

MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

KATYANNA DE BRITO ANSELMO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGC da Universidade Estadual do Ceará. Bolsista da CAPES. Email: katyans@yahoo.com.br

GERCILENE OLIVEIRA DE LIMA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGC da Universidade Estadual do Ceará. Email: gercilene.lima@ig.com.br

MARIA SOCORRO LUCENA LIMA

Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGC da Universidade Estadual do Ceará- UECE. Email: azerichelima@hotmail.com

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os enfoques dado a prática e a teoria, bem como analisar as inferências que determinaram os modelos de formação docente. A escolha pela temática dá-se a partir de estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, e nos diálogos, no grupo de pesquisa da linha de Didática, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas. Sentimos a necessidade de realizarmos uma reflexão acerca da história da profissão docente no Brasil com ênfase nos modelos de formação docente.

Este artigo se apresenta como uma oportunidade de se analisar criticamente a formação do professor com vistas a contribuir para o construto de uma formação docente consistente, que prime pela autonomia e emancipação do sujeito que está em permanente construção. Esta investigação proporcionará conhecimentos fundamentados na história da educação brasileira. Nessa perspectiva, acreditamos que o ser humano precisa conhecer a sua história para poder transformar a sua realidade, sendo que será extremamente difícil modificá-la sem estar munido de análises históricas que fundamentem as práticas formativas.

Refletir criticamente o passado é resgatar os saberes, as práticas e valores escolares que deram certo e não reproduzir os mesmos erros e, dessa forma, progredir conscientemente, tendo como

base uma visão epistemológica. Portanto, consideramos relevante essa pesquisa, visto que por meio dela desvendaremos uma realidade bastante recorrente, mas, que carece de constante investigação científica. É relevante ressaltar que este estudo não tem como finalidade apresentar historicamente os modelos de formação docente na íntegra, mas uma reflexão sintética dos aspectos da relação teoria e prática na formação docente e os enredos históricos que situam os mesmos.

Para a realização dessa pesquisa, optaremos pela abordagem metodológica qualitativa, que em sintonia com Ludke e André (1986, p.18), citado por Vieira (2009, p.21), afirmam ser uma pesquisa “rica em dados descritivos”, pois “tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma completa e contextualizada”.

O método selecionado é o bibliográfico, que segundo Severino (2007) se realiza a partir de registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores, livros, artigos, teses etc. Temos como teóricos que nortearão nossas reflexões autores como Pimenta (2006, 2009) Lima (2001, 2009), Freire (2002) e Saviani (2008), Vicentini e Lugli (2009) Aranha (2006) dentre outros.

Este artigo está organizado em quatro seções: a primeira destaca o modelo de formação docente da Colônia ao Império; a segunda o modelo de formação na Escola Normal; a terceira a formação no âmbito do Ensino Superior e na quarta seção temos as considerações.

O Modelo de Formação Docente da Colônia ao Império

No período colonial, no Brasil, o modelo de “formação docente” pautava-se principalmente nos pressupostos apresentados pela igreja católica, que teve o Ratio Studiorum como documento que regia a educação jesuítica, o mesmo trazia recomendações a respeito do ensino e do aprendizado nos currículos escolares, de-

nominado por Hansenn (2000, p.13), “como um conjunto de normas, que definiam saberes a serem ensinados e condutas a serem inculcadas, e um conjunto de práticas, que permitiam a transmissão desses saberes e a incorporação de comportamentos, normas e práticas”.

É importante destacar a análise proposta por Candau (2004, p. 34), sobre o plano de instrução dos educadores jesuítas, cujo modelo de educação tinha por base o ensino humanista e enciclopédico,

A ação pedagógica dos jesuítas foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamento contra o pensamento crítico. Privilegiava o exercício da memória e o desenvolvimento do raciocínio; dedicava atenção à formação do caráter e à formação psicológica para conhecimento de si e do aluno.

