

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ABORDAGENS CONCEITUAIS E REALIDADE DE ALGUMAS PRÁTICAS REALIZADAS NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Humberto Corrêa dos Santos<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este estudo teve como proposta analisar alguns conceitos relacionados à formação de professores e evidenciar os momentos históricos que marcaram a trajetória dentro do processo de institucionalização da educação. Verificou-se que a complexidade que envolve o conceito de formação relaciona-se a questões multifatoriais e componentes sociais, pessoais e econômicas para sua realização. No Brasil, a primeira forma institucionalizada de formação foi através de um método de estudo lançado pela lei das Escolas das Primeiras Letras em que os professores formados deveriam custear seus estudos. Depois foi utilizado o modelo da escola normal que se espelhou no modelo europeu sendo que a primeira província a utilizá-la foi a do Rio de Janeiro e mais tarde se espalhou para outras províncias. Numa tentativa improdutiva utilizaram-se ajudantes de professores para aprender o ofício sem que estes passassem pela formação institucionalizada. Num momento posterior, as escolas normais foram reabertas e reestruturadas para atender a preparação pedagógico-didática de fato. Criou a escola modelo anexa à escola normal, que posteriormente foi transformada em institutos de educação e estes em universidades. Verificou-se que a formação de professores relaciona-se a tendências e abordagens epistemológicas, que em muitos casos não condizem com a realidade local e com a complexidade das exigências de formação.

Palavras chave: Conceitos; Formação; Professores.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE. Coordenador do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil em Patos de Minas. E-mail: humbertosantos.13@hotmail.com

## **1. INTRODUÇÃO**

Este estudo teve como abordagem teórica o conceito de formação de professores, utilizando como referencial teórico os estudos de Garcia (1999), Saviani (2009), Devechi e Trevisan (2011), e documental, o Projeto Logos I e II (1982) e Projeto Chama (1991).

Verificou-se que o conceito de formação é um termo complexo por envolver vários fatores relacionados à dimensão pessoal de desenvolvimento humano, capacidade de formação, valores sociais, culturais e econômicos, a questões científicas com disposição para abordagens epistemológicas, às vezes utilizadas de forma confusa e errônea.

Segundo Devechi e Trevisan (2011) existe um desejo justificável de equacionar as questões mais emergenciais desencadeando um crescimento de propostas e modelos formativos. No entanto, esse desejo torna-se passível de questionamentos, uma vez que ainda existem dúvidas sobre a busca na formação que contribua para a almejada educação de qualidade para todos; se ainda é possível pensar na relação entre singularidade e totalidade na formação do professor. Algumas propostas de formação e qualificação de mão-de-obra utilizam-se de estratégias para formação coletiva, desconsiderando a educação de qualidade.

O objetivo geral deste estudo foi mostrar com referências teóricas o conceito de formação, porém na prática as realizações para seu sucesso estão relacionadas a fatores e questões subjetivas que envolvem o coletivo e o sujeito formando.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

Questões relacionadas ao conceito de formação de professores vêm sendo analisadas e discutidas no decorrer da história da educação, podendo estar relacionadas às necessidades legais, aos métodos, técnicas de ensino ou questões epistemológicas.

Nesse contexto, muitas discussões têm sido levantadas em torno do preparo técnico, da formação global que envolve não simplesmente o conhecimento

epistemológico, mas a complexidade das relações humanas e suas implicações sobre a formação profissional.

Sobre o conceito de formação, Garcia (1999, p. 18) em seus estudos faz algumas considerações relevando que “em alguns países como França e Itália é utilizado para referir a educação, preparação, ensino e outras atividades dos professores. Em outros países de língua inglesa preferem termos *teacher education* ou *teacher training*.”

Na linguagem comum ou técnica há três tendências contrapostas sobre o conceito de formação. Na primeira tendência de acordo com a tradição filosófica, a formação como conceito de linguagem técnica em educação não pode ser investigada por isso a recusa de usar tal termo. Já na segunda tendência o conceito formação é usado para identificar conceitos diferenciados onde o conceito não se limita a um campo profissional, mas diz respeito as múltiplas dimensões e por vezes contraditórios.

Atualmente o conceito formação se encontra desvirtuado. Na terceira tendência fica claro que não se pode eliminar o conceito formação, haja vista que “formação não é nem um conceito geral que englobe a educação e o ensino, nem tão pouco está subordinado a estes.” Acrescenta ainda que, “a educação é uma ação a partir do exterior para contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, referindo-se geralmente a sujeitos não adultos” (GARCIA, 1999, p. 18).

Continuando os estudos, Garcia (1999, p. 18-19) pondera que o conceito formação se refere às ações com adultos, uma vez que se trata de uma ação que se destina à aquisição de saberes e de “saber fazer” mais do que “saber ser”, que é mais formal quanto à sua organização. O conceito de formação adapta-se a diferentes aspectos dependendo do “ponto de vista do objeto (de formação que se oferece e organiza externamente ao sujeito) ou do sujeito (a formação que se ativa como iniciativa pessoal)”.

