

**FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA:
PERSPECTIVA PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICO-REFLEXIVAS
NO ENSINO MÉDIO**

Francisco Afranio Rodrigues Teles
Mestrando em Educação da UFPI

Introdução

O trabalho docente, legitimamente, está se constituindo cada vez mais indispensável à humanidade, em face do crescimento vertiginoso das novas tecnologias da comunicação e informação e das mudanças cada vez mais rápidas em vários campos do conhecimento humano. Nesse contexto, a profissão professor, certamente, não é a mais reconhecida nas políticas públicas, nem se encontra no rol das profissões mais almejadas pela juventude, a exemplo da brasileira, entretanto, esta profissão tem uma função social, política e cultural basilar para existência humana. Além disso, essa profissão está inserida no contexto de uma instituição que tem respaldo social, pois legalmente, a escola é o espaço responsável pela educação formal dos indivíduos, face às expectativas das famílias (espaço privado) e do Estado (espaço público).

A escola, nesse sentido, assemelha-se a uma nau que busca um porto para chegar, mesmo que esse não seja seguro, devido a existência humana na pós-modernidade ser complexa e relativa. Todavia, a missão da escola não é fácil, pois para chegar a um lugar almejado, esta vivencia uma série de situações inevitáveis num “mar de vida e morte”. Portanto, na esperança de chegar a um lugar privilegiado, cuja missão educacional seja efetivada com qualidade, atendendo as expectativas da família e do poder público, a escola precisa se estruturar de ferramentas essenciais, sob pena de ficar a deriva nesse mar complexo que é a contemporaneidade.

Por isso, visando velejar em busca de um porto seguro, conscientes de sua relatividade, pretendemos neste texto, desenvolver uma discussão sobre a formação continuada dos professores como perspectiva para práticas pedagógicas crítico-reflexivas na escola. Essa discussão constitui-se um recorte empírico, iniciado a partir da disciplina “Formação de Professores”, cursada no mestrado em educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), bem como resulta de encaminhamentos da

pesquisa iniciada neste programa de pós-graduação. Para tanto, elegemos o Ensino Médio, como espaço da problematização, a fim de apresentar elementos de reflexão para analisar os dilemas e os desafios da jornada educativa nesse nível de ensino formal, visando também a ressignificação do trabalho dos professores para que, com olhos no norte almejado, fortaleçam suas potencialidades na e para a escola, essa nau em constante devir num mundo complexo e incerto.

Na primeira parte do texto, abordaremos as tendências atuais para formação continuada dos professores, discutindo a viabilidade da formação ser privilegiada na escola. Na segunda parte, apresentamos considerações importantes sobre as práticas pedagógicas crítico-reflexivas como perspectiva de viabilizar a formação contínua na escola e, finalmente, na última parte, situarmos o ensino médio no contexto dessas discussões e das exigências atuais do Ministério da Educação, diante das práticas educativas e finalidades da Educação Média brasileira.

Buscando estabelecer relação entre a formação continuada na escola e a construção de uma prática pedagógica crítico-reflexiva no Ensino Médio, apresentamos alguns fragmentos das análises e de estudos sobre o modelo de professor reflexivo, baseando-nos em Pimenta (2002), Alarcão (1996), Matos (1998), Borges (2002), Contreras (2002), Libâneo (2002) e outros pesquisadores que vêm discutindo esta temática nos últimos tempos. Na perspectiva de analisar a formação contínua docente recorreremos a autores tais como: Nóvoa (1995), Chantraine-Demailly (1995), Tardif (2002), Candau (1996) e Ramos (2004).

Vale ressaltar que para se refletir sobre a formação de professores crítico-reflexivos no Ensino Médio implica perguntar: o que constitui uma prática pedagógica crítico-reflexiva? Buscando responder a esse questionamento a intenção é possibilitar reflexões sobre a temática, com objetivo de revitalizar a profissão docente contribuindo para que o professor possa desempenhar sua função na escola de forma colaborativa e participativa, assumindo-se como profissional crítico-reflexivo, pois, estar na escola como professor é participar crítica e ativamente, de uma jornada em busca do “Velocino de Ouro”, a exemplo da narrativa grega de Homero, que enfatiza a viagem dos Argonautas, cuja empreitada é marcada profundamente por desafios e dificuldades, entre eles o melodioso canto das sereias.

