

GT 02: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PERCORRIDOS
EM BUSCA DE UM PROCESSO COLABORATIVO**

Marlinda Pessôa Araujo
Pragamação de Pós-Graduação em Educação/UFPI

INTRODUÇÃO

Os professores aprendem a sua profissão por vários caminhos este processo conduz, atualmente, a discussões que demonstram preocupações quanto aos modelos de formação docente presentes nos cursos de formação de professores. Essas discussões enveredam, basicamente, por três modelos atuantes no processo de formação docente: o da racionalidade técnica; o da racionalidade prática e o da racionalidade crítica. Dentre os três modelos citados o da racionalidade técnica, segundo Pereira (2008) é o modelo mais difundido de formação de professores, entretanto, vem sofrendo inúmeras críticas a partir de modelos alternativos de formação de professores que emergiram com o surgimento do modelo da racionalidade prática, ainda segundo Pereira, desde o início do século XX.

Dessa forma, os modelos da racionalidade prática e da racionalidade crítica apesar de se contraporem ao da racionalidade técnica divergem nos caminhos teóricos que embasam a construção do ser docente.

A racionalidade prática, segundo Carr e Kemmis (1986), citados por Pereira(2008) enfatizam a subjetividade como base para interpretação da realidade social enquanto que a racionalidade crítica adota uma visão dialética para interpretar essa realidade, ou seja, a realidade social pode ser interpretada tanto por uma visão objetiva (racionalidade técnica) como subjetiva (racionalidade prática), uma vez que ambas interagem para dar sentido ao conhecimento.

Nesse trabalho percorremos os caminhos da formação docente presentes nos currículos de formação de professores, para contextualizar o modelo da racionalidade crítica, no entanto, nossa preocupação é discutir como a pesquisa colaborativa pode contribuir com a construção da identidade do ser professor numa perspectiva crítico-reflexiva emancipatória. Para isso fundamentamo-nos em Ibiapina e Ferreira (2005), Ibiapina (2008), Zeichner (2003; 2008),

Pereira(2008), Pimenta(2002), Desgagné (1997), Vygostki (1998), Magalhães(2004) dentre outros.

Esse estudo não pretende desvalorizar os modelos de formação docente, até porque cada um dos modelos, em um determinado tempo e espaço, correspondeu ou corresponde aos objetivos de uma sociedade para atender as expectativas de uma determinada classe social, mas busca discutir a importância de uma formação que possa auxiliar o professor em suas descobertas quanto aos interesses a que servem suas ações. Tendo em mente esse objetivo este artigo abordará, por meio de pesquisa bibliográfica: os modelos de formação docente com base nos níveis de reflexão, com o intuito de contextualizar o modelo de racionalidade crítica, o conceito de colaboração e pesquisa colaborativa.

O primeiro caminho para percorrermos e vislumbrarmos os desafios no processo de formação docente diz respeito aos níveis de reflexão e modelos de formação docente que se entrecruzam, mas se distanciam a partir desses pontos de confluência e seguem caminhos em sentidos contrários. Os modelos de formação docente, segundo Pereira (2008), lutam por posições hegemônicas no campo da formação docente: de um lado estão aqueles baseados no campo da racionalidade técnica e do outro aqueles baseados no modelo da racionalidade prática e no modelo da racionalidade crítica.

MODELOS TÉCNICOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Esse modelo distancia a teoria da prática, portanto, teoria e prática possuem tempos distintos no processo de formação docente, nesse sentido o papel da teoria seria o de iluminar o pensamento do professor para aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o processo de formação inicial e continuada, mas destituídos de crítica, uma vez que, nesse modelo, os professores não participam da construção desses conhecimentos que utilizam em sua prática educativa, pois assumem uma posição subserviente diante dos teóricos e pesquisadores educacionais que não os consideram profissionalmente capazes de pensar a educação, pois os percebem apenas como executores da ciência produzida nas academias, nessa perspectiva o saber experiencial do professor é desvalorizado.

Ibiapina (2008) ressalta que esse modelo está baseado nos princípios positivistas e nas concepções tradicionais e dominantes que compreendem a formação com base no modelo

comportamentalista, ou seja, no treinamento de habilidades comportamentais e no preparo de professores obedientes e eficientes no cumprimento das ordens de terceiros.

Isso não significa dizer que os professores oriundos de currículos baseados nesse modelo de formação são destituídos de reflexão, entretanto, a reflexão desenvolvida nos currículos de formação da racionalidade técnica caracteriza-se por um processo de alienação da realidade na qual o docente está inserido, destituído de uma consciência política e de uma formação cidadã que contribua para transformar a si e a realidade na qual está inserido.