Vale destacar que os primeiros professores que intuíram a escola oficial no Brasil, foram os jesuítas, contudo, o principal objetivo educacional não era tornar os aborígenes intelectuais, que possuísem conhecimentos que lhe proporcionassem a emancipação humana, mas catequizar, disciplinar, torná-los “civilizados”. Villela (2002) salienta que a recomendação era que a instrução não fosse em demasia aprofundada para não correr o risco de despertar o sensu crítico da população, um espírito de nacionalidade que viesse a gerar movimentos de luta por seus direitos.

Contribuindo para a compreensão neste momento histórico, Vidal e Faria Filho (2005), percebem a educação na colônia como um período em que havia um número reduzido de escolas régias e pouquíssimas escolas de ordem religiosa. As escolas funcionavam em espaços improvisados como igrejas, sacristias, prédios comerciais ou na própria residência dos mestres. Os docentes eram improvisados também, em sua grande maioria, nomeados, ganhavam uma remuneração baixíssima e não tinham uma formação específica para o professorado.

Conforme Vicentini e Lugli (2009, p.30) o concurso para a nomeação de docentes não exigiam estudos pedagógicos, “para as

aulas régias exigia apenas a apresentação de provas de moralidade fornecidas pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz da localidade de origem do candidato à licença docente”. As autoras supracitadas destacam que para lecionar os candidatos deveriam conhecer aquilo que se propunham ensinar. No caso dos professores das primeiras letras mantidas pelo Estado, as autoras afirmam que estes deveriam demonstrar que sabiam ler, escrever, contar e possuir conhecimentos para lecionar aulas de religião aos seus alunos. Fica evidente que para formar-se professor neste período necessitava-se da aquisição de um conhecimento prático utilitário, uma teoria elementar, desconsiderando a necessidade dos saberes adquiridos na experiência da prática de ensino.

No império a corte criou, em 1823, uma escola de ensino mútuo para os soldados da Guarnição dessa localidade na qual destinou alguns soldados para aprender o método na escola da corte, para disseminá-los como professores de ensino mútuo. Com a Lei de 15 de outubro de 1827, Lei Geral do Ensino determinava que o ensino nas províncias fosse através do método mútuo ou Lancaster e proibiu aos militares que se tornassem professores do ensino público. Com o método lancasteriano o professor poderia se formar observando a ação modelar de outro docente na escola da corte. Neste sentido, entendemos esta formação pautada na prática de ensino, na imitação de modelos tradicionalmente consagrados.

Segundo Neves (2007) o Método Lancaster é adotado no Brasil com o objetivo de disciplinar e formar para inserir as massas populares no mercado de trabalho, já que este necessitava nos setores de produção, operários dóceis e disciplinados.

Vicentini e Lugli (2009, p.31) ressaltam que este modelo de formação docente “predominou no Brasil durante praticamente todo o Período Imperial, supõe-se que por sua maior proximidade com os modos tradicionais de formação para os ofícios (e por seu menor custo), uma vez que correspondia a um modelo artesanal [...]”.

Notamos conforme as ideias apresentadas que a formação de professores, não era prioridade, o que se destacava era o conhecimento dos conteúdos a serem ensinados, parâmetros rígidos compostos por regras legais, e uma conduta moral que deveria ser comprovada por uma autoridade de prestígio social.

Enfatizamos ainda, que como não havia instituições próprias de formação docente, quem se dedicava a atividade do magistério, teria que “por si só” buscar conhecimentos que lhe permitissem ensinar. Contudo, diante da realidade apresentada compreendemos que a teoria e a prática dentro deste contexto, apresentavam-se como elementos dicotômicos na formação do professor e se davam de forma precária e sem especificidade.

Escola Normal

Reconhecemos que falar em Escola Normal no Brasil não é atividade fácil, requer idas e vindas nos caminhos da história da educação, contudo, apontamos esta seção como um estudo inicial acerca da Escola Normal, pois a amplitude desta categoria requeria de nós um estudo mais amplo, entretanto, este não é o objetivo específico deste trabalho.

