



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

Saviani, Dermeval

Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro

Revista Brasileira de Educação, vol. 14, núm. 40, enero-abril, 2009, pp. 143-155

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27504012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro

Dermeval Saviani

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação

Aspectos históricos



A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66). Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores.

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Nor-

mal Primária, para preparar os professores primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar a Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal nos moldes da Escola Normal Superior de escola, da mesma forma que seu modelo destinava-se à formação de professores para o secundário, mas na prática se transformou em instituição de altos estudos, deixando de lado a preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além de França e Itália, países como Alemanha e Estados Unidos também foram afetados. No longo do século XIX, suas Escolas Nor-

No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução pública. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos séculos, podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

* Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd,

1. Ensaio intermitente de formação de professores (1827-1890). Esse período



o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).



Passemos em revista, de forma sucinta, cada um desses períodos.¹

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de

1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a lei estipula no artigo 4º que os professores seriam treinados nesse método, às próprias custas, em escolas das respectivas províncias. Portanto, está implícita a exigência de preparo didático, embora não haja referência propriamente à questão pedagógica.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1824, que colocou 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. Na Província do Rio de Janeiro sai à frente, instalando-se em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias. Ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1835; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1847; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Pernambuco, Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1874; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1875; Ceará, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais pressupõem uma formação específica. Logo, deveriam ser regidas pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que caberia transmitir às crianças, desconsiderando o preparo didático-pedagógico.

A via normalista de formação docente foi adotada já a partir de 1835, além de someramente, com certa estabilidade após 1870, permaneceu a mesma no século XIX como uma alternativa sujeita a controvérsias. Ilustra isso a posição de Couto Ferraz, que defende a

¹ Essa análise dos períodos incorpora as considerações feitas no trabalho “Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos”, apresentado na sessão de Comunicação Coordenada *Permanências e mudanças na educação brasileira – séculos XIX e XX*, no IV Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em Goiânia (GO) de 5 a 8 de



tativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados. Por isso, Couto Ferraz, quando presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo-a pelos professores adjuntos, regime que adotou no Regulamento de 1854 ao exercer o cargo de ministro do Império. Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. Mas esse caminho não prosperou. Os cursos normais continuaram a ser instalados, e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859.

Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)

Pode-se considerar que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890. Segundo os reformadores, “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (São Paulo, 1890). E mestres assim qualificados “só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los” (Reis Filho, 1995, p. 44). Portanto, uma vez que a Escola Normal então existente pecava “por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (São Paulo, 1890), era imperioso reformar seu plano de estudos.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma

curricular a preparação pedagógico-didática, não estaria, em sentido próprio, formando professores.

Essa reforma da Escola Normal da capital paulista tendeu para as principais cidades do interior de São Paulo e se tornou referência para outras do país, que enviavam seus educadores para estudar e estagiar em São Paulo ou recebiam “mestres” professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país.

Organização dos institutos de educação (1932- 1939)

Ainda que o padrão da Escola Normal foi fixado a partir da reforma paulista, após a década republicana o ímpeto reformador não se ceou. E a expansão desse padrão não se tratou de avanços muito significativos, trazendo apenas a força do padrão até então dominante, com a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de ensino, encarada não apenas como o ensino mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob o ideário da Escola Nova.

Com a reforma instituída pelo decreto-lei nº 19 de março de 1932, Anísio Teixeira se propôs a erradicar aquilo que ele considerava o “vício” da substituição das Escolas Normais, que, “preterindo o mesmo tempo, escolas de cultura geral e ensino profissional, falhavam lamentavelmente nos seus objetivos” (Vidal, 2001, p. 79-80). Para esse fim, criou o Instituto de Educação de São Paulo, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) psicologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) pedagogia; 5) história da educação.





Derr

três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão.

O Instituto de Educação de São Paulo seguiu, sob a gestão de Fernando de Azevedo, um caminho semelhante, com a criação, também aí, da Escola de Professores (Monarcha, 1999, p. 324-336).

Pelo exposto, percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (Tanuri, 2000, p. 72).

Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971)

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias,

n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu o caráter definitivo à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição o modelo de referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei nº 1.190 estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de pedagogia. Os primeiros formavam os professores para as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo modelo: três anos para o estudo das disciplinas de formação, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os conteúdos das matérias”, na expressão de Anísio Teixeira (1939), para a formação didática.

Cabe observar que, ao ser generalizado o modelo de formação de professores em nível superior, sua referência de origem, cujo suporte eram os cursos experimentais às quais competia fornecer o suporte de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.

A mesma orientação prevaleceu, no entanto, em relação ao ensino normal, com a aprovação do decreto-lei nº 8.530, de 2 de dezembro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946). Na nova estrutura do ensino normal, em simetria com os demais cursos de ensino secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário, com duração de quatro anos. Seu objetivo era formar os professores regentes do ensino primário e funcionária das Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância, escolas primárias anexas e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as Escolas de Educação Especial, Ensino Supletivo, e



tradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares.

Se os cursos normais de primeiro ciclo, pela sua similitude com os ginásios, tinham um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930.

Mas, ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)

O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio,

primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM, 1972, Lei n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972)). Em 6 de abril de 1972, a habilitação específica para o magistério foi organizada em duas modalidades: uma com a duração de três anos (2.700 horas) que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas) que habilitaria ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, a ser ministrado em todo o território nacional para todo o 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação básica; e uma parte diversificada, visando à formação específica. O antigo curso normal cedeu lugar a uma nova modalidade de 2º Grau. A formação de professores para o ensino primário foi, pois, reduzida a uma parcela dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

A evidência e gravidade dos problemas levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CFAM), que teve o caráter de “revitalização da Escola Normal” (Cavalcante, 1994, p. 59, 76 e 123). Mas esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política pública de aproveitamento dos professores formados pelas Escolas Normais nas redes escolares públicas.

Para as quatro últimas séries do ensino primário e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 instituiu a formação de professores em nível superior (licenciatura curta (3 anos de duração) e licenciatura plena (4 anos de duração)). Ao curso de Pedagogia foi atribuída a formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de especialistas em Educação, aí compreendidos diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Paralelamente a esse ordenamento legal, desenvolveu-se, a partir de 1980, um amplo movimento de reorganização do ensino de Pedagogia e de



Derri

que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003, p. 68 e 79). À luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental).

Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p. 218-221). A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006.

Como conclusão desse rápido escorço histórico constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação

Visando a encontrar caminhos que nos permitissem superar as dificuldades detectadas, impõe-se analisar os aspectos teóricos da questão.

Aspectos teóricos

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não quer dizer que o fenômeno da formação de professores surgiu apenas nesse momento. Antes disso já havia escolas, tipificadas pelas universidades e por outras instituições desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVI. Nessas instituições havia professores e estudantes, mas não por certo, receber algum tipo de formação específica. Até então, prevalecia o princípio do “fazendo”, próprio das corporações de ofício (Rugiu, 1998). E as universidades, como no caso da corporação que se dedicava às assim chamadas “artes liberais” ou intelectuais, por oposição às “artes mecânicas” ou manuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conteúdos que deveriam transmitir nas referidas escolas. A partir do século XIX, a necessidade de um sistema de instrução elementar conduziu à organização de sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo modelo, viram-se diante do problema de formar professores também em grande escala – para atuar nas escolas. O caminho encontrado para equacionar esse problema foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-lhes uma tarefa superior a tarefa de formar os professores secundários.

Modelos contrapostos de formação de professores

Nesse contexto configuraram-se dois modelos de formação de professores:

a) *modelo dos conteúdos culturais-*



esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

- b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações.

A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.

Modelos de formação docente na história da formação de professores

Na história da formação de professores constata-

versidades e demais instituições de ensino que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a ser lecionado nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários.

Para que possamos compreender adequadamente esse fenômeno, convém ter presente que a formação dos professores se desenvolveu em condições, na sua configuração contemporânea, caracterizadas por três elementos interligados, mas diferentes: o Estado, a sociedade civil e a comunidade acadêmica. A prevalência de cada um dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica predomina o modelo prussiano.

