

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, SABERES E TENDÊNCIAS

Maria Reginalda Soares da Silva

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Resumo

Este artigo tem como objetivo rever o referencial teórico conceptual sobre a formação continuada de professores, resgatando os termos, as concepções, os saberes docentes e as tendências de formação. Retoma teóricos como Marin (1995), citada por Rosemberg (2002) e Mendes Sobrinho (2006) que vêm discutindo a utilização das terminologias (reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, formação contínua e educação continuada) com a intenção de estudar as mudanças sofridas no tempo e no espaço para melhor entendimento da sua incorporação nos discursos educacionais. Discute a importância dos saberes docentes necessários à prática pedagógica dos professores, tendo como referência os trabalhos de Tardif (2002), Freire (2001) e Guimarães (2004), destacando a importância do saber da experiência para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores. Toma como referência o modelo de professor reflexivo a partir das contribuições de Dewey (1959), Zeichner (1992) e Schön (1992), movimentando-se pelos modelos de professor pesquisador (Stenhouse, 1984), intelectual crítico (Giroux, 1997) e profissional autônomo (Contreras, 2002) na perspectiva de que o processo de reflexão crítica permite aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos por meio de uma tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam. Conclui reafirmando a necessidade de se buscar alternativas de formação que supere a racionalidade técnica pela racionalidade prática por meio da investigação e da análise das propostas existentes, evidenciando a melhoria da formação no desenvolvimento profissional e na construção da qualidade do trabalho do professor.

Palavras-chave: Formação continuada. Saberes dos professores. Tendências. Tipologia/Modelo de professor.

Introdução

Algumas cenas no cotidiano escolar parecem ainda persistir ao se colocar em evidência a docência e o desenvolvimento profissional do professor. Professores iniciante no trabalho docente, apresentando-se inseguros, angustiados e incertos na sala de aula quanto à formação recebida para atuar nesses espaços e atender as demandas impostas pela sociedade da informação e do conhecimento no século XXI.

Entretanto essas tensões e esses dilemas não se apresentam somente a professores principiantes, mas também a outros que estão envolvidos com a docência, mesmos para aqueles que constantemente evocam os chamados anos de experiência. Entre estes ou aqueles também passa a existir e insistir o dilema de permanecer ou não na profissão ou ainda da conformação com o cenário complexo do trabalho docente e com as mudanças que tanto se clamam e demoram acontecer.

Diante do exposto, o trabalho docente, como atividade interativa com, sobre e para seres humanos, socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, com formação especializada, precisa ser repensado, melhorado para poder buscar alternativas de superação aos desafios que se apresentam.

Nesse contexto, a formação do professor apresenta-se como componente necessário e importante dentre um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem o desenvolvimento profissional e a construção da qualidade do trabalho docente.

Pode-se dizer que a melhoria da formação implicará nesse desenvolvimento. É essa perspectiva que deve orientar a formação, propiciando ao professor conhecimentos, habilidades, atitudes para auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara na profissão.

Nos processos de formação do profissional da educação estão presentes crenças, valores, concepções sobre aspectos que repercutem nas formas de encarar a formação de professores, configurando-se em diversas tendências ou paradigmas, os quais podem ser denominados tradicionais ou atuais. Por isso é preciso repensá-los, buscando caminhos alternativos para o professor superar tendências de reprodução para a produção de conhecimentos com autonomia, criticidade e espírito investigativo.

O processo formativo do professor constitui-se de uma formação inicial e de uma formação continuada ou permanente que se refere à aprendizagem mediante ações de

instituições de formação ou outros espaços formativos, as quais deveriam ter um papel decisivo na promoção do conhecimento profissional e os demais aspectos da profissão docente.

Nesse contexto, a formação inicial como começo da socialização do professor deve fornecer as bases para que ele possa construir conhecimento pedagógico especializado, com o propósito de entender as transformações decorrentes nos diferentes campos e de adequar suas atuações às necessidades dos alunos.

Entretanto, com a constatação dos limites da formação inicial na prática do professor, tornando-se objeto de reflexão e discussão, a formação continuada surge como uma proposta essencial para o desencadeamento de mudanças na prática pedagógica, implicando, conseqüentemente, na melhoria do trabalho docente.