2 Formação na Escola: *lócus* de desenvolvimento contínuo

A formação de professores é uma temática que vem sendo discutida de forma reiterada nos últimos anos, devido às condições que a educação, principalmente, a pública tem vivenciado historicamente. No Brasil, na efervescência dessa discussão aponta-se um descompasso entre promessas e ações oficiais para melhorar a realidade formativa docente (GUIMARÃES, 2004). Dessa forma, as instituições formadoras e os pesquisadores precisam sugerir novas possibilidades de formação para os professores, respondendo as exigências que a legislação vigente enfoca, especificamente, a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Nessa perspectiva, Tardif (2002) salienta que a formação inicial dos professores não dá conta das necessidades do cotidiano da escola. Por essa razão, propõe uma mudança radical nas concepções e nas práticas de formação, cujo enfoque considere os professores como sujeitos do conhecimento, colaboradores e co-pesquisadores, produzindo pesquisas não só sobre o ensino, mas para o ensino, de forma que os professores se apropriem de um discurso e de uma linguagem objetiva da profissão e de uma prática pedagógica reflexiva.

Considerando a discussão que aponta a formação inicial como insuficiente para o trabalho do professor, Candau (1996), reconhece a formação continuada como relevante para a construção da qualidade de ensino e para viabilização de uma escola comprometida com a cidadania. Além disso, tece considerações críticas à perspectiva clássica, contemplada na maioria dos projetos de formação no país, que têm como ênfase a reciclagem de professores, a exemplo dos cursos oferecidos pelas secretarias de educação, os congressos educacionais e os cursos de pós-graduação desenvolvidos nas universidades.

Sobre essa perspectiva que concentra a formação continuada nos espaços tradicionais de produção de conhecimentos, Candau compreende que:

Trata-se, portanto, de uma perspectiva em que enfatiza a presença nos espaços considerados como tradicionalmente como o *locus* de produção de conhecimentos, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, o *locus* da reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados, diferentes das escolas de primeiro e segundos graus, onde se supõe ser possível adquirir o avanço científico e profissional. (1996, p. 141)

Nesse sentido, diversos estudos enfatizam possibilidades de viabilização da formação continuada, propondo que o *locus* da formação contínua, a ser privilegiado, seja a própria escola, deslocando essa realidade do âmbito das universidades e empreendendo um projeto formativo que favoreça possibilidades coletivas de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, mediante espaços e tempos sistematizados, já que o fato de estar na escola não garante as condições mobilizadoras de um processo formativo contínuo e permanente (CANDAU, 1996).

Essa autora salienta, também, que a formação continuada deve ter como referência fundamental o saber docente. Essa valorização vem provocando uma linha de reflexão e de pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos anos, levantando questões sobre os saberes que possuem os professores. Além disso, Candau defende que na formação continuada se considere o desenvolvimento profissional do magistério, ou seja, o ciclo de vida docente, pois os desafios e necessidades são diferentes para os professores que estão iniciando, os que já possuem uma certa experiência e os que já estão a caminho da aposentadoria.

Complementando essas reflexões, Nóvoa (1995), aborda três aspectos fundamentais que devem ser contemplados no processo de viabilização de uma formação contínua de qualidade, que são: o desenvolvimento pessoal do professor, mediante formação crítico-reflexiva; o desenvolvimento profissional, ou seja, produzir a profissão docente (identidade), a partir de questionamentos sobre a autonomia e profissionalismo do professor face ao controle administrativo e as regulações burocráticas do Estado; e o desenvolvimento organizacional, a fim de produzir a escola, pois as inovações não ocorrem sem que ocorram transformações na organização escolar.

Nessa perspectiva, Chantraine-Demilly (1995), afirma que a formação contínua dos professores envolve um confronto de diferentes concepções, envolvendo jogos políticos, culturais e profissionais. Diante disso, apresenta quatro formas sistematizadas de saberes que são: a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a forma interativa-reflexiva.