Nos casos em que predomina o modelo napoleônico, ainda que sob a aparência de caótica diversidade, as universidades tendem, por indução do Estado, a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos. E o modelo formativo posto em posição dominante pela universidade é aquele em que o professor da escola secundária é aquele que transmite conteúdos culturais-cognitivos, dispensando qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático. Esse modelo se compreende quando se considera que, sob a égide da hegemonia de uma elite de corte liberal-burguês, a escola secundária foi definida como o lugar da formação da classe cujo papel é garantir aos membros da comunidade o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa. Nesse quadro, os referidos conteúdos são considerados formativos em si mesmos, deixando margem a veleidades pedagógicas. Como efeito, o modelo pedagógico-didático pressupõe, desde Comenius, que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições de ensino, é suscetível de ser ensinado a qualquer dos membros da espécie humana. Tal modelo é profundamente antielitista por excelência.

Na universidade brasileira, apesar da influência em nível organizacional do modelo anglo-saxônico pela via dos Estados Unidos, predomina o modelo napoleônico. E também aí tradi-



Derri

distinção de classe. Em consequência, não deixa de estar presente também no *ethos* dos professores universitários brasileiros uma certa depreciação do aspecto pedagógico. Entretanto, seja pela influência anglo-saxônica, seja porque as desigualdades extremas obrigam a uma maior sensibilidade para o aspecto educativo, no Brasil o modelo pedagógico-didático conseguiu abrir espaços no nível de organização dos currículos formativos tornando-se, pela via legal e também por iniciativas autônomas de algumas universidades que ampliam os requisitos legais, um componente obrigatório na formação dos professores secundários. Mas essa obrigatoriedade legal reveste-se, com frequência, de um formalismo que esvazia o sentido real desses componentes formativos. Isso pode ser observado na organização dos cursos de licenciatura desde o chamado esquema 3+1 das décadas de 1940 e 1950, nos bacharelados complementados pelas disciplinas pedagógicas a cargo dos departamentos de Pedagogia das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras na década de 1960, as quais passaram, na reforma que entrou em vigor na década de 1970, para a alçada das faculdades de Educação.

Diante das considerações apresentadas, reforça-se em nós a convicção de que o problema dos cursos de Licenciatura – isto é, o problema da formação dos professores das quatro últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio – não será resolvido sem o concurso das Faculdades de Educação; mas também não será resolvido apenas por elas nem mesmo pela justaposição, aos atuais currículos dos cursos de bacharelado, de um currículo pedagógico-didático organizado e operado pelas faculdades de Educação.

A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. Para essa nova estrutura deverão confluír os elementos, sejam eles das diferentes faculdades ou institutos, sejam da faculdade de Educação, atualmente separados pela dualidade – a nosso ver artificial – dos cursos de

Possibilidades e riscos da formação dos professores para a educação infantil e as primeiras séries iniciais do ensino fundamental em nível superior

No caso da formação de professores para as primeiras séries do ensino fundamental, a insuportabilidade das Escolas Normais, que veio a se consolidar a partir do século XX até a década de 1960, expressou a crise e a mudança do modelo pedagógico-didático, articulada de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos quantitativo e da forma que caracterizam o processo de formação. Atualmente, à vista do dispositivo legal que regula a formação para o nível superior, encontramos dois aspectos que se contrapõem. Como de um lado, a elevação ao nível superior permite a aquisição de conhecimentos científicos obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos de nível superior, um preparo profissional mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as disciplinas pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas e os futuros professores terão grande dificuldade em atender às necessidades específicas das crianças, tanto no nível da chamada educação infantil quanto nas primeiras séries do ensino fundamental.

O risco acima indicado é tanto mais real quanto se sabe que no Brasil consagrou-se no nível superior uma estrutura que acopla os dois aspectos do processo de ensino referidos, considerados como competências de duas unidades universitárias distintas, que se justapõem na tarefa de formar os novos professores: o domínio dos conteúdos específicos da disciplina de ensino é atribuído aos institutos ou faculdades de Ciências; e o preparo pedagógico-didático é atribuído às Faculdades de Educação.

Dilemas da formação de professores

A questão da formação de professores



apenas aquele derivado dos dois modelos mencionados de formação docente.² Dilema é, como registram os dicionários, uma “situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis”; é exatamente essa a situação da formação de professores diante do confronto entre os dois modelos: aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático.

O dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente? A ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares leva a dar precedência ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Nesse caso, na organização institucional, seríamos levados a situar a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicos. Inversamente, se nosso ponto de partida for o modelo pedagógico-didático, tenderemos a situar os cursos no âmbito das faculdades de educação.

No entanto, levando em conta as tentativas feitas desde 1980 a partir do movimento pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, constatamos que as duas saídas apontadas resultam igualmente problemáticas, mantendo-se o caráter embaraçoso da situação.

Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo. Considerando o modo como estão constituídas as especializações universitárias, dir-se-ia que os estudantes, que vivenciaram na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao ingressar no ensino superior terão adquirido o direito de se fixar apenas em um deles. Em consequência, os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisam mais se preocupar com os conteúdos. E os que foram aprovados nos vestibulares das diferentes

disciplinas de licenciatura se concentram nos respectivos conteúdos específicos, desprezando com as formas a eles correspondentes.

Em decorrência, constata-se que as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas em conteúdos abstraidos dos conteúdos, enquanto os institutos de faculdades correspondentes às disciplinas de licenciatura põem os currículos escolares reúnem os conteúdos nos conteúdos abstraidos das formas que os constituem. Ora, se na raiz do dilema está a dissociação entre os dois aspectos que caracterizam a função docente, compreende-se que ambos os modelos desembocam em saídas embaraçosas, isto é, que não resolvem o problema em que eles próprios se constituem. Segue-se, portanto, que as duas vias propostas constituem os elementos de um próprio problema cuja solução se busca, não sendo, pois, alternativas para resolvê-lo.

Quais seriam, então, as perspectivas para a superação do dilema?

Tentando superar o dilema

Considerando-se que o dilema resulta da dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente, logicamente a saída do dilema implica a resolução da referida indissociabilidade.

Uma vez que a dissociação se deu no processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente em seu aspecto mais concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas. Um caminho prático para verificar a montagem e o modo de funcionamento dos currículos escolares é partir dos livros didáticos, que permitiria tomá-los como ponto de partida para a reformulação dos cursos de Pedagogia e dos cursos de licenciatura.

Dispondo os conhecimentos numa forma que possibilite a transmissão-assimilação, a prática caracteriza a relação professor-aluno em sala de aula. Se mal ou bem os livros didáticos fazem a ponte entre a forma e o conteúdo. A questão pedagógica é a excelência, que diz respeito à seleção, organização e utilização dos conteúdos.

² O conteúdo deste e do próximo tópico pode ser aprofundado recorrendo à conclusão da Parte II do livro *A pedagogia no Brasil*:



Derr

relevantes para a formação dos educandos é, assim, realizada pelo livro didático no que se refere à pedagogia escolar; o livro se transforma, ainda que de modo “empírico”, isto é, sem consciência plena desse fato, no “grande pedagogo” de nossas escolas. Efetivamente, é ele que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões.

O que foi dito pode ser verificado ao se constatar que, na medida em que se alteram as influências teórico-pedagógicas, os livros didáticos mudam de cara. Quando predominava a pedagogia tradicional, os livros didáticos eram sisudos, centravam-se nos conteúdos e se dirigiam ao intelecto dos alunos, solicitando sua capacidade de memorização. Quando passou a predominar a influência escolanovista, os livros didáticos se tornaram coloridos, ilustrados, com sugestões de atividades, buscando estimular a iniciativa dos alunos. E quando se difundiu a pedagogia tecnicista começaram a surgir livros didáticos descartáveis, com testes de escolha múltipla ou na forma de instrução programada.

Assim, analisando os livros didáticos adotados nas escolas, os cursos de pedagogia possibilitariam que os alunos efetuassem, a partir do estudo dos fundamentos da educação, a crítica pedagógica dos manuais de ensino, evidenciando seu alcance e seus limites, suas falhas e suas eventuais qualidades. Esse procedimento permitiria aos futuros pedagogos relembrar os conteúdos de ensino que eles já haviam aprendido nas escolas, porém de forma sincrética, isto é, sem consciência clara de suas relações. Agora, ao retomá-los no curso de pedagogia, os alunos teriam oportunidade de fazê-lo de modo sintético, isto é, com plena consciência das relações aí implicadas.

