

Revista EDUCAmazonia: Educação Sociedade e Meio Ambiente, LAPESAM, GISREA/UFAM/CNPq-EDUA - ISSN 1983-3423- Ano 2, Vol 2, Nº 2, Jul-Dez, 2009, Pág. 110-134.

AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Eliane Regina Martins Batista**
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM
anne_tista@hotmail.com

Ana Alcídia de Araújo Moraes***
Universidade Federal do Amazonas
alcídiamoraes@hotmail.com

RESUMO: A formação para docência vem sendo objeto de muitos estudos desde os anos de 1980. Por isso, entendemos ser imprescindível uma análise das concepções que vem fundamentando a formação de professores, marcando o trabalho pedagógico, a relação professor-aluno, a relação escola-comunidade e a metodologia de ensino. Acreditamos que a formação de professores precisa ser posta em pauta, não sendo restrita aos pesquisadores da área, mas envolvendo as instituições formadoras, seus professores, seus alunos e a sociedade. Formar profissionais que possam exercer uma profissão com ética e criticidade não é uma tarefa simples, requer que todos os envolvidos nesse processo possam compreender que a formação extrapola as instituições formais de ensino e ramifica-se na sociedade. Ao realizarmos este estudo bibliográfico, pudemos compreender que a formação docente é um processo que se constrói ao longo da trajetória de vida e formação de professores, e fundamentalmente, está relacionada à concepção de homem e de mundo que pretendemos formar.

Palavras-chave: Concepções de formação. Formação docente. Formação contínua.

THE CONCEPTIONS OF TEACHING FORMATION: THEORETICAL APPROACHES

ABSTRACT: The formation of teachers has been being object of many studies since the 1980's. For this reason, we find it indispensable an analysis of the conceptions that is basing the teachers' formation, marking the pedagogic work, the teacher-student relationship, the school-community relationship and the teaching methodology. Therefore, we believe that it is necessary to put the formation of teachers on discussion, not being restricted to the researchers of the area, but involving the institutions that form these teachers, their teachers, their students and the society as well. Forming professionals that can exercise a profession with ethics and criticity is not a simple task, it requires that all the subjects involved in that process can understand that the formation extrapolates the formal teaching institutions and that it expands to the whole society. To accomplish with this bibliographical study, we could understand that the teaching formation is a process that is built along the teachers' life trajectories and their formation, and fundamentally, it is related to the conceptions of the man and the world that we intended to form.

Keywords: Formation conceptions. Teaching formation. Continuous formation.

*Recorte de uma pesquisa bibliográfica para elaboração da dissertação intitulada Docência no Ensino Superior: histórias de formação de professores do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, que foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

**Mestranda do Programa de Pós-Graduação da UFAM, professora auxiliar no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente em Humaitá/AM.

***Professora Doutora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Introdução

A formação de professores  e considerada um dos indicadores da qualidade de ensino, isso não significa desconsiderar a influência de outros fatores nos resultados da educação, como: desvalorização profissional e salarial dos profissionais da educação, reestruturação do plano de carreira, infra-estrutura inadequada e/ou inexistentes das instituições de ensino, dentre outros. Contudo, não iremos adentr-los, tendo em vista que não se constituem nesse momento o foco deste estudo.

A preocupação com a formação docente vem se firmando entre os pesquisadores da área desde a década de 1980, são diferentes estudiosos que se dedicam a esta temática, como: Schn (2000), Mizukami (2002), Pereira (2008), Contreras (2002), Nova (1992; 1999; 2004; 2007), Moraes (2002), Ghedin (2002), Giroux (1997), Garcia (2000; 2001), Pimenta (2002; 2007), Pimenta e Anastasiou (2002) Imbernón (2009), Tardif (2010) e outros que se debruçam sobre a necessidade de desvelar as concepções que permeiam e legitimam a formação de professores.

Entendemos que a formação docente precisa considerar as teorias, mas também, proporcionar uma reflexão do trabalho docente na sala de aula e na escola, e ainda, propiciar a análise crítica dos fatores que de uma forma ou de outra podem influenciar na dinâmica escolar, sobretudo, havendo o compromisso com a formação para cidadania e a emancipação social.

A concepção assumida neste trabalho ampara-se na concepção de formação contínua por entendermos que a formação não está restrita ao conjunto de conhecimentos científicos, transmitidos em momentos formais, mas precisa envolver o professor como pessoa e profissional.

Entretanto, não podemos afirmar que a concepção assumida responde a todos os questionamentos inerentes a formação de professores, mas  a que apresenta uma concepção que mais se aproxima de uma formação que priorize o professor, suas aspirações e necessidades, no qual o trabalho docente seja tomado como núcleo que oriente o formar-se permanentemente.

1. As concepções de formação: aproximações teóricas

“[...] historicamente, percebem-se formas variadas de se trabalhar a formação de professores (as), as quais, apoiadas em determinados paradigmas teóricos de educação, expressam por sua vez, diferentes concepções de formação. É preciso ressaltar que essas práticas e concepções que versam sobre a formação docente, situadas em contextos históricos específicos refletem um certo perfil de professor que se configurou em cada um desses contextos, no processo histórico de construção e apropriação do saber. Tais práticas e concepções não apenas compõem o fazer docente como também são elementos constitutivos da identidade do professor” (MORAES, 2000, p.17).

Desde o momento que surge a necessidade de formar profissionais para atuar no ensino formal, seja na educação básica ou no ensino superior, percebemos diferentes características assumidas pelos docentes que evidenciam as concepções que fundamentaram essa formação.

