

DELINEAMENTO REFLEXIVO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA DÉCADA DE 1990 A ATUALIDADE

*Iata Anderson Ferreira de Araújo*⁵⁷

RESUMO

A regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei nº 9394/1996, consolidou-se como o marco regulatório a formação de professores para a atuação na educação básica e no ensino superior. Neste trabalho aborda-se a formação continuada e em serviço de professores da educação básica. O tema em questão integra à área de pesquisa do pesquisador vinculado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Tem como objetivo apresentar reflexões sobre o tema da formação de professores para educação básica, a partir da década de 1990, considerando duas perspectivas formativas: uma, que relaciona às políticas atuais estabelecidas pelo Estado e a outra que privilegia a dimensão de construção coletiva. Apresentamos na primeira parte algumas perspectivas da formação docente a partir dos documentos oficiais. Em seguida, destacamos a formação de professores na perspectiva de agente social de mudança. A perspectiva reflexiva expressa a partir dos referenciais apresentados possibilitaram tecermos, mesmo que em seu sentido restrito, algumas considerações. As políticas de formação de professores estabelecidas pelo Estado visam o desenvolvimento de competências aos professores, onde suas implicações favorecem a transmissão do ensino aos educandos, bem como, concebem a desvalorização da profissão docente. Por outro lado, a formação de professores como agente social de mudança acontece através do trabalho colaborativo entre o professor da escola, o professor da universidade e licenciandos, ao valorizar o professor no seu espaço de atuação, potencializam o desenvolvimento do ensino contextualizador, considerando as especificidades regionais.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas de formação. Competências. Construção coletiva.

⁵⁷ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Docente da Educação Básica – SEDUC/PA. Integrante do Grupo de Pesquisa HISTEDBR-UFOPA. E-mail: iatalileo@gmail.com

REFLECTIVE DESIGN FOR THE TRAINING OF TEACHERS FOR BASIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE DECADE OF 1990 TO PRESENT

ABSTRACT

The regulation of the Law of Guidelines and Bases for national education (LDB), law No. 9394/1996, consolidated as the regulatory framework the training of teachers for basic education and higher education. In this paper we will discuss about the formation and service of basic education teachers. The issue at hand is part of the area of research the researcher linked to the postgraduate program in the strict sense in education of the Federal University of western Pará. Aims to present reflections on the subject of teacher training for primary and secondary education, from the early 1990, whereas two formative insights: a, which lists current policies established by the State and the other favouring the dimension of collective construction. We present the first part some perspectives of teacher training from the official documents. Then, we stress the training of teachers in the perspective of social change agent. The reflective perspective expressed from the benchmarks presented enabled tecermos, even in its strict sense, some considerations. Teacher training policies established by the State aimed at developing skills to teachers, in that its implications favor the transmission of teaching to educating as well, conceive the devaluation of the teaching profession. On the other hand, the training of teachers as an agent of social change happens through the collaborative effort between the school, the professor at the University and licenciandos, as well as to enhance the professor in your area of expertise, promote the development of the contextualizador education, considering regional specificities.

Keywords: Teacher education. Training policies. Skills. Collective construction.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho esboçamos um recorte analítico sobre a temática da formação de professores, destacamos características das políticas de formação de professores concebidas pelo Estado, bem como, de possibilidades inovadoras de formação de professores são necessárias no contexto atual da educação brasileira, mais, especificamente a de *agentes social de mudança*. (VEIGA, 2002).

A compreensão dos diferentes contextos educacionais no Brasil ao longo da história nos ajuda a dimensionar as definições do papel do Estado quanto aos fins da educação (SAVIANI, 2008). Neste trabalho buscamos construir reflexões acerca da formação de professores, a partir da década de 1990.

No início da década de 1990, com a internacionalização do neoliberalismo o Estado brasileiro assumiu funções restritivas de agente regulamentador e controlador das relações políticas, econômicas e sociais, este redimensionamento visa assegurar a abertura de

mercados consumidores, a exploração da classe trabalhadora, dentre outros aspectos (CARNOY, 1988). As características ideológicas de mercado internacional impulsionaram o Brasil a adotar medidas no quadro político e econômico para atender aos interesses da classe burguesa por intermédio das agências multilaterais, tais como: a UNESCO, a OCDE, PNUD e outros que influenciaram na criação de vários pacotes de mudanças nas políticas educacionais.