Por esse caminho, os cursos de pedagogia estariam formando profissionais capazes de atuar como orientadores, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores e como professores, seja nos cursos de magistério, seja nas escolas de educação infantil e nas cinco primeiras séries do ensino fundamental.

Mutatis mutandis, também os alunos dos cursos de licenciatura atingiriam, por meio da análise dos

preensão agora sintética e não mais apenas da relação entre forma e conteúdo no processo ensino-aprendizagem.

Assim, recuperando a ligação entre os aspectos que caracterizam o ato docente e evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem, esse modelo será superado.

Complementando essa reorganização dos cursos de pedagogia e licenciatura, espera-se que o caminho trilhado no âmbito da pedagogia possa superar as compartimentalizações departamentais e que seria tentado também no âmbito do ensino superior, que chegou o momento de organizar grupos de trabalho nas diferentes disciplinas dos currículos escolares, para que aglutinem docentes das Faculdades de Educação e das outras unidades acadêmicas em torno de temas de ensino que configurariam as novas licenciaturas.

Espero que, pelo caminho sugerido, se possam desenvolver perspectivas que permitam superar os dilemas que nos debatemos hoje diante da tarefa da formação de professores.

Uma palavra sobre a educação especial

Não se pode dizer que a educação especial tenha sido contemplada na legislação em vigor. Ela foi definida como uma modalidade de ensino e não como um capítulo específico (Cap. V). Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação, após efetuar o diagnóstico, apresentou as diretrizes, fixa 28 objetivos e estabelece que serão atingidos nos dez anos de vigência da Lei de Diretrizes e Bases. O Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer CNE/CEB n. 17/2001, no qual tratou, com recomendação, das diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, definindo-as na Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001.

No entanto, no que se refere à formação dos professores para atuar na Educação Especial, o modelo permanece em aberto. Com efeito, o lugar da educação especial no tipo de formação poderia ser contemplado de forma mais adequada se a formação dos



a resolução CNE/CP 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia toca na questão da Educação Especial de passagem e apenas duas vezes. Trata-se do artigo 5º, inciso X (Saviani, 2008, p. 248): “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, *necessidades especiais*, escolhas sexuais, entre outras” (grifos meus) e do artigo 8º, inciso III (*idem, ibidem*, p. 251):

[...] atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de *pessoas com necessidades especiais*, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas. (grifos meus)

Vê-se que, nos dois dispositivos, a referência à Educação Especial é claramente secundária. No primeiro caso, a menção não chega a ser à modalidade de ensino, mas apenas a situa no rol das várias situações demonstrativas da consciência da diversidade; no segundo caso, limita-se a uma atividade complementar, de caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos.

Portanto, o quadro atual representa um retrocesso em relação ao período inaugurado em 1946 com a Lei Orgânica do Ensino Normal. Com efeito, como se indicou, essa legislação previa que os institutos de educação, além do ensino normal, ministrariam cursos de especialização para formar, entre outros, professores de Educação Especial.

Considerada a complexidade do problema inerente a essa modalidade, de certo modo evidenciada nos vários aspectos contemplados no próprio documento do Conselho Nacional de Educação que fixou as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial na educação básica, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as

cação inclusiva que povoam os documentos. A boa parte da literatura educacional nos dia

Conclusão

Ao encerrar esse trabalho não posso deixar de chamar a atenção para o fato de que a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que encorrem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser tratadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mas também impedem que fossem bem formados. Tais condições não permitem também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Ora, tanto para garantir uma formação adequada como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos humanos e financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a cultura da falta, pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam as virtudes da educação exaltando a importância decisiva num tipo de sociedade em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes pautam-se pela busca da redução de custos e pela redução dos investimentos. Faz-se necessário ajustar as políticas ao discurso imperante.

Trata-se, pois, de eleger a educação como prioridade, definindo-a como o eixo de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Procedendo, estaríamos atacando de frente, simultaneamente, outros problemas do país, como a insegurança, o desemprego, a pobreza, a infraestrutura, o transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências atuais continuam predominando na educação brasileira contrariando essa proposta.

