

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

GT 12: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Trabalho completo

Éverton SANTOS (Docente da rede estadual/Porto Velho/Rondônia)

evertonstark20@gmail.com

Kátia FARIAS (Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado

Profissional/PPGEEProf/UNIR)

katiafarias@unir.br

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar uma análise histórica das transformações ocorridas no campo da formação de professores no Brasil. Trata-se de um relato de experiência, a partir de narrativas emergidas na disciplina “Formação de Professores e Trabalho Docente”, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf), da Universidade Federal de Rondônia. Por meio da polifonia de vozes lançadas, buscou-se entender quais os principais desafios da formação de professores. Os diálogos constituídos nas discussões apresentam evoluções no campo da formação de professores, na medida em que cresce o interesse por práticas de reflexão coletiva.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática docente. Modelos curriculares.

1 Introdução

O presente estudo tem como ponto inicial a disciplina “Formação de Professores e Trabalho Docente”¹ por meio da qual vivenciamos a combinação de diferentes estratégias de ensino, relacionando momentos expositivos-dialogados, rodas de conversa e análise de textos de autores como Gatti *et al.* (2019), Pereira (2013), Coimbra (2020), dentre outros, além de documentários, como, por exemplo, *Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco*, dirigido por Carol Black (2010).

¹ No Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional, esta disciplina pertence à Linha 1, que investiga as práticas pedagógicas mobilizadas no contexto amazônico nas diversas áreas do conhecimento e em seus diversos tempos e espaços educativos, nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, considerando as relações sociais para a produção subjetiva e material de conhecimentos, os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, a formação de professores em contextos distintos, as identidades, processos formativos, saberes docentes e infâncias. Desse modo, a disciplina problematiza: temáticas voltadas ao processo de formação profissional docente para a Educação Básica amazônica; aspectos pedagógicos e tecnológicos da formação inicial e continuada que contemplem os diferentes tipos de saberes, na perspectiva intercultural e crítica, com vistas a contribuir com a transformação da educação, das escolas, da universidade e da sociedade; a ausência da equidade no acesso à formação inicial e continuada. Ademais, atua no desenvolvimento da pesquisa aplicada, com produção de conhecimentos voltados à organização do trabalho didático, envolvendo processos pedagógicos e gestão do conteúdo e da sala de aula, na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento de políticas e práticas para a redução das desigualdades educacionais, regionais e locais.

Assim, as leituras selecionadas para a produção deste relato de experiência estão relacionadas aos referidos textos e aos diálogos entre eles, de modo que as informações se complementam. A análise dos artigos e a reflexão do processo histórico da formação docente, seus modelos e suas adaptações adversas a novos modelos de propostas de formação nos permitem compreender o percurso da formação docente e indicam a necessidade de uma construção contínua desse processo.

Este texto visa apresentar uma análise histórica das transformações que ocorreram no campo da formação de professores no Brasil. Mas, antes disso, precisamos levar você em uma viagem ao passado, mais especificamente ao início do século XXI. Você pode se perguntar: mas por qual motivo esse século, em específico? Primeiramente, é importante ressaltar que os avanços sociais conquistados pelo Brasil, ao longo de sua história, resultaram em uma diminuição da desigualdade e, dessa maneira, a camada mais pobre pode usufruir de uma maior quantidade de bens e serviços, incluindo-se os educacionais; além disso, durante o século XXI, o país estabeleceu que todas as crianças (entre sete e 14 anos) frequentassem obrigatoriamente a escola, ou seja, houve um aumento expressivo na escolaridade da população brasileira (Gatti *et al.*, 2019).

De acordo com Gatti *et al.* (2019), tal avanço teria sido impulsionado pelo crescimento econômico e por mudanças estruturais que aconteciam nos mais variados setores da sociedade brasileira. Esse fenômeno resultou no surgimento de uma nova classe, conhecida como “classe C”, constituída por pessoas com uma renda média acima dos mais pobres. Esse período também foi marcado pela ampliação do direito à educação para toda a população, sendo este um dos efeitos da Constituição Federal de 1988.