Nesse contexto, como marco de orientação do atual cenário da educação brasileira, houve a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9394/96, que instituiu o marco regulamentário para todos os níveis da educação nacional, bem como, orientou a criação dos demais marcos regulatórios para a educação básica, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013). A primazia pretendida nestes documentos concebe o desenvolvimento de competências como fator indispensável na promoção da educação pública de qualidade.

A motivação para a escolha das categorias apresentadas sinaliza para a reflexão teórica sobre o objeto de pesquisa de mestrado desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação - PPG/Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, em relação à temática da formação de professores em serviço na educação básica, fundamentalmente, os que atuam nas séries finais do ensino fundamental. De modo a evitar generalizações conclusivas sobre a formação de professores, ressaltamos que a mesma não é a única responsável pelo bom exercício da docência, mas, se apresenta como uma problemática a ser dimensionada no contexto educacional e que corrobora para a valorização do professor, bem como, a jornada excessiva de trabalho, o rol de conteúdos a serem desenvolvidos no ano letivo, assim como, assumir papéis que fogem ao ofício do professor (IMBÉRNON, 2011).

A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS

A influência do modelo neoliberal contribui favoravelmente para a configuração do atual modelo educacional que voga na educação brasileira a partir da década de 1990 do século passado, fundamentalmente, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em *Jomtien*, na Tailândia, onde se instituiu um caderno de orientações para as políticas educacionais em todos os continentes. Tais orientações e princípios se fazem

presentes na LDB e corroboram com a consolidação das exigências das agências financiadoras da educação, quando defendem a universalização da educação, tendo o Estado que garantir o direito ao acesso a escolarização, fundamentalmente na educação básica. Nestes termos, tal preocupação é observada no artigo 2º da lei, no sentido em que a educação deva favorecer ao educando “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p.1).

Em relação à LDB, em seu artigo 62, estabelece que a formação inicial, continuada e a capacitação de profissionais de magistério deverão ser promovidas em regime de colaboração entre União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios. O artigo 62-A, explicita que a formação tenha como locus o ambiente de trabalho do professor ou também em instituições da educação básica e superior considerando todos os níveis educacionais.

Considerando o delineamento para a formação de professores, seja a inicial, continuada ou em serviço estabelecida pelos entes federados, em que pactuam uma formação centrada basicamente no desenvolvimento curricular a atender basicamente à aquisição de conhecimentos científicos, em cursos de curta duração, sem, contudo, contemplar a reflexão histórica, social e cultural da educação da profissão docente. Dalila Oliveira (2012) anuncia que o modelo de formação é restrito, pois, além de não valorizar a carreira docente, concebe unicamente que através da formação o professor constituirá condições para a atuação eficaz no contexto educativo e, conseguirá solucionar os problemas de aprendizagem dos alunos.

Apresentamos no quadro 01 uma síntese das ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação – MEC para os professores da educação básica.

Quadro 01: Tipo de formação continuada destinada para profissionais da Educação Básica

Tipos de Formação	Público Alvo	Modalidade
Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	Professores Alfabetizadores	P
ProInfantil	Professores da educação infantil	D
Proinfo Integrado	Profissionais da Educação	NE
e-Proinfo	Profissionais da Educação	D
Pró-letramento	Professores das séries iniciais	P
Gestar II	Professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais	P / D

Fonte: Portal do MEC.

Legenda: NE – Não Especificado, P – Presencial; D – Distância.

O cenário apresentado através do quadro 01 está vinculado às ações de formação propostas pelo Ministério da Educação – MEC, para os profissionais da educação básica, realizada em regime de colaboração com entes federados e vinculados aos Institutos de Ensino Superior e outras entidades da sociedade civil. As ações formativas são desenvolvidas principalmente para os professores que atuam na educação infantil sob a supervisão do tutor ou coordenador (FREITAS, 2007). Como exemplos, temos: o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, ProInfantil e Pró-letramento, ressaltamos que tamanha investida para tal público de professores está condicionada em garantir a implementação da política de universalização da educação, que consiste na garantia da alfabetização dos educandos que estudam em tal nível de ensino.

O quadro 01 nos infere considerar que a oferta de formação continuada para professores em serviço para as séries finais do ensino fundamental contempla somente os professores do componente curricular de Matemática e Língua Portuguesa através do Gestar II, desta forma, em relação aos professores dos demais componentes curriculares existem uma desobrigação pactuada pelos entes federados em não atendê-los, isto evidencia uma contradição ao que prevê a LDB no parágrafo único do art. 62, quando a formação dos profissionais da educação deve garantir ao atendimento de sua atividade docente, no intuito de garantir os objetivos das etapas e modalidades da educação básica em qualquer nível de ensino (BRASIL, 1996).