O posicionamento de Moraes (2000) citado acima nos auxilia a entender que diferentes concepções definiram e legitimaram o trabalho docente, bem como, as implicações que a atuação docente pode ter em sua profissão. Esse entendimento vem conduzindo a reflexão sobre as concepções que historicamente definiram o papel docente os quais amparados em paradigmas teóricos concretizavam e consolidaram um determinado modelo de formação docente, visando a atender os objetivos propostos pela sociedade.

Consideramos que a formação docente está imbricada de diferentes entendimentos, em razão disso aprofundamos este estudo sobre as concepções que vem permeado a formação de professores. Partindo desse pressuposto, concordamos com Cunha (2005) ao afirmar que a concepção de formação não é neutra, como toda a característica do ato humano. É preciso analisá-la numa perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica, é importante, ainda, lembrar que a pesquisa sobre formação de professores pressupõe a não neutralidade, ou seja, está intimamente imbricada com diferentes paradigmas e concepções.

Portanto, conhecer essas concepções de formação e analisá-las é essencial para compreendermos de que forma vem se fundamentando e estruturando o processo de formação dos professores. É o que fazemos a seguir.

1.1. O especialista técnico:

A concepção de formação que há muito tempo vem fundamentando a formação de professores é denominada de racionalidade técnica, propondo uma formação assentada em um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais.

Esse entendimento é enfatizado por Schön (2000, p.15) ao afirmar que “A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa (Shils, 1978). A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da teoria e da técnica derivada do conhecimento sistemático, de preferência científico”.

Os professores são considerados especialistas, não participam da elaboração de teorias, ou seja, são meros executores dos resultados obtidos pelos cientistas e estudiosos, os quais desenvolvem procedimentos técnicos para análise, diagnóstico e solução de problemas.

Podemos verificar que os cientistas e estudiosos elaboram as teorias e os professores somente as executam, o que conduz ao entendimento de que os professores são destituídos do processo de produção do conhecimento, havendo a separação pessoal e institucional no processo de produção do conhecimento.

Essa separação pessoal e institucional, entre aqueles que elaboraram o conhecimento (os pesquisadores), e os professores que os aplicam, evidencia uma subordinação do aprendizado prático ao conhecimento teórico. Moraes (2000) elucida essa questão ao esclarecer que a atividade do professor é instrumental, dirigida para a solução de problemas previamente definidos, através da aplicação de teorias e técnicas científicas.

Um exemplo dessa separação entre o teórico e prático, pode ser verificado em relação aos programas de formação, nas quais as ideias de Schön (2000, p.19) ajudam-nos a compreender o que vem sendo prioridade nesses cursos:

As escolas profissionais da universidade moderna, dedicada  pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica. Seu currículo normativo, adotado inicialmente nas primeiras décadas do século XX, quando as profissões especializadas buscavam ganhar prestígio através do estabelecimento de suas escolas em universidades, ainda incorpora a idéia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas  baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico. Assim, o currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento [...].

Para Schn (2000) o modelo da racionalidade técnica v a teoria como suprema, ou seja, a teoria  superior  prática desvalorizando o papel da prática educativa. De acordo com essa concepção, a prática  constituída de um tipo de saber secundário e inferior no processo de formação docente.

Contreras (2002) alerta sobre a visão reducionista que se tem da prática na formação ao observar que nos cursos de graduação  comum encontrar o período das práticas no final desses cursos, como também seu estatuto formativo costuma estar mal definido, relegado muitas vezes  mera experiência.

Este modelo de formação  bastante utilizado nos cursos e programas considera que o conhecimento relevante  o que estabelece os meios eficazes para a solução de problemas, transformando os professores em especialistas, com técnicas prontas para lidar com os alunos, seguindo as orientações mais eficientes no processo educativo.

Para o autor a ação dos professores, dentro desse modelo, passa a ser entendida como se apenas se estabelecessem ações técnicas,  margem da decisão sobre as finalidades da educação, ou  margem dos contextos humanos e sociais nos quais as práticas educativas ocorrem e de suas consequências sobre elas.

Entendemos que a prática docente se configura em um enfrentamento de várias situações distintas e singulares, nas quais muitos fatores podem influenciá-la e, nem sempre se apresentam com clareza. Desse modo, a prática docente e o processo educativo não podem ser reduzidos às regras de causa e efeito, o que sugere a impossibilidade de estabelecer técnicas prontas para um determinado problema, que esteja de acordo com tais soluções fixas e bem definidas.

Pereira (2008, p.22) sugere que, para formar professores,  necessário ter como horizonte outras preocupações:

Assim, ao se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ ou pedagógicos.

Nesse sentido, a formação deveria constituir-se de conteúdo científico, pedagógico e prático que servirá de base para os docentes. Por isso, entendemos que a formação não deve fechar-se no modelo da racionalidade técnica, onde o saber é entendido como uma verdade absoluta e os professores são vistos como especialistas que fazem uso das regras e das técnicas resultantes do conhecimento científico. A formação ancorada, somente, nessa perspectiva desconsidera as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos na sala de aula e suas particularidades individuais, priorizando o ensino dos conteúdos.

O modelo da racionalidade técnica prepararia o futuro professor, com conhecimentos vindos de teorias e técnicas científicas, apresentando-se como uma alternativa formativa para os professores. Entretanto, essa concepção não dá conta das diversas situações que ocorrem na sala de aula, e o professor se vê destituído de sua autonomia, tornando-se dependente dessas técnicas, e sua atividade reduzida ao cumprimento de prescrições, perdendo de vista o controle de sua tarefa.

