

Política de Formação Continuada de Professores: diálogos com a abordagem do professor intelectual crítico reflexivo

Patrick Pacheco Castilho Cardoso
Luciana Aparecida de Araujo

Como citar: CARDOSO, P. P. C.; ARAUJO, L. A. Política de Formação Continuada de Professores: diálogos com a abordagem do professor intelectual crítico reflexivo *In:* PARENTE, C. M. D. (org.) **Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 71-95.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-117-1.p71-95>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 3

Política de Formação Continuada de Professores: diálogos com a abordagem do professor intelectual crítico reflexivo

Patrick Pacheco Castilho Cardoso

Luciana Aparecida de Araujo

Introdução

No âmbito educacional, observa-se um crescente ganho de espaço quando o debate é sobre formação e prática docente. Nota-se nas últimas décadas um ganho no investimento financeiro e no planejamento de ações que buscam a articulação entre os programas e políticas públicas nesse sentido, em função da obtenção de melhoria no processo de aprendizagem dos alunos. O campo educacional, no Brasil, já passou por diversas mudanças no sentido de superar os recorrentes problemas de seu modelo de educação e objetivando cumprir as tarefas pelo menos fundamentais para seu desenvolvimento, como por exemplo: a democratização e o acesso, a qualidade e desenvolvimento de competências basilares, a evasão escolar e equidade.

Dessa forma, pensar a partir do que se expôs e também pelas mudanças de paradigmas e discussões sobre políticas para a formação

<https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-117-1.p71-95>

docente com vistas à melhoria da prática, torna-se determinante para que se logre êxito no avanço da qualidade do ensino ofertado em nosso país. É nesse contexto que este capítulo se insere, a fim de discutir conceitualmente, por meio dos referenciais teóricos, conceitos fundamentais para que se pense a formação continuada de professores enquanto política pública educacional, a partir da abordagem do professor intelectual crítico reflexivo, além de pensar em conjecturas para as práticas formativas nessa mesma perspectiva.

A partir dos argumentos anteriores, começa-se a vislumbrar a temática como interesse público e como fazendo parte da agenda¹, não somente no âmbito das políticas públicas, mas também com um crescente ganho de espaço das pesquisas relacionadas à formação de professores, com vasto repertório de termos e expressões que a representam, tais como: formação permanente, formação continuada, formação contínua, formação em serviço, capacitação, aprimoramento, dentre outros.

Especificamente no campo da formação de professores, Aguiar (2009) ilustra que com a promulgação da Lei Federal nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) iniciou-se uma atmosfera de impasses, de modo mais caloroso quando o texto da referida lei retira dos cursos de Pedagogia a função de formar professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Diante dos impasses destacados, a LDBEN passa a vigorar, até a presente data, no tocante a formação do professor para atuar na Educação Básica, com o texto que se insere em seu artigo 62:

¹ A agenda é um conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes. Ela pode tomar forma de um programa de governo, um planejamento orçamentário, um estatuto partidário ou, ainda, de uma simples lista de assuntos que o comitê editorial de um jornal entende como importante (SECCHI, 2006).

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

De todo modo, fica evidente que na última década do século XX assinala-se a expansão de estudos acerca da formação docente, e a partir de então se destaca o aumento considerável de pesquisas, discussões, eventos em busca, sobre o assunto, como sendo formulação de alternativas para os problemas educacionais. É importante ressaltar que a partir daí, pesquisadores começaram a difundir a ideia da necessidade de uma nova docência, de um novo professor a ser formado, no intuito de superar esses obstáculos e garantir a eficácia em sua prática pedagógica. A superação da “racionalidade técnica”, que determinava o professor com executor de conteúdos em que “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983, p. 21). O rompimento da racionalidade técnica surge nesse contexto no Brasil, e ao contrário do que era proposto até o momento, as pesquisas começam a apoiar a questão de que, a partir do rompimento desse conceito, a formação profissional docente deve contribuir para outro perfil de professor, numa perspectiva de reflexão entre o conhecimento teórico e conhecimento prático, autônomo para a organização, articulação e produção de conhecimentos na esfera educativa.