A falta de uma política de formação de professores em serviço que contemple a todos os docentes da educação básica abre precedentes para a criação de cursos aligeirados, cuja finalidade busca a simplificação pedagógica por meio de técnicas a serem desenvolvidas pelo professor na sala de aula e, que tenham custo financeiro reduzido para o Estado (FREITAS, 2007). A este respeito Colares e Colares (2013) contribuem para esta discussão, na medida, em que evidenciam que a lógica concebida para a formação continuada de professores proposta pelo Estado é desenvolvida na perspectiva das “pedagogias das competências”, o que contribuem para a reprodução de práticas pedagógicas obsoletas nas escolas brasileiras e, que de pouco possibilitam a formação do cidadão brasileiro, com a simplificação das aulas à mera transmissão de conhecimentos.

Os documentos oficiais que versam sobre as orientações educacionais de formação de professores no Brasil perfazem atributos conceituais relacionados à importância do professor na construção de seu processo formativo. Outrossim, o questionamento que se levanta em

relação aos mesmos quanto ao seu desenvolvimento é o papel coadjuvante que os docentes assumem neste processo, na medida em que se desconsidera o contexto escolar em que o docente atua. Nesse sentido, as experiências acumuladas pelo professor pouco contribuem, e raramente interferem na concepção das propostas de formação atualmente vigentes, este cenário fortalece as políticas de formação de professores como meio a garantir as melhorias nos indicadores da educação básica, por exemplo, através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (FREITAS, 2007).

O cenário apresentado sobre a formação de professores em serviço regulamentado pelo Estado constitui como um desafio, dada à baixa valorização pessoal e profissional docente, que associados a outros fatores como: a excessiva responsabilização que assumem em relação ao ensino e aprendizagem, a extensiva carga horária trabalhada, a baixa remuneração, precárias condições de trabalho docente e, principalmente, o baixo prestígio social da profissão se coadunam para tornar fracassada a atuação no magistério (IMBERNÓN, 2011). Não o bastante, a descontinuidade de políticas, projetos e programas asseveram a relação de opressão e marginalização dos professores que trabalham na educação básica (SAVIANI, 2008).

A alternância de poder que ocorre nas esferas federal, estadual e municipal resultado do regime democrático é um dos aspectos que reforçam a descontinuidade das ações, esforços, e orientações políticas de determinado grupo que assume o poder que sustentam as políticas de governo (HOFLING, 2001), isto, reflete negativamente para o sucesso das políticas educacionais, principalmente, na de formação de professores em serviço. Deste modo, a cada gestão, novos objetivos educacionais são assumidos e a configuração pedagógica das capacitações é redimensionada, reinventada ou totalmente abandonada para outras entrarem em cena. Em certa medida, a falta de uma formação de professores em caráter permanente em âmbito nacional, considerando as especificidades regionais termina por aumentar as tensões e dilemas que historicamente reafirmaram a desvalorização docente.

A lógica pretensão do Estado em consolidar as orientações educacionais previstas pelos órgãos financiadores internacionais é refletida em todas as ações no âmbito da educação. Em relação à formação de professores em serviço se limitam fundamentalmente em garantir a promoção da formação técnica do professor, de restrita e sólida formação teórica, pois, ao Estado interessa a formação mínima aos professores para reproduzi-las ao educando para a inserção no mercado de trabalho.



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE AGENTE SOCIAL DE MUDANÇA

Imbernón (2011) esclarece que a formação continuada não se constitui como único aspecto relacionado à valorização docente, o autor destaca outros aspectos a serem dimensionados, tais como: “o salário, a demanda de mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. (idem, p. 46).

Na perspectiva de buscar uma reflexão da profissão docente sobre os aspectos supracitados, a formação de professores como agente social de mudança - ASM é reveladora quando favorece a problematização destes aspectos para o âmbito da discussão coletiva e emancipatória de ser profissional da educação. A intenção pretendida nesta seção consiste em contextualizá-la, explicitando suas potencialidades e desafios, imbuídos de evitar generalizações. De outro modo, ressaltamos que a proposta a ser apresentada não se constitui como único encaminhamento de orientações às ações de formação de professores.

Segundo Veiga (2002) a formação de professores na perspectiva de agente social de mudança se configura como alternativa recorrente frente ao que hoje o Estado propõe como política de formação, pois, sua abrangência não é restrita em proporcionar a formação inicial e continuada de professores, sobretudo, porque se fundamenta na reflexão sobre as condições de trabalho, a melhoria salarial, uma planificação da carreira docente e o incremento da organização da categoria.

