

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Fabiana Margarita Gomes Lagar¹

Formação de professores

A formação de professores é uma temática que tem adquirido destaque nas políticas públicas adotadas no campo educacional; ora é vista como um meio para o alcance da qualidade do ensino, ora como uma necessidade para atender às exigências do mundo atual. Independente do enfoque formativo, esse tema é de relevante importância, pois os seus efeitos refletem diretamente no dia-a-dia das escolas brasileiras.

O vocábulo formação significa *ato, efeito ou modo de formar; constituição*. E formar *dar a forma a (algo); conceber; constituir* (FERREIRA, 2001p. 355). Assim, a formação docente diz respeito ao movimento de formar (dar forma), de constituir o professor de torná-lo profissional, dotado de saberes inerentes ao desenvolvimento da sua profissão. Essa constituição docente liga-se à ideia de inacabamento; *tem início e nunca tem fim. É inconcluso (...)*. (VEIGA, 2009. p. 26). Esse processo de formação de professores pode ser inicial ou continuado. A primeira etapa é condição para que o sujeito possa ingressar em uma profissão; a segunda ocorre quando o sujeito já possui a certificação que lhe permitiu o acesso ao campo profissional e encontra-se na condição de pesquisador, investigador dos fundamentos que subsidiam a sua prática.

A formação inicial de professores, como afirmado anteriormente, diz respeito à aquisição do título que lhe permitirá integrar uma profissão. *É a formação primeira, aquela que habilita profissionalmente, que permite a inserção no campo profissional da docência a educação básica, assegurada pela respectiva titulação legal*. (Borges, 2010, p. 53). A autora completa afirmando que *é a formação inicial que estabelece o marco identitário da profissão docente* (p.53). Portanto, é a partir da formação inicial que o sujeito caracteriza-se como profissional da docência.

A formação continuada diz respeito às atividades formativas desenvolvidas pelo profissional que possui titulação, que lhe foi conferida na formação inicial, esteja este ou não no exercício da profissão. São exemplos de formação continuada: a participação em eventos, tais como: congressos, colóquios, seminários; em cursos promovidos pelas secretarias

¹ Advogada, pedagoga e mestranda do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação – UnB, fabiana.margarita@live.com

estadual e municipal de educação e pelos sindicatos de classe, pelas universidades e demais instituições de ensino, dentre outros.

Concepções de formação

Os modelos de formação docente estão atrelados à maneira como esta é concebida e aos objetivos de que tipo profissional a sociedade quer ter. Pode-se buscar uma formação adaptativa à sociedade ou que forneça instrumentos para que se possa compreender a sua realidade, os seus movimentos e desvelar as suas contradições para transformá-la qualitativamente a partir de mudanças quantitativas. Assim, a formação de professores é concebida de diversas formas a depender da perspectiva dos vários autores que produzem sobre a temática.

Os modelos de formação segundo Kincheloe

Segundo Kincheloe (1997), os especialistas em educação afirmam que podem ser identificados quatro modelos de formação de professores: o behaviorístico, o personalístico, o artesanal profissional e o orientado para a pesquisa.

A concepção behaviorística² está calcada nos fundamentos epistemológicos do cientificismo cartesiano e na psicologia behaviorista. Aqui há a preocupação com o *savoir-faire*³. Essa concepção busca a produtividade adotando posturas economicistas. O professor, nessa perspectiva, é visto como um executor de tarefas.

