

# FORMAÇÃO DOCENTE: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica

Marinalva Veras Medeiros<sup>1</sup>  
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral<sup>2</sup>

## Resumo

No sentido de compreender a relação teórico-prática desenvolvida pelos professores na construção de saberes em salas de aulas, enfocamos neste estudo como tema principal a formação docente, dentro de uma perspectiva de práxis transformadora. Para atingirmos este objetivo procuramos apreender o envolvimento das teorias educacionais discutidas nos cursos de formação de professor com as práticas docentes experienciadas em sala de aula. Com o propósito de refletir acerca desta temática, perguntamo-nos: Como os saberes docentes são elaborados, re-elaborados e apropriados pelo professor? Como os estudos teóricos que ocorrem nos centros de formação docente podem ser mediados na sala de aula, campo real de atuação do professor? Para responder a estes questionamentos, utilizamos os recursos da pesquisa bibliográfica, objetivando a elaboração de um referencial de análise para obtermos uma compreensão consistente da práxis docente enquanto transformadora.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Práxis. Racionalidade Técnica. Sócio-Histórica. Prática Reflexiva.

## DOCENT FORMATION: from theory to praxis in a sociohistorical approach

## Abstract

In the purpose of understanding those social demands, in the way of undastanding the theoretical practical relation developed by teachers in the building of "knows" in classrooms we intend to develop our studies, having as principal theme the educational formation, inside a perspective of transformer praxis, also considering the contributions of the social-historical approach. Education needs to accompany those changes, to correspond to the demands of the society. So we did a witting that is going to the educational theories developed in the educational formation center to the educational practices developed in the classroom. In the purpose of to reflect concerning this thematic we ask: How educational acquirements are elaborated, re elaborate and appropriate by teacher? How the theoretical studies that happen in the educational formational center can be demonstrated in the classroom, real field of the teacher's performance? To answer our inquietudes, we will develop our studies, in the purpose to find new possibilities for the education.

**Keywords:** Educational formation. Praxis. Rationality Technical. Social-Historical. Practice reflexive.

## Introdução

A sociedade atual exige, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. No bojo dessa sociedade encontra-se uma educação que por ser social e historicamente construída pelo homem, requer como essência no seu

---

Recebido em: Outubro de 2008.

Aceito em: Dezembro de 2008.

<sup>1</sup> Mestra em Educação e Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI.

E-mail: marinalvaveras@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

E-mail: carmen.cabral@pq.cnpq.com.br

desenvolvimento uma linguagem múltipla, capaz de abarcar toda uma diversidade e, compreendendo dessa forma, os desafios que fazem parte do tecido de formação profissional do professor. Esta formação constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão.

Nesse sentido, Pimenta (2005) coloca que a educação, não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. A autora complementa seu pensamento com a seguinte afirmação: enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam.

Com o objetivo de analisar a formação docente a partir da construção social e histórica do conhecimento que necessariamente perpassa por esta formação, optamos por fazer um recorte que vai das teorias educacionais desenvolvidas nas universidades e institutos de formação docente às práticas desenvolvidas pelo professor na sala de aula. Em nível de práticas pedagógicas, inquietamo-nos com frequência, no nosso percurso profissional de professor, uma problemática antiga, que se transforma em discussão, principalmente nos centros acadêmicos, somente a partir das duas últimas décadas. Esta problemática refere-se à dicotomia existente entre a teoria e a prática.

No sentido de trazer reflexões acerca desta temática, perguntamos-nos: como os saberes docentes são elaborados, re-elaborados e apropriados pelo professor? Como as discussões, análises e reflexões que ocorrem no interior dos centros de formação profissional do professor podem ser mediadas na sala de aula, campo de atuação real do professor?

Para formar o “tecido” teórico deste artigo, no sentido de compreender o professor como profissional reflexivo e investigativo de sua prática, discutiremos esta temática à luz de teóricos nacionais como: Pimenta (2005), Freire (1997), Monteiro (2005) e internacionais como Zeichner (1993), Giroux (1986, 1988, 1997) Contreras (1997) e Vygotsky (1998), que têm se destacado através de pesquisas e estudos acerca desta temática, entre outros.

Com base nesse referencial teórico, pretendemos desenvolver nossas análises no sentido de compreendermos que a formação docente é construída historicamente antes e durante o percurso profissional do professor, e que, como preconiza a abordagem sóciohistórica, é também construída no social. Partindo deste princípio, podemos dizer que esta formação depende essencialmente, tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, sendo, portanto, necessário compreendermos esta interação como condição *sine qua non* para a construção dos saberes.

