

DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Luana Angélica Alberti Zanatta*

Adriana Richit**

Resumo: O trabalho situa-se no campo das políticas públicas, no que diz respeito à formação de professores. Procura-se apresentar um breve relato sobre o desenvolvimento da formação de professores no Brasil, desde as primeiras iniciativas até sua regulamentação pela Lei nº 9.394/96. Em meio à investigação sobre o processo de formação de professores, coube uma pequena reflexão sobre o método de ensino utilizado na educação brasileira no decorrer do século XX, retomando em seguida a investigação sobre formação continuada de professores que surge como possibilidade de construção permanente do profissional docente no início do século XXI. Interpretando a formação de professores como um processo fundamental para a qualidade da educação, localizá-la no contexto histórico e discuti-la poderá auxiliar na compreensão de algumas políticas educacionais criadas e mantidas atualmente, possibilitando a reflexão no que se refere às concepções envolvidas, estrutura e métodos de ensino presentes nas escolas hoje em dia.

Palavras-chave: Formação de professores. Escola Normal. Método de ensino. Formação continuada de professores.

Introdução

A educação é um direito constitucionalmente garantido a todo o cidadão brasileiro. Ao superar-se lentamente, no decorrer do século XX e início do século XXI, as condições iniciais de restrita oferta do ensino, questões de gratuidade, acesso e permanência, surgem no cenário educacional novas preocupações que dizem respeito, a qualidade do ensino, do que ensinar, de como ensinar. Em meio a essas discussões entra no debate a figura do professor, sua formação e a influência desta formação para o desenvolvimento da educação.

* Licenciada em Matemática. Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática. Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS - Chapecó/SC). E-mail: luana.alberti@yahoo.com.br

** Doutora em Educação Matemática. Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus de Erechim e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática e Tecnologias – GEPEM@T. E-mail: adrianarichit@gmail.com

Considerando os processos de formação de professores no Brasil no decorrer de aproximadamente quatro séculos, pretende-se nesse trabalho, por meio de uma revisão de literatura, apresentar um breve relato sobre o desenvolvimento da formação de professores desde as primeiras iniciativas até sua regulamentação pela Lei nº 9.394/96.

Em meio à investigação sobre o processo de formação de professores, coube uma pequena reflexão sobre o método de ensino utilizado na educação brasileira no decorrer do século XX, retomando em seguida a investigação sobre formação continuada de professores que surge como possibilidade de construção permanente do profissional docente no início do século XXI.

Pretende-se por meio desse trabalho, contribuir com as discussões a respeito da formação de professores, podendo quiçá auxiliar na compreensão de algumas políticas educacionais criadas e mantidas atualmente. Para além, pode deflagrar a reflexão no que se refere às concepções de formação presentes nessas políticas, estrutura e métodos de ensino presentes nas escolas hoje em dia.

1 Aspectos históricos da formação de professores no Brasil

A história da educação no Brasil é bastante complexa e remete a vários momentos de descontinuidades e rupturas. As primeiras atividades relativas ao ensino destacam-se a partir da vinda dos portugueses ao Brasil, por volta de 1500, mais precisamente quando foram trazidos os padres jesuítas para a catequização dos indígenas. Aos poucos a catequização foi substituída pela educação da elite e o método pedagógico jesuítico foi incorporado à educação brasileira, perdurando por aproximadamente duzentos anos, ao longo do período de Colonização.

Ao retratar a educação nesse período, Romanelli (2012) destaca que destinava-se apenas a uma minoria de donos de terra e senhores de engenhos, às mulheres e aos filhos primogênitos era excluído esse direito. Aos filhos primogênitos reservava-se a sucessão dos negócios da família e para isso era suficiente a transmissão de conhecimentos de geração em geração.

Esse modelo de educação, que já era excludente e privilégio de poucos, sofreu praticamente um apagão, quando em 1759, por determinação do Marquês de Pombal, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de todos os seus domínios, entre eles o Brasil. Houve então um lapso de treze anos sem um sistema educacional estruturado, leigos inseriram-se no

processo de ensino e o Estado assumiu os encargos da educação pela primeira vez. (ROMANELLI, 2012).

