

A ARTE DE ENSINAR EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

THE ART OF TEACHING IN HISTORICAL
PERSPECTIVE: TEACHER TRAINING IN
BRASIL

Adriano Rosa da Silva¹,
adriano.uff@hotmail.com

Resumo: O presente estudo analisa a formação de professores, a qual foi historicamente influenciada por mudanças sociais, políticas e pedagógicas que moldaram diferentes concepções sobre o exercício da docência. O objetivo precípua é compreender a evolução histórica da formação docente no Brasil, destacando seus modelos formativos e os desafios relacionados à sua consolidação no contexto educacional. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa descritiva de natureza teórico-interpretativa acerca do processo de institucionalização da formação de professores, considerando marcos legais, reformas educacionais e diferentes concepções pedagógicas, por meio de revisão de literatura, a partir de autores com profícua produção acadêmica e científica na área. Verificou-se que a formação docente remonta a períodos antigos da história e se estruturou a partir da criação de iniciativas como as Escolas Normais e, posteriormente, dos cursos superiores, consolidando modelos distintos, um centrado nos conteúdos específicos e outro voltado à formação pedagógico-didática. Os resultados indicam que a coexistência desses modelos revela tensões na organização curricular e na prática formativa, frequentemente resultando em fragmentação. Conclui-se que a formação inicial e continuada de professores demanda integração entre saberes específicos e pedagógicos, aliada a políticas públicas que valorizem a profissão docente e garantam condições adequadas de formação e atuação.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino. História e Historiografia. Educação Brasileira. Prática Pedagógica.

Abstract: This study analyzes teacher training, which has been historically influenced by social, political, and pedagogical changes that have shaped different conceptions of the

teaching profession. The primary objective is to understand the historical evolution of teacher training in Brasil, highlighting its formative models and the challenges related to its consolidation in the educational context. To this end, a descriptive qualitative research of a theoretical-interpretative nature was carried out on the process of institutionalization of teacher training, considering legal frameworks, educational reforms, and different pedagogical conceptions, through a literature review, based on authors with prolific academic and scientific production in the area. It was found that teacher training dates back to ancient periods of history and was structured from the creation of initiatives such as Normal Schools and, later, higher education courses, consolidating distinct models, one centered on specific content and the other focused on pedagogical-didactic training. The results indicate that the coexistence of these models reveals tensions in curricular organization and formative practice, frequently resulting in fragmentation. It is concluded that initial and continuing teacher training demands integration between specific and pedagogical knowledge, combined with public policies that value the teaching profession and guarantee adequate conditions for training and practice.

Keywords: Teacher Training. Teaching. History and Historiography. Brazilian Education. Pedagogical Practice.

1 INTRODUÇÃO

À luz de Manacorda (2006), a formação docente constitui um tema central na organização dos sistemas educacionais, sendo historicamente marcada por disputas teóricas e institucionais. Desde as primeiras reflexões pedagógicas até a consolidação de estruturas formais de ensino, observa-se um percurso permeado por diferentes concepções acerca do papel do professor e dos saberes necessários ao exercício da

docência, conforme aponta Aranha (2007). Nesse sentido, compreender a evolução histórica da formação de professores permite elucidar os desafios contemporâneos que ainda permeiam essa área. Segundo Buffa e Nosella (2005, p. 365) é essencial “tanto indagar a origem social e o destino profissional dos atores de uma instituição escolar para se definir seu sentido social, quanto analisar os currículos utilizados para compreender seus objetivos sociais”.

Consoante com Hilsdorf (2003), a preocupação com a formação de professores remonta a períodos anteriores à sua institucionalização, embora apenas a partir do século XIX tenha adquirido caráter sistemático, impulsionada pela necessidade de universalização da instrução básica. Inicialmente, predominava uma lógica formativa baseada na prática e na transmissão direta de conhecimentos, característica das corporações de ofício e das primeiras instituições de ensino superior. Com o advento das Escolas Normais, estabeleceu-se um modelo organizado de preparação docente, distinguindo-se a formação voltada ao ensino primário daquela direcionada ao ensino secundário, como reforçam Piletti e Piletti (2021).