A produção do conhecimento fica a cargo de especialistas, o que pressupõe a dicotomia entre teoria e prática, além do parcelamento do fazer pedagógico. Valoriza-se a aquisição de teorias pelo docente para a posterior aplicação na prática. O professor, assim como ocorre num ambiente fabril, deve se adaptar ao trabalho educativo já que esse foi cuidadosamente organizado de forma objetiva e fragmentada com vistas a alcançar resultados eficientes e eficazes. Veiga (2009, p. 17), ao analisar as perspectivas de formação de professores, afirma que o docente nessa visão é concebido como um tecnólogo do ensino, isto é,

aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social

² Behavior é uma palavra inglesa que significa comportamento. No campo educacional, trata-se de uma teoria da aprendizagem que enfatiza os estímulos externos como principais promotores da aprendizagem. “o ensino é uma ação planejada, a qual depende de um professor que organize, avalie e especifique a atividade do aluno, as circunstâncias em que o aprendizado pode ocorrer e suas consequências.” (NUNES; SILVEIRA, 2009, p.40)

³ Expressão francesa que significa saber fazer.

mais ampla, que, em última instância influencia a escola e por ela é influenciada.

O trabalho docente, nesse contexto, consiste na aplicação de técnicas. Os programas de formação que adotam esse paradigma buscam fornecer receitas prontas ao professor para seu uso em sala de aula. São receitas universais, válidas para todos, como se não houvesse diferentes contextos escolares. Desconsideram-se, portanto, as contradições que permeiam o espaço escolar. Esse modelo, por entender o professor executor de receituários, não permite ao docente compreender as múltiplas relações existentes entre os elementos que compõem a realidade concreta, local e global, em que a sua prática pedagógica está inserida.

Esse modelo formativo baseado no pressuposto na neutralidade científica e da racionalidade entende que cabe à formação treinar o professor para desempenhar com eficiência a sua função para o progresso do social, o que pode ser conseguido com a repetição de parâmetros pré-estabelecidos. A preocupação centra-se na dimensão técnica em detrimento da política. Formar o professor, isto é, ensiná-lo a ensinar implica a aquisição de conhecimentos de regras e princípios rígidos sobre o ensino. O professor é visto como um técnico que deve dominar as formas de se transmitir o conhecimento científico.

O paradigma behaviorista de formação está relacionado ao modelo taylorista⁴ de produção, onde o papel da educação é dotar os indivíduos de conhecimentos teóricos para a execução de atividades. A concepção de formação de professores é caracterizada por conceitos empresariais objetivando o alcance de resultados esperados. A formação do professor está subordinada às demandas de mercado para se alcançar resultados.

Essa concepção formativa se aproxima do modelo de professor como técnico descrito por PÉREZ GÓMEZ (1992), ao discorrer sobre as concepções acerca do profissional do ensino. Segundo o autor, o professor como técnico é aquele que aplica rigorosamente as regras que decorrem do conhecimento científico. Nesse modelo, denominado racionalidade científica, a atividade profissional é instrumental, direcionada à solução de problemas por meio da cuidadosa aplicação de conhecimentos técnico-científicos.

Barrios (2002) denomina essa concepção de orientação técnica, dividindo-a em dois blocos: o modelo de treinamento e o de tomada de decisões. Pelo primeiro, os programas de formação docente devem treinar os professores nas habilidades consideradas eficazes para, no dia-a-dia, produzir resultados esperados. No segundo, o professor deve aprender qual é o

⁴ Frederick Taylor (1856-1915) desenvolveu, nos Estados Unidos, a teoria da Administração científica em que determina-se um única maneira de executar o trabalho para alcançar a eficiência, que é avaliada conforme os resultados obtidos. Segundo essa teoria, o trabalhador não planeja suas tarefas; ele apenas as executa sob forte controle da gerência. (CHIAVENATO, 2004)

momento certo para escolher as técnicas adequadas às demandas. O docente, nesse enfoque, é um aplicador de técnicas.