A promoção de encaminhamentos formativos de professores em serviço na educação sob a ótica de um ASM é potencializadora para o resgate da legítima função social da escola que consiste na busca de uma formação para o educando fundamentada em princípios e valores necessários a responder as demandas do mundo contemporâneo (VEIGA, 2002). Nesse sentido, a reflexão sobre a cultura escolar tradicional, multifacetada e fragmentada, fortemente patrocinada pela lógica capitalista, é alvo deste embate, na medida em que se pretende fomentar a formação de professores segundo a cultura do trabalho colaborativo, do interdisciplinar, das competências compartilhadas, o que, sobremaneira corrobora à promoção de práticas pedagógicas que favoreçam o educando na compreensão, na formação de opinião e na tomada de decisão em relação às problemáticas que vivencia, neste escopo é que novas possibilidades formativas ganham eco.

Freitas (2007) traz contribuições para este debate quando defende a necessidade de um novo redirecionamento para as políticas de formação de professores focado num projeto emancipador social, seja a formação inicial ou continuada. Embora não seja o foco do Estado quando propõe as atividades de formação, mas, neste formato que apresentamos o professor assume a centralidade do processo de formação quando se valoriza o seu espaço de atuação no contexto escolar, no sentido de garantir uma compreensão holística e, sobretudo, coletiva acerca dos processos relacionados à prática pedagógica e, também na reflexão sobre as tensões e dilemas historicamente constituídos para a profissão docente. Segundo Colares e Colares (2013) trata-se de um desafio que consiste na mudança da cultura dos professores que estão atuando, no sentido em que, através da parceria com as instituições de ensino busquem novas possibilidades de ação educativa que corrobore com a formação para cidadania do educando.

A recorrente intencionalidade de formar professores mediados por um processo emancipatório fundado em sólida formação teórica de qualidade, articulando o trabalho pedagógico fundamentado em estudos sobre bases epistemológicas com compreensão do trabalho docente em sentido mais amplo, principalmente, que seja reivindicatório e revelador quanto aos princípios construtivos do desenvolvimento integral da identidade pessoal e profissional do professor (ANFOPE, 2000).

Segundo Veiga (2002) a formação do professor para a promoção de uma educação reflexiva e transformadora esta apoiada nos seguintes dimensões: a) construção e domínio dos saberes da docência; b) unicidade entre teoria e prática; c) a ação coletiva; d) a autonomia no contexto dessa perspectiva de formação; e) a explicitação da dimensão sociopolítica da educação e da escola e f) a preparação para o magistério é uma tarefa complexa e inerentemente política (idem, p. 83).

Em síntese, o foco principal da proposta de formação é o seu desenvolvimento no contexto escolar, proporcionado ao professor uma reflexão processual acerca dos múltiplos aspectos que interferem na luta histórica em garantir a valorização da profissão docente. A valorização da realidade vivida pelo educando se constitui como eixo estruturante para a organização dos processos formativos, na medida em que permite ao professor o desenvolvimento da autonomia, mediante a reflexão pedagógica coletiva e conscientizada sobre o ensino e aprendizagem necessários à formação para cidadania.

Como característica, a formação de professores como ASM tem a pretensão de

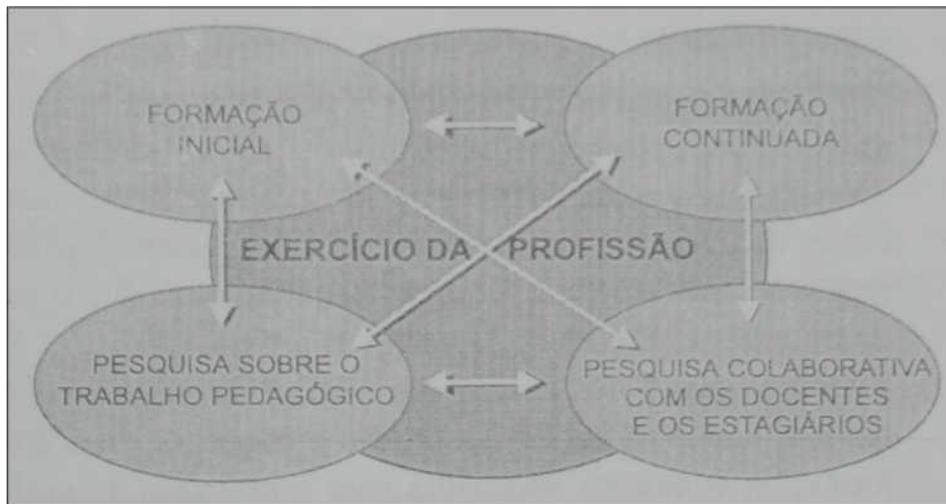
desenvolver uma identidade de professor-pesquisador. Colares e Colares (2013) nos dizem que o professor ao se apropriar de problemáticas da realidade vivida pelo educando, ele está assumindo o status de pesquisador, pois, o seu trabalho pedagógico busca estabelecer a articulação entre a teoria e prática. Sobremaneira, a promoção de uma nova representação à seleção de conteúdos, tendo em vista, o desenvolvimento integral da pessoa.