No entanto, o cenário educacional apresentou algumas mudanças mais significativas somente num segundo momento da história política do país. Com a vinda da família real, por volta de 1808, ocorreu a promoção de algumas ações referentes à educação, como a criação de escolas de Direito e Medicina e a Biblioteca Real. No entanto a educação permanecia como uma preocupação secundária, que recebe um pouco mais de atenção após a proclamação da independência.

Em 1821 a família real retorna para Portugal e Dom Pedro I, que aqui permanece, proclama a Independência do Brasil em 1822. Após a Independência é outorgada a Primeira Constituição Brasileira, a de 1824, que em seu artigo 179 definia que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos (BELLO, 2001). A menção da gratuidade da educação na Constituição foi uma das primeiras e descontínuas tentativas de tornar a educação uma responsabilidade do poder público.

Três anos após a primeira Constituição foi sancionada a primeira Lei Geral da Educação, datada de 15 de outubro de 1827, que representa um marco histórico da educação nacional, pois tratou da criação de escolas de primeiras letras em vilas, cidades, lugares mais populosos e determinou valores de máximo e mínimo para o ordenado dos professores. Como metodologia de ensino determinou o ensino mútuo e ainda, apresentou de maneira geral os conteúdos a serem ensinados.

Destaca-se, no entanto, que essa Lei apontava para a criação das escolas, porém não mencionava em momento algum a obrigatoriedade do ensino. Além do mais deixava claro que os professores deveriam ser treinados, no método mútuo, as suas próprias custas nas capitais das províncias. (SAVIANI, 2009). Tanuri (2000) afirma que essa foi de fato a primeira preparação de professores no Brasil, ocorrendo de forma prática, sem nenhuma base teórica.

Em 1834 o Ato Adicional responsabilizou as províncias pela instrução primária e secundária no Brasil, período esse em que foi implantada a primeira Escola Normal na província do Rio de Janeiro, em 1835. Conforme afirma Tanuri (2000), novamente guiada pelos padrões europeus de ensino, mais precisamente o francês que era o projeto da elite europeia na época. Essa escola contemplou em seu currículo, “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã” (TANURI, 2000, p. 64).

De acordo com Saviani (2009) escolas normais foram se estabelecendo nas demais províncias até por volta de 1890, porém eram intermitentemente fechadas e reabertas. No tocante ao currículo dessas escolas, Tanuri (2000) destaca que se constituíam das mesmas matérias a serem ensinadas nas escolas de primeiras letras, pressupondo domínio dos conteúdos por parte dos professores, sem considerar a preparação didático-pedagógica.

Ainda durante a instalação de algumas Escolas Normais, contraditoriamente, criou-se a figura do professor adjunto, que atuaria como ajudante do professor regente, e dessa forma se aperfeiçoaria nas matérias e na prática de ensino, sendo assim dispensável a instalação de Escolas Normais (SAVIANI, 2009).

A partir de 1930 ocorreu a criação de Institutos de Educação no Distrito Federal e em São Paulo com a finalidade de transformar a Escola Normal em escola de professores. De acordo com Saviani (2009) os Institutos foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, envolviam princípios e técnicas, matérias de ensino e práticas de ensino.

Passados alguns anos esses dois Institutos foram incorporados a Universidade do Distrito Federal e a Universidade de São Paulo e a partir desse momento organizaram-se os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, que foram estendidos pelo país, a partir de 1939, com o esquema de organização das licenciaturas e da pedagogia, conhecido por “3+1”, onde “os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Na mesma lógica a estrutura do ensino Normal também recebeu alteração. A partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, esse curso de nível secundário ficou dividido em dois ciclos

o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria nas Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com duração de três anos, correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Segundo Tanuri (2000), a Lei Orgânica do Ensino Normal, com intuito de uniformizar a formação de professores nos vários estados, veio ao encontro da necessidade evidenciada na primeira Conferência Nacional de Educação, em 1941, de que houvesse normas que

assegurassem uma base comum aos sistemas de formação de professores, de modo a garantir possíveis transferências de alunos e um certificado válido em todo território nacional.

Avaliando o ensino superior de professores nesse período, Saviani (2009) identifica a concepção de cursos de licenciatura e pedagogia marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos secundarizando o aspecto pedagógico.