Contreras (2002), ao escrever sobre modelos de professores, afirma que na racionalidade técnica a competência profissional está associada ao domínio de técnicas, tornando o professor dependente de diretrizes elaboradas por especialistas. Assim, a atuação docente necessita da prévia elaboração *de recursos técnicos e de saberes básicos que são produzidos em outro contexto institucional. Essa dicotomia pessoal e institucional entre a criação do conhecimento e sua aplicação é hierárquica e representa* distinto reconhecimento e status tanto acadêmico como social para as pessoas que produzem os diferentes tipos de conhecimento e para os que o aplicam, assentando-se assim uma clara divisão do trabalho.” (p.92)

O modelo personalístico de formação está descontextualizado da realidade sociopolítica. Seu foco está no processo formativo da pessoa e no domínio do conhecimento da própria personalidade do professor. *A educação do professor trona-se um processo de desenvolvimento adulto, um processo de maturação mais que um processo de instrução do professor de como ensinar.* (KINCHELOE, 1997, p.2000). Importante é a autorrealização do indivíduo, o seu crescimento como pessoa. Essa abordagem busca arrimo no humanismo, corrente psicológica que entende que *o homem é intrinsecamente bom e orientado para o crescimento: sob condições favoráveis, não ameaçadoras, procurará desenvolver suas potencialidades ao máximo.* (MOREIRA, 2009, p.139).

Assim, o professor pode ser melhorado, ao que é. Sob esse enfoque, na formação continuada, surgem os cursos de aperfeiçoamento. Esses estão ligados ao ato da perfeição, de trazer melhoramento, do aprimoramento. A formação de professores, nesse sentido, é vista como um meio de promover ações capazes de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo como se o processo formativo tivesse fim. O docente pode, então, se bem orientado, bem formado, tornar-se perfeito, uma vez que nasceu em condições para alcançar esse patamar. Essa é uma visão essencialmente inatista de aprendizagem. O inatismo, segundo Davis (2008, p.27), é uma concepção de aprendizagem que entende que as capacidades básicas dos indivíduos, tais como: personalidade, hábitos, emoções, maneiras de raciocinar, nascem com eles. Dessa forma, as pessoas sofreriam pouca ou nenhuma influência externa, isto é, praticamente não mudariam durante a sua existência.

A concepção de artesanato tradicional entende os professores como artesãos semiprofissionais que adquirem competência por meio de um aprendizado tipo-experiência. Segundo Ribeiro (2005, p. 79) pressupõe que o aspecto social e o político não mudam;

portanto, a formação docente não tem relação nenhuma com tais aspectos. Não há a necessidade de enfatizar no processo formativo docente tais dimensões, já que se concebe o status quo como algo dado. Esse modelo de formação, segundo Kincheloe (1997), valoriza a prática docente como fonte de conhecimento, daí o nome artesanal. A formação do professor não é vista como um aspecto que possa contribuir para mudanças na realidade sociopolítica, mas para a adaptação nessa sociedade que deve ser preservada, conservada da forma em que está.

No modelo orientado para a pesquisa da prática, as habilidades técnicas são consideradas meios e não fins do ensino. Essa concepção de formação enxerga a formação docente como uma possibilidade de o professor readquirir consciência política. Segundo Kincheloe (1997, p. 200), a formação docente é *inerentemente política, porque eles sempre agem de maneira a levar à manutenção ou à transformação dos arranjos institucionais dominantes da escolarização e das atitudes sociais econômicas e políticas* que sempre os acompanham. A formação de professores tem o papel de formar profissionais ensino para ensinar e da pesquisa para analisar o que está ocorrendo na escola e na sociedade.

Nóvoa e as concepções de formação docente

Segundo Nóvoa (apud Santos, 2010) existem duas concepções de formação predominantes no campo educacional: o estruturante e a interativo-construtivista. O primeiro, que engloba os paradigmas tradicional, comportamentalista e universitário escolar, está fundamentado na lógica organizacional da racionalidade técnica. O segundo modelo, que reúne a dialética, a reflexiva e a investigativa, baseia-se nas necessidades dos sujeitos e nos contextos educativos e é denominado de racionalidade prática.