Com a perspectiva de melhorar o trabalho docente, diversos autores vêm discutindo e propondo alternativa de formação, pondo em questão a contribuição dos saberes docentes no ou para o surgimento de novos caminhos ou tendências de formação.

Nessa perspectiva, diversos autores vêm discutindo e propondo alternativas de formação no sentido de melhorar o trabalho docente. Nesse contexto de certezas provisórias e incertezas, algumas dúvidas, mesmo temporárias, insistem estar presentes nos processos contínuos de formação de professores.

As questões que costumam ser levantadas dizem respeito à contribuição da formação continuada para o trabalho docente, aos saberes dos professores que se apresentam como ponto de partida para a formação continuada, a existência e identificação de novos caminhos ou tendências de formação.

Desta forma, este estudo tem como objetivo revisar o referencial teórico sobre a formação continuada de professores, resgatando os termos, as concepções, os saberes docentes e as tendências de formação. Para tanto, distribui a discussão em tópicos que buscam abranger tanta a diversidade de terminologias e concepções de formação continuada, quanto a contribuição dos saberes docentes na melhoria do trabalho do professor

Terminologias e concepções na e sobre formação continuada

Existem terminologias e concepções originadas sob pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos, coexistindo e se confrontando no campo da formação continuada. Essa variedade de terminologias demonstra os sentidos das concepções teóricas que lhes deram origem e suscita questionamentos quanto à finalidade que ganham ao serem empregadas.

As discussões vêm enfatizando a utilização dessas terminologias com a intenção de estudar as mudanças sofridas no tempo e no espaço para melhor entendimento da sua incorporação nos discursos educacionais. De acordo com Marin (1995), citada por Rosemberg (2002, 46-47) e Mendes Sobrinho (2006), reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, formação contínua e educação continuada constituem os diferentes termos que permeiam os discursos da desta modalidade de formação do professor.

O termo reciclagem surge na década de 80, foi intensamente utilizado no meio educacional para referir-se a cursos rápidos e descontextualizados. Treinamento é outro termo utilizado com frequência no contexto educacional como atividade organizada, metódica, sistematizada que implica, entretanto, ações mecânicas. Assim, de acordo com Rosemberg (2002, p. 46), “[...] torna-se inadequada tratar de processos de educação continuada como treinamento, quando esses desencadearem apenas ações com objetivos meramente de repetição”.

O termo aperfeiçoamento com sentido de tornar perfeito, completar ou acabar o que estava incompleto, remetendo à idéia de tornar alguém perfeito e concluído, torna-se impróprio para pensar o processo educativo, devido ao tratamento técnico/instrumental dado trabalho docente nos processos de formação continuada.

Nesse contexto, destacam-se a atualização e a capacitação. Esta mostra que é preciso aos educadores tornarem-se capazes de adquirirem condições de desempenho próprios da profissão e aquela considera que o profissional da educação, desatualizado diante dos conhecimentos produzidos na sua área, precisa estar atualizado.

Outras expressões, nessa discussão, como “educação permanente”, “educação continuada”, “educação contínua”, “formação continuada”, “formação contínua”, “formação permanente” são apresentadas com certa similaridade de forma que possam ser agrupadas em um único bloco.

No entanto, conforme Rosemberg (2002, p. 47),

Neste estudo, utilizamos a expressão “formação continuada” porque, a exemplo de Marin (1995), também consideramos a atividade profissional como algo que se refaz continuamente, por meio de processos educacionais formais e informais variados, cujo desenvolvimento consiste em auxiliar qualquer tipo de profissional a participar ativamente do mundo que o cerca, incorporando tal vivência ao conjunto de saberes de sua profissão.

Para Mendes Sobrinho (2006, p. 78), “[...] tais termos carregam consigo distintas compreensões epistemológicas e pedagógicas, da atuação docente, e conseqüentemente do papel do professor quer durante a formação, quer no processo educativo que desempenha na escola”. A apresentação até aqui realizada sobre os termos, envolvendo aprimoramento de recursos humanos, evidencia as mudanças quanto ao uso das terminologias, utilizadas para referir-se ao contínuo processo formativo dos professores.