Essa dependência e subordinação, apresentada no modelo da racionalidade técnica revela que muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão ao agir em sala de aula. Ghedin (2002) expõe a necessidade de transcender os limites inscritos no trabalho docente, superando a visão meramente técnica, na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem elaborado.

É importante que os professores possam expandir suas possibilidades de ação na escola e na sala de aula, na resolução dos problemas que surgem no cotidiano, constituindo-se protagonistas da ação educativa, e não submissos aos métodos e técnicas advindas das ciências.

Giroux (1997, p.159) ressalta essa questão apontada por Ghedin (2002) ao enfatizar que os professores: “[...] em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem nos diversos métodos didáticos, técnicas de pesquisa da teoria da educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o “como fazer”, “o que funciona” ou o domínio da melhor maneira de ensinar um “dado” corpo de conhecimento”.

Os professores quando amparados em pressupostos dessa natureza acabam concebendo o ensino como um exercício técnico e tornando sua ação limitada a esse contexto, estando mais preocupados com a aprendizagem de métodos e técnicas específicas e não percebem as diversas problemáticas que envolvem a tarefa de ensinar.

Pimenta (2002) é enfática ao afirmar que a formação de professores não pode se realizar nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais. Essa autora acredita, ainda que, o profissional quando formado dentro dessa concepção, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e, as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.

É importante, ainda, considerar que o processo educativo desenvolve-se em um contexto específico e singular, então, mesmo que apareçam situações semelhantes, estas não poderiam ser resolvidas com base em técnicas científicas, que em geral, não consideram o contexto mais amplo no qual o ensino ocorre.

No dia-a-dia de sala de aula, as situações não são iguais e pré-determinadas, pois segundo Mizukami (2002) o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Tais situações, não constam em receituário, ou seja, em referenciais teóricos e técnicos. E, por isso, o professor não dispõe de apoio direto dos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com a prática.

A formação que se fundamenta restritamente na racionalidade técnica não oportuniza ao professor uma reflexão sobre sua atividade profissional, sua ação está determinada pelos limites da estrutura física da sala de aula. Não considera, ainda, os aspectos do contexto histórico, econômico e social, em que as práticas educativas estão imersas. Sendo assim, seu instrumental não atende as situações concretas do cotidiano educativo.

Por isso, concordamos com Imbernón (2009) ao acreditar que a formação do professor deve abandonar o conceito de professor/a tradicional, acadêmico ou enciclopédico e o do especialista-técnico, próprio do enfoque da racionalidade técnica, cuja função primordial é transmitir conhecimento mediante a aplicação mecânica de receitas e procedimentos de intervenção projetados e oferecidos a partir de fora. Além disso, propõe um papel mais ativo na formação do professor, a partir do qual ele possa

participar do planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades por ele realizadas, bem como, das reformulações necessárias para sua intervenção na realidade educativa.

1.2. O Professor Reflexivo

O modelo da racionalidade prática enunciou uma nova concepção na formação docente, sendo oposta à racionalidade técnica. Essa concepção concebe o professor como sujeito ativo que poderá realizar suas ações a partir da reflexão.

De acordo com Pimenta (2007, p.31) “Essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre a formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. Tendo emergindo em diferentes países nos últimos 25 anos, apresenta pesquisas e discute questões como teoria e prática no trabalho docente, o professor prático-reflexivo [...]. A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório”.

O conceito de professor reflexivo surgiu nos Estados Unidos da América como reação à concepção tecnocrata de professor, (percebido como mero aplicador de pacotes curriculares pré-fabricados), numa perspectiva descendente da racionalidade técnica, que no dizer de Nóvoa (1992) tem reduzido a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido, impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional e, criando nos professores uma crise de identidade.

Pimenta e Anastasiou (2002, p.88-89) exprimem essa preocupação ao afirmarem que:

O desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizem a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão das práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar.

Para Alarcão (2005), essa concepção surge como alternativa proposta por Schön, que sugere a necessidade de uma epistemologia da prática, que tenha como referência as competências que se encontram subjacentes à prática, defendendo que a formação inclua um forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais.

Schon (2000) critica o paradigma da educação profissionalizante que, baseando-se no racionalismo tecnico, se traduz num modelo da ciencia aos problemas concretos da pratica educativa atraves da ciencia aplicada. O autor compreende que, no mundo real da pratica, os problemas nao sao apresentados ao profissional como dados. Eles devem ser percebidos a partir dos elementos das situaçoes problematicas, os quais sao enigmaticos, inquietantes e incertos.

Diante disso, a racionalidade pratica propoe que os professores tornem-se pesquisadores da sua pratica, ja que nao podem depender somente das teorias ou/de tecnicas, e, sim possibilitar construçoes de novas formas de observar o problema e resolve-lo. A partir desse entendimento, o professor e visto como um profissional que reflete, indaga suas açoes, decisoes e limitaçoes, que se permite errar para experimentar novas possibilidades na construção do conhecimento, pautando-se no conhecimento pratico que envolve o ensinar e o aprender.

Essa concepção apresenta novas possibilidades formativas, nao mais centrada unicamente em teorias, mas na reflexão, pois ao limitar-se ao campo teorico nao prepara aos professores para os confrontos reais.