No modelo estruturante, os professores devem *consumir* os saberes eruditos da academia, uma vez que o lócus privilegiado de formação é a universidade. Desconsidera-se a trajetória de vida docente. No interativo-construtivista, a formação é vista como um permanente processo de construção e reconstrução do fazer docente. *O tratamento recai não mais no professor enquanto indivíduo, mas no profissional da educação que desenvolve um atividade de caráter social e, por isso, encontra-se submerso em uma teia de relações que compreendem as dimensões coletivas (...).* (SANTOS, 2010, p, 34). Nessa perspectiva, em que os docentes são entendidos como sujeitos num contínuo desenvolvimento, a escola é vista como lócus da formação. São eixos dos processos formativos: o desenvolvimento pessoal, que pressupõe a valorização do professor; o

desenvolvimento profissional, que valoriza os saberes da profissão e o desenvolvimento organizacional, que ressalta o papel da escola.

Donald Schön e o professor reflexivo

A racionalidade técnica, ao enfatizar o uso de regras pré-determinadas por especialistas para a solução dos problemas da profissão e desvalorizar saberes provenientes da experiência docente é questionada e cede lugar à concepção da racionalidade prática, tendo com expoente a teoria do professor reflexivo.

O paradigma do professor crítico-reflexivo chegou ao Brasil no início da década de 1990 e, em meados desse período tornou-se expressiva, aparecendo nas pesquisas acadêmicas e, conseqüentemente, exercendo influência sobre as políticas de formação de professores. A difusão da obra *Os professores e a sua formação*, em 1992, coordenado por Nóvoa (1992) contribuiu de sobremaneira para a disseminação desse conceito no país. Destacaram-se, nesse contexto, as propostas de Donald Schön e Kenneth Zeichner nos Estados Unidos, Angel Pérez Gómez e Marcelo García na Espanha, António Nóvoa e Isabel Alarcão em Portugal. John Dewey serviu de fundamento para essa tendência na formação do “novo” professor.

Donald Schön⁵ (2000), expoente do paradigma do professor reflexivo, propõe a formação profissional dos professores fundamentada na epistemologia da prática, isto é, na *valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções* que os diversos profissionais se deparam no ato. (PIMENTA, 2008, p.19). Há, portanto, a exaltação da prática na formação de professores para que possam responder às várias situações de incerteza presentes no seu dia-a-dia.

Schön (2000) entende que as situações práticas respondem a necessidades imediatas da própria prática. A partir dessa importância dada ao saber vindo da experiência, defende a formação reflexiva do profissional baseada nos seguintes eixos: conhecer na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

⁵ Donald Schön, mestre e doutor em filosofia, professor de estudos de Urbanismo e Educação do Massachusetts Institute of Technology nos EUA, fundamenta a sua tese no pragmatismo de John Dewey. Esse, por sua vez, criticou a pedagogia da obediência que influenciou de sobremaneira o movimento da Escola Nova. Para esse psicólogo norte-americano, a educação deveria estar relacionada aos interesses infantis, cabendo ao professor aconselhá-la e orientá-la em direção ao saber. Segundo Dewey, a escola clássica, também chamada tradicional, ao centrar a sua atividade da figura do professor e por transmitir repassar o conhecimento erudito sem considerar os interesses dos estudantes, tornava-se sem atrativos e estranha ao mundo das crianças. Defendia uma escola “nova” em que os conteúdos de ensino fossem estabelecidos em função de experiências dos alunos.

Conhecer-na-ação diz respeito aos conhecimentos que se revelam na realização das ações. Refere-se às estratégias, à compreensão de fenômenos ou às maneiras de se conceber tarefas ou situações problemáticas. (SCHÖN, 2000). Corresponde ao conhecimento espontâneo, tácito, automático que utilizamos nas ações cotidianas. O conhecimento, portanto, está na ação em si, e o revelamos por meio de ações espontâneas e habilidades. *Essa ação não exige o uso de uma explicação verbal ou de uma descrição ou mesmo de um pensamento sistematizado.* (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 196)

A reflexão-na-ação é o conhecimento produzido no curso da ação, enquanto essa ocorre. Pressupõe o pensar durante a ação a fim de nela interferir para dar-lhe um novo direcionamento. Pode-se afirmar que seja um diálogo com a situação-problemática; uma conversa com a ação; um refletir durante a ação sem interrompê-la. É o aprender fazendo. Essa reflexão no meio da ação ainda *pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo.* (SCHÖN, 2000, p.32). Reflete-se sobre o pensamento que levou o indivíduo a agir de determinada maneira na prática. O processo de refletir-na-ação é menos espontâneo que o conhecimento na ação. Para Schön (2000), a reflexão-na-ação é mais consciente do que conhecer na ação.