Os procedimentos metodológicos utilizados na construção das discussões do tema deste artigo contemplam os princípios e técnicas da abordagem exploratória, bibliográfica, situando-nos, especificamente, no campo da formação docente, enfocando a relação teoria e prática na perspectiva de sua teorização, com o propósito de construirmos um referencial consistente. Esperamos, dessa forma, atingir os objetivos propostos anteriormente e contribuir com uma análise mais elaborada acerca dessa relação.

A preocupação com a relação entre teoria educacional e prática docente, como já falamos anteriormente, vem ocupando as discussões na educação. A propósito, essa relação teoria e prática é um tema presente na história da filosofia, porém com uma tendência de enfatizar a teorização em detrimento da prática. Diante disso, analisaremos a partir das contribuições dos teóricos citados anteriormente esta relação, numa perspectiva de organicidade como condição necessária à construção dos conhecimentos inerentes aos

saberes docentes.

### **Teoria e prática: rumo a uma nova prática docente**

No século XVIII, como nos informa Monteiro (2005), Kant escreve um pequeno opúsculo intitulado “Entorno ao tópico: talvez isso seja correto na teoria, mas não serve para a prática”, publicado em 1793. Nesta obra, Kant analisa a posição do senso comum que julga ser evidente a separação entre elaborações teóricas e seus resultados práticos, contra argumentando que, a teoria que não responde às demandas da prática requer ser revista.

Com o objetivo de refletir sobre esta dicotomia entre teoria e prática, historicamente estabelecida pela visão do racionalismo idealista, Pimenta (2005), pelo viés marxista da dialética, explicita que a atividade docente é práxis. E como tal, envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social.

Situando o conceito de práxis dentro de uma visão marxista, podemos dizer que esta é a síntese da teoria e da prática através da ação política. Pimenta (2005) explicita o conceito de práxis a partir da contribuição de Adolfo Sánchez Vásquez, concebendo a como uma prática que se faz pela a atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, consolidando-se, assim, em uma práxis, em uma atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio homem.

Neste mesmo sentido podemos também analisar o pensamento de Marx e Engels (1989, p. 14) quando afirmam que: “[...] Os filósofos se limitavam a **interpretar** o mundo de diferentes maneiras; o que importa é **transformá-lo**” (grifo do autor). Na verdade, com esta afirmação, estes pensadores chamam a atenção para os limites da teorização em si, a qual não retém condições suficientes para promover mudanças na realidade concreta, daí ressaltar a atitude de intervir no mundo, não reduzir a ação humana à pura contemplação. Também podemos perceber como essa relação teórico-prática é recente se considerarmos como marco para esta análise a história da humanidade.

A atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis. Por outro lado a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis (PIMENTA, 2005).

Neste sentido, Freire (1996) complementa este pensamento, elegendo uma categoria fundamental para a efetiva realização da práxis ou de uma nova práxis. Segundo este autor, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual, a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática “ativismo”. Giroux (1997), ao analisar obras de Paulo Freire, compartilha da idéia deste, quando afirma que a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

Diante do exposto, podemos concluir que o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática, seria o diferencial que conduziria dialeticamente tal relação rumo de uma nova práxis. Portanto, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica.

E neste sentido podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas, para o qual há uma contribuição específica enquanto formação teórica (em que a unidade teoria e prática é fundamental)

para a práxis transformadora. A práxis, assim, insere-se na atividade docente que, enquanto uma prática social comporta a seguinte observação de Schmied-Kowarzik (1983, p. 133):

Cada vez mais, também a prática educacional é presa de processos de socialização e obrigações sistêmicas “naturalmente” desenvolvidas, de tal modo que os indivíduos, em vez de serem formados como portadores autônomos da práxis social, são determinados como portadores funcionais das relações sociais tomadas como dadas. Portanto, a teoria não pode se vincular diretamente de modo positivo e afirmativo a uma prática de socialização anterior, esclarecendo-a acerca de sua base ética, para fornecer desta maneira ao educador possibilidades de uma orientação e realização consciente de sua prática. Ela precisa, em primeiro lugar, revelar analiticamente de modo crítico as contradições sociais, os momentos da alienação na práxis educacional e de socialização anteriores, para desta maneira criar a pré-condição teoricamente consciente para uma revolução prática desta alienação.