Essa situação e exposta por Alarcao (2005, p.13-14) ao evidenciar que:

Nas instituiçoes de formação, os futuros profissionais sao normalmente ensinados a tomar decisoes que visam a aplicação dos conhecimentos cientificos numa perspectiva da valorização da ciencia aplicada, como se esta constituisse a resposta para todos os problemas da vida real. Porem, mais tarde, na vida pratica, encontram-se perante situaçoes que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluçoes nas mais sofisticadas estrategias que o pensamento racionalista tecnico lhes ensinou; por vezes em vao. A crença cega no valor dessas estrategias nao os deixa ver, de uma maneira criativa e com os recursos de que dispoem, a solução para os problemas. Sentem-se perdidos e impotentes para os resolver.

Na maioria das vezes, nas instituiçoes e nos cursos de formação, se prioriza uma formação assentada na aquisição de conhecimentos cientificos e tecnicas, visando a sua posterior aplicação. No entanto, nem sempre, essas tecnicas podem realmente atender as situaçoes que poderao surgir na pratica, nao estamos com isso negando o valor do conhecimento cientifico, mas reconhecendo que o ambiente educativo e dinamico, aquela teoria que auxiliou em determinada situação, em outra, podera nao ter validade, pois os problemas educacionais nao sao definidos e acabados.

Schon (2000) ressalta a importancia de uma formação que considere a pratica educativa, tendo em vista que os problemas da pratica, do mundo real, nao se

apresentam aos profissionais com estruturas bem delineadas, pois, as zonas indeterminadas da prática: incerteza, singularidade e conflitos de valores escapam aos cânones da racionalidade técnica e, na maioria das vezes, não podem ser resolvidos, apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. Em razão disto, os profissionais da educação não se sentem preparados para atuar em zonas incertas da prática.

Essas situações indeterminadas da prática, segundo o autor, emergem no ambiente educativo, e os professores se vêem sem respostas. Em relação a isso, Tardif (2010) defende a perspectiva da racionalidade prática, considerando os professores práticos refletidos ou reflexivos, que produzem saberes específicos no seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas, de objetivá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações suscetíveis de aumentar sua eficácia.

Desse modo, o professor não é mais concebido como um especialista técnico, mas, como aquele capaz de deliberar sobre o processo de ensino e sobre sua prática, além de propor as possíveis soluções.

Nessa perspectiva, Schön (apud PIMENTA, 2002) esclarece:

[...] uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais [...] (p. 19-20).

A proposta da formação de professores como práticos reflexivos, defende que o saber escolar e a ação de ensinar passe por um processo de reflexão-na-ação. Segundo Mizukami (2002), é necessário superar o conflito existente entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos, como parte de superação da crise na

educação que vem se acentuando nas últimas décadas. Com isso, exige-se que se supere a relação mecânica e linear entre conhecimento científico e técnico e a prática concreta de sala de aula.

Tardif (2010, p. 288) acredita que essa superação pode ocorrer quando:

[...] a prática profissional ganha uma realidade própria, bastante independente dos constructos teóricos dos pesquisadores e de procedimentos elaborados por tecnólogos da ação. Por isso, ela constitui um lugar de aprendizagem autônomo e imprescindível. Lugar tradicional de *mobilização* de saberes e de competências específicas, a prática é considerada uma instância de *produção* desses mesmos saberes e competências; ao incorporar uma parte da informação, a prática torna-se, enfim, um espaço de *comunicação* e de *transmissão* desses saberes e competências. Essa visão rompe profundamente com o modelo tradicional que estabelecia uma separação nítida entre os lugares de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo da pesquisa) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências (p. 288).

Desse modo, na formação docente é importante considerar não somente o conhecimento científico, mas as situações reais e concretas que envolvem o trabalho do professor. Além disso, precisamos ter claro que a teoria e a prática devem fundamentar a formação de professores e articularem-se em favor do processo educativo.

No trabalho docente, muitas vezes, uma situação problemática se apresenta como um caso único, e cabe ao professor resolvê-lo a sua maneira, não havendo um padrão para a sua resolução, ou seja, uma determinada situação que acontece na sala de aula pode ser única e, assim, transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, portanto, não pode ser tratada como um problema instrumental a ser resolvido através da aplicação de uma determinada regra, registrada em seu estoque de conhecimento profissional. Os acontecimentos, situações e episódios que acontecem em sala de aula não constam em manuais.

Schön (2000) acredita que, diante de uma situação problemática, o professor precisa improvisar, inventar, testar estratégias situacionais que ele próprio vai produzindo a partir de sua vivência, somente assim, os professores poderão tratar as situações problemáticas de forma competente. Isso vai compondo o perfil de um investigador da própria prática.

Os professores, nessa perspectiva, são vistos como produtores de conhecimento, pois aplicam suas teorias e técnicas, para resolver as diversas situações problemáticas que se apresentam. Assim, refletem sobre suas ações e as redimensionam, vislumbrando as necessidades reais da sala de aula.

Ghedin (2002, 135) reconhece a necessidade de uma prática reflexiva, mas também de uma postura crítica:

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre suas próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente aos sistemas social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundamentado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador ‘transmite’ aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico).

Para o autor, os professores devem refletir, não somente, a respeito dos conteúdos que serão trabalhados, a sala de aula, a escola. Sua reflexão deve ir além, para toda a sociedade e a forma com esta se organiza, sendo um investigador de sua prática e da realidade social.