Um marco decisivo na expansão dos cursos de formação de professores em nosso país foi a criação e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996. Segundo Gatti *et al.* (2019), o Brasil acompanhou as tendências mundiais, que exigiam o certificado de curso superior para quem fosse exercer a docência em qualquer etapa da educação. Essa exigência fez com que dobrassem as matrículas nos cursos de licenciatura nos primeiros anos do século XXI; nesse bojo, os cursos de Pedagogia foram os que tiveram maior expressão em número de matrículas.

Depois desse pequeno recorte, vamos situar o roteiro de nossa viagem histórica, que será constituído em duas partes, ambas nascidas a partir de discussões em uma disciplina intitulada “Formação de Professores e Trabalho Docente”, ministrada em um Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Escolar de uma universidade pública da região amazônica. Na primeira parte, vamos imergir no tema “Formação de Professores”, enquanto

constituição de linha de pesquisa; na segunda parte, vamos navegar pelos modelos educacionais criados no Brasil ao longo da história.

2 Um desenho sobre a constituição da formação de professores no Brasil e mundo

Iniciamos com um questionamento: a escola pública de primeiras letras foi feita para os filhos dos ricos ou para filhos dos pobres? No primeiro momento, podemos pensar que foi feita para os filhos dos ricos; porém, isso é um equívoco. Afinal, a escola era voltada, inicialmente, para os filhos dos pobres. Devido a todo o contexto da educação com que nos deparamos atualmente, temos a impressão de que a escola iniciou como um espaço apenas para privilegiados.

De acordo com Varela e Alvarez-Uria (1992), a escola de hoje é muito diferente de sua configuração primária. No Brasil, as escolas organizadas pelo Estado iniciaram a partir do século XIX. Antes, as classes mais favorecidas enviavam seus filhos a estabelecimentos de qualidade, liceus, colégios, ginásios. A escola do Estado surgiu como espaço de governo dos filhos das classes desfavorecidas. Os citados autores relatam que a escola pública, gratuita e obrigatória, foi instituída por Romanones, em princípios do século XX. No Brasil, em 1835, em Niterói, foi criada a primeira instituição de formação de professores (a primeira Escola Normal brasileira), na província do Rio de Janeiro, capital do Brasil na época. O curso Normal tinha o objetivo de formar professores para atuar no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (atual Ensino Médio).

Dessa forma, de acordo com alguns elementos pontuados por diversos autores, pesquisadores dessa área, entre eles Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 8), “os novos especialistas receberão agora uma formação controlada pelo Estado e ministrada em instituições especiais, as Escolas Normais. O objetivo primordial é que desempenhem funções de acordo com a nova sociedade em vias de industrialização”.

Para continuarmos avançando no campo da formação de professores, antes precisamos entender o que é “campo”. Segundo Pereira (2013), a definição que comumente encontramos para a palavra é: um terreno plano e extenso. Obviamente, em nossa discussão, “campo” tem outro significado. Por isso, segundo o autor, precisamos recorrer ao sociólogo francês Pierre Bourdieu: em sua concepção, os campos se formam através das relações de alianças ou conflitos ocorridos entre os diversos agentes que batalham pela posse de uma determinada forma de capital.

Esse conceito de campo nos remete aos espaços sociais, em que os objetos geram interesses e, conseqüentemente, disputas. Pereira (2013) ressalta que, independentemente do tipo campo, seja da educação, da política, da filosofia ou da religião, todos têm uma estrutura baseada na relação de força entre instituições e seus agentes. Sob essa perspectiva, é pertinente reconsiderar a pergunta inicial sobre a quem a escola realmente se destinava: aos filhos dos ricos ou aos filhos dos pobres?

Vamos discutir, agora, sobre o campo de pesquisa, na perspectiva da formação de professores, um campo em que há lutas e interesses, ou seja, vamos nos deparar em diversas situações que se correlacionam a disputas. A formação de professores pode parecer um campo que já vem sendo discutido desde o surgimento desse formato que conhecemos como “escola”; porém, Pereira (2013) nos lembra que, no ocidente, esse ainda é um campo relativamente novo.

