação” (ANFOPE), em 1990. Os debates construídos, no interior dessa associação, foram, então, sinalizando outros caminhos para a formação de professores, nomeadamente a elevação ao nível superior, no âmbito da graduação em Pedagogia, bem como a reorganização curricular, buscando a formação do professor e a formação do especialista no professor, ou seja, uma formação ampla que rompesse com as especializações técnicas postas na estrutura curricular do Curso de Pedagogia e imposta às escolas como divisão do fazer educativo (ibid.).

A década de 1990 colocou, dessa forma, em debate, a formação de professores, registrando-se o embate de projetos distintos de sociedade que revelavam diferentes concepções de mundo, de homem, de professor, de pedagogo. E após longa caminhada, foi promulgada a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (9.394/96), que propõe a elevação da formação de professores ao nível superior.

Com esta definição, observamos que as proposições históricas do movimento dos educadores foram, assim, contempladas. A formação docente é, desta forma, colocada em nível superior, podendo ser realizada em Universidades e Institutos Superiores de Educação, um novo *locus* para a formação dos professores da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação em nível médio continua a ser admitida como formação mínima, voltando a denominação Curso Normal. Ressalta-se, entretanto, que as disposições transitórias registram,

no quarto parágrafo, que “até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LDB 9.394/96). Considerando, contudo, a realidade brasileira e a ambiguidade do próprio texto legal, que em seu corpo define o Curso Normal como formação mínima e nas disposições transitórias coloca prazo nessa definição, já podemos observar que os Cursos Normais ainda são uma realidade para além do tempo estipulado, já que, de fato, constituem o mínimo admitido, relativizando-se, assim, a elevação da formação ao nível superior.

Sistematizando, temos, a partir da LDB, o seguinte quadro para a formação inicial de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental: três *locus*, a saber - a Escola Normal, de nível médio, as Universidades e os Institutos Superiores de Educação e três tipos de curso com duração, carga horária e organizações curriculares específicas: o Normal, o de Pedagogia e o Curso Normal Superior. Acrescentando-se a aceitação de duas modalidades, ou seja, formação inicial para aqueles que ainda não ingressaram na carreira e “treinamento em serviço” para os que já exercem a docência e ainda não têm a formação requerida.

Os debates, contudo, continuaram e, considerando as proposições da LDB 9394/96, bem como as demandas da sociedade e dos movimentos organizados, em 2003 foi instituída uma comissão para definir as “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia” e em maio de 2006, foi, então, emitida resolução que institui “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (BRASIL, 2006).

A referida resolução, hoje em vigor, determina que o Curso de Pedagogia destina-se à “formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, destacando que as atividades docentes incluem a “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”, em âmbito escolar e não escolar (BRASIL, 2006).

Observamos, dessa forma, um longo processo que culminou com o encontro entre muitas das reivindicações do movimento dos educadores que remonta os anos de 1980 e as definições propostas pelas “diretrizes”, numa compreensão ampliada da docência, integrando o fazer educativo à gestão educacional e retomando as reivindicações da Anfope no sentido de formar o professor e o especialista no professor (ANFOPE, 2000).

Relativamente à formação, em seu sentido institucional, apesar da proposição de elevação ao nível superior, ainda encontramos professores leigos no Brasil, ou seja, que não possuem a habilitação mínima exigida por lei, correspondente ao nível médio. Atuando na alfabetização “são 13.166 professores que possuem formação apenas de ensino fundamental e que deverão cursar pelo menos o ensino médio, modalidade normal. Para as 4 primeiras séries do ensino fundamental: 94.976 precisam obter diploma de nível médio, modalidade normal” (Lei nº 10.172/2001). Esses dados nos ajudam a situar a intensidade dos desafios que ainda se colocam à formação de professores do ponto de vista quantitativo e qualitativo, implicando nos proces-

tos vividos cotidianamente. E, se não temos respostas únicas, apostamos em trilhas de podem ser construídas e uma delas é a abertura de canais de escuta daqueles que corporalmente vivem a docência.

DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Na presente pesquisa, o diálogo, entre Brasil e Portugal, foi sendo construído aos poucos, com o desenrolar do processo. Das primeiras aproximações mais tímidas, fomos vivendo a experiência de estudo em Portugal como tempo também para uma maior compreensão sobre a profissão docente e a formação. E, necessariamente, por um lado, o olhar estrangeiro dirigido à educação portuguesa foi filtrado pelas experiências vividas no Brasil; por outro, de volta ao Brasil o olhar para as dinâmicas educativas também veio impregnado das aprendizagens construídas lá e, assim, o diálogo foi tomando corpo, espaço e um sentido fundamental na tessitura da pesquisa. Retomamos, aqui, alguns pontos apresentados que, numa composição dialógica, assumem outros matizes e sentidos.

De Portugal, uma longa caminhada histórica, o olhar voltado à educação nos levou à Idade Média e às escolas monásticas; do Brasil, pouco mais de quinhentos anos, trilhas que, não aleatoriamente, se cruzam nas sendas da Modernidade e se encontram na afirmação da escola, inicialmente, como espaço de evangelização e de manutenção dos valores fundamentais da sociedade portuguesa e, depois, como campo propício de expressão da secularização do conhecimento.

No desenrolar sócio-histórico do sistema educativo, atrelado à institucionalização da escola, observamos também o caminho percorrido pela profissão docente. A análise desse processo, na realidade portuguesa, desenvolvida pelo Professor António Nóvoa (1987), dá-nos pistas para reflexão sobre os movimentos vividos no Brasil, bem como sobre o entrelaçamento existente. Como vimos, na referida análise, o processo de profissionalização assenta-se na perspectiva de quatro etapas: a prática da docência em tempo integral ou como ocupação principal, a criação de um suporte legal ao exercício profissional na docência, a institucionalização de dispositivos de formação e a constituição das associações docentes. O suporte legal para a profissão docente foi implementado no contexto da reforma pombalina, tanto em Portugal como no Brasil, e veio como uma das marcas da secularização do ensino no séc. XVIII. O séc. XIX, com a estruturação dos sistemas nacionais de ensino, acelera os caminhos da profissionalização com a implantação das Escolas Normais e constitui também o palco para os movimentos reivindicatórios e associativos dos docentes. É, contudo, a primeira etapa do processo que nos instiga a pensar diferentes movimentos da docência em Portugal e no Brasil. Se em Portugal, desde o século XVIII, a atuação docente foi entendida como uma ocupação profissional principal, exigindo dedicação de tempo inteiro, referência que até hoje encontra-se presente no Estatuto da Carreira Docente (ECD); no Brasil, os estudos que realizamos indicam que esta prerrogativa não foi colocada como uma exigência indispensável ao exercício da docência como profissão. E é interessante observar como esta dinâmica continua consistindo uma diferença significativa,

do ponto de vista da organização do trabalho docente. Em Portugal o/a professor/a efetivo de 1º CEB tem uma carga horária de trinta e cinco horas de trabalho semanal que incluem componentes letivos e não-letivos, em regime de dedicação integral. No Brasil, a carga horária é de vinte e duas horas, sendo vinte em sala de aula e duas horas em atividades técnico-pedagógicas. E considerando os baixos salários, é comum os professores atuarem em jornadas duplas e, muitas vezes, triplas de trabalho, o que deprecia a qualidade e a própria natureza do trabalho docente.

Quanto à estruturação da carreira docente, em Portugal, observamos centralização no vínculo, ou seja, todos os professores do ensino público estão ligados diretamente ao sistema central de ensino e são regidos por um mesmo Estatuto da Carreira Docente, comum a todo território nacional, destacando-se ainda um sistemático processo de avaliação docente definidor da progressão na carreira. No Brasil, os vínculos se dão a nível Estadual, Municipal ou com a rede privada, os Planos de Cargos e Salários também ficam atrelados à legislação específica desses sistemas e a avaliação do trabalho docente ocorre, prioritariamente, no estágio probatório.