No Brasil, esse processo

desenvolveu-se de forma gradual, acompanhando transformações sociais, políticas e educacionais, tal como Romanelli (2006) traz à superfície. Nesta via, para a autora retromencionada, diversas fases marcaram a trajetória da formação docente, desde iniciativas incipientes no período imperial até a criação de cursos superiores específicos e reformas educacionais que buscaram redefinir o perfil profissional do professor. Paralelamente, segundo Duarte (1986), consolidaram-se dois paradigmas formativos: um centrado na primazia dos conteúdos disciplinares e outro que enfatiza a dimensão pedagógica e didática como elemento essencial da prática docente.

A partir das análises do referido autor, a predominância de um ou outro modelo esteve diretamente relacionada às configurações institucionais das universidades e às influências de diferentes matrizes organizacionais. No contexto brasileiro, observa-se a coexistência tensionada dessas perspectivas, frequentemente resultando em uma formação fragmentada. Nessa direção, Saviani (2021) assevera que, fatores estruturais, como as condições de trabalho e a insuficiência de investimentos, configuram entraves significativos à

valorização e qualificação da docência, evidenciando a complexidade do problema educacional, tendo presente que “o ato de formar é essencialmente um ato ético, de liberdade” (Buffa e Nosella, 2005, p. 26).

2 MATERIAL E MÉTODOS

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter teórico e bibliográfico, orientado pela análise crítica da produção acadêmica acerca da formação de professores e de sua constituição histórica. Interessa observar que a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2020 p.17). Tomando como referência Marconi e Lakatos (2017), esse tipo de abordagem privilegia a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais em sua complexidade, com ênfase na análise de microprocessos e nas interações individuais e coletivas, a partir de um exame intensivo dos dados. Ademais, distingue-se por sua flexibilidade analítica, permitindo a incorporação de diferentes perspectivas interpretativas no decorrer da investigação.

O percurso metodológico

fundamentou-se na seleção e análise de obras clássicas e contemporâneas, bem como de artigos científicos que abordam a história das instituições escolares, a formação docente e seus fundamentos epistemológicos. Conferiu-se especial atenção às produções elaboradas a partir da década de 1990, período marcado pela intensificação dos debates teóricos no campo educacional e pela emergência de novas abordagens historiográficas. Como assinalam Buffa e Nosella (2005, p. 335), “se o envolvimento do estudioso é fácil, o difícil é produzir um resultado final crítico e proveitoso”.

À luz de Gil (2020), a adoção de uma abordagem teórica justifica-se pela necessidade de problematizar categorias analíticas, referenciais conceituais e diretrizes metodológicas presentes na historiografia da educação, compreendendo a história “como relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura)” (Certeau, 2008, p. 66). Tal escolha encontra respaldo em Marconi e Lakatos (2017), ao afirmarem que, na pesquisa qualitativa, trabalha-se com amostras reduzidas, análise aprofundada do conteúdo psicossocial e

utilização de instrumentos não estruturados, o que favorece a interpretação crítica dos dados.

A análise do corpus selecionado foi conduzida com base no referencial do materialismo histórico-dialético, compreendido como uma perspectiva teórico-metodológica que possibilita apreender a realidade social em sua totalidade dinâmica. Esse enfoque permite articular as dimensões singular, particular e universal do fenômeno educacional, evidenciando as múltiplas determinações históricas, sociais e políticas que incidem sobre a formação de professores, conforme apontam Gil (2020). Dessa forma, buscou-se compreender a formação docente não apenas como um processo técnico, mas como uma construção histórica inserida em contextos sociais mais amplos, pois, como adverte Hobsbawm (1998, p. 8), “sem a distinção do que é e do que não é assim, não pode haver história”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Duarte (1986) já afirmava que a importância da formação de professores já havia sido destacada por Comenius no século XVII. De acordo com o autor em tela, o primeiro espaço dedicado especificamente a essa finalidade foi criado por São João Batista de La Salle,