Em 1985, com o fim da ditadura militar, é importante lembrar que entre as diversas reformas pelas quais a Educação brasileira passou, a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) trouxe grandes contribuições para “[...] ações de investimento na vida profissional do

professor”. O artigo 206 da referida lei, em seu inciso V já apontava desde essa época a necessidade de valorização dos profissionais da educação e incentivava a “[...] implantação de planos de carreira, pagamento de piso salarial, garantia de padrão de qualidade, entre outros” (ASSIS, 2014, p. 29). Ainda nesse sentido, a autora afirma que a promulgação da LDBEN, em 1996, reiterou os princípios de valorização dos profissionais da educação estabelecidos anteriormente e fixou diretrizes específicas referentes à formação de professores. O artigo 67 dessa lei estabelece que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

De modo a delimitar a formação de professores, Araújo e Moura (2012) pode-se defini-la em dois contextos, normalmente denominados de “formação inicial” e “formação continuada” de professores. Compreende-se por formação inicial a formação que se dá em nível superior e que tem como objetivo formar professores para atuar na Educação Básica. Entende-se que essa modalidade de formação garanta princípios e pressupostos teóricos e práticos básicos que preparem o egresso para a atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A formação inicial do professor, segundo Imberón (2010, p. 65) vai além de “[...] aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas

atitudes, concretas, e quando e porque será necessário fazê-lo de outro modo”.

Salienta-se que a opção neste capítulo, será a de utilizar a denominação *formação continuada* para tratar do processo formativo permanente, em serviço, que ocorre após a formação inicial, no decorrer da carreira do professor.

A LDBEN (1996) aborda em dois artigos os tipos e modalidades dos cursos de formação inicial de professores e sua localização institucional, esclarecendo que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

É importante considerar, conforme Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior que a formação inicial seja um momento de formação profissional, que no caso da formação para o magistério entende-se como o conhecimento profissional de professor, abordando o conjunto de

saberes que o habilita para o exercício da docência e de todas as suas funções profissionais. Ou seja, saberes produzidos nos diferentes campos científicos e acadêmicos que subsidiam o trabalho educativo, saberes escolares que deverá ensinar, saberes produzidos no campo da pesquisa didática, saberes desenvolvidos nas escolas, pelos profissionais que nelas atuam e saberes pessoais, construídos na experiência própria de cada futuro professor.

Gatti e Barreto (2009, p. 200) argumentam que o interesse pela formação continuada de professores aumentou nos últimos anos, mobilizando políticos da área da educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores dentre outras esferas sociais. Como resultado de suas pesquisas, nota-se também que a grande mobilização em torno do assunto suscita o aumento das produções teóricas e, por conseguinte, os sistemas educacionais e as redes de ensino investem cada vez mais na formação de seus docentes. Concorde-se com as autoras, quando afirmam que a formação, nas últimas décadas teve como objetivo a atualização e o aprofundamento de conhecimento, devido os avanços tecnológicos, os “[...] arranjos no processo produtivo e suas repercussões sociais”.

Faz-se necessário considerar outra característica ao proceder a uma análise dos processos formativos, de atualização e aprofundamento do conhecimento. Observou-se uma tentativa de utilizar a formação continuada somente com objetivo de preencher lacunas na formação inicial, partindo de uma concepção de “formação compensatória”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200). Para essas autoras, houve um movimento de reconceitualização nas propostas de formação continuada nos últimos tempos. As iniciativas inspiradas na concepção de capacitação dão lugar, a um novo paradigma, que procura desenvolver a capacidade de “autocrescimento”, baseadas no protagonismo, no conhecimento acumulado pela experiência e reflexão sobre a prática pedagógica. Desse

modo, é válido ressaltar o que propõem as autoras, ao caracterizarem a formação do professor como processual e como processo inacabado, do mesmo modo que a condição humana também é processual, inacabada e permanente.