O mesmo autor ainda opina que o conceito de formação geralmente está associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo:

Formação como uma função social: transmissão de saberes, de saber fazer ou ser exercido em benefício do sistema econômico, ou da cultura dominante; como um processo de desenvolvimento e de estruturação da

pessoa: realizada a partir do efeito da maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos; formação como instituição: referente à estrutura organizacional que planifica e desenvolve atividades de formação (GARCIA, p. 19).

O conceito de formação pode estar suscetível a múltiplas perspectivas, sendo a maioria associada ao desenvolvimento pessoal em que o indivíduo busca identificar-se com alguns valores do contexto sociocultural e na autorrealização. Todas as afirmativas indicam a formação relacionada ao componente pessoal “que se liga a um discurso axiológico referente à finalidade, metas e valores e não apenas ao instrumental e técnico” (GARCIA, 1999, p. 19).

A formação pessoal é um componente essencial e não realiza de forma autônoma. Na autoformação a singularidade da pessoa impera e demonstra controle de seus objetivos, processos, instrumentos e resultados, onde se destacam a Heteroformação e a Interoformação. Ambas fazem parte da formação geral do currículo profissional dos professores e são diferenciados da seguinte forma:

A Heteroformação é desenvolvida de modo extrínseco ou seja, organiza-se externamente por especialistas e são neutros, não levando em conta a personalidade das pessoas. Já a Interoformação é intrínseca, ela se refere segundo Garcia (1999) à ação educativa disseminada entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização do conhecimento e que tem apoio privilegiado no trabalho, da equipe pedagógica.

Para a formação geral do professor Garcia (1999) expõe sobre três dimensões: conhecimento, moral e estética. Enquanto a formação especializada está mais relacionada com a formação profissional. O autor atenta que há um esforço para separar a formação geral da formação profissional e dessa forma tornar mais produtivos os objetivos, conteúdos e capacidades aliando teoria e prática, tanto do trabalho intelectual quanto físico, isso denota uma formação politécnica.

No entendimento de Garcia (1999) alguns autores defendem a necessidade de desenvolver uma teoria da formação.

Honoré (1980) propõe que se utilize o termo formática para referir-se a área do conhecimento que estuda os problemas relativos à formação.

Menzé (1980) afirma que a,

teoria da formação tem o trabalho de tornar claro os pressupostos antropológicos da formação, determinar o caminho que o homem tem de percorrer no processo de se tornar 'homem' e indicar de que maneira é possível ajudá-lo neste empreendimento através de um estímulo metódico, de acordo com um plano (apud GARCIA, 1999, p. 20).

Outra questão para a teoria da formação está na ação formativa que segundo Berbaum (1982, apud GARCIA, 1999, p. 20) corresponde “a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não em relação às quais existe uma intencionalidade fundamental da formação.”

Berbaum (1980, citado por Garcia, 1999, p. 20) enfatiza que a ação formativa desenvolve num contexto específico, com uma determinada organização material e com certas regras de funcionamento, em que formadores e ou formandos escolhem os meios, métodos, objetivos específicos, formas de avaliação.

O que exige, para sua realização que se “produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara deste e do formador de atingir objetivos explícitos” (GARCIA, 1999, p.21).

Seguindo esse raciocínio, Garcia (1999) propõe quatro teorias da formação.

A primeira teoria baseia-se na formação formal, onde a estruturação do conhecimento do indivíduo, por meio de conteúdo o tornam capaz de aprender a aprender, salientando que a formação se destina ao desenvolvimento das faculdades psíquicas dos sujeitos e dos seus processos intelectuais.

Na segunda teoria classificada com formação categorial o processo de formação é concebido como um processo dialético através de três etapas de reflexão, tratamento intuitivo e prático das coisas; distanciamento da realidade para poder captá-la, compreendê-la e por fim compreender o sentido das coisas.

A terceira teoria da dialogística da formação possui destaque sobre as demais devido a relevância da auto realização pessoal do indivíduo para a sua liberdade enquanto ser humano.

Já a quarta teoria que aborda a formação técnica é mais abrangente, pois busca responder à situação da sociedade, abstraindo-se do humanismo e defendendo que através da formação o indivíduo aprende ininterruptamente.

Garcia (1999, p. 21) ao expor seus estudos sobre formação de professores verifica que a formação “apresenta como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceitualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões mais relevantes para a sua análise”.

Verificou-se até então que a formação de professores sempre esteve relacionada às questões componentes de formação pessoal, mas também idealizadas pelas necessidades sociais e culturais que cada sociedade e localidade necessita.