em 1684, na cidade de Reims, com a denominação de Seminário dos Mestres. No entanto, somente no século XIX essa questão passou a receber uma resposta institucional mais estruturada, especialmente após a Revolução Francesa, quando surgiu a necessidade de ampliar a instrução popular, conforme apontam Piletti e Piletti (2021). Nesse contexto, surgiram as Escolas Normais, voltadas à preparação de docentes, cabendo, pois, ao professor, compreender sua atuação “nos aspectos de continuidade e de ruptura em relação aos seus antecessores, a fim de agir de maneira intencional e não meramente intuitiva e ao acaso” (Aranha, 2007, p. 7).

Cabe ressaltar que uma instituição educativa, segundo Magalhães (1998, p. 61), “é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos”. É nesse cenário remoto que se situa o aparecimento das primeiras formas institucionais de escolarização, cuja referência histórica remonta a aproximadamente 3.238 a.C., nas civilizações suméria e egípcia, como reforça Saviani (2001). Nessas sociedades hidráulicas, a complexificação administrativa, religiosa e econômica demandava escribas e

funcionários preparados, conferindo à escola um papel estratégico na reprodução do poder (Aranha, 2007). Na Grécia antiga, a instituição escolar assume feições mais definidas com a constituição da *paideia*, entendida como a formação integral do cidadão livre. Consoante com Buffa e Nosella (2005), a educação destinava-se aos homens que participavam da vida política, distinguindo-se da *duléia*, modalidade formativa reservada aos escravos, cuja aprendizagem ocorria no próprio processo produtivo, fora do espaço escolar formal. Os autores supracitados reforçam que tal dicotomia evidencia o caráter seletivo da educação, concebida como privilégio de determinados grupos sociais.

A partir dessa base teórica, Manacorda (2006) afirma que, com o declínio do modo de produção escravista e a ascensão da ordem feudal, a organização educacional sofre reconfigurações significativas. Nessa linha de entendimento, para o referido autor, diferentemente das experiências ateniense, espartana e romana, nas quais o Estado exercia papel relevante na condução da educação, a Idade Média consagrou a hegemonia da Igreja Católica como principal agente formador. Mosteiros, catedrais e

universidades medievais tornaram-se centros irradiadores do saber, imprimindo à educação uma orientação teológica e escolástica (Saviani e Lombardi, 2000). À vista disso, “até além da metade do século XVIII, o ler, escrever e contar não se ensinam na escola, normalmente, e não são sequer consideradas coisas de que se devam ocupar os professores” (Lucchi, 1985, p. 26). Ainda que tal projeto tenha enfrentado múltiplos obstáculos históricos, ele redefiniu o protagonismo estatal na organização do ensino, deslocando gradativamente a centralidade anteriormente ocupada pela Igreja, como defende Hilsdorf (2003). No Brasil, a institucionalização da educação formal inicia-se em 1549, com a chegada dos jesuítas à colônia portuguesa. A fundação das primeiras escolas marca o ponto inaugural da história escolar brasileira.

A primeira instituição denominada Escola Normal foi proposta em 1794 e implementada em Paris, no ano seguinte (Duarte, 1986). Desde então, estabeleceu-se uma diferenciação entre a Escola Normal Superior, destinada à formação de professores do ensino secundário, e a Escola Normal Primária, voltada à formação de docentes para o ensino básico. Inspirado nesse modelo,

Napoleão criou, em 1802, a Escola Normal de Pisa, que, embora destinada inicialmente à formação de professores do ensino secundário, acabou se tornando uma instituição voltada aos estudos avançados, sem priorizar a formação pedagógica (Piletti e Piletti, 2021). Em consonância com Magalhães (1998), ao longo do século XIX, diversos países, como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, também instituíram suas próprias Escolas Normais.