Esse entendimento é reforçado por Moraes (2000, p.28) ao afirmar que,

A atividade do professor não está limitada àquela prática pedagógica visível, uma vez que aquilo que é educativo, não se esgota nas práticas exclusivas em sala de aula, isto porque o educacional extrapola para outros âmbitos da realidade escolar, indo até mais além, para o campo social mais amplo. A prática pedagógica não se reduz às ações do professor no espaço circunscrito da sala de aula, amplia-se na medida em que, trabalhando com a formação do cidadão, a ação desse profissional tem repercussão, no social. Um social que cada vez mais está a exigir do professor funções que extrapolem a mera transmissão de conhecimentos e que preparem o aluno para enfrentar desafios mais complexos.

Segundo a autora, é necessária uma formação que corresponda a diversas exigências enfrentadas pelos professores, e de tantos outros desafios com que se defrontam. Assim, os cursos planejados para formar professores devem prepará-los de modo que os ajudem a ter um domínio, tanto quanto possível, da situação de ensino e de outras situações que a sua função requer.

As críticas direcionadas à racionalidade prática emergem, principalmente, quando há um privilegiamento da prática reflexiva do professor restrita ao contexto educacional. Isso nos impõe a necessidade de ter clareza sobre o que seja realmente a formação reflexiva dos professores. Essa preocupação é manifestada por Batista e Batista (2004, p.20) desse modo:

A despeito de um traço consensual sobre a formação reflexiva como uma proposta fecunda e necessaria, emerge uma significativa diversidade, indicando que o conceito de reflexão apresenta ambigüidades e contradiçoes. e preciso que se explicita o que e tido como refletir, criando condiçoes para que o dialogo sobre os cenarios e espaços educativos mais favoraveis a reflexão se estabeleça, bem como problematizando as propostas de formação que se comprometem com a formação do professor reflexivo.

Ghedin (2002), tambem manifesta sua preocupação quanto ao uso exclusivo na pratica e na produção de conhecimento restrito a essa concepção. De acordo com ele, a ação docente não pode estar restrita a pratica, deve sim, considerar a articulação entre teoria e pratica, a partir da qual a teoria ilumina a pratica e a pratica renova a teoria. Esse autor esclarece sua posição quanto a critica feita a Schon (2002):

[...] A grande critica que se coloca contra Shon não e tanto a realização de sua proposta, mas seus fundamentos praticos. A questão que me parece central e que o conhecimento pode e vem da pratica, mas não ha como situa-lo exclusivamente nisto. e decorrente dessa redução que se faz da reflexão situada nos espaços da sala de aula que se situa sua critica (p. 132-133).

Mas, de acordo com Pimenta (2002), a proposta de professor reflexivo, mesmo com suas criticas e limitaçoes possibilitou um avanço na formação de professores, tendo em vista que:

Do ponto de vista conceitual, as questoes levantadas em torno e a partir do *professor reflexivo*, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisoes e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a re-invenção da escola democratica. O que e contraposto da concepção de professores na racionalidade tecnica, caracteristica dos anos 1970, que resultou em controle cada vez mais burocratico do trabalho destes, evidenciando uma politica ineficaz para a democratização do ensino, sem resolver a exclusao social no processo de escolarização (p. 36).

Para a autora, e necessario superar o modelo de formação concebido pela racionalidade tecnica, que burocratiza a atividade docente, com tecnicas prontas e definidas, e não oportuniza ao professor a construção do conhecimento. O modelo da racionalidade pratica considera, sobretudo, que o professor pode produzir conhecimento a partir da propria pratica, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos como suporte da teoria, e, desse modo, seja pesquisador de sua propria pratica.

Assim, a reflexão é considerada como um momento em que o professor se debruça sobre os problemas, para analisá-los, considerando as diversas hipóteses para avaliar sua prática, para replanejá-la de modo a superar de forma mais satisfatória as dificuldades impostas no cotidiano da docência, caso contrário, o professor continuará exercendo uma atividade mecânica.

Pimenta (2002) considera indiscutível a contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e da escola enquanto espaço de formação. Assim, a reflexão apresenta-se como um fator importante não somente para os professores, como também, para os demais profissionais que trabalham na instituição escolar, mas o professor, ao refletir sobre sua prática, poderá produzir conhecimentos, os quais serão questionados com o auxílio da teoria, visando a sua melhoria.

Ghedin (2002), ao entender ser necessário ir além, afirma que, na formação de professores, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre a teoria e a prática.

1.3. O intelectual crítico

A concepção de formação assentada na racionalidade crítica surge a partir da proposta de Carr e Kemmis (1988), que defendem a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório. De acordo com essa posição, a formação docente deve fundamentar-se na reflexão crítica, no trabalho coletivo e na investigação da própria prática no sentido transformador (ANDRÉ, 2001).

O modelo crítico de formação compreende o momento vivenciado pelo professor e por seus alunos como oportunidades de questionar os conhecimentos existentes, através de um processo democrático e centrado nos alunos, podendo possibilitar a construção do conhecimento, e, sobretudo, contribuir para elucidar as desigualdades sociais. Portanto, esse é um modelo que destaca uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e experiências cotidianas.

Ao formar professores técnicos ou reflexivos, a racionalidade crítica considera que tal formação tende a limitar a sua ação e reflexão à sala de aula, no qual o ensino é entendido a partir da compreensão de seu contexto imediato. Diante disso, os

professores encontram-se impossibilitados de perceberem a conjuntura que permeia a instituição escolar e que nela interfere, sendo necessária, uma teoria crítica que permita aos docentes perceberem as relações que se estabelecem na sociedade e, que influenciam na escola e no seu trabalho.