A primeira forma caracteriza-se pela dependência do formando para com o formador, tendo como finalidade a transmissão do saber e da teoria, sendo os mestres produtores diretos do saber por meio da investigação e não somente difusores desses saberes. A segunda evidencia que as empresas desempenham um papel institucional independente de um poder centralizador ou não, levando os professores a ensinarem saberes definidos por um programa oficial, cujo processo é exterior aos alunos e aos

professores. Com relação à formação contratual, é caracterizada pela relação tipo contrato entre formando e formador, envolvendo a empresa, o formador, o formando e a estrutura pedagógica. A interativa-reflexiva, parte de situações problemas reais, em que formandos e formadores interagem no decorrer do processo, construindo saberes produzidos a partir do mote “fazer fazendo”.

Nesse contexto, concordamos com Candau (1996) Nóvoa (1995), Tardif (2002) e Chantraine-Demilly (1995), quando afirmam que a formação continuada deve ser desenvolvida na escola, a partir dos saberes docentes e de seu ciclo de vida, mediante forma interativa-reflexiva, visando o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, bem como, objetivando tornar a escola um espaço democrático. Nessa perspectiva, os projetos formativos docentes de contratos organizacionais e do âmbito universitário são minimizados, contribuindo para uma intervenção real a partir das necessidades da escola.

Desse modo, concordamos com Lima quando afirma que a formação continuada docente se constitui como:

[...] marcas mais evidentes do processo de formação contínua dos/as professores/as transparecem na sua prática pedagógica, caracterizada por uma ação docente mais reflexiva, mais empática, responsiva e inovadora. Uma prática que envolve (e requer) mudanças freqüentes. Mudanças, principalmente cognitivas, que conferem ao/a professor/a, ao lado de outros atributos, segurança pessoal e pedagógica, aliada a uma auto-imagem positiva. (2003, p. 39)

Pautado nessa visão, acreditamos ser viável um processo de mudança no contexto da formação dos professores, sobretudo, visando novas realidades, novas práticas, novas possibilidades de formação. No entanto, a escola e os professores devem querer e aderir a essas tendências atuais de formação contínua, cujo processo não invalida o modelo clássico, porém, se constituem alternativas revitalizadoras e propulsoras de mudanças do trabalho educacional.

3 Reflexões sobre a prática pedagógica crítico-reflexiva

Hoje, são muitas as propostas teórico-metodológicas que buscam público e atenção para soma de esforços e experiências no campo das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o modelo de professor reflexivo está na berlinda, cujo enfoque teórico é

questionado ou acrescido de novos pontos que se coadunam ou que contemplam possibilidades concretas de viabilização. Portanto, comungando com os pesquisadores e estudiosos que discutem e defendem a teoria do professor reflexivo, buscamos engrená-la numa proposta crítico-reflexiva na escola. Sobre isso, diz Matos:

A pesquisa [...] que fizemos [...] do conceito de professor reflexivo mostrou-nos que se de um lado é pertinente usar o termo para delimitar uma dada compreensão do profissional almejado e de sua conseqüente prática docente, doutro, parece redundante falar em professor reflexivo quando se trata de uma característica peculiar ao ser humano. Cremos como válida toda busca de alternativas que vá ao encontro de uma problemática tão séria e urgente quanto esta. (1998, p. 302)

A propósito, a reflexividade é uma expressão bastante utilizada para fortalecer os discursos, a prática e os textos de nosso tempo, e se o uso desse termo é inadequado ou não, a realidade é que, na teoria ou na prática, todos nós valorizamos a reflexão e é a partir dela que a humanidade tem crescido em várias perspectivas do conhecer. Entretanto, a reflexão no trabalho do professor tem um significado superior, ao atributo natural de pensar dos seres racionais, sendo necessário discutir e compreender esse exercício como prática sistemática, consciente e condensada no âmbito escolar, evitando uma concepção vaga da terminologia “reflexão”.

Isso, porque, existe na atualidade um movimento grandioso de discursos educativos, que manifestam diversas concepções sobre o trabalho do professor, sobretudo, do modelo de professor reflexivo. Porém, o ser humano sendo reflexivo por excelência, na prática ele vivencia, muitas vezes, rotinas não questionadas, como sugere Borges (2002, p. 210): “[...], a reflexão crítica é emancipatória, porque liberta as visões acríticas, os hábitos, as tradições e os costumes não questionados, as formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem o auto engano dos professores”. Dessa forma, não temos a intenção de banalizar o termo professor reflexivo, mas partindo dele, buscamos desvelar a possibilidade crítico-reflexiva. E se utilizamos a expressão professor reflexivo é no sentido de revitalizar essa característica inerente, que pode está sendo utilizada de forma inadequada ou sufocada pelas experiências habituais e dispersivas da prática cotidiana na escola. Portanto, concebemos essa postura reflexiva como uma tarefa intelectual sistematizada e consciente, a partir das considerações de Borges quando pondera que:

É importante, então conceber o trabalho dos professores como um trabalho intelectual, desenvolvendo um conhecimento sobre o ensino que reconhece e questiona sua natureza socialmente construída e a forma como se relaciona com a ordem social, assim como analisa as possibilidades transformadoras, que estão implícitas no contexto social das aulas e da docência. (2002, p. 208-209)

Discutir o uso da reflexão de forma consciente na escola supõe compreendê-la como uma (re)construção do fazer docente, a partir de uma nova percepção, que contempla três atitudes pessoais (DEWEY, 1989) para que a reflexividade ocorra. A primeira corresponde a aceitar que existem opiniões diferentes e que é possível a partir delas enxergar novas possibilidades, ou seja, é preciso ter uma mentalidade aberta para se avaliar os paradigmas. A segunda, diz respeito a responsabilidade ética e social, pois é necessário abertura para analisar, entender, mas sobretudo, praticar as novas alternativas emergentes da reflexão. E a terceira atitude é a persistência para enfrentar e modificar as rotinas, em face de uma nova realidade árdua a ser empreendida.

Reforçando essa discussão, vale destacar que o americano Schön (2000) interpreta as idéias de Dewey, evidenciando a estreita ligação entre reflexão e ação, introduzindo muitos termos que levam a compreensão de que um profissional reflexivo deve reconhecer e explorar ações incertas, imprevistas e desafiadoras do trabalho cotidiano. Dessa forma, fica claro que o profissional não reflexivo é aquele que não pensa a suas ações profissionais. Entretanto, Schön minimiza o papel da teoria e o relega o contexto sócio-histórico e político para segundo plano em suas idéias, ou seja, não adiciona a perspectiva crítica no contexto da reflexão profissional (CONTRERAS, 2002).

Mas, o que constitui uma prática pedagógica crítico-reflexiva? Na percepção de Borges:

A reflexão crítica não se concebe como um processo de pensamento sem orientação. Ao contrário, entende-se como um propósito claro de definição perante os problemas e atuação conseqüente. Incluem em suas análises os problemas como tendo uma origem social e histórica. (2002, p. 209)

Depreende-se da fala de Borges (2002) que é necessário entender a quem e a que tipo de relações sociais a prática reflexiva vai servir. Isso significa dizer que a

reflexão crítica é um ato político emancipatório, atuando e resistindo aos discursos e práticas, coercitivamente, inseridos na escola por teóricos ou leis normatizadora do trabalho do professor. Nessa discussão, esse autor ressalta ainda:

Sem dúvidas, os processos de reflexão crítica e de emancipação necessitam de influências externas, sejam sob a forma de teorias críticas (leituras adequadas dos fenômenos da vida social e da educação que deve ser modificada); de ilustradores (conhecimentos que colaboram na auto-reflexão dos docentes para que superem suas distorções ideológicas) e de pontuações do mito repressivo (processo de unificação do pensamento e práticas mediante categorias fixas que assumem o significado “correto” do projeto emancipador). (2002, p. 213)

Supõe-se, então, que as práticas pedagógicas crítico-reflexivas não conduzem a formação de professores independentes, mas essas práticas convergem para a solidariedade, pluralidade e democracia que favorecem a emancipação do professor e da instituição educacional (BORGES, 2002).

Nesse cenário, Libâneo sugere dois processos básicos de reflexividade, a liberal e a crítica. O segundo processo, aborda a reflexividade crítico-reflexiva como tarefa intencional e ativa dos professores, identificando o professor crítico-reflexivo a partir das seguintes características:

Fazer e pensar, a relação teoria e prática; Agente numa realidade social construída; Preocupação com a apreensão das contradições; Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação; Apreensão teórico-prática do real; Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório. (2002, p. 63)

No entanto, diante das considerações estudos sobre a capacidade reflexiva dos seres humanos, Libâneo chama atenção:

[...], seria temerário acreditarmos que estamos frente a uma nova teoria do ensino ou da aprendizagem baseada na reflexão ou diante da grande solução para a formação de professores, seja porque a noção de reflexividade de forma alguma é nova, seja porque os aportes teóricos são insuficientes para constituir-se numa teoria de ensino,

seja, ainda, porque, do ponto de vista didático, carece de um conteúdo que abranja toda a complexidade das relações entre ensino e aprendizagem. (2002, p. 73)

Em Freire (1996) identificamos a compreensão de reflexão crítica envolvendo os seguintes aspectos: a prática crítico-reflexiva ou progressiva é consequência da obrigatoriedade de conteúdos/saberes fundamentais no processo de formação do professor; o ensino exige reflexão crítica sobre a prática, implicante no pensar certo, portanto, dialético e dinâmico; e, a reflexão sobre a prática como uma exigência de interseção teoria/prática. Dessa forma, o posicionamento de Freire acerca dessa compreensão do pensar certo abrange um assumir-se crítico-reflexivo no cotidiano educacional, num processo inacabado e permanente de busca do melhor para a profissionalidade, a escola e a sociedade, o que não se faz sem os riscos e os dissabores. De fato, as reflexões sobre um trabalho intelectual crítico supõem uma compreensão abrangente do trabalho profissional, da missão e atuação da escola e dos fatores sociais, culturais e políticos que condicionam a prática educacional.

Em vista disso, a compreensão do que constitui uma prática pedagógica crítico-reflexiva está distante de um apontamento acabado. Todavia, é uma tentativa de buscar saídas para questões relativas ao trabalho docente, sua identidade, bem como, das necessidades da escola e da sociedade, cujo enquadramento se efetiva nas práticas pedagógicas, tarefa núcleo da profissão docente. Sendo, necessário, portanto, diante desse entendimento viabilizar uma prática pedagógica fundamentada na teoria dos professores autônomos e reflexivos críticos (CONTRERAS, 2002).

4 O Ensino Médio e a formação dos professores

O trabalho pedagógico dos professores do Ensino Médio é marcado por inúmeros desafios contemporâneos, entre eles, a própria gestão da formação contínua e as exigências para atender as expectativas das famílias dos alunos, sobretudo, para atender aos reclames do mercado de trabalho complexo e das legislações que definem a educação nacional. Nesse contexto, a nova Lei e Diretrizes e Bases da Educação (LDB) brasileira, Lei nº 9.394/96, estabelece que a educação básica tem como finalidade o desenvolvimento do aluno, assegurando-lhes uma formação essencial para o exercício

da cidadania, fornecendo-lhe os meios para a progressão no trabalho e em estudos posteriores. Diante disso, Ramos reflete (2004, p.39-40): “É preciso, então, construir um projeto de Ensino Médio que supere a dualidade entre formação específica e geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana”.

Nessa acepção, construir um projeto de Ensino Médio que vise uma formação indispensável ao exercício da cidadania, que propicie a formação de sujeitos ativos a partir do conhecimento sistematizado pela escola, requer e exige, primeiramente, que se reflita e se efetive um projeto de formação contínua para os professores. No entanto, considerando que a formação inicial não dá conta de formar licenciados para atuar, atendendo as exigências da sociedade e da legislação, entendemos que a formação contínua dos professores do Ensino Médio deve ser discutida e construída na própria escola, apoiada nas reflexões sobre as potencialidades e teorias do professor crítico-reflexivo e na socialização das experiências. Sobre o papel das teorias na formação, Pimenta aponta:

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais e de si próprios como profissionais. (2002, p. 24)

Esse processo de formação continuada envolve aspectos fundamentais que são: a teoria que mobiliza a prática e a socialização das experiências que avalia e transforma a prática, num processo de construção constante. Assim sendo, faz sentido, mesmo que não se tenha todas as respostas, envolver-se na tarefa de criar, coletivamente, formas de atuação na escola, numa superação da tentação de estar só.