Nessa direção, Zeichner (2003, p. 47) observa que “[...] precisamos reconhecer que a reflexão, por si só, significa muito pouco. De certo modo todos os professores são reflexivos. É importante considerar o que e como queremos que eles reflitam.” Assim, na perspectiva da racionalidade técnica, o professor reflete de forma mecânica. Os interesses dos currículos na perspectiva desse modelo objetivam, como já discutimos, um refletir subserviente aos interesses da classe dominante.

Segundo Pereira (2008) a maioria dos currículos de formação de professores é construído de acordo com o modelo da racionalidade técnica, uma vez que instituições internacionais de fomento, com interesses de legitimar e conservar a ideologia das classes dominantes (observação desta autora), como o Banco Mundial (BM), são os principais responsáveis pela promoção de reformas conservadoras em programas de formação de professores, especialmente em países em desenvolvimento. Pereira (2008, p.23) afirma ainda, que “[...] o Banco Mundial tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na **formação de professores no mundo** (grifo meu)”.

O modelo de racionalidade técnica, conforme Pereira (2008) se subdivide em três conhecidos modelos de formação de professores: o de treinamento de habilidades comportamentais, na qual o objetivo é treinamento de habilidades comportamentais, ou seja, treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis; os da transmissão, no qual conteúdo científico/ ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino e o modelo acadêmico tradicional, o qual assume que o conteúdo do conteúdo disciplinar e/ ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos de ensino podem ser aprendidos em serviço.

MODELOS PRÁTICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Um outro caminho que nos conduz ao processo de formação docente, mas nos afasta do primeiro modelo é o modelo prático da formação docente ou o prático-reflexivo, proposta por Schön ao discutir sobre a formação profissional do professor, fundada num paradigma da reflexão crítica e intencional que se origina na ação do professor ao se deparar, em sua atividade profissional, com as incertezas do espaço da sala de aula considerando o campo das incertezas como um desafio a ser superado por meio de um processo de reflexão crítica e intencional, que nos conduz a duas formas de reflexão: a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação, assim discutidas por Schön (1998, p.32),

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fazemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em *um presente ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento.

Nessa perspectiva o saber da experiência dá origem ao conhecimento, ou seja, o conhecimento encontra-se na ação, ponto nevrálgico da crítica que se coloca em relação à Schön, pois não há como situar o conhecimento, exclusivamente, na experiência. Segundo Ghedin (2002) o conhecimento pode e vem da prática, entretanto, não há como reduzir esse conhecimento a prática, se isso ocorre diz Ghedin (2002, p. 132) “[...] estaremos reduzindo todo o saber todo a sua dimensão prática e excluindo sua dimensão teórica”.

Nesse processo, existe um outro aspecto que merece ser discutido sobre os modelos de reflexão apresentada por Schön, a partir do ato espontâneo do professor de conhecer-na-ação: reflexão-na-ação e reflexão-sobre-ação, que segundo Zeichner (2003) colabora para o fracasso da formação reflexiva de professores na promoção do desenvolvimento genuíno do educador, porque enfoca a reflexão individual do professor sobre sua própria prática ou seus alunos, negligenciando toda e qualquer consideração acerca das condições sócio-política e histórico-cultural do ensino que influencia seu trabalho na sala de aula.

O fato de o professor negligenciar a importância do outro como par mais experiente, numa perspectiva sócio-histórica, que possa contribuir com sugestões e orientações sobre os conflitos que surgem na prática educativa, a partir do processo de refletir sobre sua ação, torna pouco provável que esse professor possa enfrentar e transformar os desafios da atividade docente, que os impedem de atingir seus objetivos.

Segundo Zeichner (2002) essa prática solitária para resolver conflitos inerentes à ação docente proporciona o que denominou de “esgotamento do professor” ou “estresse do professor”, uma vez que ao responsabilizar-se solitariamente traz para si a sensação de que os dilemas e os conflitos surgidos na prática docente são exclusivamente seus não havendo qualquer relação com os de outros professores ou com a estrutura e os sistemas escolares. Essa sensação de sentir-se sozinho em meio a um turbilhão de conflitos, dilemas e dificuldades oriundos de sua prática educativa conduz o professor a um mal estar-docente o desviando da atenção e de uma análise crítica da participação da escola e do sistema para uma preocupação apenas com o microcontexto, sem situar esse espaço no macrocontexto das estruturas políticas e sociais que interferem na prática educativa.