De acordo com Lisita, Rosa, Lipovetsky (2001, p.112-113) nos anos 1980, Carr e Kemmis propuseram:

[...] uma recontextualização da investigação-ação, que superasse as dificuldades de produzir mudanças individuais na prática educativa. Para eles, as mudanças só poderiam acontecer como processos de transformações sociais – que se empreendem coletivamente – pois melhorar a educação depende da transformação das formas socialmente estabelecidas que a condicionam. A educação, por sua vez, é tarefa para comunidades críticas comprometidas com as práticas educativas e com as condições concretas para a sua realização, podendo constituir-se em processo de emancipação.

Dessa maneira, essa concepção propõe uma formação que permita aos professores um envolvimento maior com a escola e com as questões que estão ao seu redor, além disso, possibilita o desenvolvimento das bases para a sua crítica e transformação.

Considerando a sociedade desigual e injusta em que vivemos, a qual é estratificada em termos de raça, língua, etnia, sexo, classe. Zeichner (2008) argumenta que os formadores de professores estão moralmente obrigados não apenas a prestar atenção em assuntos sociais e políticos na formação docente, mas a colocar esses assuntos como temas centrais no currículo dos cursos de formação de professores.

Nessa ótica, Ghedin (2002) entende que o modelo crítico, como uma alternativa de mudança, ao propor um processo de oposição e resistência a uma missão inscrita na definição institucional do papel docente, que se insere num contexto social a ser transformado.

A concepção crítica considera que a formação dos professores deve levar em conta as condições objetivas (técnica) e subjetivas (prática) na educação, avaliando criticamente de que modo essas condições podem ser transformadas, a partir das contradições existentes na sociedade. Em relação a isso, Carr e Kemmis (apud PEREIRA, 2008, p.28) esclarecem que:

No modelo da racionalidade crítica, educação  *historicamente localizada* – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, *uma atividade social* – com conseqncias sociais não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, *intrinsecamente política* – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e, finalmente, *problemática* – ‘seu propósito, a situação social que ela modela ou sugere, o caminho que ele cria ou determina relações entre os participantes, o tipo no qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma’.

O modelo da racionalidade crítica propõe que os professores caminhem na direção da autonomia, na construção de seu conhecimento, não condicionados  técnica ou  prática, sugerindo que se tornem figuras críticas, que analisem e reflitam sobre suas práticas iluminadas pela teoria, que  redimensionada e transformada.

Nessa perspectiva, Zeichner (2008, p.78) defende que:

[...] o chamado domínio ‘crítico’ da reflexão está bem em frente aos professores em formação em suas salas de aula e que o lugar para ajudá-los a entrar em um processo de reflexão acerca das dimensões sociais e políticas de sua prática de ensino inicia-se com as próprias definições de suas experiências (por exemplo, lidar com alunos ‘problemáticos’) e então facilitar um exame de todos os diferentes aspectos dessas experiências, inclusive como elas estão ligadas a assuntos de igualdade e justiça social.

Dessa maneira, os professores poderão, através de suas experiências em sala de aula, questionar as situações problemáticas, as dificuldades de aprendizagem, as deficiências da instituição escolar e o próprio relacionamento com a comunidade, com o objetivo maior da emancipação e justiça social. No entanto, Pereira (2008) esclarece:

No modelo crítico, o professor  visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. 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 (p. 29).

Essa  uma concepção, que segundo Ghedin (2002, p.135), pode formar o professor em outra direção, diferente da tecnicista:

Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político.

Conforme se pode observar, o autor defende que os modelos de formação necessitam ultrapassar a visão tradicional do ensino, priorizando, na formação, a verdadeira emancipação dos sujeitos, enquanto participantes de uma sociedade. É nesse contexto que emerge a idéia do professor como um intelectual crítico, que defende uma formação que desenvolva um discurso interligado à linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade, a fim de que os educadores reconheçam que podem promover mudanças, não somente na escola, mas além dela.

Em relação a isso, Giroux (1997, p.161) afirma que:

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois argumentamos que o uso da mente é uma parte geral de toda a atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de interagir o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como ‘operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens’.

De acordo com o modelo da racionalidade crítica, o processo de reflexão crítica na formação dos professores permite que se avance para um processo de transformação da prática pedagógica. Além disso, nessa perspectiva, os professores podem exercer um papel ativo na sociedade, se articulando para colaborar na elaboração de currículos e, com o compromisso de concretizar uma sociedade mais justa e democrática. Assim, o trabalho dos professores como intelectuais significa desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione a sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2002).

Desse modo, sua função se amplia para as praticas sociais em que a vida se realiza, nao fica condicionado ao ambiente escolar. Assim, os professores podem ser vistos como intelectuais transformadores, pautado no seguinte argumento de Giroux (1997, p.161):

[...] uma forma de repensar e reestruturar a natureza e atividade docente e encarar aos professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual e util de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teorica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais e tecnicos. Em segundo lugar, esclarece os tipos de condiçoes ideologicas e praticas necessarias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses politicos, economicos e sociais variados atraves das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (p. 161).