No que diz respeito ao marco temporal de implantação das Escolas Normais na educação escolar brasileira, podemos ressaltar que estas surgiram em meados do século XIX, e desde então, foram sofrendo inúmeras transformações quanto aos processos de constituição de modelos de formação de professores. Como surgem as escolas normais no Brasil? Que importância foi dada a esse modelo de educação?

É sabido que o modelo artesanal de ensino já não estava mais dando conta de atender as necessidades sociais e educacionais. Surge então vários debates no intuito de se buscar uma formação mais extensa que pudesse dar conta de acompanhar e garantir o ensino de primeiras letras.

No Brasil, os primeiros cursos normais foram criados em consonância ao modelo de professores adjuntos, posterior à lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834. Todavia, foram implantados inicialmente em Niterói, na província do Rio de Janeiro no ano de 1835, Minas Gerais, no Ceará em 1845 e em São Paulo em 1846. Para Vicentini e Lugli (2009, p. 32),

Isso significou que essas escolas foram abertas por opção dos dirigentes de cada estado e estavam, condicionadas à disponibilidade de verbas, sempre escassas, tendo em vista as dificuldades materiais que todas enfrentaram. Em parte, a precariedade da estrutura fez com que esse tipo de ensino tivesse, durante muito tempo, uma existência incerta, atraindo alunos (não eram admitidas mulheres) em número insuficiente para manter-se em atividade.

Vê-se que no período supracitado, buscar uma formação docente em que preparasse o profissional a partir dos fundamentos teóricos e práticos não existiu. Os estudos nos revelam que as condições de acesso nas escolas normais, não exigiam “estudos pedagógicos”, pois era suficiente apresentar um atestado de boa conduta moral e demonstrar conhecimento do que iria ensinar aos alunos, ou seja, era suficiente saber ler e escrever e comungar com os preceitos religiosos da época, como se esta condição garantisse uma formação crítica e contextualizada.

Com a institucionalização dos sistemas escolares no Brasil, a efeito sobre a formação de professores que lecionavam nas Escolas Normais, podemos encontrar a presença de profissionais, naquela época, autodidatas, alguns com diplomas universitários na área de medicina e direito advindos de outros países. Surge então a seguinte indagação: que qualificação estes profissionais tinham para exercer a carreira do magistério? Que compreensão de didática tinham no tocante os processos de ensino-aprendizagem dos alunos?

A teoria não pode estar desvinculada da prática, pois a mesma norteia a prática. Dessa forma, concordamos com as palavras

de Lima (2001, p. 4) quando nos diz que “a teoria ilumina a prática e esta resignifica a teoria”. E assim como a teoria sofre mudanças relacionadas às exigências da nossa atual sociedade, a prática também, embora não nessa determinada ordem.

A prática de ensino não pode ser apenas a imitação dos modelos existentes, mas sim o momento em que se deve efetivar as observações e elaboração dos procedimentos pedagógicos, a partir da análise crítica das práticas que estão em vigor. Diante disso, nos afirma Lima (2001, p.14), “O professor enquanto sujeito que não reproduz apenas, por ser também sujeito do conhecimento – pode, por meio de uma reflexão crítica, fazer do seu trabalho em sala de aula um espaço de transformação”.

Portanto, percebe-se que foram muitas as tentativas de se conceber a Escola Normal no Brasil, pois como sabemos, há uma grande variação de ideias, levando-se em conta a realidade de cada região. Dessa forma, não podemos falar num único modelo de formação de professores, pois a sua disseminação estava voltada mais para as formas não escolares de educação intelectual, sendo ofertadas em sua maioria nas residências das professoras primárias, pois não só as condições pedagógicas, mas, sobretudo, as estruturais eram extremamente precárias. A esse respeito corroboramos com Pimenta ao reforçar o valor social da profissão docente (2009, p. 1),

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Se compararmos a estrutura da formação docente no período citado anteriormente aos dias atuais, no que se refere a esta formação na perspectiva da educação superior, pudemos constatar que tais mudanças tiveram passos lentos. É nesse sentido que concordamos com Aranha (2006, p. 363),

Se até agora a universalização tem sido uma das bandeiras dos educadores comprometidos com a democracia, daqui para a frente o problema escolar se amplia. Porque não basta adquirir as primeiras letras, mas ter condições de continuar numa escola sem fim.