É importante esclarecermos de que não estamos, em hipótese alguma negligenciando a importância da reflexão individual, do encontro consigo mesmo, já que esse momento proporciona também um processo de formação profissional, no entanto, a interação com outro potencializa esse processo ao favorecer um outro olhar sobre a prática, retomando aspectos despercebidos na reflexão individual. Dessa forma, a interação entre o eu e o outro favorece auto-confiança e encoraja o professor a enfrentar os desafios da profissão sem absorver solitariamente para si todas as dificuldades decorrentes da prática educativa.

Dentre os modelos da racionalidade prática Ibiapina (2008, p. 33) aponta o do professor pesquisador “[...] outro modelo que destacamos, visto que também se baseia nos princípios da racionalidade prática, é o do professor como pesquisador”. Essa idéia surge na Inglaterra na década 60 com Stenhouse. Assim, acreditava ele, todo professor que reflete na ação torna-se pesquisador de sua própria prática. Essa idéia repercute, hoje, na pauta da educação influenciando o processo de formação de professores.

Ser pesquisador de sua própria prática significa também refletir na ação sobre o fazer da prática educativa e em seguida refletir sobre essa mesma ação de forma mais tranqüila e sistemática por meio de questionamentos como por que agi assim? O que significam minhas escolhas? O que fazer diferente na próxima aula? Nesse contexto a reflexão, o questionamento auxiliam o profissional professor a examinar a prática educativa cotidiana utilizando-se de julgamentos baseados no próprio conhecimento, experiência e nas demandas de situações práticas, entretanto, o modelo da racionalidade prática, apesar de fertilizar o campo educacional brasileiro para a reflexão sobre os professores como pesquisadores iniciando o resgate da legitimidade das práticas educativas e dos saberes que eles geram a partir das reflexões sobre a própria prática não promove uma real busca de compreensão das razões da ação, uma vez que a prática se sobrepõe a razão. Nessa perspectiva, as teorias que

embasam a prática educativa surgem a partir das reflexões da própria prática, por essa razão, as teorias e as técnicas oriundas dessas teorias são rejeitadas como soluções para os problemas que surgem na prática educativa.

MODELO DA RACIONALIDADE CRÍTICA

De acordo com Ibiapina (2008), as concepções técnicas e práticas não se apresentam muito distintas da concepção crítica, visto que apresentam vários princípios que se assemelham, entretanto, deles divergem, nos seguintes aspectos: o modelo técnico é positivista e descritivo, trabalhando em uma perspectiva em que a produção de conhecimento independe do pesquisador; os práticos ou interpretativistas podem ser caracterizados como subjetivistas, enfatizam a compreensão subjetiva dos professores. Por outro lado os pesquisadores críticos, inserindo-se os que atuam na pesquisa-ação, adotam uma visão da racionalidade dialética, considerando o caráter subjetivo e objetivo do contexto e como essas condições podem ser transformadas.

Esses modelos apresentam concepções distintas de ser professor. No modelo da racionalidade técnica o professor é passivo diante de sua prática educativa, pois não reflete numa perspectiva crítica o seu fazer pedagógico, isso porque as habilidades sofisticadas e conhecimento técnico sobre métodos de ensino, necessários para a prática pedagógica do professor, são construídos por outros, nessa perspectiva Zheicner (2008, p. 22) afirma que “[...] de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”. De outro lado, no modelo prático da formação docente o professor busca sua autonomia ao pensar sua prática educativa a partir de sua experiência. Assim enquanto o modelo da racionalidade técnica privilegia a teoria científica ou a técnica para solucionar problemas da prática educativa, o modelo prático de formação valoriza a experiência como fonte que ilumina a teoria.

No modelo crítico, o professor é concebido como um profissional que propõe um problema, assim como na visão técnica e prática. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto. (PEREIRA, 2008)

A formação de professor no modelo crítico ao enfatizar a visão política na prática educativa caracteriza o professor como alguém que levanta problemas e dirige um diálogo crítico em sala de aula, na busca de mudanças e transformações em si e nas estruturas sociais que condicionam a educação.