De maneira geral Garcia (1999) verifica que institucionalmente a formação de professores é paralela ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino. Durante o século XIX, e fundamentalmente no século XX, tornou-se cada vez maior a exigência social e econômica de uma mão-de-obra qualificada, ou pelo menos instruída ao nível de escrita, leitura e cálculo.

Nesse contexto pode-se verificar que no Brasil segundo Saviani (2009) a questão da preparação de professores ficou explícita após a independência e na organização da instrução popular.

Em distintos períodos, a formação de professores no Brasil inicia no século XIX com a implantação da Lei de Escolas das Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, para que o ensino fosse desenvolvido pelo método mútuo de estudos e que esses professores fossem preparados com esse método e sob as suas custas. Teve a exigência do preparo didático sem referenciar às questões pedagógicas (SAVIANI, 2009).

Saviani (2009) ressalta ainda que, ao instituir em 1834 a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, foi sugerida adoção de modelos europeus para criação das escolas normais em que a formação específica fosse coordenada pelas ações pedagógico-didáticas. Mas o que observa é o predomínio do conteúdo (conhecimento) a ser transmitido, pressupondo que os professores deveriam ter domínio de todos os conhecimentos que seriam transmitidos as crianças, tendo em vista que eram os mesmos das escolas das primeiras letras.

Garcia (1999, p. 72) reforça a ideia de Saviani acima citada afirmando que de acordo com o ministro francês Lakanal as “Escolas Normais” assim foram chamadas porque eram as escolas que ditavam as normas docentes, ou seja, escolas como as

primárias, onde se estudavam as normas da didática e que deveriam ser seguidas por aqueles que queriam dedicar-se ao ensino das crianças.

A criação das escolas normais no Brasil teve críticas do então Presidente da província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz, que considerava as escolas normais onerosas, ineficientes qualitativa e quantitativamente pelo número reduzido de alunos formados. Utilizando de seu poder de presidente, fechou as escolas normais e substituiu por professores adjuntos que atuavam como ajudantes dos regentes de classe, aperfeiçoando suas práticas de ensino e com isso seriam preparados para serem novos professores, dispensando assim a manutenção dos cursos de formação. Nas palavras de Saviani (1999) esta prática foi improdutiva.

No terceiro momento histórico da educação brasileira, houve a necessidade de reabrir as escolas normais para atender a necessidade de formação de professores, passando essas por reformas no seu plano de estudo e por marcas de dois vetores a seguir:

enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino”, caracterização da escola modelo anexa à escola normal em que os “reformadores estava assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática não se estaria, em sentido próprio, formando professores” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Esse modelo de escola foi implantado em todas as escolas normais de São Paulo, estendendo-se para outras províncias da nação brasileira.

Mesmo com o sucesso do “padrão da escola normal” após a reforma paulista, a preocupação com as reformas se expandiu para a criação de institutos que primavam como espaços “concebidos” para o “cultivo da educação, encarada não apenas como objeto de ensino, mas também da pesquisa. Mas, que ainda centravam no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Já o instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de educação de São Paulo tinham inspiração da escola nova (SAVIANI, 2009).

Após a reforma de 1932, o currículo foi estendido criando várias disciplinas com o intuito de “incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Anos depois as Escolas Normais paulistas já com base de estudos superiores passam a serem um marco na formação de professores, se expandindo rapidamente para outros estados e o Distrito Federal (SAVIANI, 2009).

Esta nova base “organizou os cursos de formação de professores para as escolas secundárias generalizadas para todo o país por meio do decreto-lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939”. Conseqüentemente dando organização “definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que ficou como referência as demais escolas de nível superior adotando o modelo de formação conhecido como “esquema 3 por 1” em que durante três anos estudava as disciplinas específicas e um ano para formação didática (SAVIANI, 2009).

Saviani (2009, p. 146) conclui que nesse caso,

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

Na década de 60 do século XX, as escolas normais foram substituídas pela habilitação específica do Magistério, devido ao golpe militar que exigiu mudanças na legislação do ensino.

A Lei nº 5.692/71 fez modificações no ensino primário e médio que passaram a serem denominados de 1º e 2º graus, sendo que “a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com duração de quatro anos, habilitando a lecionar até a 6ª série do 1º grau” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Faz-se necessário entender que o antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Cavalcante (1994, apud SAVIANI, 2009), comenta que em razão da gravidade do problema, o governo foi obrigado a lançar em 1982 projetos de formação e aperfeiçoamento para o Magistério - os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

Segundo Saviani apesar dos resultados positivos, os projetos foram descontinuados, uma vez que seu alcance quantitativo foi restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas.