Portanto, analisando a formação docente, a partir de um contexto de práxis, na perspectiva da construção de novos conhecimentos, que não se limitam ao momento da formação inicial, mas principalmente, estende-se por todo percurso profissional do professor, podemos assim dizer, que a tríade: formador, formando e conhecimento se faz mediante uma relação dialética, sendo esta, uma característica necessária à realização da práxis. Neste sentido, Freire (1996, p.25) nos coloca que: “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos”, a nosso ver, o ato de ensinar descontextualizado da práxis não transforma, assim, concordamos com este autor quando diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]”.

No entanto, chamamos a atenção para o seguinte fato: a práxis é desejada, é necessária, visto que contribui para a emancipação de uma nova ordem social. Porém, apesar das propostas dos teóricos, entidades oficiais com competência no campo da educação e por professores e outros profissionais da educação, seu alcance político transformador tem sido insatisfatório diante das questões sociais e culturais da sociedade em geral.

O discurso quase sempre está na fala do formador, mas não está na sua prática. Quando falamos em formador, envolvemos os três níveis de ensino (fundamental, médio e superior). Diante desta realidade inquieta nos: Qual o motivo para tal disjunção? Tendo como parâmetro a história da educação brasileira, podemos dizer que os processos de formação de professor foram fortemente influenciados pela racionalidade técnica. Neste sentido, é necessário que analisemos esta influência, sob a ótica de teóricos críticos como Giroux (1988), Zeichner (1993), Pimenta (2005), e outros.

### **O ranço da racionalidade técnica**

A literatura que discute a interação entre teoria e prática é vasta. No entanto, apesar dos avanços literários, pesquisas e estudos mostram que na realidade, nos encontramos ainda, num estágio muito incipiente de concretude da práxis desejada. Eis um dos motivos que fortaleceu o interesse em desenvolvermos este estudo. Segundo Giroux (1988, p. 23), a resistência à concepção e assimilação da educação como práxis justifica-se pelas implicações da racionalidade técnica, que se tornou uma herança cultural impregnada na mente humana e, conseqüentemente, nas instituições de ensino. Segundo este autor:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

Na visão da racionalidade técnica, o professor torna-se apenas o executor de programas previamente elaborados por outros, os “especialistas”. As implicações políticas, normativas e éticas de tal abordagem são bem definidas por Zeichner (1993) ao considerar que as orientações voltadas para a formação do professor estão envolvidas por uma concepção de ensino em que este, é tido como uma “ciência aplicada”. Assim, aos futuros professores, os conhecimentos, conteúdos e habilidades necessários à sua formação docente são limitados e totalmente determinados antecipadamente por outros. Neste contexto, o futuro docente é considerado principalmente, como um recipiente passivo de tal conhecimento profissional e desempenha um pequeno papel na determinação de seu programa de preparação.

Fiorentini, Sousa Jr. e Melo (2003), analisando os saberes docentes e as relações destes com a prática pedagógica, fazem uma excelente referência a Elliott (1993) ao focar sua fala sobre a percepção dos professores em relação aos conhecimentos teóricos produzidos pelos especialistas ou pelos pesquisadores universitários, afirmando que os vêm como uma ameaça, porque são elaborados por um grupo de estranhos ao processo educativo, que se dizem especialistas na produção de conhecimentos válidos sobre suas práticas educativas.

Diante disso, consideramos então, que a racionalidade técnica, cujas raízes foram afincadas no positivismo, trouxe historicamente limites para o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma sociedade que busca por mudanças no contexto social, político e cultural, visto que, naquele modelo, os princípios básicos eram arregimentados por conteúdos formais, cristalizados em grades curriculares, não valorizando, dessa forma, a criatividade e a inovação do professor. Eis o que chamamos de “ranço” da racionalidade técnica.

No sentido de superação dos limites impostos pela racionalidade técnica na formação do docente no sistema educacional brasileiro, direcionamos o foco das análises seguintes sobre os saberes fundamentais à prática docente. Não com o objetivo de trazer para esta discussão os tipos de saberes, mais sim, analisá-los, partindo de suas necessidades para a docência.

### **Considerações sobre os saberes docentes**

Ao analisarmos as considerações de Zeichner (1993) e Elliott (1993), citadas anteriormente, transportamo-nos para outra dimensão de igual importância, que se encontra no ápice das práticas pedagógicas e também na formação docente, a que Fiorentini, Sousa Jr. e Melo (2003, p. 311) colocam muito bem, ao afirmarem que:

[...] o problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelo professor na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes.