Segundo Chantraine-Demailly (1992, p 141), “[...] Concepções diferentes de formação, ao nível dos objetivos, dos conteúdos prioritários e dos métodos dominantes, confrontam-se, em concorrência por vezes dura, ou coexistem no terreno, com afrontamentos por vezes inábeis”. Ela mostra que o campo da formação de professores não é homogêneo e revela jogos políticos, culturais e profissionais da formação contínua.

Por apresentar essa caracterização divergente, Chantraine-Demailly sistematizou diferentes concepções com distinções de ordem qualitativa de acordo com a representação do ato de formar, tipo de relação entre os pares, do tipo de relação pedagógica entre formador e formando, do tipo de autonomia e legitimidade do formador, da identidade das pessoas de referência, natureza dos dispositivos e dos planos de formação, do estatuto simbólico dos saberes em jogo na formação e da coerência com uma estratégia de mudança.

Chantraine-Demailly (1992) classifica as formações como formais e informais. Estas ocorrem por meio de impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contato, por imitação na interação com colegas. Aquelas se apresentam como procedimentos de aprendizagens em um contexto especializado de organização e estruturado de modo coletivo.

As formais podem ser do tipo universitária, escolar, contratual, interativa-reflexiva. Estes tipos de formação são definidos como tipos ideais que se aplicam à formação contínua e refletem no trabalho cotidiano do formador, chamado a melhorar a qualidade do ensino.

Candau (1996) focaliza a problemática da formação continuada em três momentos. No primeiro momento, ela faz uma referência ao modelo que pode ser considerado “clássico” como perspectiva de formação continuada. No segundo, analisa algumas das tendências desenvolvidas e trabalhadas atualmente na área. E no último momento, a autora levanta questionamentos e sugere pistas para uma reflexão crítica.

O modelo denominado “clássico” se faz presente na grande maioria dos projetos de formação continuada, cujo sistema habitual deste tipo de formação dos profissionais do magistério ocorre através de reciclagens, bem como simpósio, seminários, encontros, congressos. Para Candau (1996), os espaços de formação que prevalecem são os já tradicionalmente conhecidos como lugar de produção do conhecimento, como as universidades e outros lugares com ela articulados.

A discussão sobre uma nova perspectiva ou novo modelo que possa contrapor o modelo apresentado, situa-se nos eixos de investigação de maior consenso entre os profissionais da educação nos últimos tempos. O primeiro aponta que o *locus* da formação continuada a ser privilegiado é a própria escola, é preciso deslocá-lo da universidade para as escolas, para a escola de Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola, nesse sentido, passa a ser afirmação fundamental na busca de superar o modelo “clássico” de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática concreta.

O segundo eixo diz que todo processo tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização desse saber, suscitando uma importante discussão e pesquisa a partir dos questionamentos que estão vinculados aos saberes dos professores, à questão do papel destes como transmissores e socializadores de saber produzido por outros profissionais, como os professores constroem saberes específicos e qual tipo de relação esses saberes têm com as chamadas ciências da educação.

Nesse âmbito, a pesquisadora ressalta a importância do reconhecimento e da valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial os saberes da experiência, núcleo vital do saber docente. Esses saberes fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, que brotam da prática e são por eles validados, incorporados à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e saber ser.

O último trata do ciclo de vida dos professores. A preocupação com esse eixo apresenta para a formação continuada o desafio de romper com os modelos padronizados e criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, a formação continuada, segundo Candau (1996, p.150), passa a ser concebida “[...] como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua”. Esta modalidade de formação é parte do processo de construção da identidade no qual os saberes profissionais constituem parte integrante desse processo.

Os saberes dos professores como ponto de partida para a formação continuada

A questão do saber se faz presente em pesquisas tanto nacionais quanto estrangeiras, nas quais estudiosos apresentam suas concepções sobre o saber dos professores. Nesses estudos, especialistas questionam com certa frequência quais saberes servem de base ao ofício de professor ou quais são mobilizados, adquiridos, necessários à prática educativa ou qual sua natureza ou como a formação dos professores pode levar em consideração e integrar os saberes dos profissionais de profissão na formação de seus pares.