Para Schön (2000), nem sempre o ato espontâneo de conhecer na ação permite às pessoas o desempenho das suas tarefas, podendo ocorrer, então, situações permeadas pela surpresa, estranhas às suas expectativas. Nesse caso, no entendimento do autor, existe a oportunidade de se refletir sobre a ação. Na reflexão sobre a ação, o professor se distancia da ação para reconstruí-la mentalmente e analisá-la retrospectivamente. A reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação é uma etapa mais aprofundada da reflexão em que o professor busca compreender as razões para a tomada de decisões.

Segundo Pérez Gómez (1997, p. 106), adepto da tendência do professor reflexivo, quando o educador reflecte *na e sobre* a ação transforma-se num *investigador na sala de aula: (...) o professor não depende de técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas pela administração (...)*. Esse entendimento nos permite inferir que o conhecimento científico (aqui representado pelo currículo), é visto de forma negativa. É como se o saber sistematizado não contribuísse para a ascensão intelectual do indivíduo.

Donald Schön (2000) fundamenta a sua tese no pragmatismo de Dewey. John Dewey, psicólogo norte-americano, criticou a escola clássica e influenciou de sobremaneira o

movimento da Escola Nova⁶. Para Dewey a educação deveria estar relacionada aos interesses infantis, cabendo ao professor aconselhá-la e orientá-la em direção ao saber.

Os autores que defendem modelo de formação docente na racionalidade prática, afirmam que *é de vital importância compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora.* (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 106)

Kenneth Zeichner e os paradigmas de formação de professores

Kenneth Zeichner⁷ (1993) integra o paradigma do professor como profissional prático reflexivo, mas com mudanças conceituais se comparado a Schön. Zeichner defende aspectos mais filosóficos e menos instrumentais para fundamentar seu trabalho, tais como a democracia, o desenvolvimento profissional e a reconstrução social. Ele descreve cinco concepções que embasam as práticas de formação de professores. Para ele, é importante conhecê-las para que sejam esclarecidas diferenças entre os pressupostos de cada uma delas. São denominadas de tradições: acadêmica, eficiência social, desenvolvimentalista, reconstrução social e genérica.

A tradição acadêmica entende que importante é ensinar aos docentes as disciplinas acadêmicas, uma vez que eles são vistos como *acadêmicos e especialistas das matérias de estudos.* (ZEICHNER, 1993). Aos professores, como crítico-reflexivo, cabe a tarefa de reflexão acerca das disciplinas que eles ensinam.

O paradigma da eficiência social, que encontra-se próximo do modelo behaviorístico mencionado por Kincheloe (2007), apresenta dois segmentos: a técnica, em o que importa é o treino das capacidades docentes e a deliberativa, em que se encoraja o uso da investigação pelos professores. Como ensina Zeichner (1993), apesar das variações entre as perspectivas que compõem a eficiência social, o liame que as une é justamente a confiança no *estudo científico do ensino (feito por outros, e não pelos professores) e a transformação dos seus*

⁶ Escola Nova foi um movimento de educadores em contraposição ao enfoque transmissor da escola tradicional. Defende a valorização dos interesses do estudante, cabendo ao professor a função de facilitador, de orientador do processo de ensino e aprendizagem. Anísio Teixeira, foi aluno de Dewey nos Estados Unidos e um dos responsáveis pela tradução e disseminação das principais idéias do psicólogo no Brasil.