Conforme Pereira (2013), afirmar que a formação de professores é um campo “relativamente novo” não significa que nunca houve pesquisas sobre esse tema nesse período; no entanto, até meados de 1973, a comunidade internacional de pesquisadores em educação não considerava esse campo como linha de pesquisa. Essa comunidade definiu como marco zero para o nascimento desse campo como linha de pesquisa a publicação feita por Robert F. Peck e James A. Tucker, em 1973, no *Handbook of Research on Teaching*, como forma de revisão de literatura especializada.

Na primeira metade da década de 1970, a maioria dos estudos sobre a formação de professores privilegiava apenas a questão técnica. Nessa perspectiva, de acordo com Pereira (2013), o professor era visto apenas como um organizador dos componentes do processo de ensino e aprendizagem, que deveriam apenas garantir resultados instrucionais eficientes. Esse cenário não parece muito diferente do que temos hoje em dia. No fim das contas, a cobrança é que os professores precisam mostrar resultados, os quais devem ser obtidos por meio de provas institucionais, como a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Segundo Pereira (2013), em 1981, a maior parte dos estudos sobre formação de professores já demonstrava uma preocupação com os métodos de treinamento de professores. Durante a segunda metade da década de 1970, surgiu um movimento que fazia oposição ao foco técnico e funcionalista que dominava a formação de professores. Pereira (2013, p. 147) menciona que, “nessa época, de acordo com Candau (1982, 1987), por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente”. A partir de então, a prática do professor passou a ser compreendida como uma prática transformadora e não mais como uma prática neutra. Sendo assim, a escola passou a ser vista como uma reprodutora de relações sociais e,

nesse mesmo período, essa visão chegou até as universidades brasileiras e demais centros voltados para a formação de professores.

Após esses movimentos que faziam oposição ao método técnico e funcionalista da década de 1970, Pereira (2013) aponta que houve mudança em relação ao enfoque da formação de professores durante os anos iniciais da década 1980, quando o discurso acadêmico em torno da formação de professores se centrou em dois temas fundamentais: a dimensão política inerente à prática pedagógica e ao compromisso do educador com as camadas populares da sociedade. Logo, foi ampliado o debate a respeito de uma reformulação dos cursos sobre formação de professores, resultando em grandes debates acerca do campo da formação de professores.

Pereira (2013) destaca que, a partir desses debates, o foco da formação mudou de um professor técnico para um professor pesquisador, pois entendeu-se a importância de um profissional reflexivo, cujas atividades profissionais pudessem se aliar à pesquisa. A partir daí, na década de 1990, passou a haver o consenso de que a escola deve ser um local de construção de saberes que valorizem as práticas cotidianas.

3 Modelos curriculares de formação de professores no Brasil

Para tratar sobre os modelos curriculares de formação de professores no Brasil, dialogamos com Coimbra (2020). Junto com essa autora, afirmamos a importância de entender que, ao longo da história, a formação de professores no Brasil foi caracterizada por três fases distintas: a primeira, identificada como "conteudista", foi compreendida através da concepção brzezinskiana (esquema 3+1); a segunda, denominada "transição", destacou-se por uma abordagem centrada na prática; e a terceira, intitulada "resistência", concentrou-se na continuidade e no aprimoramento da formação. Historicamente, a extensão temporal desses modelos, tal como entende Coimbra (2020), não pode ser definitivamente delimitada, uma vez que as teorias educacionais são fenômenos em constante evolução. Até os dias atuais, os três modelos mencionados continuam a se manifestar no campo da educação.

De acordo com a citada autora, o modelo conteudista tem sua origem em 1939, com a promulgação do Decreto-Lei nº 1190, que regulamentava a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Nesse contexto, o modelo pioneiro consistia na formação de bacharéis, que, em seguida, faziam cursos de didática, para a obtenção da certificação de licenciatura. O artigo 20 do referido Decreto-Lei descreve que o curso de didática teria duração de um ano, sendo constituído das seguintes disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional,

administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação (Brasil, 1939).