Ainda com relação a Lei Orgânica Tanuri (2000) afirma que houve uma reorganização dos sistemas estaduais de ensino no sentido de adequar-se à referida Lei. Além disso, ocorreu um grande crescimento do número de escolas normais pela ampliação da demanda, o que segundo a autora acompanhava o período desenvolvimentista do país. Em seu trabalho Tanuri (2000) apresenta o resultado de uma publicação do INEP de 1951, onde foram arroladas 546 Escolas Normais, sobretudo de iniciativa privada e distribuídas de maneira desigual pelos estados.

Passados dez anos dessa verificação, no ano de 1961, após longo e conturbado período de tramitação, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no entanto, ao que se refere o ensino normal não apresentou grandes mudanças. Conservou-se a duração dos estudos e a divisão em ciclos, regularizando a equivalência deste às demais modalidades de ensino médio, o que de fato representou um retrocesso, pois possibilitou o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais e trouxe novamente para o currículo do curso normal as disciplinas de formação geral, obrigatórias a todos os cursos de nível médio (TANURI, 2000).

Passados poucos anos da publicação da LDB ocorreu o golpe militar (1964), em face do que surgiram novas exigências no ensino. Em 1971 uma nova LDB foi sancionada. A Lei nº 5.692 alterou a nomenclatura do ensino primário e médio para ensino de primeiro e segundo grau, respectivamente. Excluiu também a formação de professores em nível ginásial. Substituiu as escolas normais pela Habilitação para o Exercício do Magistério (HEM) em nível de 2º grau, organizada em duas modalidades básicas, uma com três anos de duração, que habilitaria a ministrar aulas até a 4ª série e a outra com quatro anos de duração que habilitaria a lecionar até a 6ª série do 1º grau (TANURI, 2000). Mantinha-se nesse nível de ensino um currículo comum obrigatório em todo o território nacional e uma parte diversificada que visava à formação específica.

Como pré-requisito necessário para ministrar aulas para as quatro últimas séries do 1º grau e para o 2º grau, foi prevista a formação do professor em nível superior em cursos de licenciatura curta ou plena, com três e quatro anos de duração respectivamente. O curso de

pedagogia ficaria responsável pela formação do professor para a HEM e para formar diretores, supervisores, inspetores de escola, orientadores educacionais, os especialistas em educação.

Com a chegada dos anos oitenta, Saviani (2009) afirma que ocorreu uma movimentação pela reformulação dos cursos de pedagogia, a partir daí foi introduzida como responsabilidade do curso também a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do 1º grau.

Findado o regime militar e com a mobilização dos educadores, a formação de professores parecia receber novo fôlego. Porém, segundo Saviani (2009), as expectativas não foram correspondidas como se esperava com a promulgação da LDB nº 9.394 de 1996, pois se por um lado estabeleceu que a formação para atuar na educação básica deveria ocorrer em nível superior, acabou por introduzir como alternativa aos cursos de licenciatura e pedagogia os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, que emergiram como instituições de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada e barata.

Em sua síntese avaliativa sobre as ações de formação desenvolvidas até o início do século XXI, Saviani (2009) afirma que não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para minimizar os problemas educacionais enfrentados no Brasil.

Atualmente LDB nº 9.394/1996, que representa a lei maior no que rege a educação, vem sendo alterada por leis complementares, tendo alguns artigos revogados e outros acrescentados, bem como alguns parágrafos como os relativos a formação de professores, define como responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério (BRASIL, 1996).

A preocupação com a formação continuada do docente foi inserida na LDB a partir do ano 2009 e reforçada por um novo artigo em 2013. Nota-se, desse modo, uma ruptura com a ideia da formação inicial como fonte absoluta formação que garantia conteúdo e método de ensino.

Após identificar o contexto histórico do desenvolvimento da formação inicial de professores no Brasil, torna-se importante compreender em que consiste a formação continuada do profissional docente e em quais concepções podem estar baseadas. Antes, porém, abre-se um pequeno parêntesis no que diz respeito à formação do professor para

abordar a questão do método de ensino que tangenciou a formação e conseqüentemente a prática do docente durante o século XX.

2 Método de ensino

Mergulhado nesse universo instável em que se desenvolveu a formação de professores no Brasil, em que oscilou a responsabilização por sua capacitação e o dever do Estado para com o processo de formação, cabe uma pequena reflexão sobre o método de ensino desencadeado na prática docente dos professores brasileiros.