A autora supracitada se refere às transformações na educação escolar, que requer mudanças constantes, ora na forma de ensinar, ora na forma de aprender.

Ensino Superior

Sabemos que a formação de professores constitui elemento fundamental, sem ela não é concebível atingirmos a qualidade desejada no tocante aos fins da educação e, somente a partir de uma formação pautada nos fundamentos teóricos e práticos é que se pode intervir pedagogicamente, mediante as implantações de reformas educacionais.

O ensino superior no Brasil foi implantado em 1934 na Reforma Francisco Campos. É nesse cenário que surge então a primeira Universidade brasileira, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Nesse período a sociedade brasileira passou por bruscas transformações na estrutura socioeconômica, e a profissionalização docente ficou mais uma vez relegada à segundo plano. Aqui temos a presença do Estado Novo, ditatorial de Getúlio Vargas que governará a década de 1930 até o ano de 1945.

Neste contexto, iniciamos a nossa discussão sobre o Ensino Superior apresentando o “modelo” de estrutura dos cursos de

formação de professores – o curso de Pedagogia. Segundo Saviani (2008), desde sua criação, em 1939, os cursos de Pedagogia apresentam uma dicotomia entre pensar a realidade educacional e atuar nessa realidade. Se buscarmos historicamente, podemos perceber que esses cursos foram criados dentro do tão conhecido “esquema do 3+1”, em que se faziam três anos de bacharelado e mais um ano de licenciatura. Sendo este último composto pelas disciplinas ligadas a Didática pela qual se pretendia que o aluno se aproximasse da realidade educacional.

Foi essa mesma ideia do “esquema 3+1” que norteou a criação de diferentes cursos de Pedagogia em todo o Brasil. No entanto, mesmo após a superação do esquema supracitado deu-se continuidade a ação de inserir as disciplinas ligadas à Prática de Ensino somente no final do curso. Desta forma, o tratamento ofertado a teoria se apresentava distante da prática escolar.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/1961 há a obrigatoriedade quanto ao nível de ensino a ser ofertado na educação escolar, o ensino primário de quatro anos por sua vez é reforçado pelo legislador, mas, não garante uma formação em exercício para os professores. Portanto, têm-se mais uma vez um modelo de professor que sustenta a prática desassistida da teoria.

No que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/1971, elaborada no contexto de reformas educacionais em meio ao regime autoritário militar, o modelo de professor é o técnico, portanto, nega-se a relação educador-educando.

As novas exigências do mundo do trabalho na sociedade contemporânea têm provocado mudanças significativas em torno da formação inicial e contínua de professores, marca constante que perfaz a história da profissão docente nos séculos XX e XXI. É o que nos aponta Pimenta e Almeida (2011, p. 23),

O ensino na Universidade, por sua vez, constitui um processo de busca e construção científica e de crítica ao co-

nhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade. Nesse sentido, marcam-no algumas características: propiciar o domínio de métodos e técnicas científicos, assegurando o domínio científico e profissional do campo específico, e que sejam ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); Substituir o ensino limitado à transmissão de conteúdos, por um ensino que se constitua em processo de investigação, análise, compreensão e interpretação dos conhecimentos e de seus fundamentos e métodos em seus aspectos epistemológicos, históricos, sociais, culturais, éticos e políticos...

Todavia, quando nos reportamos a essa formação no presente, é necessário citarmos as leis que a norteia, a exemplo destacaremos em especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996 em vigor que regulamenta a preparação pedagógica e o exercício da docência. Aranha (2006, p. 326) esclarece com precisão o que nos diz os artigos 62 e 63 da LDB,

A formação de professores para a educação básica mereceu um avanço, ao se determinar, nos artigos 62 e 63, a exigência de curso de nível superior; de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, para substituir o curso de magistério de nível médio. Constitui também um avanço a proposta de programas de educação continuada e procedimentos para a valorização dos profissionais da educação.