A formação do professor ao presumir uma orientação de trabalho colaborativo, convida todos os atores (professor, técnico em educação e equipe gestora) diretamente relacionados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, no intuito de assumirem responsabilidades coletivas e buscarem uma reflexão para dirimir as problemáticas e os fracassos, por ora forçadamente assumidos pelo professor. Neste sentido, a perspectiva formativa se fundamenta na inserção do professor enquanto agente participativo do processo de formação, nas discussões e redirecionamento formativos, que sejam sujeitos capazes de superar a constituição histórica de formação de professor da educação básica na perspectiva do ensino propedêutico⁵⁸, principalmente no Ensino de Ciências.

Veiga (2002) defende que o projeto pedagógico da formação de professores como ASM envolve sua concretização no exercício pleno da profissão do magistério, sendo que, não definem a formação como um produto e, sim um “processo de criação constante e infundável” (idem, p 86). A mesma autora credencia a realização de parceria entre escola e a universidade como instrumento viabilizador para promover a aproximação entre contextos da formação inicial e continuada. Segundo Amaral (2002) a parceria entre universidade e escola pública se faz necessária, pois, a sua finalidade busca minimizar os fracassos educacionais, indicando novos encaminhamentos para o fazer pedagógico emancipatório e, finaliza que a escola pública é o local privilegiado para tal. Imbernón (2011) corrobora a concepção de formação centrada na escola através de trabalho colaborativo no contexto escolar. Na figura 01 apresentamos um esboço das múltiplas possibilidades relacionais concernentes à formação de professores como ASM.

⁵⁸ O ensino propedêutico, apesar de manter-se recorrente no Brasil, mostra-se insuficiente por ter a centralidade apenas na técnica, na dicotomia entre a teoria e a prática e a memorização superficial de conteúdos, sem que haja a consideração dos contextos, disponível no site: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc33_3/153-EA09210.pdf, acessado em: 23.07.2014

Figura 01: Relações evidenciadas na formação do professor como agente social.



Fonte: Veiga (2002)

Figura 01: Adaptada de Tardif *apud* Veiga (2002, p. 86).

A figura 01 ilustra as relações estabelecidas na formação do professor como agente social, tendo como pano de fundo o exercício da profissão docente, mediante a promoção do trabalho colaborativo na formação profissional do professor como agente social. A formação de professores segundo tal perspectiva inscreve seis possibilidades relacionais, tais como: a) formação inicial e continuada; b) formação inicial e pesquisa; c) formação continuada e pesquisa; d) pesquisa sobre o trabalho pedagógico e pesquisa colaborativa com os docentes e estagiários; e) formação inicial e pesquisa colaborativa com os docentes e os estagiários recorrente e, f) formação continuada e pesquisa sobre o trabalho pedagógico.

As múltiplas relações possíveis para o desenvolvimento de ações formativas no exercício da profissão docente, bem como, os respectivos desdobramentos se mostram recorrentes quanto ao desenvolvimento no contexto escolar. Trata-se de uma formação contextualizadora, na medida em que, favorece ao docente a construção de um saber não pragmático, mas, um saber que o institua no desenvolvimento de competências na práxi pedagógica, ou seja, “no agir concreto e situado na ação do professor” (VEIGA, 2002, p. 89).

A pesquisa como componente do processo formativo em regime de colaboração promove relevante contribuição na formação inicial ou continuada. Em relação ao futuro professor as pretensões estão relacionadas à boa fundamentação teórica e a devida correlação analítica frente ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula, quanto ao professor em serviço é proporcionado uma reflexão teórica e suas correlações com sua

prática pedagógica. Ambos integram conscientemente a investida de buscar encaminhamentos para problemáticas evidenciadas no contexto da ação docente, ou seja, trata-se da aproximação entre pesquisa e o exercício da docência (VEIGA, 2002).