Para atender as exigências formativas, em 1991, no estado de Minas Gerais, foi lançado o “Projeto Chama”, curso de habilitação para o magistério das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Projeto esse que apresentava aos professores não titulados, que tinham apenas a escolaridade primária (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) uma possibilidade de concluir e se habilitar a nível médio com o Curso de Magistério. Como exigência para matrícula, a idade mínima de 18 anos de idade e estar na regência de classe de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries das escolas das redes pública estadual e ou municipal de ensino.

Para a realização do curso o professor cursista estudava em casa e tinha como suporte logístico atendimento nas diretorias regionais de ensino onde recebiam apoio pedagógico, material no formato de módulos de ensino, faziam avaliações e participavam das etapas pedagógicas e das atividades de estágio supervisionado.

O curso com duração de 24 a 36 meses, propiciava aos cursistas habilitação legal para o exercício do magistério de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries, melhoria da qualificação profissional e direito a prosseguimento nos estudos.

Tendo aprovação do Conselho Estadual de Educação, que autorizava a implantação em caráter experimental nas sedes das diretorias regionais de ensino que incluía o município de Patos de Minas, MG. Projeto de relevância na formação dos professores leigos que não teve sua expansão garantida até a formação de todos os professores não habilitados da nação brasileira.

Anterior a esta proposta e com a finalidade de contribuir para a formação de muitos professores, em 1973 através do Parecer 699/72, foi implantado o Projeto Logos. Esse projeto trabalhou em duas fases: Projeto Logos I e Projeto Logos II. O Projeto Logos atendeu uma demanda de 300 mil professores não habilitados, e como resultado final foram diplomados 35 mil professores leigos em todo o Brasil (SEE/MG, 2002).

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer deste estudo, formação de professores, diferentes conceitos de formação foram apresentados por autores e referenciados na obra de Garcia, (1999), Saviani (2009), Devechi e Trevisan (2011).

Verificou-se que geralmente a formação está relacionada a algum componente seja pessoal, geral, técnico ou politécnico. O que na opinião de alguns autores esses componentes, questionamentos e conceitos deveriam ser sistematizados e fundamentados em uma teoria da formação, com objetivos de melhoria e busca de alternativas para a qualidade de formação de professores.

Devechi e Trevisan (2011) preocupados com a questão das abordagens de formação, indicam a necessidade de regras de formação mais claras para atender as demandas da sociedade, que está cada vez mais diversificada e complexa.

No Brasil, os investimentos em formação de professores ocorreram de formas distintas atendendo primeiro às necessidades de escolarização da educação sem prévio planejamento; depois com modelos importados de formação de professores, as escolas normais; criação de institutos de pesquisa e formação, e por fim as universidades federais. Esta distinção não foi capaz de intercambiar as instituições adotadas, escolas normais, institutos e universidades.

O que fizeram, foi adotar vários projetos de formação e alguns com caráter experimental dando margem a uma dedução que a formação de professores não teve um tratamento sério e responsável como deveria; sempre esteve mais preocupada com as necessidades de formação de mão-de-obra qualificada e barata, sem atentar para a formação do indivíduo, do coletivo, refletindo esta formação na sociedade, no caso da brasileira.

No Brasil, em especial, as preocupações com modelos educacionais que atendessem as necessidades econômicas e sociais de cada contexto histórico fez com que a formação de professores passasse por ajustes desconsiderando a seriedade que a profissão exige e precisa para se firmar como categoria profissional.

## ABSTRACT

### TRAINING OF TEACHERS: CONCEPTUAL APPROACHES AND THE BRAZILIAN CONTEXT

This study aimed to analyze some concepts related to teacher's training and to evidence the historical moments that marked the educational institutionalization process. It was found that the complexity surrounding the concept of training is multifactorial, involving social, economic and personal issues. In Brazil, the first institutionalized way of training claimed that the teachers should pay for their own studies. Then it was used the model of the normal school, that copied the European model. The first state to use it was Rio de Janeiro and later on it was disseminated to other states. In an unproductive attempt, it was tried to train people to be teachers in a non-institutionalized way. Subsequently, normal schools were reopened and restructured to meet the pedagogical-didactic preparation. A model of school was created attached to the regular school, which were later transformed into educational institutions and then into universities. It was found that teacher's education relates to trends and epistemological approaches which in many cases did not match with the local reality and the complexity of training requirements.

**KEY-WORDS:** Concepts; Training; Teacher.

## REFERÊNCIAS

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto Editora: Portugal, 1999.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 409-516, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n.40, p.143-155, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Projeto LOGOS: **curso de habilitação de professores leitos**. Curso a Distância. Relatório de avaliação. Superintendência Educacional. Diretoria de Educação Supletiva. SEE/MG: Belo Horizonte, 1990.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Projeto CHAMA: curso de habilitação para o magistério. Curso a Distância. Superintendência Educacional. Diretoria de Educação Supletiva. SEE/MG: Belo Horizonte, 1992.

E-mail: [humbertosantos.13@hotmail.com](mailto:humbertosantos.13@hotmail.com)