Nesse modelo o professor deve buscar compreender as razões de sua ação social orientada por uma dada teoria, para Ghedin (2002, p. 149) “[...] tal situação não se dá de forma mecânica, mas é um processo de luta que começa com a reflexão e se traduz em ação concreta, imprimindo nova reflexão e um novo fazer diferenciado” isso significa que teoria e prática devem ser percebidas de forma dialética, ou seja, teoria e prática não são antagônicas entre si, mas se complementam como partes de um mesmo processo. Nessa perspectiva, a reflexão assume um caráter dialético no processo de formação docente que permite descortinar ações educativas alienadas e desenvolver a capacidade crítica diante da realidade que a cerca.

A formação do professor no modelo da racionalidade crítica, ao contrário da racionalidade prática que estimula a reflexão dos professores individuais, que devem pensar por si sós sobre sua atividade, valoriza a reflexão como uma prática social, na qual o profissional professor ao socializar suas experiências contribui para si e para o outro na aprendizagem do que é ser professor e o impulsiona a enfrentar os desafios e limites de ser e estar na profissão. Como destaca Zeichner (2003, p. 45),

A maior parte do discurso sobre o ensino reflexivo dá pouca ênfase à reflexão como uma prática social, na qual grupos de educadores apóiem e sustentem o crescimento de cada um de seus membros. A definição de desenvolvimento do professor como uma atividade a ser exercida unicamente pelos professores individuais limita muito seu potencial de crescimento.

No modelo crítico de formação docente a visão política da ação educativa como já discutimos anteriormente, é fator diferencial entre os dois outros modelos de formação aqui discutidos. Esse caráter político se constitui no fato de que o processo reflexivo deve transpor o espaço da sala de aula para questionar estruturas sociais que interferem direta e indiretamente no ensino e na aprendizagem.

CAMINHOS QUE SE ENTRECruzAM: MODELO CRÍTICO DE FORMAÇÃO DOCENTE E COLABORAÇÃO

A discussão acima nos conduz por caminhos da formação docente presentes no processo de formação inicial e contínua que, ora privilegiam uma tentativa de aplicar os conhecimentos teóricos às ações sem que haja um real entendimento prévio das mesmas marcado por uma reflexão técnica de avaliar a prática a partir de normas e teoria (MAGALHÃES, 2004), ora nos apresentam uma formação a partir de um processo reflexivo que prioriza o saber fazer como ponto de partida para se chegar à teoria.

Apesar do modelo de formação docente ter avançado, ao buscar na racionalidade prática um caminho alternativo em oposição à formação docente na perspectiva da racionalidade técnica, ainda assim, para alguns autores como Zeichner (2008) e Pereira (2008) o modelo da racionalidade prática em sua idéia básica de formação de que os docentes transformam suas práticas com base em suas próprias reflexões, devem extrapolar para uma visão dialética de formação, tendo em vista que para esses autores, as mudanças são difíceis de acontecer quando os professores atuam isoladamente, na concepção desses autores que se fundamentam em Carr e Kemmis (1988), a mudança nas práticas educativas só podem ocorrer como processos de transformações sociais que se compreendem coletivamente mediante uma reflexão sistemática sobre a prática com base em estudos teóricos que conduza o professor a sair de um processo de alienação e transforme a teoria que embasou sua prática educativa quando necessário.

Entre essas duas concepções de formação docente surgem discussões numa perspectiva da racionalidade crítica que visa eliminar a dicotomia entre teoria e prática, propondo a reflexão dialética que compreende a realidade em movimento, captando-a por meio do pensamento. Esse exercício desenvolve a capacidade de desvelar a realidade saindo de uma visão alienada dessa própria realidade, ao realizar esse processo o professor entra em contato com o conhecimento teórico ao tempo, que o utiliza para ressignificar a prática e transformá-la (IBIAPINA, 2008).

Como percebemos existem alguns modelos de formação docente que ora se distanciam do processo reflexivo crítico e intencional, ora se aproximam desse processo, no entanto, ao se aproximarem desse processo apresentam idéias distintas quanto aos caminhos a serem seguidos para atingirem o processo de formação, isso porque divergem na construção da identidade do ser professor, um supervaloriza conhecimento tácito e o outro propõe o processo dialético e emancipatório.

Na busca de uma formação emancipatória da profissionalização docente é necessário pensarmos em uma formação na perspectiva da racionalidade crítica, mas é também de suma importância estabelecermos uma rota para não estarmos perdido ao meio do caminho, assim

nos guiaremos pela pesquisa colaborativa, autores como Magalhães (2004), Ibiapina e Ferreira (2005) apontam que a solução para a profissionalização docente dos professores estaria justamente no desenvolvimento dos saberes construídos no espaço da investigação colaborativa.