Segundo esses autores, essa relação, na maioria das vezes, decorre de uma cultura profissional marcada, ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica. Anteriormente, falamos da práxis necessária ao fazer docente, sendo esta práxis intencionalmente desenvolvida para a transformação da natureza e do homem. No entanto, esta práxis requer do docente um posicionamento crítico da realidade e do contexto nela inserido.

Neste sentido, Giroux (1997) nos faz trazer para o seio dessa discussão a necessidade de termos o professor como um intelectual, crítico e transformador. Segundo este teórico, tendo o professor estas características, reconhece-se como sujeito capaz de promover mudanças, pois, além de manifestar-se contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora da escola oportunidade de tornarem-se cidadãos também críticos e transformadores. Acreditamos, portanto, que esta preocupação é muito pertinente à formação docente, e passa especificamente pelo campo dos saberes.

Antes de falarmos mais detalhadamente sobre estes saberes, faz-se necessário abrir um parêntese para situar dentro da realidade educacional brasileira, como têm se configurado a formação inicial e a contínua ao longo do tempo. Assim, segundo Pimenta (1996), a formação inicial tem demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para criar uma nova identidade do profissional docente.

No que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização de conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficiente para fornecer um novo referencial teórico-metodológico e instrumental que proporcione ao professor uma nova postura teórico-prática, conseqüentemente, uma nova visão da prática docente.

Não obstante, Pimenta (2005, p. 26) afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles.

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

É neste contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novas perspectivas, das quais falaremos posteriormente. Retomando então à problemática descrita no início deste artigo sobre os saberes docentes que são apropriados e/ou produzidos pelo professor mediante as práticas pedagógicas reflexivas e investigativas, buscamos aprofundamento teórico mais uma vez em Pimenta (1996) e Freire (1996). Estes autores buscam a reflexão sobre a necessidade do domínio e também da interação entre estes saberes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória.

É histórica a desarticulação dos saberes docentes - os da experiência, os científicos e os pedagógicos - na formação de professores (PIMENTA, 1996). Esse, salva algumas exceções, sempre foram trabalhados como blocos distintos e desarticulados, uns sobrepondo-se aos outros em decorrência do status e do poder que adquirem na academia. Dessa forma, podemos perceber a falta de unidade entre os saberes docentes, gerando uma prática pedagógica frágil, não crítica que, conseqüentemente, não transforma, não constrói, mas sim, reproduz as representações sociais de uma classe hegemônica da sociedade.

Barth, (apud FIORENTINI; SOUSA Jr.; MELO, 2003) apoiada na teoria sóciohistórica de Vygotsky, traz notáveis contribuições no sentido de nos fazer refletir sobre

a construção e internalização dos saberes docentes, que dão sustentação teórico prática ao fazer docente. A autora analisa estes saberes a partir dos seguintes aspectos: como os cursos de formação de professores têm se posicionado diante dos saberes e também, que o desafio mais importante para o professor é conhecer, por um lado, as teorias implícitas na sua própria prática e, por outro, mediar ou promover condições para que diante das teorias, este profissional modifique suas concepções, posturas, crenças e ações na prática educativa. Barth atribui igual importância à teoria e à prática na construção dos saberes docentes. E qualifica o saber como sendo, ao mesmo tempo, estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e efetivo.

Conceber a apropriação/construção do conhecimento na perspectiva da abordagem sócio-histórica é concebê-lo, sempre provisório, segundo uma ordem social que se transforma em intrapsicológico, pessoal e segundo a experiência de cada um. Barth, (apud FIORENTINI; SOUSA Jr.; MELO, 2003, p. 321-322) em comunhão com este pensamento nos coloca que:

Não é a idade que é o factor determinante das nossas concepções, mas sim, o número de “encontros” que tivemos com um determinado saber, assim como a qualidade da ajuda que tivemos para os interpretar [...] Estes encontros não são os mesmos e não acontecem na mesma ordem; o que é referência para um – e representa o seu quadro conceptual, o seu núcleo de saber – é inexistente ou mantém-se na periferia para o outro [...] O saber não é linear, não se constrói como um prédio onde se deve necessariamente começar pela base e acabar pelo teto [...] o nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo, como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada.