Na estruturação da carreira, encontramos em comum a possibilidade de professores com vínculos por meio de contratos temporários. Destaca-se que, em Portugal, o Estatuto é único para os professores da educação pré-escolar, ensino básico e secundário, havendo correspondência dos índices remuneratórios, o que não ocorre no contexto brasileiro, onde os professores da educação infantil e das séries iniciais trabalham mais horas e, frequentemente, com salários inferiores aos professores que atuam do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Este fator, provavelmente contribui para que, no primeiro caso, encontremos maior fixação dos professores/as ao 1º CEB e, no segundo, uma grande flutuação, ou seja, para os/as professores/as brasileiros/as, o trabalho nos anos iniciais assume, muitas vezes, um carácter provisório pela expectativa de ascensão aos outros níveis de ensino e, conseqüentemente, de remuneração e de condições de trabalho.

A formação, como vimos, nasce atrelada à expansão do sistema de ensino e à própria organização da carreira docente. É interessante observar a elevação do patamar mínimo exigido para habilitação profissional na docência. Em Portugal, o percurso trilhado passou do Curso Normal à exigência do bacharelato, a seguir da licenciatura, e hoje, no contexto do processo de Bolonha, o Mestrado constitui habilitação mínima para o exercício da docência em todos os níveis de ensino. Registra-se que todos os professores/as, em exercício, possuem habilitação profissional, ou seja, não há professores leigos. No Brasil, o caminho vai se dando mais lentamente, apesar da indicação do nível superior para a formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental a legislação ainda aceita o Curso Normal como formação mínima. Dados do censo 2006 revelam que ainda temos 9826 (nove mil oitocentos e vinte e seis) professores/as, de 1ª a 4ª série que possuem apenas o ensino fundamental completo ou incompleto, ou seja, não têm a habilitação profissional mínima.

Quanto à elevação da formação ao nível superior, observamos que, se no Brasil tal processo se dá pela reformulação dos Cursos de Pedagogia; em Portugal é realizada em cursos específicos para a formação de professores. Nesse sentido, a licenciatura em Ciências da Edu-

cação manteve sua estrutura própria e distinta da formação dos educadores de infância e dos professores do 1º CEB. Destaca-se, ainda, que os formados em Ciências da Educação atuam em cargos técnicos e de assessoramento e não na docência. A realização do referido curso ou de especializações na área de supervisão pedagógica, formação de formadores, administração escolar e outras possibilita aos professores efetivos, que já atuam no sistema, o desempenho dessas funções no âmbito escolar e do sistema educativo.

A trajetória que observamos possibilita a leitura de uma crescente e cada vez mais sistemática intervenção social sobre os processos educativos, intervenção que, se revela avanços quantitativos e qualitativos, revela também, e, nesse caso, na maioria das vezes, por vezes subterrâneas e avessas às estruturas políticas do sistema, as dificuldades que, em sua complexidade, manifestam-se na dinâmica das sociedades contemporâneas e também no dia-a-dia daqueles e daquelas que vivem a escola e a docência.

Analisando os problemas contemporâneos, Nunes (2006, p. 2) destaca três aspectos: a exclusão social, a crise dos fundamentos do conhecimento e da escola. O processo de globalização vem intensificando as contradições, pois ao mesmo tempo que exige produtividade, impossibilita a muitos o acesso aos bens produzidos, pela concentração de renda, gerando exclusão dos bens sociais, nomeadamente da educação. Além disto, a crise do conhecimento invade a escola e a formação de professores, esfacelando a possibilidade de que alunos e professores/as mantenham experiências significativas de conhecimento e de formação. Apesar de todas as críticas, a instituição escolar continua, entretanto, sendo um espaço social da maior importância e é nesse sentido que se afirma e se coloca como objeto de investigação, reflexão e intervenção social.

... à toda crítica que a escola contemporânea sofre em termos de alienação do mundo do trabalho e da cultura mais ampla, da cisão entre teoria e prática, em suma, do fracasso escolar, responde-se com propostas que definem o prolongamento da escolarização e exigem mais da escola. Trata-se de um paradoxo: de um lado, critica-se incisivamente a escola e, de outro, reconhece-se impossível viver sem ela (NUNES, 2006, p. 5).

Se, por um lado, o reconhecimento desse paradoxo não nos imobiliza, mas nos impulsiona num movimento essencialmente filosófico de reflexão crítica e propositiva sobre escola, a docência e a formação de professores; por outro, encontramos, nele, indícios da materialidade cotidiana vivida pelos professores/as na construção/reconstrução de suas histórias de vida e formação.