Como não poderia ser diferente, já que, conforme mencionado, a formação de professores no Brasil desde seus primeiros ensaios recebeu fortemente influências de outros países, principalmente europeus, com o método de ensino ocorreu da mesma forma.

Seguindo influências da obra *A Didática Magna* de Comênio, publicada em 1670 e após, no século XVIII, a obra *Emílio ou da educação* de Jean-Jacques Rousseau, no ensino brasileiro prevaleceu, até o início do século XX, o método intuitivo (VALDEMARIN, 2006).

Esse método evidenciava a transmissão do conhecimento. Era resultado de um conjunto de procedimentos regulados que possibilitava ao aluno adquirir conhecimento e instrução. O professor era visto como o detentor do saber e o conhecimento, consistia num “conjunto seletivo da cultura sancionado socialmente” (VALDEMARIN, 2006, p. 166).

Esse método possuía forte ligação com os sentidos. Os objetos despertavam os sentidos e havia uma grande valorização da atividade prática, do conhecimento aplicado. A educação se dava pela experiência. Foi nessa compreensão de ensino que surgiram os livros didáticos como instrumentos para auxiliar o professor, para facilitar o ensino e a aprendizagem, carregados de valores a serem repassados na busca por construir homogeneidade cultural (VALDEMARIN, 2006). Desse modo o conhecimento havia sido sintetizado estando pronto para a educação das gerações mais novas.

Nos últimos anos de presença hegemônica do método de ensino intuitivo no Brasil, por volta da década de vinte, o jornal *O Estado de São Paulo* patrocinou o “Inquérito sobre a educação pública”, que foi realizado em 1926 pelo professor Fernando de Azevedo (que em 1967 tornou-se membro da academia brasileira de letras). As respostas obtidas revelaram a necessidade de uma escola primária orientada para a preparação para o trabalho, voltada para a vida real e a visão da escola normal como escola de ensino técnico.

Frente a essas novas expectativas e com vistas à renovação das práticas de ensino, durante o século XX outro método destacou-se no Brasil. Esse, influenciado pelas preposições de John Dewey (importante filósofo norte-americano, 1859-1952), consistiu no conhecimento vinculado a sua aplicabilidade, na experiência reflexiva para desencadear o processo de conhecer. Nesse novo método, ao professor caberia promover condições que estimulassem a reflexão e o pensamento (VALDEMARIN, 2006).

Para Dewey a aprendizagem se dá pela ação do aluno frente a um problema que é seu, auxiliado por instrumentos disponibilizados pela escola, o autor afirma que “o ato de fazer é de tal natureza que exige a reflexão ou a observação intencional das relações; daí, naturalmente, resulta aprendizagem” (DEWEY, 1979, p. 169 apud VALDEMARIN, 2006, p. 188).

Em uma passagem de seu livro *Democracia e educação* Dewey revela o papel do professor nesse modelo de ensino.

Se o pai ou professor proporcionou as condições que estimulam o pensamento e assumiu atitude interessada para com a atividade de quem aprendeu, participando da experiência comum conjunta, fez com isso, tudo que uma segunda pessoa pode fazer para incentivar o aprendizado da outra. O resto é com a pessoa diretamente interessada (DEWEY, 1979, p. 176 apud VALDEMARIN, 2006, p. 190).

Nesse trecho revela-se a concepção de aprendizagem do autor em vista do papel que atribui ao professor. Por esse método o professor não é mais o detentor do conhecimento, ele fica em pé de igualdade com o aluno. O impacto desse método na formação do professor é que seu conhecimento desloca-se para a preocupação com o processo de aprendizagem do aluno.

Buscando relações entre os dois métodos de ensino que perpassaram o século XX, percebe-se que houve um deslocamento das ideias, do conhecimento produzido que era transmitido para a solução de problemas, pautadas na experiência do aluno. Se o método intuitivo, centrado na figura do professor como detentor do conhecimento, foi criticado por suas características engessadas e um tanto impositivas, o método Deweyano também recebeu críticas.

Valdemarin (2006) aponta para a difícil tarefa de transformar os textos de Dewey em diretrizes para as práticas escolares, dada a possibilidade de diferentes interpretações já que não dispunha de uma receita pronta para ensinar.