Por que a opção pela pesquisa colaborativa como meio de alcançarmos uma formação docente emancipatória? Primeiramente vamos responder por que a pesquisa como instrumento de formação docente, para isso tomaremos emprestado o que pensam Ibiapina e Ferreira (2005, p. 26), sobre o papel da pesquisa na construção da identidade do ser professor,

a superação dos limites impostos à construção da identidade epistemológica do “ser professor” se dá a partir do acesso ao conhecimento construído via pesquisa, sendo necessária à introdução de estratégias investigativas que auxiliam na compreensão das práticas docentes, permitindo a explicação do que fazemos, como fazemos e por que o fazemos e de que opções empreendidas no fazer são opções feitas, de forma consciente ou não, com base em teorias.

Compreendemos, dessa forma, que os caminhos trilhados pela pesquisa oportunizam transformar os conhecimentos espontâneos em conhecimentos científicos, uma vez que possibilita o campo da reflexão crítica ao desenvolver uma atitude científica sobre a prática educativa, isso só é possível porque a investigação científica exige bases teóricas que contribuem para uma compreensão da realidade, por conseguinte, essa realidade é desvelada criando condições para um olhar crítico e consciente sobre ela e possibilitando uma postura de transformação diante de um contexto sócio-histórico, político e profissional, nos quais está situada a atividade docente.

Dessa forma, a pesquisa é uma alternativa teórica e metodológica de formar o professor, entretanto, para que a mesma desempenhe um papel de formação emancipatória, que supere uma formação técnica de que os professores são meros reprodutores de conhecimentos produzidos nas academias, é necessário colocar o professor no centro da investigação, ou seja, o ponto de partida da investigação passa a ser a própria atividade educativa do professor, para que tome consciência de suas ações e nela possa intervir, nessa perspectiva as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor. Alguns teóricos como Ibiapina e Ferreira (2005), Zeichner (2003), Magalhães (2004), Ibiapina (2008), Pimenta (2002), defendem a idéia de que a pesquisa como processo emancipatório de formação docente deve considerar em seu processo a condição de colaboração.

O que significa o princípio de colaboração na pesquisa? Como a pesquisa colaborativa pode ser considerada uma alternativa no processo de formação docente numa perspectiva emancipatória?

Magalhães (2004, p. 75) conceitua colaboração como a prática em “[...] que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio”, nesse contexto o princípio da colaboração na pesquisa implica desenvolver o espírito democrático.

Kemis (1986) e Desgagné (1997, 2001), citados por Ibiapina (2008) consideram a colaboração como fator que implica em negociação dos conflitos que são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, representando formas de superação do aprendido, visto que favorece a tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre pesquisadores e professores.

Essa modalidade considera todos os participantes do processo aprendizes, pois, as ações interpsicológicas e intrapsicológicas dos partícipes envolvidos se cruzam proporcionando a interação entre pesquisador e professor, como enfatiza Ibiapina (2004, p. 40): “Esse processo implica em conflitos propiciadores de oportunidades de compreensão crítica por parte dos envolvidos sobre o que está sendo discutido”.

É fácil perceber a grande importância que a investigação colaborativa tem como instrumento de mediação para identificar e revisar as teorias que norteiam a prática docente do professor, pois possibilita uma tomada de consciência de seus atos colaborando para refletir sobre conhecimentos, habilidades e atitudes presentes na ação pedagógica, a partir do momento que exterioriza em discussões coletivas ou nos registros escritos suas dúvidas, angústias, conhecimentos, experiências e opiniões sobre sua vida profissional.

A colaboração, característica fundamental na investigação colaborativa, contribui para a troca de idéias entre pares e, via de consequência, a tomada de consciência das ações e a reconstrução de conceitos pré-existentes, oportunizando a sistematização do processo de aprendizagem enriquecendo, dessa forma, a prática docente.

Estamos considerando que adotando a investigação colaborativa como instrumento para alcançar uma formação docente emancipatória, contribuimos para que pesquisador e professores exteriorizem sua forma de pensar, sentir e agir por meio da linguagem escrita e oral interativamente utilizando, para a tanto, a palavra contextualizada, portanto, enriquecida de sentido intelectual e afetivo, revelando de forma original, “todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI, 1998,

p.181). Esse processo conduz ao desenvolvimento da capacidade potencial de aprendizagem profissional de todos os envolvidos na pesquisa.