⁷ Professor norte-americano, é diretor de um programa destinado a preparar professores do ensino básico na Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos da América.

resultados na base para a definição curricular da formação de professores. (p. 40). Assim, percebe-se, nessa concepção, a distância entre aqueles que produzem o conhecimento e os que o utilizam.

Esse modelo de formação não se preocupa em levar o professor a conhecer os fundamentos da sua profissão, mas em dotá-los de conhecimentos que “alguém” entendeu como necessários para a sua atuação profissional. Não há o favorecimento de uma postura investigativa pelo professor. Desconsidera-se o aspecto político (compromisso assumido) do ato pedagógico. Ao contrário, ele é incentivado a “comprar no mercado pedagógico” cursos rápidos, o que o desqualifica e favorece o aligeiramento da sua formação.

A tradição desenvolvimentalista, que aproxima-se da personalística mencionada por Kincheloe (1997), fundamenta-se nos estudos sobre a criança. Trata-se de uma formação centrada no estudante. O professor deve refletir sobre a criança, seus interesses e necessidades. Sua principal característica *é o pressuposto de que a ordem natural do desenvolvimento do aluno que estabelece as bases para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas públicas como aos seus professores* (ZEICHNER, 1993). Segundo Vito Perrone (apud Zeichner 1993), essa perspectiva de formação de professores o entende em três dimensões: a naturalista, a artística e a investigadora. A dimensão naturalista afirma que o professor deve ser formado para desenvolver a capacidade de observar seus alunos para, assim, construir o currículo e favorecer clima propício à aprendizagem em sala de aula. O professor-artista deveria atrair *seus alunos para o estudo, fornecendo-lhes actividades cuidadosamente orientadas, num ambiente de aprendizagem rico e estimulante.* (ZEICHNER, 1993, p. 42). Os formadores de professores deveriam ensinar aos futuros docentes a pesquisar sobre a aprendizagem de alunos.

A formação de professores, segundo os preceitos da reconstrução social, deveria contribuir para que os professores compreendessem os problemas sociais e se empenhassem em formar cidadãos capazes de estudar e pensar criticamente sobre tais problemáticas (ZEICHNER, 1993). Assim, o autor defende a reflexão sobre o contexto social e político em que o professor está inserido bem como a avaliação das práticas docentes para o estabelecimento de uma sociedade mais justa.

A tradição reconstrucionista social pressupõe uma reflexão no coletivo, conjugada com a prática social para que os professores contribuam para o crescimento uns dos outros. Zeichner (1993) critica a tendência individualista de focar a reflexão no que acontece em sala de aula, desconsiderando as condições sociais que influenciam a sua prática.

A formação de professores, segundo os preceitos da reconstrução social, deveria contribuir para que os professores compreendessem os problemas sociais e se empenhassem em formar cidadãos capazes de estudar e pensar criticamente sobre tais problemáticas (ZEICHNER, 1993). Aqui, parte-se do princípio de que a escolaridade pode consertar a injustiça social, o que corrigiria o capitalismo. Nesse modelo defende-se a escola como reparadora e não transformadora. Reparar é apenas corrigir, remediar o que já existe; o capitalismo, com as suas mazelas, continuaria existindo, sendo apenas melhorado.

Na tradição genérica de formação de professores, defende-se o ensino reflexivo, independentemente da matéria sobre a qual a reflexão deva recair.

Os professores como pesquisadores

Em outra perspectiva, alguns autores como Saviani (2007), Duarte (2000) afirmam que a educação envolve um processo organizado dotado de intencionalidade para que os sujeitos passem de experiências espontâneas, sincréticas, desorganizadas, fragmentadas de conhecimento para uma experiência sintética, organizada, proporcionada pela incorporação de saberes científicos. Nesse contexto, ganha destaque figura do professor como aquele profissional que ensina não porque sabe, mas porque sabe ensinar.