Partindo das considerações que Barth faz sobre os saberes, podemos dizer que estes não se constroem de forma isolada, ou seja, eles são essencialmente partilhados e transformam-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva.

No entanto, apesar das dificuldades, a historicidade social da educação aponta para novas possibilidades, sendo estas, imprescindíveis para o desenvolvimento de um projeto de mudanças.

### **Práxis emancipatória: novas possibilidades**

Falar de possibilidades no contexto educacional, mais precisamente no contexto das práticas pedagógicas, leva-nos a pensar em mudanças, em quebra de paradigmas mestres que dominaram e/ou ainda persistem em dominar a ordem social vigente, porém, estes, já não dão conta da complexidade vivida atualmente. Petrágliã (1995), ao analisar contextos educativos pelo viés da complexidade moriniana, considera que o currículo escolar é mínimo e fragmentado, não oferece uma visão do todo, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os diferentes saberes, ou seja, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram, não se complementam, dificultando a perspectiva da idéia de conjunto, de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade.

Esta autora nos adverte para a necessidade da ruptura entre o paradigma da simplicidade e o surgimento do paradigma da complexidade. Neste sentido, Petrágliã (1995, p. 73) coloca que:

[...] sob este prisma colocamos o trabalho de Edgar Morin no sentido de provocar a

reflexão da educação, pautada na consciência da complexidade presente em toda a realidade, ou seja, é fundamental que o educador compreenda a teia de relações existente entre todas as coisas, para que possa pensar a ciência una e múltipla, simultaneamente.

O subsídio do pensamento moriniano para a educação voltada a uma epistemologia da complexidade está na relação entre teoria e prática, na idéia de que “tudo se liga a tudo,” sendo no “aprender a aprender,” que o educador transforma a sua ação numa prática pedagógica transformadora, surgindo então, novas possibilidades de uma práxis.

Segundo os princípios da teoria sócio-histórica, essas possibilidades tendem a romper com os limites impostos pela dicotomia de tradição empirista que separa externo/interno, social/individual, objetividade/subjetividade, teoria/prática. Essa abordagem teórica propõe uma alternativa metodológica de pesquisa aos processos de construção do professor no seu devir (IBIAPINA, FERREIRA, 2003).

É no processo de formação de ser professor que, em oposição à racionalidade técnica, surge a racionalidade emancipatória (GIROUX, 1986), cujo objetivo é criticar aquilo que é restrito e opressor, enquanto ao mesmo tempo apóia a ação orientada para a liberdade e o bem estar individual e social. Neste sentido, a racionalidade emancipatória investe na prática da reflexão e, conseqüentemente, na prática da auto-reflexão de forma consciente e crítica, como ação social que visa criar as condições sóciopolíticas e culturais nas quais as relações lineares e exploratórias não se identificam. Esta perspectiva sociopolítica da racionalidade emancipatória fortalece o processo educativo em sua finalidade de contribuir para a formação da cidadania.

Concordamos com Giroux (1986) e Freire (1996) no sentido de ser necessário e urgente que o professor assimile os princípios que orientam a atividade docente em direção à autonomia. Tendo-se em vista a formação deste profissional autônomo, o mesmo terá mais condição de compreender e atuar de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, procurando refletir sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem o seu fazer pedagógico.

A análise desta temática coloca em evidência a contribuição da reflexão e da crítica no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Contribui também para o reconhecimento do professor como investigador e produtor de conhecimento, ao ressaltar que este profissional pode refletir sobre sua própria prática de forma sistemática e objetiva, orientado por um suporte teórico-metodológico que possibilita o repensar e a problematização da ação educativa que desenvolve durante as aulas, em que envolve saberes, técnicas, metodologias e estratégias interativas para que de fato ocorra a aprendizagem.

Podemos enfatizar então, a necessidade e a urgência de superação do modelo de racionalidade instrumental pelo de emancipação e autonomia na formação de professor, bem como compreender que a formação pessoal e profissional caracteriza-se como um devir permanente, envolvendo as experiências de formação – inicial e continuada – e as experiências do/no exercício da profissão.

Com esta concepção de formação, temos a prática docente como algo mais que um conjunto de procedimentos técnicos e metódicos de transmissão de conhecimentos estanques, fazendo-se mesmo como um compromisso com a sociedade a partir de sua finalidade de contribuir para a formação consciente e crítica do cidadão e do profissional que atua e interage no contexto social, logo envolvendo dimensões epistemológicas, éticas



e políticas.