Os fins da concepção de trabalho colaborativo proposto pela formação de professores como ASM (VEIGA, 2002) podem relacionar com o que Imbernón (2011) considera contemplar a formação concebida no contexto escolar, ao propor: a ação-reflexão-ação, a reconstrução da cultura escolar, estabelecer novos valores, a colaboração como filosofia de trabalho, um processo de participação, respeito e reconhecimento aos professores, redefinição e ampliação da gestão escolar.

A formação de professores como agentes sociais se constitui como potencial para a valorização pessoal e profissional do professor, porém, consideramos que o seu desenvolvimento sugere a seguinte reflexão, quais estratégias estimulariam a participação dos professores, tendo em vista que o professor formativo demanda esforço para: planejamento, leitura, desenvolvimento e avaliação. Colares e Colares (2013) evidenciam que o desenvolvimento de formação continuada que potencialize a promoção de práticas pedagógicas inovadoras, fundamentalmente, pressupõe que o grande contingente de professores da educação básica vivencie um reaprendizado em relação ao que culturalmente internalizaram quanto ao conceito de competências.

A formação de professores exigida na contemporaneidade que atenda ao desenvolvimento de competências holísticas aos educandos para responder, bem como, questionar e denunciar as problemáticas por ele vivenciadas incorre assumir a valorização da prática como princípio formador, proporcionar ao professor um sentido de contextualização histórica e social, a formação como um processo inacabado, fundamentada por uma opção política e epistemológica, garantir a aproximação a formação pessoal e profissional, assegura a reflexão coletiva e, promover o espírito de cooperação e solidariedade (VEIGA, 2012).

CONSIDERAÇÕES

A formação continuada de professores em serviço da educação básica na concepção do Estado está centrada à observância e atendimento prioritário aos professores que atuam nas séries iniciais e uma parcela de professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental.

A cultura de formação no desenvolvimento de competências e habilidades se perpetua



nos cursos ofertados, com limitada inserção teórica e epistemológica acerca da prática pedagógica e, neste sentido em pouco contribuem a mitigar problemáticas da atuação do professor no contexto educativo. Deste modo, o professor internaliza receituários pedagógicos que privilegiam a transmissão de conhecimentos descontextualizados aos educandos.

A concepção da formação como agente social de mudança é concebida na aproximação entre a universidade e a escola, assim como, na exploração das possibilidades que elas proporcionam. Tal iniciativa tem por princípio instaurar uma nova cultura na formação de professores pautada na promoção do trabalho colaborativo, sendo que nesta, o professor assume a centralidade do processo formativo.

A sólida formação teórica e epistemológica sobre a prática pedagógica, a formação sociopolítica, a reflexão sobre aspectos que relacionam direta ou indiretamente à valorização do magistério, contribuem para a constituição de uma visão problematizadora e histórica sobre a temática da formação de professores.

A promoção de ações formativas inovadoras no contexto escolar, aqui fundamentada através da perspectiva de *agente social de mudança*, sobretudo, traz novos encaminhamentos ao que atualmente se constitui em termos de políticas educacionais instituídas pelo Estado, quando, dentre outras coisas possibilita a valorização do professor, a aproximação entre a escola e a universidade. Nas considerações ensaiadas neste artigo, mesmo que de modo restrito, compreendemos que o esforço deste estudo contribui para vislumbrarmos a formação de professores nestes moldes, não como uma utopia, mas, como um processo de mudança necessária ao contexto educacional brasileiro.

Recebido em: Janeiro de 2015

Aceito em: Outubro de 2015

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L. A adjetivação do professor: uma identidade perdida. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (org.). **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **X Encontro Nacional**. Documento final (Texto digitado). Brasília, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013.



- BRASIL. LDB – Lei nº 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.
- BRASIL. PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Fundamental, Ciências da Natureza**. Brasília. 1998.
- CARNOY, M. **Estado e Teoria política**. (equipe de trad. PUCCAMP). 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988. [pp. 19-62].
- COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. As políticas educacionais e a formação de professores. In: JEFFREY, D. C.; AGUILAR, L. E. (org.). **Balanco da política educacional brasileira (1999-2009): ações e programas**. 1ª ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.
- HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 5, novembro de 2001.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, D. A. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP** - Campinas – 2012.
- SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.
- VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- VEIGA, I. P. A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social?. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (org.). **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.