Essa abordagem assenta-se nos preceitos do materialismo histórico e dialético que, nas palavras de Facci (2004, p153),

concebe a sociedade como aquela que tem sido criada pelo homem e tem criado o próprio homem, não como um força externa, à qual o homem se deva adaptar por imposição das circunstâncias, o homem é ao mesmo tempo sujeito e objeto das relações sociais; é produto e produtor da sociedade.

Essa corrente entende o homem como sujeito histórico no seu tempo. Assim, as práticas de formação de professores fundamentadas nessa perspectiva ressaltam o papel ativo do professor no seu processo permanente de formação. Objetiva-se que o professor possa constituir o seu pensamento conceitual por meio de sólida fundamentação teórica, conseguida mediante a pesquisa.

A teoria tem fundamental importância na formação dos professores, pois dota-os de diversos pontos de vista para uma atuação contextualizada, proporcionando perspectivas de análise para que os docentes compreendam os contextos sociais histórico-culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA; GHEDIN, 2008, p. 24). É o

embasamento científico que permite aos professores interferir na realidade em que estão inseridos para que a escola possa cumprir sua função social que, segundo Silva⁸ (2011), é de

elevar moral e intelectualmente o homem, constituir esse homem de saberes e competências para compreender e interferir na sua realidade. Para isso, ele precisa da constituição de um pensamento conceitual, de uma elevação da consciência do senso comum para consciência filosófica. Nesse sentido, esse homem precisa ter uma relação predominantemente com o saber, com o desvelamento dessa realidade.

É a teoria que possibilitará ao professor se movimentar na sua realidade material, pois é a partir do referencial teórico que o docente tem a possibilidade de partindo da sua prática, compreendê-la em sua totalidade, desvelar as suas contradições e a ela retornar para transformá-la.

Considerações Finais

Os modelos de formação anteriormente descritos e concebidos sob a lógica da racionalidade técnica por serem caracterizados por ações isoladas, descontextualizadas do cenário sócio-políticos buscam resolver problemas emergenciais mediante cursos de formação aligeirados. Reduz a função docente à tarefa de executar e valoriza-se o trefismo em que o professor age sem saber as bases epistemológicas do seu fazer pedagógico. A formação, nessa perspectiva, está associada à transmissão de informações superficiais sobre o como fazer, às regras de como agir no dia-a-dia educativo. Repele-se, portanto, esse paradigma de formação.

Rejeita-se, também a perspectiva que valoriza a prática numa perspectiva pragmática, como fonte de formação em detrimento do aspecto teórico, como acontece com a concepção do professor reflexivo. Percebe-se, nessa abordagem, uma frágil ou nula fundamentação teórica na reconstrução de saberes pelo professor, uma vez que é própria prática que a fundamenta; adota-se a prática pela prática, num círculo que não permite avanços, pois não há sustentação teórica. Essa visão de formação, conforme Pimenta (apud Facci, 2004, p. 47), *é entendida como autoformação, na qual suas experiências e práticas vão constituindo-se em seus saberes*. Essa formação associa o sucesso do trabalho docente à prática sobre a sua prática, ressaltando que depende dele, professor, promover mudanças no seu fazer. Há a individualização do saber. A reflexão é individual sem a parceria com o conhecimento científico. O professor reflexivo adota a postura epistemológica que não atribui

⁸ Conceito obtido em janeiro de 2011, na aula da professora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, da disciplina Tópicos em formação dos profissionais da educação, do Programa de pós-graduação em educação da Universidade de Brasília.

o devido valor ao saber histórico e culturalmente acumulado pela humanidade. O paradigma do professor reflexivo reduz formação docente à reflexão sobre conhecimentos espontâneos. Assim, a epistemologia da prática, ao desmerecer o conhecimento teórico na formação de professores negam a função de ensinar do formador de professores; o saber acadêmico deixa, então, de ser o alicerce dos programas de formação docente. Como afirma Duarte (2002, p.2), Donald Schön, um dos precursores da perspectiva do professor reflexivo no Brasil, *adota uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico*. A formação que prescinde do sólido aporte teórico nega a constituição da identidade dos professores como intelectuais e pesquisadores da educação e nega também à educação o *estatuto epistemológico de ciência*, limitando-a a uma simples tecnologia ou ciência aplicada. Nessa abordagem, qualquer um, desde que detenha meia dúzia de técnicas metodológicas, pode ser profissional da educação. A tendência da epistemologia da prática, então, é *desvalorizar o papel da teoria sob o julgo de que ela não mais cumpriria seu papel de condutora e organizadora da prática, uma vez que a experiência se tornaria locus da formação de professores*. SCALCON (2005, p. 117).