Segundo Coimbra (2020), esse modelo foi muito criticado em estudos que geraram dissertações e teses na área de formação de professores, pois ficou evidente que isso trouxe um abismo entre teoria e prática, em que a prática e os saberes docentes são colocados em segundo plano, sob uma lógica que prioriza apenas o conteúdo. Essa concepção de formação de professores é referida por Brzezinski como "esquema 3+1", um modelo no qual a formação era direcionada, na maior parte, ao bacharelado, reservando apenas o último ano para um enfoque pedagógico específico voltado à docência. Vale salientar que esse modelo, iniciado em 1939, até hoje está presente nos cursos de licenciatura no Brasil, ou seja, perdura há quase nove décadas.

Um passo importante para tentarmos superar esse modelo aconteceu em 1996, com a aprovação da Lei nº 9.394, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. A aprovação dessa Lei redefiniu a formação do profissional em magistério e, assim, as universidades se transformaram em espaços para a formação de professores da Educação Básica. Por essa razão, o modelo é denominado "transição", pois o país estava em processo de mudança no perfil de formação de seus professores, introduzindo um novo paradigma, enfatizando uma abordagem que valoriza a totalidade da formação. Segundo Coimbra (2020), isso incluía a integração entre:

[...] a necessidade de integralidade da formação, a integração entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, a prática como componente da formação e, por fim, o reconhecimento de uma visão mais ampla de formação, considerando também outros espaços e possibilidades formativas (Coimbra, 2020, p. 10).

De acordo com a autora, a noção da integralidade na formação de professores se deu a partir de algumas ideias: a primeira é a necessidade de um curso de licenciatura que tenha como característica uma formação pedagógica do início ao fim, diferentemente do esquema 3+1; a segunda tem como base a primeira e, se não existe mais uma formação de bacharel e uma posterior licenciatura, é necessário que o currículo proponha uma articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos; a terceira é que a formação de professores no Brasil não deve apenas contemplar componentes teóricos, mas também componentes práticos e, por isso, foram previstas “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso” (Brasil, 2002, p. 9); a quarta ideia implica na compreensão da

formação de professores em outros espaços e, por isso, a inserção de 200 horas de atividades de cunho acadêmico, científico e cultural no currículo.

Analisando esse contexto histórico levantado até aqui, é notório que precisávamos avançar nas discussões sobre o tema e era necessária essa reformulação nos cursos de formação. Conforme Coimbra (2020), uma parte dos docentes das universidades alegava que o esvaziamento de conteúdos - para dar importância à prática - traria um empobrecimento aos cursos de formação. Mas isso era algo esperado! Afinal, tínhamos um modelo vigente por mais de 60 anos, que foi mudado. E sabemos que o processo de repensar e desconstruir certas práticas não é fácil!

Houve muitas tentativas para derrubar essa resolução, mas algo foi decisivo para que isso não ocorresse, como aponta Coimbra (2020, p. 11):

[...] uma participação decisiva do então conselheiro, professor Luiz Fernando Dourado, da Universidade Federal de Goiás, em 2015, aprova-se no CNE, 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, com a manutenção das ideias de 2002 e acrescidas outras importantes conquistas para a formação e profissionalização do professor no Brasil.

Chegamos, então, ao terceiro modelo. Talvez possa surgir o seguinte questionamento: por qual motivo intitulamos o modelo atual de resistência? Porque pensar a formação de professores envolve levar em consideração o outro, entendendo que suas funções envolvem assumir compromissos com a ética e a sociedade (Gatti, 2017).

Temos grupos de professores que ainda hoje se sentem insatisfeitos e anseiam que suas vozes sejam ouvidas, além de temer que a nova resolução trouxesse junto o modelo 3+1. Mas, apesar de tudo, em 2019, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2, ampliando o conceito do modelo de resistência, pois ela define as “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica” (Brasil, 2019, p. 46).