Freire (1991; 2002) dá sentido ao termo “formação permanente” como sendo a continuação dos estudos, a reflexão contínua e argumenta que se faz necessária ao longo da carreira do professor. Afirma a essencialidade da formação continuada de professores para a evolução enquanto profissional, e também da evolução da escola. Para ele não é possível pensar numa escola competente sem que se invista na formação permanente do professor (FREIRE, 1991). Araújo e Moura (2012) concordam que a formação dos professores não acaba por ter concluído a formação inicial, mesmo que em nível superior, haja vista que, há a existência de fatores diversos e, além disso, de múltiplas possibilidades de aprendizagem e melhoria da prática ao longo da vida profissional.

A seguir, espera-se compor uma construção paradigmática determinante para a qualidade dos processos de formação continuada de professores.

A formação do professor reflexivo: considerações, fundamentos e implicações do conceito

A partir do ano de 1996, por meio dos estudos de teóricos como Schön (2000), Zeichner (1993), Nóvoa (1992), a formação dos professores encontra suporte na teoria do professor reflexivo, contrariando a visão tradicional sobre a prática educativa. A formação continuada passa a ter como perspectiva a reflexão dos professores sobre suas próprias práticas. O filósofo americano John Dewey (1859-1952) foi um grande inspirador

desse movimento pedagógico. Dewey, opondo-se ao ensino considerado tradicional, entendia que a escola poderia preparar os alunos para que fossem capazes de resolver problemas do seu dia a dia, denominando por pensamento reflexivo “[...] a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva [...]” (ALARCÃO, 1996, p. 45).

O conceito de professor reflexivo surge nos Estados Unidos da América (EUA) como reação à concepção tecnicista da formação do professor. Refletir, agindo de forma autônoma é o pensamento do final do século XX no contexto educacional internacional.

A ideia concebida por Donald Schön (2000) para designar o profissional reflexivo (não especificamente professores) é a de que são profissionais que enfrentam situações e não as resolvem por meio de técnicas já postas. O autor valoriza a questão prática na formação dos profissionais, a prática refletida que possibilite responder as situações instáveis, incertas e singulares. Para Alarcão (2003, p. 58) a formação a partir da reflexão²

[...] tem como objetivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu cotidiano e para sobre elas agirem, não quedando apenas pela resolução dos problemas imediatos, mas

² É importante esclarecer que as palavras “refletir” e “reflexão” devem ser consideradas de acordo com os contextos com os quais se relacionam ao longo do texto. Para tanto, faz-se necessário atentar-se ao fato de que em dados momentos a palavra reflexão/refletir estará diretamente ligada à ação de pensar sobre a prática ou sobre a profissionalidade docente, em outros casos estará relacionada à reflexão que a formação docente tem nos contextos práticos de atuação do professor, neste último caso podendo ser entendida como sinônimo de “refratar”. Opta-se pelo uso do mesmo termo para designar os dois tipos distintos de reflexão pelo fato de que, na literatura sobre o assunto, é utilizado para referir-se tanto a reflexão no sentido de “pensar sobre” quanto no sentido de “causa e efeito”.

situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos.

Para Contreras (2002, p. 113) a reflexão nessa perspectiva deve ser considerada com um modo de conectar o conhecimento e a ação prática em seus contextos, em vez de apoiar-se na técnica, nas regras esboçadas por concepções positivistas. Se para o profissional tecnicista a discussão “dos fins” era excluída a partir de sua racionalidade, para o profissional reflexivo é necessário pensar nesses “fins”, além de traduzi-los na prática.

A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática advinda da filosofia positivista, que emergiram do tecnicismo das pesquisas da própria universidade moderna e de suas bases teórico-metodológicas. Para esse modelo, a racionalidade técnica determina que os profissionais solucionem problemas, selecionando os meios técnicos mais apropriados para determinados propósitos (SCHÖN, 2000). Distante dessa concepção, Schön (2000, p. 17) afirma que quando um profissional se depara com uma situação única e singular, não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas já pensadas e planejadas com outras finalidades.