A concepção de formação defendida neste trabalho é a aquela permanente adotada pela perspectiva sócio-histórica alcançada pela pesquisa referendada, reconhecida pela sólida fundamentação teórica. É esse conhecimento produzido historicamente que possibilitará ao homem passar da espontaneidade para a consciência filosófica. A formação de professores na perspectiva histórico-crítica, envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão desses conhecimentos, de forma que o docente vá além dos conhecimentos cotidianos, que possa ter esse conhecimento superado pela incorporação dos conhecimentos científicos (FACCI, 2004). Esse modelo de formação valoriza não só o conhecimento científico, mas a função do professor (e do formador de professores) como aquele profissional que ensina.

Referências Bibliográficas

BARRIOS, Oscar e LA TORRE, Saturino de. (orgs) **Curso de formação para educadores**. São Paulo: Madras Editora LTDA, 2002.

BORGES, Livia F.F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 35-60.

CAMPOS, Silmara de.; PESSOAS, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In GERALD, Corinta Maris G.; FORENTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) – pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho docente?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. **Vigostki e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: autores Associados, 2000.

_____. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria)**. Araraquara: mimeo, 2002.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Trad. Nize Maria Campos Pellnada. Porto Alegre: artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A formação continuada de professores de 1ª a 4 série do ensino fundamental em Castanhal/ Pará**: continuidade ou descontinuidade? 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

SANTOS, Edlamar Oliveira. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção.** 2010. Tese (Doutorado em Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 17 ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCALCON, Suze. **Formação: o viés da políticas de (trans) formação docente:** In: ALMEIDA, Malu (org.). Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento. Campinas, SP: Alínea, 2005.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades.** 2008. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2009.

____ (orgs). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

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

Resumo

As políticas públicas em educação das últimas décadas têm enfatizado a busca pela qualidade do ensino. Esse discurso, normalmente, vincula o sucesso das práticas educativas à formação inicial e continuada do professor, tornando a formação docente alvo de ações governamentais e de pesquisas acadêmicas. Como a formação de professores, aspecto que faz parte da constituição do profissional da educação, aparece sob várias formas a depender do aporte teórico que o sustenta, o artigo que ora se apresenta descreve as concepções de formação de professores, destacando os principais autores e os seus enfoques epistemológicos. O trabalho tem por objetivo analisar os diversos paradigmas de formação docente descritos pela literatura especializada na temática, no sentido de contribuir epistemologicamente com o campo de formação de professores e propor projetos alternativos para a formação inicial e continuada desses profissionais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de fundamentação teórico-metodológica alicerçada na perspectiva crítica

histórico-cultural, a partir da qual se entende a atividade prática humana como desencadeadora do desenvolvimento e enxerga a educação a partir dos seus condicionantes políticos e sociais. A pesquisa, originada das discussões realizadas no mestrado em educação da Universidade de Brasília, contribuiu para se compreender a lógica de organização dos modelos de formação docente que buscam arrimo nos pressupostos da racionalidade técnica e o perfil do profissional formado sob esse parâmetro; o embasamento pragmático e a exacerbação da prática sobre a teoria na perspectiva do professor reflexivo e a possibilidade de emancipação pela adoção da concepção de formação como pesquisa permanente, modelo que não prescinde da teoria como fundamentadora da prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação de professores. Concepções de formação de professores. Modelos de formação docente.