

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DESCONTINUIDADES E CONTROVÉRSIAS

Maria Aparecida de Queiroz  
PPGED/UFRN  
[cidinhaufrn@gmail.com](mailto:cidinhaufrn@gmail.com)

### Introdução

A formação de professores, no Brasil, remete à matriz epistemológica positivista, marcada por descontinuidades e controvérsias, por quase dois séculos, atendendo a apelos econômicos e políticos, em contextos díspares. Impõe rigor e racionalidade técnica ao conhecimento, em detrimento de prática profissional singular, que suscite reflexão na ação.

Entende-se que o trabalho docente é de natureza humana, realizado por e com pessoas, e nele as relações se associam ao conhecimento como produção social, à identidade e à experiência profissional. Ele requer conhecimentos, postura profissional face à diversidade cultural e a problemas distintos em ambientes intraescolares e extraescolares. É premente, superar a dicotomia no *ato docente*, associando-se ensino e aprendizagem, pela prática reflexiva, movida por incertezas, singularidade e conflito de valores.

### Matriz histórica da formação de professores

A matriz histórica da formação de professores, no Brasil, inspira-se na versão pós-Revolução Francesa e a Independência brasileira, quando a instrução popular foi instituída na França e no Brasil. Por força do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 modificou a Constituição de 1824 para conter conflitos entre liberais e conservadores, colocando “[...] a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar para a formação dos professores a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais”. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1890, a instrução tornou-se orientada pelo *método de ensino mútuo* – 1932-1939 –, que valorizava os conhecimentos a serem transmitidos na escola. Criaram-se os Institutos de Educação e, com a promulgação da Lei nº. Lei 5172 de 11 de agosto de 1971, estes foram substituídos pelos cursos de Pedagogia e por outras licenciaturas (1939-1971). Às Escolas Normais, com a promulgação da Lei nº. 9.394/96, segue-se a habilitação específica de Magistério, que se torna

lócus de formação de professores, ao lado dos Institutos de Educação superior, das Escolas Normais Superiores e do curso de Pedagogia, em seu novo perfil.

Naquele momento, França, Inglaterra e Brasil tendiam a criar um *modelo de formação* caracterizada pelo requisito do nível superior, constituindo-se “[...] num processo de “universitarização”. (MAUÉS; LIMA, 2005, p. 155). O pressuposto da formação promovida em instituições de ensino superior desses países qualificava e encaminhava para a profissionalização; aprofundava os conhecimentos e induzia ao domínio no exercício da profissão, sem, contudo, assegurar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Baseada na epistemologia derivada da filosofia positivista, essa formação instrumentaliza a prática com racionalidade técnica e lida com o conhecimento profissional de forma rigorosa. Não suscita que a prática seja orientada pela “[...] incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – [que escapam] aos cânones da racionalidade técnica”. (SCHÖN, 2000, p. 17).

Nessa perspectiva, o problema, que advém de uma problemática da prática, não decorre de definição clara e precisa de princípios e valores, às vezes conflitantes, não se reduz à tarefa técnica. Assim, há quase quarenta anos, tornou-se central a discussão de a formação ser orientada por *zonas indeterminadas da prática profissional*. “E a consciência crescente a respeito delas tem figurado de forma proeminente em recentes controvérsias sobre o desempenho das profissões especializadas e seu lugar em nossa sociedade”. (SCHÖN, 2000, p. 18).

A despeito de a formação ser compreendida desse modo, os profissionais se questionam sobre a impossibilidade de ela corresponder ao elevado grau de expectativa “[...] da sociedade com relação ao seu desempenho, em um ambiente que combina uma turbulência crescente com a regulamentação cada vez maior da atividade profissional”. (SCHÖN, 2000, p. 18). A sociedade global e informacional, marcada por desigualdades crescentes, principalmente na divisão social do trabalho, reclama por reformas estruturais e profissionais.

O embate aplicado à educação brasileira em particular ao ensino brasileiro, remete ao fato de a formação ser apenas um atributo “[...] da docência, essa compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o ser humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 8). Nessa particularidade, cabe indagar se o trabalho interativo da docência repercute sobre os conhecimentos, a identidade e a experiência do profissional, pois, tem-se como razoabilidade que ele trabalha com *objetos materiais e com a técnica; com o conhecimento e a informação*, em ambientes e situações adversas, conflitivas e consensuais. Assim, a profissão docente, que é cingida pela diversidade entre pessoas, culturas, modos de ser e de agir dos profissionais no ambiente escolar, está permeada movimento de conjunturas socioeconômicas e políticas díspares.

Do ponto de vista curricular, conforme Saviani (2011, p. 151), historicamente, a formação de professores, no Brasil, se inscreve no dilema entre dois modelos: o cultural-cognitivo, centrado nos conteúdos de disciplinas específicas, é desenvolvido em institutos ou faculdades; o pedagógico-didático, ofertado nas faculdades de Educação, consiste na “[...] seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação [...]”, na transição didática do conhecimento científico para o ensino, de forma planejada e intencional.

Urge superar a dicotomia conteúdo e forma, planejamento e execução, focando o didático-pedagógico nas disciplinas específicas, para torna-las acessíveis ao ensino e à aprendizagem. Nesse sentido conforme os dados do Observatório do PNE (2001-2010) sobre a formação de professores, em 2007 o Brasil não havia alcançado o percentual de 70% dos professores com nível superior atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, 47,3% eram formados e 42,8% tinham licenciatura; em 2015, o percentual de docentes com nível superior foi 85,6%, crescendo, proporcionalmente, o atributo da licenciatura para 76,1%.

A política de formação inicial concretizou-se nas modalidades presencial e semipresencial – universidades, faculdades, institutos, escolas normais superiores – e a distância: Universidade Aberta do Brasil, Plataforma Freire. Esta política atende mais à racionalidade da certificação de professores do que à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a uma epistemologia da prática reflexiva que contempla, na didática, os fundamentos pedagógicos, escapando das descontinuidades e controvérsias.

### **Considerações finais**

Na formação de professores, no Brasil, persistem traços epistemológicos do positivismo e do conflito de interesses econômicos, sociais e políticos, devido a dilemas entre o didático e o pedagógico. França e Inglaterra têm inspirado o embate nas políticas de formação de professores apontando a necessidade de se superar este paradigma e contemplar uma prática profissional singular, que suscite reflexão na ação, compatível com a identidade profissional.

A docência, em distintas conjunturas socioeconômicas e políticas, está diante da diversidade entre pessoas, culturas, modos de ser e de agir, que repercutem sobre os conhecimentos, a identidade profissional, no ambiente escolar e fora deste. Por isso a formação em nível superior não deve dissociar o ensino, a pesquisa e a extensão, mas contemplar a teoria e a prática reflexiva, assegurando a identidade profissional, que qualifica o trabalho docente como trabalho humano, e, portanto, a educação.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2018.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971. In.: BREJON, Moysés. Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras. 7 ed. São Paulo: Pioneira, 1976a. p. 231-45.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Metas do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>>. Acesso em: 02.fev.2018.

OLGAÍSES; MAUÉS, Ronaldo Lima (Org.). **A lógica das competências na formação docente.** – Belém: Edufpa, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos** históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.