Na prática pedagógica, o professor toma diversas decisões a partir de situações cotidianas com as quais se depara. É a partir dessas situações, que são únicas e singulares, que o profissional docente constrói seus saberes na ação e a reflexão que ocorre nessas situações contextuais precisa ultrapassar as situações imediatas (PIMENTA, 2000, p. 23-24).

Para Enguita (1998), o professor não é um executivo que, na mesa de seu escritório, coloca em prática os passos de um plano estudado previamente, com o tempo necessário para ir modificando-o por meio da reflexão. As situações práticas com as quais o professor lida e os alunos que tem diante de si exigem “[...] atuações imediatas e muitas vezes únicas que

são marcadas pelo surpreendente obrigando-os a improvisar [...]”. Desse modo, pensar o professor como um profissional reflexivo é dar a eles formas através das quais possam ultrapassar ideologias que exaltam as técnicas. Ao contrário disso, é considerá-lo como sujeito crítico e político, no sentido de poderem a partir de sua ação prática, refletir as situações assentadas no espaço da escola e no espaço social que a cerca, possibilitando que atuem nas intersubjetividades que as interações que ocorrem nesse espaço trazem à luz.

Schön (2000) designa a situação descrita anteriormente como “reflexão na ação”. Para ele, trata-se de uma ação dinâmica e sempre em construção. O processo de conhecer na ação é dinâmico, e os “fatos”, os “procedimentos” e as “teorias” são estáticos. Desse modo é possível refletir sobre a ação, pensando sobre uma ação passada, a fim de pensar sobre como nossa ação de reflexão sobre a ação pode trazer resultados variados e novos para cada situação vivida. Pode-se proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade ou pode-se fazer uma pausa no meio da ação e pensar no “o que” fizemos, no “como” agimos. É preciso deixar claro que essa atividade de “reflexão na ação” tem também uma função crítica a partir do momento em que permite questionar a estrutura que dá base a ação docente. De outro modo, o ato de refletir na ação, o repensar dos conhecimentos durante ou posterior a prática leva o professor a (re)significar sua ação.

Vale trazer à discussão que em situações que o profissional se manifesta de modo flexível e aberto à complexidade das ações da prática, a reflexão na ação torna-se um instrumento de aprendizagem que o acompanha no decorrer de sua carreira. No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, mas, especialmente se aprende o próprio processo de aprendizagem (PAIVA, 2003).

Santos (1998) defende que no atual cenário em que a educação se encontra os denominados saberes práticos ou saberes advindos da experiência docente, são os conhecimentos ou habilidades que o professor vai adquirindo processualmente ao exercer sua atividade. Para o autor, é um “saber adquirido no fazer”, que pode ser definido como um saber implícito, tácito que se traduz a partir das expressões das ações ao dar respostas positivas em situações que vão surgindo na vida profissional.

Nesse diálogo com a prática, afirma Figueiredo (2003) o professor passa a utilizar o conhecimento advindo da teoria e da experiência para se desenvolver e aprender no contexto de seu próprio trabalho, no cotidiano escolar.

Os professores, ao exercerem sua atividade profissional, se deparam com situações diversas e adversas que não podem ser definidas e sequer “adivinhadas” antecipadamente. Tais situações pedem que o professor tenha uma capacidade de improvisação e habilidade pessoal para enfrentá-las. Essas ações certamente são advindas de experiências vivenciadas. São situações formadoras, que permitem que os professores se desenvolvam enquanto profissional a partir de habilidades já adquiridas “na” e “pela” prática. Esse desenvolvimento vai substanciando a prática docente de modo a permitir o enfrentamento das limitações o que exige “[...] uma capacidade de se comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com as outras pessoas [...]” (TARDIF, 1991).