Assim, concordamos com as considerações feitas por Pimenta (2005), Zeichner (1993), Freire (1996), dentre outros, de que a formação deve se concretizar segundo os princípios e fins da racionalidade emancipatória e da autonomia. Assim, apresentamos nas caracterizações seguintes uma discussão acerca das condições necessárias para a implementação de uma política de formação condizente com as concepções apresentadas neste estudo.

**• Que assimile um caráter coletivo, ético e estético com a finalidade de formar um intelectual crítico e reflexivo**

O termo professor reflexivo teve inicialmente como referência os estudos de Schön (1992), que no Brasil ganhou maior repercussão com os trabalhos de Nóvoa (1992) e Zeichner (1993).

Pimenta (2005) aponta para a importância do triplo movimento sugerido por Schön: da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, enquanto constituinte do professor compreendido como profissional autônomo.

A importância que o conceito do professor reflexivo em Schön tem trazido para o desenvolvimento de uma nova concepção de professor é reconhecida entre os pesquisadores, no entanto, por sua limitação e reducionismos, o mesmo não dá conta do sentido amplo que uma prática reflexiva deveria ter. Consideramos que uma prática reflexiva competente conduz o professor a uma orientação reflexiva e a uma ação coletiva que tem o objetivo de alterar não só as interações na sala de aula e na escola, mas também os contextos sociais mais amplos.

Zeichner (1993) ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos leva o autor a rejeitar uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos.

Investigando a formação de professores na sociedade norte-americana, Zeichner (1993), reconhece nessa tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade. Portanto, partindo do ponto de vista das possibilidades, ser apenas reflexivo não basta, o professor precisa passar a ser um profissional intelectualmente crítico e reflexivo.

Neste sentido, Giroux (1997) nos coloca que não podemos conceber o papel do ensino apenas reduzido ao simples treino de habilidades práticas, mas, que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vitais para o desenvolvimento de uma sociedade livre. Então, a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem social e democrática.

**• Que a ação docente seja uma atividade teórico-prática e transformadora**

Esta possibilidade é necessariamente marcada pela dialética, ou seja, a construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática.

No sentido de compreender melhor a epistemologia da relação entre teoria e

prática, Carr (1990), Pimenta (2005), Freire (1996) dentre outros, ressaltam que essa não é uma relação de aplicar a teoria à prática, e tampouco de derivar a teoria da prática, mas, que, por meio da auto-reflexão crítica interpreta-se teoria e prática como mutuamente constituídas e dialeticamente relacionadas. A transição não é da teoria à prática ou vice-versa, mas da “[...] irracionalidade à racionalidade, da ignorância e hábito, a saber e reflexão” (CARR, 1990, p. 84).

Sendo assim, podemos afirmar que a tomada de decisão do professor no cotidiano escolar perpassa pela relação teoria e prática, gerando dessa forma uma unidade, uma práxis transformadora do homem.

**• Que o espaço da escola se caracterize como um ambiente de ensino e pesquisa.**

Acreditamos que ao analisar esta possibilidade estamos também trazendo para o foco das discussões, reflexões acerca do nosso questionamento inicial sobre como levar o conhecimento estudado nos centros de formação para a sala de aula.

Para Pimenta (2005), é preciso em primeiro lugar instaurar na escola uma cultura de análise de suas práticas, a partir da problematização das mesmas e da realidade de projetos coletivos de investigação. Em segundo lugar, reforçar a importância da Universidade na formação, com processos formativos que tomem a realidade escolar como parte integrante desse processo e no qual a pesquisa seja o eixo central.

No contexto de pesquisa, mais precisamente na pesquisa-ação, damos especial destaque aos trabalhos desenvolvidos por Zeichner (1993), Kemmis (1999) e Ibiapina (2005), visto que estes vêem na pesquisa-ação o âmbito para fomentar a reflexão na escola. Os autores comungam da idéia de que a docência é a atividade que o professor desenvolve a partir da mobilização e articulação das atitudes de colaboração, reflexão crítica e pesquisa em contextos formativos de ensino, com o motivo e o objetivo de mediar aprendizagens.

**• Que a formação e a profissionalização docente sejam como atividades coletivas e indissociáveis do exercício da profissão**

A formação continuada deverá ter como paradigma uma prática inovadora em contínuo desenvolvimento, exigindo do profissional uma atualização constante não somente em eventos e cursos, mas nas reflexões permanentes e autônomas sobre a sua prática pedagógica.