Para Tardif (2002), a questão saber não pode estar separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho docente. O saber dos professores é um saber social, pois ele é partilhado por um grupo de agentes, sua posse e utilização repousam sobre todo o sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização, seus objetos são práticas sociais. Além disso, os “saberes a serem ensinados” e o “saber-ensinar” evoluem com o tempo e as mudanças sociais e, por último, porque ele é um processo em construção ao longo de uma carreira profissional.

O saber docente é um saber plural, formado pelo conjunto de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Estes se constituem em saberes práticos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, incorporados à

experiência individual e coletiva na forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Aqueles correspondem os transmitidos pelas instituições de formação de professores, destinados à formação científica ou erudita dos professores.

Os saberes disciplinares são os definidos pelas instituições de formação, integrados à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos docentes nas diversas disciplinas oferecidas e os curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender para aplicar.

Segundo Tardif (2002, p.49), os saberes experienciais “[...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”. Esses saberes “[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”. Tais saberes fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração.

Da relação entre saberes experienciais e demais saberes, os professores estabelecem certa distância entre estes e aqueles saberes ao descobrirem os limites de seus saberes pedagógicos, ocorrendo por vezes rejeição, reavaliação e julgamentos. Além disso, acumulam sua experiência profissional que tem valor de confirmação, transformando-se numa maneira pessoal de ensinar e estabelecer relações de valor dos saberes que depende das dificuldades que apresentam em relação à prática pedagógica.

Os saberes experienciais originam-se na prática cotidiana dos professores, residem certezas subjetivas acumuladas individualmente e, sistematizadas, adquirem certa objetividade, sendo partilhados no sentido de (in)formar outros docentes ou formar-se.

No contexto educacional brasileiro, Freire (2001) discute alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e os apresentam como modelo de currículo para a formação docente. Quando fala que não há docência sem discência, diz que o ensino exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e assunção da identidade cultural.

De acordo com Freire (2001, p.43) “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Na sua concepção o pensar sobre a

prática atual ou passada é pressuposto para se melhorar a prática futura. Ele ainda aponta que nenhuma formação docente verdadeira pode estar dissociada do exercício da criticidade que implica promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e de outro ao reconhecimento do valor dos aspectos emotivos e afetivos.

Tardif apresenta, além do “saber que não há docência sem discência”, o “saber que ensinar não é transferir conhecimento”. Segundo Freire (2001, p.54), “saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamental pensar certo”. O pensar certo é uma postura exigente, assumida diante dos outros e com os outros, diante dos fatos e do mundo. Assim, o saber ensinar é criar possibilidades para a própria produção ou a sua construção e precisa ser apreendido, testemunhado e vivido pelos professores e educandos.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento desdobra-se em outros saberes do ensinar que exige consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade.

O saber ensinar como uma especificidade humana dar-se a partir desses aspectos no sentido da reinvenção do ser humano no aprendizado da autonomia, da responsabilidade e da liberdade que se assume. Ele é aprendido ao longo da carreira de vida em que o professor estrutura o seu modo de ser professor.

Na perspectiva de Guimarães (2004), os saberes profissionais constituem-se de saberes disciplinares, pedagógico-didáticos, relacionados à cultura profissional, base de conhecimento da profissão docente. Os saberes disciplinares referem-se a conhecimentos das ciências humanas e naturais, integrando uma cultura geral; os pedagógico-didáticos a conhecimentos específicos da mediação do processo ensino/aprendizagem, relacionados à teoria da educação, ao trabalho educativo e aos princípios de organização escolar. Aqueles relacionados à cultura profissional dizem respeito à explicação e ao compartilhamento do ofício de professor.

Esses saberes têm origem diversa e constituem num conhecimento em ação, fundamentando a prática pedagógica. Eles são componentes da profissionalidade ou da identidade profissional do professor e são um ponto de partida ou um dos componentes mais facilmente identificáveis na formação continuada, com marcadamente experiencial.