Schön (2000) ao analisar os currículos dos Cursos de Formação de Professores, aponta a necessidade de haver maior valorização do conhecimento da prática e, especialmente, do conhecimento que nasce a partir da prática refletida dos professores. Nessa direção, afirma que na visão tradicional de “racionalidade técnica” a teoria e prática estão separadas e isso está na contramão daquilo que se pretende superar. Desse modo, compreende-se que as propostas formativas, seja inicial ou

continuada, estejam centradas na solução, discussão e busca de estratégias para problemas da prática, para a tomada de consciência a respeito de seu trabalho, dos princípios e pressupostos que o sustenta e dos valores que advém do ambiente em que atividade profissional ocorre e que, direta e indiretamente, influenciam nessa tarefa. É necessário que seja valorizada a prática refletida, que dê ao professor a possibilidade de buscar na própria ação a resposta a situações novas, a inquietudes, incertezas etc.

Nesse sentido, Tardif (2002) destaca que seja revista a perspectiva de que a ação docente é um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também considere a ideia de que pode ser um espaço de produção de saberes específicos que nascem da própria ação, numa atividade que fez com que o professor assumira uma atitude de reflexão sobre a docência e as condições que a influenciam.

Nóvoa (1992) afirma que a formação reflexiva de professores conduz para uma mudança qualitativa das práticas educativas, que conduz à melhoria da qualidade do ensino. Para ele, ao assumirem-se como “prático-reflexivos”, tornam-se atores dinâmicos do processo pedagógico em que se inserem, capazes de ter uma visão crítica do processo de ensino e de sua própria formação.

Portanto, a prática reflexiva dá ao professor um papel ativo na formulação da própria formação no decorrer da carreira, além de tornar-se conhecedor consciente de seu trabalho, de seus objetivos e finalidades, e devem ser considerados como produtores de teorias e conhecimentos pedagógicos que certamente contribuem para o processo de ensino. Assim, é 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 continuada. Isso porque assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação refletida

intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria (PIMENTA, 2002).

No que se refere à formação permanente do professor Imbernón (2011, p. 51) destaca cinco grandes linhas ou eixos de atuação, a saber:

1. A reflexão prático teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa; 2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre professores; 3. A união da formação a um projeto de trabalho; 4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.; 5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar uma prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Dessa forma, não só a sociedade, como a escola e sua comunidade precisam de um profissional docente que não só se enxergue como “quem ensina” a alguém que deve estar preparado para aprender, mas que esteja preparado para enfrentar, gerenciar e resolver problemas de ordem pedagógica ou não, com os quais se esbarre no dia-a-dia da escola.

Esses conceitos vão ao encontro do que Garcia (1999, p. 22) já atribuía ao papel docente e à formação continuada dos professores. Para esse autor, formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da

escola. Portanto, o desenvolvimento profissional dos professores deve priorizar aspectos técnicos e pedagógicos, ao passo que devem ser levadas em consideração suas dimensões pessoais e culturais. Isso deverá garantir, ainda, que a formação continuada do professor deixe de ser encarada como um acúmulo de cursos, palestras, seminários e congressos. Claro que a participação nesse tipo de formação é importante, todavia, muitas vezes não estão intimamente ligadas às necessidades cotidianas do docente na escola e, por essa razão, não devem se limitar a este tipo de participação.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 13), a formação se constrói a partir de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas, processo esse que (re)constrói permanentemente a identidade do professor. Deve-se considerar o ambiente escolar como um espaço de formação a ser construído promovendo o diálogo, a interação, a discussão de suas práticas pedagógicas e dos demais colegas, transformando-se, num espaço de produção do conhecimento onde teoria se atrela à prática a partir de uma necessidade refletida. Assim, a escola e seus atores devem se apropriar do conceito de escola como lócus de formação continuada, possibilitando um contexto de reflexão sobre a relação indissociável entre teoria e prática, vinculando o fazer pedagógico e o cotidiano aos pressupostos teóricos que contribuirão e fundamentarão a nova ação do professor, que adquire maior consciência de suas ações, e ampliam seu nível de reflexão para que, de fato, o trabalho avance na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A formação nesse sentido deve assumir

a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se

efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260).