Esse autor defende a ideia de que os professores possam assumir a função de intelectuais transformadores, que analisam nao somente a pratica e a teoria que direcionam o seu fazer, o seu papel enquanto docentes, mas tambem, os interesses politicos, sociais e economicos, que estruturam a vida em sociedade. Giroux (1997) recusa-se a aceitar as concepçoes puramente tecnicas e instrumentais, defendendo o trabalho docente como uma tarefa intelectual. Apesar de parecer uma tarefa dificil para os educadores, esta e uma luta que vale a pena travar, pois proceder de outra maneira e negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores.

Por essa razão, o modelo da racionalidade critica defende que os professores devem ter a possibilidade de desvelar a realidade social, historica, cultural e politica que condiciona a sua atuação em sala de aula, como professor e cidadao, comprometido com a mudança.

Consideramos a relevancia da racionalidade critica, a qual aponta direcionamentos necessarios na formação docente, que nao foram considerados na tecnica ou na pratica, mas nao significar dizer, que a formação deva se restringir a essa concepção, correndo-se o risco de oferecer uma formação que, possivelmente, nao respondera aos desafios dos professores e da sua realidade.

Diante do exposto, entendemos que os programas de formação precisam possibilitar uma formação ampla aos professores, que articule a tecnica, a pratica e a critica, de forma que eles possam atuar ativamente no ambiente educacional e na sociedade. A partir disso, poderao compreender os fatores que envolvem a

escola/universidade/sociedade e o seu trabalho, bem como, os fatores que poderão afetá-los.

2. Formação ao longo da vida: outras concepções

Na esfera de preocupações para formar professores, surgem novas concepções que abordam a formação sob outras perspectivas. Dentro desse contexto, surge a formação contínua, a qual se constitui nosso objeto de análise neste tópico.

Essa concepção tem sua origem nas idéias de Nóvoa (2007) defendendo que a formação deve conceber o professor como pessoa e profissional, não devendo se realizar da forma como vem acontecendo, na qual se impõe a separação entre o eu pessoal e o eu profissional, ou seja, os cursos e instituições não podem limitar-se a formar simplesmente o profissional, sobretudo, precisa reconhecer as necessidades pessoais e os conflitos que estes profissionais podem estar enfrentando, abrindo possibilidades para compreendê-los.

Sugerindo essa perspectiva, Nóvoa (idem, p.25) esclarece:

[...] percebi melhor as dificuldades de mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por detrás de uma *-logia* (uma razão) há sempre uma *-filia* (um sentimento), que o *auto* e o *hetero* são dificilmente separáveis, que (repita-se a formulação sartriana) o homem define-se pelo que consegue fazer com que os outros fazem dele.

Sendo assim, a formação de professores precisa considerar o contexto no qual a pessoa do professor está inserida, e também a sua subjetividade, ou seja, as necessidades que os professores sentem no cotidiano enquanto pessoas e profissionais. Além disso, Nóvoa (2007) sugere a formação contínua como caminho para pensar a formação de professores.

Alarcão (2005) defende a mesma compreensão de Nóvoa (2007), ou seja, de formação a partir do princípio de continuidade, e que na formação se enfrente o desafio de estabelecer a relação entre a reflexão e o conhecimento: conhecimento que é gerado pela reflexão e conhecimento que sustenta a reflexão. A respeito desse entendimento, Moraes (2000, p.27) acrescenta que:

[...] essa área de formação de professores vem sendo reconceitualizada na perspectiva de que seu enfoque considere não apenas a dimensão técnica-profissional do professor, mas também a dimensão pessoal. Os novos estudos voltam, o olhar para a vida e a pessoa do professor como um *continuum* no desenvolvimento da formação pessoal e profissional.

A partir das idéias dos autores, até aqui expostas, entende-se que os aspectos que envolvem o professor e o ato educativo devem ser objetos de reflexão, tais como: os conteúdos, contextos de ensino e aprendizagem, conhecimentos e possibilidades dos alunos, formas de desenvolver suas potencialidades. Esse modelo de formação apóia-se na idéia de que a formação dos professores supõe um *continuum*, no qual o trabalho docente seja tomado como núcleo que oriente o formar-se permanentemente.

De acordo com Pachane (2006, p.104) a:

[...] perspectiva de desenvolvimento profissional do professor não se isola única e exclusivamente na melhoria do trabalho docente – do indivíduo como professor, ou do professorado com o grupo – mas vê o desenvolvimento docente como algo atrelado ao desenvolvimento institucional como um todo.

Zabalza (2004) também compartilha do mesmo pensamento de Nóvoa (1992) e de Alarcão (2005), ou seja, reforça a idéia de que a formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, vinculando-se a todo ciclo vital, e, constituindo, assim, um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos, ou seja, os sujeitos se formam ao longo da vida.

Estes autores acreditam que o processo de formação do professor não está limitado a sua ação formativa no âmbito formal (escolar e acadêmico), mas em todas as suas relações enquanto sujeito, considerando a pessoa e o profissional.

Para Nóvoa (1999), é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. O autor não se refere a mais um “programa de formação” somando-se a tantos outros que todos os dias são lançados. Ele fala, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos* da sua vida.

* Sobre ciclo de vida profissional dos professores, ver HUBERMAN, 2007.

A perspectiva de continuidade altera de modo notável o sentido e a orientação da formação que os diversos agentes sociais devem proporcionar em cada um dos ciclos vitais das pessoas. Enfim, partindo da nova ideia de que os sujeitos se formam ao longo da vida, um novo marco de condições foi se configurando (estruturais, curriculares, organizativas) para o desenvolvimento da formação contínua (ZABALZA, 2004).