Como assinala na parte final da conclusão do documento LDB, Faria (1998, p. 166):



Derr

p. 323-324), não se trata de colocar a educação em competição com outras áreas necessitadas, como saúde, segurança, estradas, desemprego, pobreza etc. Ao contrário, sendo eleita eixo do projeto de desenvolvimento nacional, a educação será a via escolhida para atacar de frente todos esses problemas.

Com efeito, se ampliarmos o número de escolas, tornando-as capazes de absorver toda a população em idade escolar nos vários níveis e modalidades de ensino; se povoarmos essas escolas com todos os profissionais de que elas necessitam, em especial com professores em tempo integral e bem remunerados, nós estaremos atacando o problema do desemprego diretamente, pois serão criados milhões de empregos. Estaremos atacando o problema da segurança, pois estaremos retirando das ruas e do assédio do tráfico de drogas um grande contingente de crianças e jovens.

Mas, principalmente, estaremos atacando todos os demais problemas, pois estaremos promovendo o desenvolvimento econômico, uma vez que esses milhões de pessoas com bons salários irão consumir e, com isso, ativar o comércio, que, por sua vez, ativará o setor produtivo (indústria e agricultura), que irá produzir mais, contratar mais pessoas. De quebra, a implementação desse projeto provocará o crescimento exponencial da arrecadação de impostos. Com eles, o Estado poderá resolver os problemas de infraestrutura não apenas de transporte, mas também de energia, abastecimento, meio ambiente etc. e arcar com os programas sociais destinados aos então reduzidos grupos de não incluídos nesse amplo processo de desenvolvimento geral do país.

Enfim, é claro que, com esse projeto, será resolvido também o problema da qualidade da educação: transformada a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação. Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em

do os tão decantados cidadãos conscientes, criativos, esclarecidos e tecnicamente capazes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar o vapor, sua capacidade produtiva. Estaria, nesse caminho, o tão desejado círculo vicioso do desenvolvimento.

Trata-se de uma proposta ingênua, mas honesta. Não. Ela apenas extrai, com certo grau de realismo, as consequências do discurso hoje dominante. É uma pitada de ironia na forma em que foi feita, mas ela foi motivada pelo desejo de cobrar dos portadores desse discurso.

Está lançado o desafio aos formadores de opinião, dirigentes dos vários níveis e de diferentes ramos de atividade e, em especial, aos políticos: ou assumimos essa proposta ou deixamos cair a máscara e parar de pronunciar discursos grandiloquentes sobre educação, em plena contradição com uma prática que nega a existência dos discursos proferidos.

Referências bibliográficas

- BRASIL. *Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Disponível em: <www.soleis.adv.br>. Acesso em: 16 jan. 2015.
- _____. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971.
- BRASIL/MEC/CFE. Parecer 349/72. *Documenta*, n. 173, abr. 1972.
- BRASIL/MEC/CNE/CP. Resolução 1, de 15 de maio de 1997.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Autores Associados, 2008. p. 246-253.
- CAVALCANTE, Margarida Jardim. *CEFAM: uma experiência pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1999.
- DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário brasileiro de educação*. de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.
- MONARCHA, Carlos. *Escola normal da praça: o cotidiano das luzes*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.
- REIS FILHO, Casemiro. *A educação e a ilusão da modernidade*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SANTONI RUGIU, Antonio. *Nostalgia do mestre e a pedagogia*. Campinas: Autores Associados, 1995.



Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro

SÃO PAULO. Decreto 27, de 12/03/1890. In: *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. Tomo I – 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008c.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de*

Educação do Distrito Federal (1932-1937). Braga: EDUSF, 2001.

DERMEVAL SAVIANI é professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), atuando nas áreas de história da educação, história da educação, política educacional e ensino docente. Publicações recentes: *Escola e democracia* (Campinas: Autores Associados, 2008. Ed. especial comemorativa de lançamento e da 40. ed.); *Da nova LDB ao FUNDEB* (Campinas: Autores Associados, 2007); *História das ideias pedagógicas no Brasil* (Campinas: Autores Associados, 2007); *A pedagogia no Brasil: história e teoria* (Campinas: Autores Associados, 2008). E-mail: dermevalsaviani@yahoo.com.br

Recebido em novembro de 2008

Aprovado em dezembro de 2008