Pode-se verificar que ao longo do século XX houve uma forte mudança na compreensão de como se dá a aprendizagem. Ocorreu a passagem de um extremo a outro,

quando, no entanto, pode se refletir se a aprendizagem não estaria justamente no equilíbrio entre esses dois modelos. Quanto à formação do professor, mudaram-se as exigências, mas pelo que se percebe por meio da história da estruturação das escolas normais e de como se desenvolveu a questão da formação do professor no Brasil, não houve significativas mudanças no processo de formação desse profissional.

Considerando uma proposta atual interessante para romper a condição formatada de formação de professores, com tempo determinado para iniciar e terminar, como se a formação não ocorresse na relação diária professor/aluno, surge no final do século XX, a proposta de formação continuada que traz como objetivo orientar a construção permanente do profissional docente. Destaca-se, a partir de então, nesse trabalho, algumas compreensões e atividades realizadas nesse sentido.

3 Formação continuada de professores

Percebe-se que nos últimos anos a formação continuada de professores tem se tornado uma preocupação para o poder público, para pesquisadores e especialista em educação. A mesma tem adentrado o universo escolar com a intenção de melhorar o processo de ensino aprendizagem do aluno, para subsidiar a prática do professor para que possa enfrentar os desafios da educação contemporânea.

Fazendo articulação entre a aprendizagem do aluno e a formação continuada de professores, Lima (2001, p.32) compreende que a formação continuada deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade”. Para que possa realizar um bom trabalho é preciso que o professor se aproprie dos avanços da ciência, tecnologia e das teorias pedagógicas.

Com suas concepções fundamentadas no marxismo, Lima (2001) evidencia que a formação continuada é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, com a possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis. Segundo a autora essa formação só se efetiva se estiver conectada aos sonhos, a vida e o trabalho do professor.

Relacionando o contexto em que o professor está inserido, Gatti (2003, p. 6) apresenta suas considerações a respeito da formação continuada afirmando que os processos

Só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e de trabalho daqueles que participarão do processo formativo.

Em sua compreensão, a autora aponta para a importância de considerar, na formação continuada de professores, os eventos sociais, políticos, econômicos e culturais que também se constituem como determinantes que moldam as concepções sobre educação, ensino, papel do professor e suas práticas.

Questão bastante citada por pesquisadores de formação continuada de professores diz respeito à influência do local onde as atividades de formação continuada são realizadas, orientando que se deem, prioritariamente no próprio ambiente escolar.

Altenfelder (2005) reforça essa questão, mas afirma que tão importante quanto o espaço para a formação do professor é a compreensão do formador do professor e a forma como busca superar a dicotomia entre teoria e prática. Este deve ter conceitos, ideias e concepções teóricas, que possibilitem a reflexão sobre a prática e não como solução final para os problemas, que deve ser aceita de forma hegemônica.

Em artigo publicado na revista *Construção Psicopedagógica*, Altenfelder (2005) traz importantes considerações a respeito das tendências em que são pautadas as ações de formação continuada no Brasil. Compreender essas tendências permite uma visão crítica que possibilita pensar a serviço de que estão os formadores.

Apoiada no estudo de José Cerchi Fusari (1988), Altenfelder (2005) apresenta cinco tendências, que estão ou estiveram presentes na formação continuada dos professores brasileiros, por meio das ações que as caracterizam.

Tendência tradicional: ações que visam aquisição de conhecimentos e habilidades, por meio de aulas expositivas, discussão de textos. Como consequência a autora aponta para a dicotomia entre teoria e prática, sentida no comentário “O curso foi bom, mas na prática a realidade é outra” (ALTENFELDER, 2005, p.4).

Tendência escolanovista: ações cujo foco é individual, centrada em atividades a serem aplicadas, jogos e dramatizações, mais atividades, menos conteúdos. Nessa tendência a mudança no comportamento do professor “não se dá pelo domínio de conteúdos, mas pela vivência das experiências propostas nos encontros” (ALTENFELDER, 2005, p.4).

Tendência tecnicista: nessa perspectiva os professores devem desenvolver habilidade de planejar o trabalho, executá-lo com controle e avaliá-lo de acordo com critérios pré-

definidos. O compromisso é a formação voltada para o mercado de trabalho com ênfase no uso de tecnologias para solucionar os problemas educacionais. Segundo a autora, nessa tendência permanece a dicotomia entre professores e especialistas.