Nessa direção a reflexão deve ser entendida como crítica que analisa, questiona a prática docente via colaboração numa abordagem sócio-histórica que acredita que o ser humano se constitui como ser humano a partir de sua interação com outro num processo que se constitui primeiramente no campo interpsicológico para o intrapsicológico e cientes de que como professores podem modificar suas atitudes e tomar decisões por meio da interação social, cultural.

Tendo como referencia os argumentos apresentados por Desgagné (1997) e Magalhães (2004), para justificar nossa defesa da potencialidade da pesquisa colaborativa como um recurso metodológico para promover uma formação docente crítico-reflexiva de caráter emancipatório discorreremos sobre três princípios básicos que contribuem para uma formação docente na perspectiva da racionalidade crítica.

Em primeiro lugar, o papel do docente e do contexto de sua ação na construção de conhecimento ligados à prática profissional o que significa situar a pesquisa a partir dos interesses do professor já que é este o responsável por criar nas salas de aulas condições necessárias de aprendizagem. A importância desse princípio está em dar vez e voz ao professor colocando o pesquisador em situação de co-construção com o docente.

Em segundo lugar, a co-construção nesse processo implica momentos de negociação entre professor e pesquisador que significa conflitos que desestabilizam não só o professor, como também o pesquisador, com o intuito de ambos compreenderem a realidade na qual estão inseridos para se necessário transformá-la. O princípio da colaboração se sustenta, justamente, pelo processo de negociação exigido no desenvolvimento da co-construção da pesquisa. Nesse contexto o professor deixa de ser um mero objeto investigativo para compartilhar com o pesquisador do objetivo de compreender e construir conceitos e práticas educativas que possam melhorar a qualidade da educação.

Em terceiro lugar a negociação exigida na pesquisa colaborativa proporciona a compreensão não mais do micro contexto da sala de aula, do conhecimento pragmático transmitido ou constituído, das atividades didáticas, das questões de ensino e aprendizagem desse conteúdo e papéis do aluno e do professor, mas um contexto social que relaciona a escola com agente cultural à comunidade e à sociedade mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a discussão do presente artigo afirmando que os professores aprendem a sua profissão por vários caminhos e citamos os três caminhos usualmente presentes nos cursos de formação de professores, assim discorremos sobre os modelos da racionalidade técnica, da racionalidade prática e da racionalidade crítica com o intuito de refletirmos sobre a concepção de formação docente que permeiam esses modelos.

Discutimos que tanto o modelo da racionalidade técnica quanto o modelo da racionalidade prática não concorrem para uma formação que vise uma consciência política das práticas educativas.

No entanto, quando no reportamos a consciência política como fator preponderante de sair de um estado de alienação para uma consciência das ações desenvolvidas e situadas em ações pessoais em contextos sócio-histórico na busca de uma visão sobre a mudança social, acreditamos que o modelo da racionalidade crítica de formação docente corresponde a essas expectativas.

Mas com a finalidade de potencializar esse processo vislumbramos na pesquisa colaborativa um recurso metodológico de superação dos limites impostos à construção da identidade de ser professor a partir de um caráter emancipatório, uma vez que pesquisar colaborativamente implica gerar conhecimentos da prática educativa por meio da participação ativa do professor promovendo dessa forma, um meio de produzir a autonomia do professor, numa perspectiva do que Varela e Maturana (2001) denominam de autopoiese.

Por fim, se quisermos alunos críticos e reflexivos vislumbramos na interação entre modelo da racionalidade crítica de formação docente e pesquisa colaborativa como um caminho capaz de superar os limites e desafios dos problemas surgidos na prática educativa para formar professores críticos e reflexivos de caráter emancipatório capazes de contribuir para uma educação cidadã.

REFERÊNCIAS

DESGAGNÉ. S. L'ê concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Reveu des de L'Éducation**. n. 23, v. 2, 1997, p. 371-393.

IBIAPINA. M. L. de M. ; FERREIRA, M. S. **Linguagens, Educação e Sociedade** – Teresina, 12. jan./jun.2005.

_____. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

LOUREIRO, E. Jr.; IBIAPINA, I. M. L.de M. (Orgs.). **Videoformação, reflexividade crítica e colaboração:** pesquisa e formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GHEDIN, E.. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

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

MAGALHÃES, M. C. C.. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M^a C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

PEREIRA, J. E. D.. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J.D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **Pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11- 42.

SCHON, D. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Rio Grande do Sul : Artmed, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.

_____. A Pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J. D.; ZEICHNER, K.M. (Org.). **Pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 67- 89.