A partir do exposto, fica evidente que para o autor a formação docente vai muito além da formação técnica, pois precisa calcar os solos da prática e conceber-se no local onde se estabelecem as ações docentes. Assim, a formação deverá ser baseada a partir do pensar a prática, possibilitando uma análise das teorias que a permeia, do seu funcionamento e, até mesmo, das atitudes do professor, o que para Imbernón (2011) é considerado como um constante ato de autoavaliação que orienta o trabalho. Para Imbernón (2010, p. 7) a escola evoluiu inegavelmente no último século, todavia, isso aconteceu sem que ela conseguisse deixar no passado “[...] linhas, diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista [...]”. Para ele o papel do professor não é mais o de ser transmissor de conhecimentos, mas se dá nas relações de interação, de convivência, envolvendo todos os sujeitos da comunidade escolar.

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (1991, p. 25) afirma que a formação deve propiciar uma reflexão que aconteça numa perspectiva crítico reflexiva, conduzindo o professor por meio de pensamento autônomo e também facilitando sua atividade de “auto-formação participada”. Portanto,

“[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Para além da reflexão: o professor como intelectual crítico-reflexivo

Em continuidade, buscar-se-á estabelecer relação de complementaridade entre os conceitos de professor reflexivo definidos anteriormente com o que propõe diversos autores, no que se refere à formação continuada enquanto propulsora do desenvolvimento do docente como professor intelectual crítico reflexivo. Gatti e Barreto (2009, p. 203) afirmam que ao introduzir a reflexão crítica sobre a prática nos processos formativos, desenvolve-se um contexto de compromisso com o fortalecimento da escola e sua responsabilidade social “relevante e desafiadora no mundo atual”, o que possibilita ambientes de trabalho coletivo e gestão participativa.

De acordo com Pimenta (2012, p. 28), para a abordagem da prática reflexiva, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados a esta, para que não se incorra numa individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em que está inserido. A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Essa ideia corrobora com o que propõe Libâneo (1998) ao referir-se sobre a importância da apropriação e produção de teorias como fator primordial para a melhoria das práticas de ensino e também do pensamento de Giroux (1990) de que a reflexão pela reflexão é insuficiente para uma apropriação de elementos teóricos que dão condições ao trabalho do professor.

Ghedin (2012, p. 152) denomina teoria a relação que se estabelece entre a prática e as interpretações dela. Nesse sentido, a reflexão sobre a prática é constituída pelo questionamento que se faz da prática, “[...] e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças [...]”. Assim,

questionar e se autoquestionar são capacidades que devem anteceder a reflexão, que não acontece isolada, “[...] mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta determinada prática) e o que se faz”. Há preocupação com conteúdos disciplinares (que são os conhecimentos social e historicamente produzidos e que devem ser ensinados na escola, no sentido de formar um aluno não só capaz de atuar na sociedade, mas de nela intervir criticamente), mas também com estratégias, reflexões sobre situações palpáveis, sobre as quais os próprios profissionais como intelectuais crítico reflexivos são os protagonistas para as suas definições.

Para Contreras (2002), o professor tem uma certa tendência por limitar-se à sala de aula, ou a algum contexto mais imediato, que o imerge somente à rotina e à experiência também mais imediata e direta. Essa tendência acaba por não deixar que tenham uma perspectiva maior das condições estruturais e políticas do seu trabalho, da sua cultura profissional e também da sua socialização.

Os docentes necessitam definir a si mesmos como intelectuais transformadores, que atuam como professores e educadores radicais. O professor radical, como categoria, define o papel pedagógico e político que os docentes têm na escola, enquanto que a noção de educação radical se refere a uma esfera mais ampla de intervenção na qual o próprio interesse pela autoridade, pelo conhecimento, pelo poder e pela democracia redefine e amplia a natureza política de sua tarefa pedagógica, que é ensinar, aprender, ouvir e mobilizar na busca de uma ordem social mais justa e igualitária (GIROUX, 1986, p. 38-39).