Novas perspectivas para a formação continuada

Falar de novas perspectivas para a formação continuada de professores remete a necessidade de problematizar sobre professor reflexivo, questionando essa tendência que tomou conta dos discursos nacionais e internacionais ora como atributo próprio do ser humano, ora como movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Além disso, atentar para as críticas realizadas a essa perspectiva, bem como para as novas tendências que surgem a partir delas, como professores como intelectuais críticos.

Nesses discursos o substantivo reflexão, seu correspondente adjetivo reflexivo, bem como termos pensamento reflexivo (Dewey, 1959), ensino reflexivo (Zeichner, 1993) e prática reflexiva (Schön, 1992) são com frequência associados à investigação sobre as práticas dos professores.

Pensamento reflexivo, segundo Dewey (1959, p.13), é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Não é qualquer pensar, mas um pensar sistemático a partir da dúvida, da perplexidade em busca de uma solução, conclusão por meio da procura, da investigação.

Por não ocorrer de forma automática e correr o risco de desenvolver-se por percursos inadequados, resultando em interpretações erradas, o pensamento reflexivo necessita de uma orientação educacional. Um pensar reflexivo que crie atitudes e desenvolva em educadores e educandos pensamento efetivo, postura mental de questionar, problematizar, sugerir, levando-os a construir conhecimentos.

O professor que adota pensamento reflexivo toma sua própria prática como referência, refletindo sobre suas teorias acerca de seu ensino e das condições sociais que modelam suas práticas. De acordo Zeichner (1993, p. 16), “[...] os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino”. Este posicionamento situa-se na perspectiva de ensino como prática reflexiva, de outro modo na prática da reflexão sobre o ensino.

Pimenta (2002) procura esclarecer a diferença entre a reflexão como atributo dos professores (adjetivo) e o movimento que se denominou professor reflexivo (conceito) no sentido de uma revisão conceitual.

Percebe-se no decorrer dessa movimentação a apropriação e ampliação das idéias de Schön (1992) em diferentes países, como também ampliação e análise crítica de suas idéias. As críticas relacionadas às idéias do pesquisador referem-se ao reducionismo e limitações por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual.

A análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo no texto permite superar as suas limitações, um conceito político-epistemológico que requer acompanhamento de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação, contribuindo para uma reflexão sobre a reflexão no sentido de uma metareflexão. Apesar das críticas realizadas ao pensamento de Schön, Pimenta (2006, p 43), argumenta que é,

[...] indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Isso porque assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática.

A apropriação do discurso crítico sobre professores reflexivos vem subsidiar a proposta de superar os limites ou reducionismo do conceito de professor reflexivo tendo em vista a de um profissional que fomente a pesquisa e a reflexão sobre sua prática, assuma a responsabilidades ativa pelo levantamento de questões sérias acerca de seu trabalho, compreendendo como fatores sociais e institucionais que interferem na prática educativa e na sua autonomia profissional. Dessa forma, destacam as idéias sobre modelos de professores como pesquisador, como intelectual crítico e como profissional autônomo.

Stenhouse (1984) coloca que a análise e a crítica da prática permitem melhorar a atuação dos professores e a capacidade de criar situações imbuídas de valores e critérios educativos. Nessa concepção, aparece a idéia do professor como pesquisador/investigador de sua prática educativa, transforma-a em objeto de reflexão e de investigação. No dizer de Contreras (2002, p.119), “[...] o professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-se em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas”.

O modelo dos professores como intelectuais críticos pressupõe a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação. A idéia que Giroux (1997) faz dos professores é o de “autoridade emancipatória”. O entendimento sobre esta deve estar ligado às idéias de liberdade, igualdade e democracia.

As escolas se transformam em ambientes de aprendizagem e de lutas coletivas na construção de atores sociais para a transformação social. Assim sendo, os professores passam a ser vistos como “intelectuais transformadores”. Para Giroux (1997, p.163), “[...] os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças”.