Nessas circunstâncias, com base em Saviani (2021), a preocupação com a formação docente, no Brasil, tornou-se mais evidente após a independência, quando se iniciou a organização da educação popular. Embora a institucionalização da formação docente tenha se fortalecido a partir do século XIX, a existência de professores é anterior a esse período, já que universidades e colégios formavam docentes com base no princípio do “aprender fazendo”, tal como problematiza Aranha (2007). Com a expansão da educação básica, tornou-se necessário formar professores em larga escala, o que levou à criação das Escolas Normais para o ensino primário, enquanto o ensino superior ficou responsável pela formação de docentes do ensino secundário (Saviani, 2021).

Como afirmam Piletti e Piletti (2021, p. 267), cursos superiores para a formação de professores “só seriam criados no Brasil a partir da década de 1930”.

Nesse cenário, consoante com Duarte (1986), consolidaram-se dois modelos de formação docente. O primeiro enfatiza o domínio dos conteúdos e da cultura geral, entendendo que a prática pedagógica é adquirida posteriormente. O segundo defende que a formação só se completa com preparação pedagógica e didática sistematizada (Magalhães, 1998). O debate entre esses modelos reflete diferentes concepções sobre o papel da universidade, que historicamente priorizou o conhecimento específico em detrimento da formação pedagógica, como sublinha Aranha (2007). Sendo a história da educação, assim, uma referência indispensável “na formulação da política educacional que se queira propor de forma consistente, em especial nos momentos marcados por intentos de reformas educativas” (Saviani, 2001, p. 1).

Observa-se, assim, que ao longo da história, o modelo centrado nos conteúdos predominou nas universidades, enquanto o modelo pedagógico teve maior presença nas Escolas Normais, como destaca

Magalhães (1998). Essa diferença também se relaciona com os distintos modelos universitários, a saber, o napoleônico, influenciado pelo Estado, o anglo-saxônico, vinculado à sociedade civil, e o prussiano, baseado na autonomia acadêmica. No Brasil, apesar de influências externas, predomina o modelo napoleônico, que valoriza os conteúdos em detrimento da formação pedagógica. Ainda assim, com base em Hilsdorf (2003), o modelo pedagógico-didático passou a integrar os currículos de formação docente, embora muitas vezes de forma superficial e burocrática.

Por conseguinte, de acordo com Romanelli (2006), a emergência do capitalismo, por sua vez, promoveu profundas inflexões no campo educacional. A consolidação dos Estados nacionais e a necessidade de formação de mão de obra apta às exigências da industrialização conduziram à formulação do ideal de escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória. Nesse esquadro, Saviani (2021) enfatiza, com isso, que a superação do automatismo pedagógico e do pragmatismo acrítico constitui condição indispensável para que teoria e prática se articulem de modo significativo. À luz de Manacorda (2006), interessa observar que a transição de

um modelo tradicional, centrado na memorização e na autoridade do professor, para abordagens progressistas e construtivistas representou uma inflexão significativa no pensamento pedagógico brasileiro. Para Buffa e Nosella (2005), essa mudança implicou a valorização do aluno como sujeito ativo da aprendizagem e a incorporação de práticas colaborativas e interdisciplinares.

No cenário contemporâneo, as tecnologias e o ensino voltado à ação ativa do aluno assumem papel estratégico na organização do trabalho pedagógico (Saviani e Lombardi, 2000). Os recursos digitais ampliaram o acesso ao conhecimento, o que pode possibilitar maior personalização do ensino. Além disso, é necessário que as políticas públicas enfatizem pautas como a inclusão e a diversidade, promovendo a ampliação do acesso à educação básica e superior. Nesse horizonte, a formação docente continuada emerge como condição indispensável para que tais inovações sejam efetivamente incorporadas à prática escolar (Nascimento e Nascimento, 2010). A análise empreendida confirma que a educação no Brasil atravessou um processo contínuo de reconfiguração ao longo dos séculos, refletindo as

dinâmicas sociais, políticas e econômicas que marcaram a formação nacional, conforme aponta Albuquerque Junior (2012).