Portanto, acreditamos que a formação dos professores no Ensino Médio deve se caracterizar por uma filosofia crítico-reflexiva, mediante projeto sistematizado de intervenção dos problemas, dos desafios e das exigências que o contexto histórico e social conclamam, a exemplo, do que reza a nova LDB quando define as finalidades do ensino na educação básica. Nessa possibilidade formativa, Libâneo defende:

Há que se considerar, sem dúvida, a importância da formação teórica, de uma cultura crítica, e aqui já se apresenta um dos sentidos da reflexividade. A escola é um dos lugares específicos do

desenvolvimento da razão, portanto, de desenvolvimento da reflexividade. [...]. Mas, principalmente, a escola é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, [...], que propicia a autonomia, autoderminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social. [...]. Se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo. (2002, p. 76)

Diante dessa discussão, fica claro que a formação continuada de professores de Ensino Médio, no contexto da escola, deve prepará-los para as situações complexas e variadas do cotidiano escolar por meio de uma cultura crítica. Assim, as práticas pedagógicas são resultados desse processo formativo, cuja inter-relação entre esses aspectos, não se pode pensar independente um do outro, além disso, a cultura crítica leva os professores juntamente com os demais segmentos da escola, a buscarem uma sociedade mais humana, bem como a estarem cientes da missão social que assumiram profissionalmente. Nessa perspectiva, partimos do princípio que mudanças na Educação Média ocorrerão se, entre outras coisas, a formação continuada for pautada numa teoria e prática crítico-reflexiva dos professores, sobretudo, tendo como lócus a própria escola e os seus saberes.

5 Considerações finais

Na introdução desse artigo, iniciamos afirmando que a profissão professor é uma das mais necessárias à contemporaneidade, tempo histórico marcado por complexidades em todos os âmbitos da vida humana. Diante dessa afirmativa, não tivemos a intenção de fazer comparações do trabalho do professor com outras profissões, já que cada uma tem uma responsabilidade social, características e especificidades próprias. Além disso, não estamos enfatizando a profissão docente como a salvadora da pátria, face aos desafios e necessidades que a sociedade vivencia. Portanto, chamamos atenção para o lugar que o professor ocupa na sociedade, especificamente, na instituição formal que essa sociedade elegeu para formação dos indivíduos sociais e culturais. Assim, o professor trabalha num contexto marcado por inúmeras funções, cujos homens e mulheres, independente da profissão que assumem, passam por esse espaço, a escola, para se firmarem como cidadãos ativos e participativos socialmente.

Nas discussões deste trabalho, todas as nossas reflexões foram voltadas, especialmente, para o Ensino Médio, cuja analogia (a nau) usamos para discutirmos o lugar em que a escola está e os percursos que precisa percorrer para viabilizar a sua missão social. Portanto, essa escola a quem metaforicamente chamamos de nau, constitui-se um espaço em processo de navegação, cujos tripulantes e passageiros, bem como, o comandante não trabalham sozinho, mas que, de forma ativa e colaborativa precisam chegar a um porto seguro, marcado pelos princípios filosóficos que a motiva, a exemplo da busca do Tosão de Ouro pelos Argonautas, na Odisséia, sob pena da escola ficar a deriva ou naufragar, conseqüentemente, não desempenhando sua função social.

Importa, pois, compreender que nessa viagem, a formação inicial não dá conta de propiciar as ferramentas para que o professor e os demais segmentos da escola possam desempenhar suas tarefas a contento. Diante disso, é necessário na jornada uma formação contínua e permanente na escola, a partir dos saberes, experiências e das necessidades do professor, mas, sobretudo, a partir de uma teoria crítica e dialógica. Partindo dessa realidade é possível que os professores vivenciem práticas pedagógicas crítico-reflexivas.

No exercício dessas práticas reflexivas, o professor, certamente vai se reconhecer como profissional com limitações e com potencialidades para agir mais conscientemente no contexto da escola, atuando de forma a buscar o melhor para o ensino, conseqüentemente, para aprendizagem dos alunos que precisam, também, se reconhecerem no mundo como sujeitos críticos e reflexivos. Nessa reflexão sobre complexidade e desafios docente, nos exorta Alarcão (1996, p. 186): “é possível, mas difícil. Difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições. Difícil pela exigência do processo de reflexão. Difícil sobretudo pela falta de vontade de mudar”.

Referências

- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In.: ALARCÃO, I. et al (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.
- BORGES, R. de C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita. In.: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFScar, 1996.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995
- DEWEY, J. **Como pensamos**. Barcelona: Paidós, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In.: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIMA, M. da G. S. B. **O desenvolvimento profissional dos/as professores/as pelas histórias de vida: revisitando percursos de formação inicial e continuada**. Natal, RN: 2003 (Tese de Doutorado).
- MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In.: PEREIRA, E. M. de A. et al (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.