Os professores como intelectuais transformadores devem criar condições que promovam, também, a emancipação do aluno para atuar de forma consciente no mundo em que vive. Como profissional/intelectual crítico deve compreender os fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa. A autonomia profissional, nesse contexto, deve ser entendida como um processo de construção permanente que se apresenta como qualidade tanto na forma pela qual nos conduzimos como nos modos desejáveis de relação social.

A discussão sobre modelos de professores é feita a partir da visão global do que se deve entender por autonomia de professores, mostrando o equilíbrio necessário requerido entre diferentes necessidades e condições da prática docente. Além disso, propõe as condições pessoais, institucionais e sociopolíticas que uma autonomia profissional deveria ter.

Conclusão

A revisão dos referenciais teóricos sobre a formação continuada de professores a partir das terminologias e concepções empregadas, bem como dos saberes dos professores e das tendências de formação reafirma que o trabalho docente precisa ser revisado, melhorado para poder buscar alternativas de superação aos desafios que se apresentam.

Assim, conhecer a formação dos professores, de modo específico a formação continuada, tendo por base os saberes docentes, a identidade profissional e as práticas formativas, significa ir além dos projetos escritos, das intenções para buscar características de desenvolvimento do como se dá o gesto de formação.

Considerando o processo de formação dos professores como inseparável da prática docente, numa perspectiva dinâmica de formação continuada/permanente, devem-se enfatizar os saberes de experiência, como saberes sociais, produtos da prática social e pedagógica destes atores. Deve-se igualmente identificar, descrever e analisar os elementos desse saber inter-relacionados com os saberes pedagógicos e disciplinares oriundos das instituições de formação dos profissionais de ensino, bem como com os saberes curriculares definidos pela instituição escolar onde devem ser transmitidos.

Os modelos de professores, interpretados como uma forma diferente de compreender e de situar-se em relação às dimensões da profissão docente, são caracterizados de acordo com as dimensões da profissionalidade do professor: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional, tese fundamental da primeira parte da obra na defesa de uma concepção de ensino enquanto profissão que destaca essas dimensões.

Giroux (1997) apresenta o conteúdo de uma nova prática profissional para os professores, mas não expressa as possíveis articulações com as experiências concretas dos docentes. Contreras (2002) adverte que não há clareza no pensamento de Giroux, das reais circunstâncias em que os professores se encontram no trabalho, bem como as dificuldades práticas que teriam que vencer para modificá-las.

O modelo dos professores como intelectuais críticos pressupõe a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação. Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos por meio de uma tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam.

As discussões realizadas no decorrer do texto vêm mostrar a necessidade de superação da racionalidade técnica pela racionalidade prática. Esta busca de superação se faz presente nos discursos de Schön (1992), baseado em Dewey (1959) que propõe o aprender fazendo como princípio formativo, tendo a reflexão como principal instrumento

de apropriação de saberes, ou seja, outra racionalidade para o processo de formação, pautado pela reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, denominada de epistemologia da prática.

A superação da racionalidade técnica na formação de professores também se faz presente nas formulações de Stenhouse (1984) que considera a prática como *locus* de produção de conhecimento. A investigação em sua proposição é concebida como parte ao exercício profissional do professor, sendo o conhecimento produto da experiência.

Essa intencionalidade aparece nos discursos de Contreras (2002) quando coloca a autonomia, no contexto da prática de ensino, como um processo de construção permanente. A autonomia profissional como processo dinâmico de definição e constituição pessoal deve ser realizada no encontro com outras pessoas no compromisso de influir no processo de formação pessoal e, conseqüentemente, profissional.

As diversas proposições de formação inicial ou continuada merecem um olhar mais atento não só na questão das possibilidades de superação da racionalidade técnica, mas também no aspecto de suas limitações, atentando para as condições reais de ocorrência do trabalho docente.

Referências

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada: Tendências Atuais. In: REALI, Aline Maria de M. Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIROUX, Henry A. **Os profissionais como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, Valter Soares. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas, Papyrus, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação continuada de professores: modelos clássicos e contemporâneos. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Ano 11, n. 15, Teresina: EDUFPI, p. 75 – 93, jul./dez. 2006.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

ROSEMBERG, Dulcinéia Sarmento. **O processo de formação continuada de professores universitários**: do instituinte ao instituído. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.