Urge salientar que embora o percurso tenha sido permeado por desigualdades e limitações estruturais, a evolução no campo das práticas pedagógicas contribuiu para fomentar debates acerca da consolidação de um sistema educacional mais inclusivo, democrático e orientado à formação integral do indivíduo. De sorte que a instituição escolar não é vista a priori como a eterna reprodutora dos desequilíbrios sociais, nem como a redentora dos seus males, visto que, “dialeticamente, a escola é um importante espaço de luta social pela hegemonia” (Buffa e Nosella, 2005, p. 364). Todavia, à luz de Nascimento e Nascimento (2010), a efetivação plena desses progressos exige compromisso permanente com políticas públicas consistentes e com práticas pedagógicas fundamentadas em reflexão crítica, de modo a saber “aceitar e conviver com a diferença, aceitar a opinião e o ponto de vista diferente como tendo direito à existência, representar a formação das subjetividades” (Albuquerque Junior, 2012, p. 33).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face de tudo o que foi exposto, evidencia-se que a formação de professores não pode ser concebida de maneira dissociada das condições materiais e institucionais que sustentam a prática educativa, como assinalam Saviani e Lombardi (2000). Nessa senda, torna-se imperativo superar dicotomias históricas entre teoria e prática, bem como entre formação específica e pedagógica, por meio de uma abordagem integrada e coerente. Ficou patente, a partir de Aranha (2007), que a valorização efetiva da docência exige não apenas reformulações curriculares, mas também investimentos consistentes e políticas públicas comprometidas com a centralidade da educação no desenvolvimento social. Logo, somente assim será possível promover uma formação docente sólida, capaz de responder às demandas de uma sociedade em constante transformação. Nesse prisma, a história “fornece argumentos, informações, prepara o indivíduo para o aparecer em público, o ser em público, o ser em sociedade, que irá se defrontar com a divergência” (Albuquerque Junior, 2012, p. 34).

Diante disso, percebe-se que a formação de professores exige uma

estrutura integrada que supere a separação entre bacharelado e licenciatura, articulando conhecimentos específicos e pedagógicos, como reforça Hilsdorf (2003). Além disso, é fundamental considerar as condições de trabalho dos docentes, pois pode vir a comprometer tanto a formação quanto a atuação profissional. Por fim, garantir uma formação de qualidade e melhores condições de trabalho requer investimento adequado em educação. No entanto, tomando como parâmetro as contribuições de Saviani (2021), há uma contradição entre o discurso que valoriza a educação e as políticas que reduzem recursos. Superar esse cenário, implica priorizar a educação como eixo central do desenvolvimento nacional, contribuindo também para a solução de diversos outros problemas sociais.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem a escrita e o ensino da história? In.: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; Ana Maria Monteiro (org.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 21-39, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil.** São Paulo: Moderna, 2007.
- BUFFA, Ester; e NOSELLA, Paolo. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **ECCOS**, São Paulo. v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação.** Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2020.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo, SP: Cengage Learning, 2003.
- HOBBSAWM, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- LUCCHI, Piero. La prima istruzione. Idee, metodi, libri. In: BRIZZI. Gian Paolo (a cura di). **Il catechismo e la**

grammatica; 2 volumi. Bologna, Il Mulino, 1985.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cunthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura Nascimento. NASCIMENTO. Manoel Nelito Matheus. O Lugar da História na Formação do Professor. Campinas: **Revista HISTEDBR**, 2010.

PILETTI, Claudino; e PILETTI, Nelson. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 30. ed.

Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes Ltda, 2006.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C. **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP, Autores associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. História da Educação e Política Educacional. In: **Histedbr on line**, v. julho/2001, n. 3, p. 1-3, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas, Autores Associados, 2021.