Para Pimenta (2000) as investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos

saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade, e isto sugere um tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo, o que por sua vez agrega maior valor ao que defendemos com relação à formação do professor enquanto intelectual crítico reflexivo. Ou seja, a reflexão vai além de simplesmente pensar sobre a ação, mas incita uma transformação de pensamento e atitude, de busca, inquietação, que caracteriza o docente como sendo além de reflexivo, um sujeito de ações intelectuais e críticas. A formação de professores na tendência intelectual crítico reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das unidades escolares, pressupondo condições de trabalho propiciadoras da formação para muito além de pensar por pensar na prática educativa, mas nela atuar para si e para os outros.

Não se trata de uma pura e simples reflexão sobre o trabalho em sala de aula, trata-se de uma reflexão num contexto mais amplo, levando em conta a prática social, tanto do ensino, quanto da profissão docente. A reflexão crítica deve proporcionar um entendimento maior das condições que serão tomadas como facilitadoras ou não da prática nos contextos escolares. Em outras palavras, a prática reflexiva torna-se intelectual crítica na medida em que proporciona ao professor a tomada de consciência da realidade que circunda sua prática, além de proporcionar modos de agir e intervir sobre ela. Cabe salientar sobre a importância de se romper com o uso indiscriminado de termos como “professor reflexivo” ou “professor intelectual crítico reflexivo” ao passo que muitas vezes se encontram postos em documentos como balizadores de práticas não concretizadas de reflexão de fato, menos ainda de reflexão intelectual crítica. Ou seja, a mera visão

de que a reflexão docente é uma prática individual isolada que deve fazer parte do dia-a-dia do professor.

[...] o uso generalizado da noção de reflexão, na defesa de um novo modelo de prática docente, também parece sugerir que basta o professor ser reflexivo para resolver os problemas que enfrenta no seu trabalho e ter autonomia na sua ação pedagógica. Uma das possíveis implicações dessa concepção é que os problemas escolares podem ser resolvidos pelo professor ou por grupos de professores. Além de criar a ilusão da posse de um poder que não se concretiza, tal concepção acarreta o desvio da atenção dos problemas estruturais que estão profundamente inseridos nas desigualdades sociais, econômicas e políticas (PAIVA, 2003, p. 59).

Os projetos de formação continuada de professores devem considerar, em todos os âmbitos, as condições de trabalho docente, questionando as intenções de políticas, nos níveis micro e macros, de modo que os docentes sempre estejam capacitados a questionar as intenções de tais políticas, para que não caiam em falsos discursos que atendam interesses distantes das necessidades reais e contextuais dos docentes. É no contexto escolar que a prática pedagógica ganha significado. Portanto, é preciso considerar o ensino como uma prática social concreta. Nesse sentido, a ação docente vista em uma perspectiva mais crítica, demanda que as ações de formação não deixem de considerá-la, tampouco sua lógica de organização da escola.

[...] a questão seria, então, saber qual tipo de reflexão se quer promover e o que deve ser matéria de análise reflexiva. Tratar-se-ia de perguntar se é possível conceber a reflexão como um processo que incorpore as implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as

implicações mais imediatas da ação em sala de aula [...] (CONTRERAS, 2002, p. 138).

Assim, há uma nova perspectiva, que para o autor é carregada de ideologias, valores, atitudes e crenças. Tudo isso faz com que a formação continuada ultrapasse o limite da proposta de reflexão pela reflexão, mas sim transforme o professor numa “autoridade emancipadora”, conforme define Giroux (1997), ao passo em que a capacidade intelectual crítica se define. Portanto, é necessário o professor constituir-se no que denomina intelectual crítico como sendo um “[...] profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo”. Isso significa reconhecer o princípio que objetiva problematizar a ação pedagógica, além de ser um processo em que os profissionais refletem sobre sua própria ação no cotidiano a extrapolam através de aspirações sociais e educativas de um ensino que se guie por valores de igualdade, justiça e democracia. (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Considerações finais

A partir do que se vislumbrou com o referencial teórico, foi possível realizar um estudo sobre o que a literatura educacional propõe, atualmente, no que tange às ações de formação continuada de professores. Portanto, formular e reformular o conceito e os objetivos da formação continuada é imprescindível ao passo que os estudos apontam e norteiam ações que desembocam ou que pelo menos deveriam chegar ao “chão da escola”.