Neste sentido, a formação continuada apresenta-se como sendo uma condição imprescindível para o desenvolvimento das competências, habilidades e saberes adquiridos durante a formação inicial, mas também representa um espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, implicando em alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias, recursos, refletindo-se positivamente nas relações sociais estabelecidas entre equipes pedagógicas, docentes e alunos.

Estas possibilidades evidenciam uma política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos e pedagógicos das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometido com o ensino de qualidade para crianças e jovens.

### **Considerações Finais**

Diante dos desafios sociais da contemporaneidade, em que os avanços científicos e tecnológicos já não são mais privilégios de um país, mais de toda massa

populacional impulsionada pela globalização, levando essa, a mudanças e transformações rápidas que atingem todas as áreas da nossa vida: social, cultural, econômica, política, pedagógica, etc. a concepção de professor pesquisador, reflexivo, crítico e transformador ganha uma certa urgência como proposta de formação, visto que todo este movimento atinge, especialmente, os modos de produção e aquisição do conhecimento, os modos como desenvolvemos nossas habilidades e competências. Em suma, a sociedade vem mudando vertiginosamente e a escola precisa estar preparada para acompanhar, enfrentar e superar estes desafios.

Dentro deste contexto de incertezas e mutabilidades constantes, temos o professor, que nesse sentido, exerce um papel imprescindível e insubstituível para a construção e socialização dos saberes docentes que são intrínsecos à construção do conhecimento. Sendo assim, esse profissional necessita ter uma participação ativa frente às práticas pedagógicas e curriculares que ocorrem no interior da escola. Acreditamos, portanto, que se faz necessário um maior investimento na formação docente e no desenvolvimento profissional do professor.

A formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico. O professor ao ter domínio do conhecimento dos aportes teóricos relativos às concepções de aprendizagem fica clara sua decisão de escolher as melhores formas de trabalhar. Acreditamos, portanto, que uma formação desse porte, poderá dar conta da superação dicotômica entre teoria e prática, marca da racionalidade técnica. Acreditamos principalmente, que sendo esta formação orientada pelos princípios da abordagem sócio-histórica, evidencia-se a superação das dificuldades e aponta-se para novas possibilidades.

A abordagem sócio-histórica apresenta-se como a mais apropriada para desenvolver as bases de uma sociedade democrática, porque parte do princípio de que a educação é social e historicamente construída pelo homem. Assim sendo, as possibilidades de reflexão e crítica sobre as práticas docentes surgem com maior consistência.

Como vimos no decorrer deste texto, a transformação da escola exige reflexão teórico-prática. Assim, precisa estar respaldada em um referencial teórico que oriente a formação docente e a intervenção na realidade, de modo a garantir a função social da escola. Acreditamos que somente o profissional crítico-reflexivo é capaz de desenvolver a práxis necessária na educação e na sociedade.

Portanto, para que a escola cumpra a sua função social de socializar saberes e produzir conhecimentos, os professores precisam estar em processo constante de aperfeiçoamento, construindo a gestão do ensino e da aprendizagem com o debate, a mediação e a intervenção crítica, visando uma escola aberta, democrática e mediadora de aprendizagens.

## Referências

CARR, Wilfred. **Hacia una ciencia de la educación**. Barcelona: Laert, 1990.

CONTRERAS, Domingo J. **Autonomia de profesores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORENTINI, Dário; SOUSA JR., Arlindo José; MELO, Alves Gilberto F.. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elizabete M. de A. (Org.). **Cartografia do trabalho**

**docente:** professor (a) pesquisador (a). 3. ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003. p. 307-335.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986. p. 548-249.

\_\_\_\_\_. **A escola crítica e a política cultural.** Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. p. 157-163.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo. FERREIRA, Maria Salonildes. O processo investigativo na perspectiva sócio-histórica: teoria e método. In: XVI ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 2003, Aracajú. **Anais...** Educação Pesquisa e Diversidade Regional. Aracajú: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe, 2003. p. 1-18.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Hucitec, 1989.

MONTEIRO, Silas Borges. **Epistemologia da Prática:** O professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). Professor reflexivo no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 111-126.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto: Porto, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 1, n. 1, p.72-89, jul./dez.1996.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores:** unidade teórica e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética:** de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo Mar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, Antonio. Os professores sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 81-91.

YIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. p.12-52.