De acordo com Coimbra (2020), a Resolução CNE/CP nº 2 reitera o perfil dos professores formados no Brasil e acrescenta novas ideias, inseridas de acordo com os debates realizados ao longo da história, como, por exemplo: ampliação da carga horária dos cursos; estabelecimento da relação entre formação inicial e formação continuada; articulação entre teoria e prática; valorização do profissional da educação.

A citada Resolução define as diretrizes, mas sabemos que a sociedade está em constante evolução. Então, questionamos: não vai chegar o momento em que, talvez, ela seja substituída

por outra? As escolas são uma rede de “coisas” integradas na sociedade e, ainda, um lugar que preza pelo individualismo, ao invés de justiça social e equidade educacional. Por isso, Coimbra (2020) considera que vamos encontrar diversas dinâmicas, como tensões e conflitos, além da competitividade do mundo moderno. Tudo isso está sempre em constante mudanças. Realmente, faz sentido não termos uma fórmula fixa.

Entender essas questões é algo importante para que possamos caminhar sempre em busca de superação diante dos impasses que surgem na educação e precisam ser debatidos no campo da formação de professores. Assim, quando falamos em resistências, Coimbra (2020) lembra que é isso: “práticas”; devemos conceber a educação (e, por consequência, a formação de professores) a partir de problematizações democráticas realizadas no dia a dia e que trazem inúmeras possibilidades de uma práxis educativa.

4 Algumas considerações

O texto teve como finalidade apresentar uma análise histórica das transformações ocorridas no campo da formação de professores no Brasil, trazendo como base as discussões ocorridas durante a disciplina “Formação de Professores e Trabalho Docente”, em um Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Escolar de uma universidade pública, situada na região amazônica. Nessa disciplina, pudemos refletir sobre o processo de formação de professores como um movimento contínuo, como uma teia que une várias experiências.

Coimbra (2020) pondera sobre os três modelos formativos que temos no Brasil, não apenas numa perspectiva simplista de datas e marcos legais, mas com enfoque nas suas implicações e, por conseguinte, nos projetos de sociedade a que cada modelo se alinha. Trouxemos os textos de Gatti (2017), Gatti *et al.* (2019), Coimbra (2020), dentre outros, e o documentário *Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco* (Black, 2010) para iluminar nossas reflexões e diálogos com base nas partilhas ocorridas durante a disciplina.

Inicialmente, procuramos entender quando o campo de formação de professores se tornou reconhecido como campo de pesquisa. As discussões sobre formação de professores são relativamente novas, consolidando-se apenas na segunda metade da década de 1980 e, no Brasil, as mudanças ocorreram devido a pesquisas influenciadas pelas produções acadêmicas produzidas fora do país.

Em seguida, situamos as discussões na questão de tempo e lugar, considerando como se desenvolveu a formação de professores no Brasil a partir dos modelos utilizados, bem como suas respectivas críticas. Os modelos foram: conteudista (foco no modelo 3+1, ainda muito

presente nos dias atuais); transição (incorporou a prática na grade curricular); e resistência (que ampliou os componentes curriculares, valorizando a formação integral).

Compreender esse contexto histórico pode trazer significativas contribuições para os profissionais da educação, possibilitando-lhes adotar uma postura crítica diante desse campo de pesquisa e, quem sabe, isso poderá motivá-los a sempre buscar uma educação de alta qualidade, capaz de influenciar positivamente o ambiente escolar e ajudar na formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Referências

BLACK, Carol. (Dir.). **Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco**. 2010. (Documentário). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XeT-JlvS8wE>.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**. Seção 1 - 6/4/1939, página 7929. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

COIMBRA, Camila Lima. Os modelos de formação de professores/as da educação básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623691731>.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Cristina Albieri de Almeida. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. ISBN: 978-85-7652-239-3.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.



PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores. **Educação e Contemporaneidade** - Revista da FAEEBA, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

VARELA, Julia & ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, 6, p. 69-97, 1992.