Portanto, a discussão realizada sobre o conceito e a importância da formação continuada pode ser aqui resumida na perspectiva descritiva, todavia, encarada de modo prescritivo.

É preciso reiterar que a formação de professores no cenário brasileiro não é um tema recente na literatura, considerando que desde a década de 1980 ela aterrissa como questão central no campo educacional, e foi conforme exposto se delineando como uma questão problemática, passando a ser considerada, inclusive, em movimentos de reflexões no campo acadêmico denominado “Formação de Professores”. Além disso, outro fato relevante a ser revisitado é a questão da variedade de concepções epistemológicas pelas quais a formação docente passou no Brasil, inclusive a continuada, devido às diversas concepções pelas quais a educação e a sociedade brasileira atravessaram, inclusive em razão da trajetória histórica do país.

No entanto, na década de 1990, a formação continuada passou a ser considerada como fundamental para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor e, principalmente, para a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Desde então, no que concerne à teoria, a formação continuada vem se constituindo numa concepção que considera a perspectiva crítico reflexiva, que tem por base a epistemologia da prática ou racionalidade prática. Dessa forma, a formação continuada deve favorecer o desenvolvimento do professor como intelectual crítico reflexivo, compreendido como o profissional que busca produzir conhecimento e (re)formular a teoria, com base na reflexão sobre sua própria ação docente.

É preciso ultrapassar, desse modo, um modelo tradicional de formação continuada, rompendo com a racionalidade técnica e alcançando um nível de formação em que o professor se aproprie de seus saberes com autonomia, ao ponto que chegue a uma prática crítico reflexiva,

considerando a sua vida pessoal e cotidiana, os saberes advindos da prática, a experiência e o conhecimento de seu contexto de atuação. Em outras palavras, o professor deve ser aquele que reflete intelectual e criticamente sua prática em múltiplas dimensões.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Política de formação de professores para a educação básica no Brasil: mudanças na agenda. *In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). Políticas e Gestão: novos marcos regulatórios.* São Paulo: Xamã, 2009. p. 149-167.

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.* Portugal: Porto, 1996.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos e uma escola reflexiva.* 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAUJO, Elaine Sampaio; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. *In: PIMENTA, Selma Garrido Franco; SANTORO, Maria Amélia. Pesquisa em Educação.* São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 75-101.

ASSIS, Tatiana Pinheiro de. *Formação contínua em serviço: o olhar do professor.* 2014. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil.* Congresso Nacional. Brasília, DF, 1988. Disponível em: www.planalto.br. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. *Lei Federal nº 9.394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB). Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.planalto.br Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de Professores*. Brasília, DF, 1999. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>.

Acesso em: 13 jul. 2018.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

ENGUITA, Mariano. *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto. “...Os acertos ficam com a gente e os erros também”. Um estudo sobre o saber docente de professoras alfabetizadoras. In: PAIVA, Edil Vasconcellos de (Org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 119-142.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das teorias de reprodução*. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1990.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999.

NÓVOA, Antonio. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, Edil Vasconcellos (Org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP e A, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17-52.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógica e política da formação contínua. *Revista Tessituras*, Belo Horizonte, n. 1, fev. 1998.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECCHI, Leonardo. *Agenda building in Brazilian municipalities: when and how citizens participate*. Potsdam: Editora da Universidade de Potsdam, 2006. p. 79-124.

TARDIF, Maurice. “Les enseignants des ordres d’enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d’une problématique du savoir enseignant”. *Sociologie et Sociétés*, v. 23, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth. *A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.