Uma outra ideia reforça e completa o que dizem os autores até aqui citados é a de Garcia (1992), para o qual a formação é entendida como um “*continuum*”, mas, recomenda o conceito de “*desenvolvimento profissional dos professores*”, como o mais apropriado aos profissionais do ensino. Este difere do conceito de formação inicial proposto pela racionalidade técnica, como um momento formal e pontual, no qual se adquire os conhecimentos das ciências, básica e aplicada, para sua posterior aplicação, em caráter de terminalidade.

A ideia de desenvolvimento ao longo da vida supõe supera a concepção fundamentada no modelo da racionalidade técnica, que trabalha nos cursos primeiro as teorias visando a treinar o professor, para seguir determinações de conteúdos, de planos de curso, para aplicar como profissional.

A formação de professores na perspectiva de Garcia (2000) propõe a superação dessa visão mecânica e fragmentada da formação, entendendo que o formar num contínuo representa um compromisso com a auto-formação, possibilitando o desenvolvimento de todo o seu potencial.

Essa perspectiva ultrapassa a ideia de preparar os professores para o mercado de trabalho. Direcionado para a qualificação ou preparação de profissionais, vai além, pois está voltada para a formação humana em todos os seus aspectos. Para Nóvoa (2004), as nossas matérias, os professores-pessoas, são “pedras vivas” e, neste campo, os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: *formar* e sempre *formar-se*.

Isaia e Bolzan (2007) acreditam que formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intrincado processo, tendo em vista que o professor é visto como sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual é participante. Entretanto, as autoras não desconsideram os fatores conjunturais que o cercam e entendem o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, sistemático, organizado, envolvendo tanto os esforços dos professores em sua dimensão pessoal e interpessoal como a intenção concreta, por parte das instituições nas quais trabalham, para criar condições para que esse processo se efetive.

Dessa maneira, a formação e entendida como um processo contínuo, partindo da premissa de que todos os ambientes constituem-se como colaboradores do processo de formação do professor, enquanto pessoa e profissional, não sendo limitada a cursos programados por instituiçoes educacionais formais. A partir desse entendimento, Tardif (2010) considera que as fontes de formação profissional dos professores não se limitam a formação inicial na universidade. Trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínuo e continuada que abrange toda a carreira docente.

Concordamos com a proposição de Tardif (2009) de que o processo formativo do docente, na perspectiva da continuidade, implica considerar que sua formação transcende o espaço profissional, avançando alem de suas atividades, de seu ambiente de trabalho e de pesquisa, mas envolvendo-o integralmente.

Consideraoes Finais

A formação de professores e um dos elementos essenciais para o desenvolvimento da educação, por isso acreditamos que os docentes precisam ser considerados protagonistas do processo formativo, conhecendo as origens e concepçoes que fundamentam a sua formação.

Este trabalho salientou a importância das diferentes concepçoes no processo de formação, em que: a teoria, a reflexão e a crítica possam ser articuladas possibilitando melhor entendimento da prática educacional não somente na escola, mas, sobretudo, na sociedade. Mas, tbm, reconhecendo o professor como uma pessoa e profissional. Por isso, assumimos a formação na perspectiva da continuidade, pois concordamos que os professores se formam ao longo da vida, na escola, na família, com os amigos e no trabalho. Sendo assim, a formação como *continuum* considera todas as possibilidades formativas, sejam elas formais ou não formais.

e importante salientar que, os cursos de formação, precisam considerar os docentes em suas necessidades reais, as quais podem se configurar nas diversas atividades desenvolvidas na escola. Alem disso, os cursos e de formação precisam ser pensados em parceria, ou seja, envolvendo a instituição e os professores, para que seja realizado um trabalho colaborativo e participativo, que tenha sentido para o professor e para a instituição na qual exercer a docência.

As discussoes em torno das diferentes concepçoes de formação representam um avanço imprescindível para as instituiçoes e cursos de formação de professores, que

necessitam repensar e superar a concepção de formação docente assentada, restritamente, na concepção de formação como algo pronto e terminal. Assim, a formação precisa considerar as diferentes concepçoes de formação, sendo concebida como um processo, no qual os professores passam por momentos de continuidades e rupturas, em diferentes momentos de suas vidas.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel de (org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto, Portugal. Porto Editora. 2005.

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. **Docência em Saúde**: temas e experiências. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Nabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentao e notas  edico brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez. 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configuraçoes e possíveis alternativas. In: _____ (org.). **Formatos avaliativos e concepçoes de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigao sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antnio. **Os professores e sua formação**. 1. ed. Dom Quixote. Lisboa. 2002.

_____. Reflexão sobre os desafios da pós-graduao: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educao**. Set/Out/Nov/Dez. 2000. N. 18.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienao da técnica  autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gnese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez, 2002.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 7 ed. São Paulo. Cortez, 2009.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo. Cortez, 2009.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. A Construo da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educao superior. In:

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LISITA, Verbena, ROSA, Dalva; LIPOVESTSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leituras em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2000.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto, Portugal. Editora Porto. 2007. (Coleção Ciências da Educação).

_____. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. v. 25 n.1. São Paulo jan./jun. 1999.

_____. Formação de professores profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. 1. ed. Dom Quixote. Lisboa. 1992.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**/prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à educação brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio, Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. – São Paulo: Cortez, 2002. - (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática. In: _____. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 2007. (Coleção Saberes da Docência).

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação voltada PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio, Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Recebido em 20/4/2009

Aceito 28/6/2009.