NOTAS

(Endnotes)

- 1 O presente texto consiste em síntese de um dos capítulos da tese Histórias de Vida e Formação de Professores/as: Diálogos entre Brasil e Portugal, defendida no dia 15 de junho de 2009, na Universidade de Évora – Portugal, com orientação do Prof. Dr. José Bravo Nico.
- 2 Livro da Vida, setembro de 2004. “Tomo emprestada a expressão “Livro da Vida” do educador francês Célestin Freinet (1896-1966), que desenvolveu, com os alunos, a proposta de um registro diário das experiências da

sala de aula e da vida – um registro marcado pela liberdade de expressão que incluía texto, pintura e desenho. Assim, o termo “Livro da Vida”, como parte integrante da presente pesquisa, busca trazer a intensidade dos caminhos percorridos ao longo do processo. É “livro”, pois propõe o registro das “idas e vindas” e, apesar de intrinsecamente ligado a todo movimento da pesquisa, apresenta uma certa independência do formalismo acadêmico: não se coloca como capítulo ou item constitutivo da tese, mas como espaço de auto-reflexão sobre a pesquisa. Sua proposta é o relato, a narrativa e, nesse sentido, é mesmo “da vida”, traz a densidade de pulsações que vão se apresentando em diferentes dimensões, entrelaçando visões e emoções de cada momento/ciclo desse processo.” (BRAGANÇA, 2009)

3 Registro do Livro da Vida, 7 de Janeiro de 2007.

REFERÊNCIAS:

- ABREU, Isaura. A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos 20 anos. In: PIRES, Eurico Lemos et al. **O Ensino Básico em Portugal**. Porto: Edições Asa, 1989.
- ADÃO, Áurea. A história da profissão docente em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas. In: NÓVOA, A.; BERRIO, J.R. (Org.). **A História da Educação em Espanha e Portugal**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993.
- ADÃO, Áurea. **Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- ANFOPE. **Documento final do X Encontro Nacional**. Brasília, 2000.
- BRAGANÇA, Inês F. S. **Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal**. Universidade de Évora, Portugal, Tese de Doutoramento, 2009.
- BRAGANÇA, Inês F. S. Pensando a formação de professores/as-pedagogos/as no Brasil: quando a memória e a narração atravessam a formação docente. **III Seminário Nacional: Educação e Poder**, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2003.
- BRASIL. Lei 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996.
- BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: fevereiro de 2007.
- CAMPOS, Bártolo Paiva. As ciências da educação em Portugal. **Inovação**. v. 6, p. 11-28, 1993.
- CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.
- FERREIRA, Deusdado. **Educadores Portugueses**. Porto: Lello e Irmão – Editores, 1995.
- LELIS, Isabel. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio** (2ª ed.). SP: Cortez, 1993.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. **Cadernos de Pesquisa**. v. 90, p.36-44, 1994.
- NÓVOA, António (Ed.). **Os professores e as reformas de ensino: na viragem do século (1886-1906)**. Lisboa: Edições Asa, 1993.

- NÓVOA, António. A reforma educativa portuguesa : questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In: NÓVOA, A. e POPKEWITZ, T. S. (Org.). **Reformas Educativas e Formação de Professores**. Lisboa: educa, 1992.
- NÓVOA, António. **Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal**. Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra: Imprensa de Coimbra, vol. I e II, 1987.
- NUNES, Clarice. **Formação de educadores: os desafios do presente**. Rio de Janeiro, texto não publicado, 2006.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 43/2007. Disponível em: www.min-edu.pt. Acesso em: fevereiro de 2007.
- PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro. Disponível em: http://www.min-du.pt/Scripts/ASP/news_det.asp?newsID=353&categoriaID=pri. Acesso em: agosto de 2005.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)** (11ª ed.). Petrópolis: Vozes, 1989.
- VILELA, Heloisa. A imprensa pedagógica e a constituição da profissão docente no século XIX: alguns embates. In GONDRA, José (Ed.). **Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o império e a república** (2ª ed.). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.