Ao dialogar com Aranha (2006), Carneiro (2010, p. 341) seleciona os cursos e programas que o modelo atual de educador precisa se adequar constantemente através de uma educação contínua que promova a ação-reflexão mediante o conhecimento.

São muitos os desafios a serem enfrentados para a garantia a permanência de uma formação docente pautada de significado pedagógico, na teoria e na prática, na contextualização dos conteúdos, sobretudo, na flexibilidade do currículo escolar. Portanto, a

nova abordagem, traz no seu bojo um desafio no tocante à formação inicial e continuada de professores, pois como sabemos, não basta apenas estar garantida na legislação, é preciso fazer valer os direitos dos professores por uma formação digna e de qualidade. Contudo, notamos que a universidade espaço para a formação inicial e contínua precisa ser compreendida em seus limites e desafios.

Considerações Finais

Compreendendo este trabalho como um ponto de partida para reflexão histórica da formação docente no Brasil, percebemos o quanto precisamos discutir a relação teoria e prática nos cursos de formação de professores. Todavia, captamos o quanto a teoria e a prática foram distanciadas no decurso histórico da formação do professor.

Com este estudo notamos que no período colonial, não se exigia para a formação do novo professor conhecimentos teóricos abrangentes, mas apenas um conhecimento elementar, de ler, escrever, contar e ter conhecimentos referentes à religião católica, e uma carta de boa conduta. No período Imperial o método Lancastriano, formava muitos professores ao mesmo tempo, reduzindo os ônus aos cofres públicos, e a formação era feita pelo acompanhamento dos professores no cotidiano escolar.

A Escola Normal, que teve dificuldades imensas para se firmar, muitos tinham o sonho de estudar nesta escola, no entanto, constituía-se em seu nascedouro uma formação para a elite, nem sempre quem lá se formava seria professor. A Escola Normal não visava apenas à formação docente, mas formar a dona de casa, uma boa esposa, prendada.

No Ensino Superior, o dilema é posto: formar o bacharel ou o professor? Atualmente formar o pesquisador ou o docente? Notamos que determinados cursos de licenciatura primam na formação docente pela aprendizagem dos conteúdos, outros pelos méto-

dos. Mas não seria isso uma forma de dissociar teoria e prática? Os saberes docentes são complexos, requer atualizações constantes. Contudo, acreditamos que a formação docente está imbricada a formação do pesquisador. Como assina-la Freire (2002) que toda docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Este estudo traz como contribuições novos questionamentos citados acima, que nos permitirão conhecer como as licenciaturas vivenciam em suas práticas formativas os elementos teoria e prática.

Referências Bibliográficas

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*. 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2006.
- CARNEIRO, Moaci Alves. LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- HANSEN, João Adolfo. *A civilização pela palavra*. In: 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (pp. 19-41).
- LIMA, Maria Socorro Lucena. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente*. 2ª ed. Ver. Aum. – Demócrito Rocha, Fortaleza, 2001.
- NEVES, Maria Fátima. *O Método Lancasteriano e o Ensino da Ordem e da Disciplina para os Soldados do Império Brasileiro*. Mimeog. 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Docência no ensino superior*. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. ver. E atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.
- VIDAL, Diana Gonçalves & FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VEIGA, Ilma Passos A. *Repensando a didática*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche; MORAES, Rosalina Rocha Araújo. *Da omissão aos primeiros passos: Raízes da política de formação de professores primários no Ceará*. In. : *Docência e formação de professores: Novos olhares sobre temáticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2009.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. *Da Palmatória à Lanterna Mágica: A Escola Normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868- 1876)*. Tese de doutorado em educação. São Paulo: USP, 2002.

VICENTINI, Paula Perin. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.