Tendência crítica-reprodutivista: traz a tona o papel ideológico da escola na manutenção da ordem capitalista denunciando as desigualdades por esta produzidas, no entanto, não apresenta nenhuma nova teoria para orientar a prática do professor, tendendo a despertar o sentimento de inércia nos professores, a medida que esperam por mudanças sociais para que possam mudar sua prática.

Por último a Proposta crítica: nessa perspectiva a escola tem a função de “transmitir de forma democrática a cultura construída pelos homens através dos tempos, dando instrumentos para o aluno perceber criticamente a realidade social e comprometer-se com a sua formação”. (ALTENFELDER, 2005, p.4). O professor nessa perspectiva torna-se mediador entre o aluno e o conteúdo de ensino. De acordo com a autora, essa tendência na formação docente supera as demais tendências, pois coloca o professor a pensar a possibilidade de transformação no quadro educacional e social.

Reconhecendo essas cinco tendências na formação continuada de professores e as ações que a partir delas podem ser desenvolvidas, deve-se ter consciência que a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas, mas compreendida como uma oportunidade de trabalho de reflexão crítica sobre a prática e de construção e reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação com diversos elementos, pessoais, físicos, políticos, econômicos e sociais.

Conclusão

Ao identificar o desenvolvimento dos processos de formação de professores no Brasil, pode-se perceber o quanto essa questão foi secundarizada por muito tempo. Havia preocupações com a criação de escolas, com a gratuidade do ensino, o que, deve-se reconhecer foi de grande importância para o desenvolvimento do país, no entanto, foi deixada à margem a questão da formação de professores para que de fato se efetivasse uma educação de qualidade.

Quanto aos métodos de ensino que permearam a educação brasileira, do método tradicional intuitivo à apresentação do método pensado por Dewey, pouca relevância se deu à

formação do professor, aumentando ainda mais a exigência do trabalho desse profissional, já que concebia a aprendizagem como um processo individual. Cabe, no entanto, ressaltar que ambos os métodos trouxeram contribuições importantes para a educação, de acordo com o momento histórico em que se desenvolveram.

Com relação a formação continuada de professores no Brasil, que passa a ser discutida com mais intensidade a partir da LDB nº 9.394/96, e que nesse trabalho procurou-se abordar de forma conceitual, nota-se que apresenta distintas formas de concepções e práticas, foi e ainda é orientada por tendências que acabam por determinar a atuação do professor em sala de aula, possibilitando-lhe várias formas de interpretação da realidade educacional e social. A partir do reconhecimento das diferentes possibilidades de ações formativas, cabe ao professor observar criticamente a sua formação e refletir sobre a implicação dessa, em sua prática, de modo que esteja consciente dessa influência na formação de seus alunos.

Em vias de conclusão tem-se que o professor é elemento fundamental para a educação, muito embora, sabe-se que existe aprendizagem fora do ambiente escolar. Esse profissional merece especial atenção de políticas públicas que possam fazê-lo consciente de sua importância para o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos. Essas políticas devem partir do processo de formação inicial do professor, passando pela formação continuada e indispensavelmente pela valorização tanto social quanto financeira desse profissional.

Nota-se atualmente um esforço por parte do poder público com relação à formação inicial, a medida em que disponibiliza bolsas de estudo e programas de iniciação à docência, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Quanto à formação continuada também encontram-se projetos e programas em nível nacional, que estão disponibilizados na página do Ministério da Educação. Essas ações, sem dúvida, representam um avanço para a educação, no entanto ainda não são suficientes, pois a oferta não corresponde a necessidade existente. Resta aos professores enquanto classe, por vezes negligenciada e esquecida, buscar o direito à formação e a valorização profissional, sem esquecer que a profissão docente compreende muita dedicação, esforço e amor ao que se faz.

Referências

ALTENFELDER, Anna Helena. **Desafios e tendências em formação continuada**. In: Construção Psicopedagógica, v.13, n.10, São Paulo, 2005. Disponível em:

<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jKlNftTb98YJ:pepsic.bvsalud.org/scielo.php%42005000100004+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 27 out. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento**. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação - USP, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 37. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. 279 f.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.40. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** (online), nº 14, p.61-88, mai/jun/jul/ago/2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501405>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência. In: SAVIANI, Dermeval. et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (p.163- 203).