



MODELOS FORMATIVOS DA DOCÊNCIA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS RACIONALIDADES TÉCNICA, PRÁTICA E CRÍTICO- REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FORMATIVE MODELS OF TEACHING: CONSIDERATIONS ABOUT TECHNICAL, PRACTICAL RATIONALITIES AND CRITICAL-REFLECTIVE IN TEACHER TRAINING

Caio Corrêa Derossi ¹

Karen Laíssa Marcílio Ferreira ²

RESUMO: O presente ensaio teórico discute os modelos formativos de professores, a saber: o da racionalidade técnica, o da racionalidade prática e o crítico-reflexiva e suas implicações nos entendimentos de programas e de cursos que norteiam os processos de desenvolvimento da docência, seja de forma inicial ou continuada. Nesse sentido, através de um levantamento bibliográfico, expõe-se as principais características de cada modelo, vislumbrando alguns paralelos comparativos entre eles, no que se refere aos pontos de encontro e distanciamento, bem como aos limites e avanços. Por fim, destaca-se o modelo reflexivo como uma possibilidade frente aos demais, visto que, mesmo com ponderações, ele congrega e traz elementos novos para se pensar a formação docente, as práticas educativas e o espaço escolar com todos os seus agentes como parte integrada do ser e do fazer docentes.

Palavras-chave: Modelos formativos; Racionalidade técnica; Racionalidade prática; Modelo crítico-reflexivo.

ABSTRACT: This theoretical essay discusses the formative models of teachers, namely: that of technical rationality, that of practical and critical-reflective rationality and its implications for the understanding of programs and courses that guide the processes of teaching development, either initially or continued. In this sense, through a bibliographic survey, the main characteristics of each model are exposed, envisioning some comparative parallels between them, about points of meeting and distance, as well as limits and advances. Finally, the reflective model stands out as a possibility vis-à-vis the others, since, even with weight, it brings together and brings new elements to think about teacher training, educational practices, and the school space with all its agents as part integrated being and making teachers.

Keywords: Formative models; Technical rationality; Practical rationality; Critical-reflective model.

PALAVRAS INICIAIS

As investigações no campo de formação de professores em termos mundiais, discutem, pelo menos, três grandes paradigmas que nortearam, de forma direta ou não, programas e entendimentos formativos para os docentes, também no Brasil e no exterior. Assim, faremos uma breve apresentação desses três modelos, já que a próxima seção tratará com mais profundidade

¹ Caio Corrêa Derossi, mestrando em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, derossi.caio@gmail.com

² Karen L. M. Ferreira, mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, karenkaispa@gmail.com



sobre cada um deles.

Um dos modelos mais preconizados nos programas formativos de professores foi o da racionalidade técnica, também denominado de epistemologia positivista da prática. Tal paradigma entende a atividade docente como uma aplicação de técnicas e métodos para cumprir determinado objetivo. Nesse sentido, o professor é entendido como um especialista que aplica estritamente uma teoria pedagógica, restringindo um entendimento de prática.

Cabe destacar também que, muitos organismos internacionais, como o Banco Mundial, por exemplo, preconizam o modelo da racionalidade técnica como horizonte presente nos currículos educacionais e de formação de professores, como forma de manter entendimentos conservadores sobre os investimentos, os tipos e os públicos que a educação deve atender, principalmente em países ditos em desenvolvimento.

Os debates contemporâneos encaminham para um consenso de que a profissão docente é dinâmica e de atuação na transformação, na incerteza, o que impacta diretamente na formação e na prática dos professores, que não são apenas aplicadores de teorias, mas sim, construtores de conhecimentos, que refletem suas histórias, os espaços que produzem e seus interlocutores.

Já para o paradigma da racionalidade prática, a atuação docente não deve ser reduzida a aplicação de um conjunto de teorias, mas sim, precisa ser considerado, as experiências, as trajetórias dos sujeitos, inseridas ou não, no campo educacional e que corroboram para as práticas de ensino (CARR; KEMMIS, 1986).

Assim, a racionalidade prática, em sua origem, representa uma discordância com as implicações dos entendimentos positivistas de formação de professores. Entretanto, é percebido que instituições internacionais como o Banco Mundial, tem de forma mais recente, incorporado e apropriado do paradigma prático em prol de seus interesses, revelando, portanto, a relevância da formação docente, colocando-a apenas em termos da própria prática escolar.

Carr e Kemmis (1986) pensando à luz da Teoria Crítica e dos escritos de Habermas, entende que os aspectos teórico-práticos, preconizados nas racionalidades técnica e prática, não eram tão distantes em suas dimensões educacionais, já que ambas forjam, elementos ditos como objetivos ou ditos como subjetivos, por seus pesquisadores.

Assim, os autores propõem uma vertente crítico-reflexiva, que vão considerar a educação e o processo formativo como constructos historicamente constituídos, como uma atividade social, coletiva e como um exercício político, no sentido do comprometimento com a mudança social da realidade partilhada e com os seus interlocutores.

Destarte, frente ao exposto, a proposição do texto busca debater, a partir de uma visa holística e panorâmica os três principais modelos formativos de professores, entendendo os seus lastros e suas reverberações nos processos de formação docente e nas relações com as práticas, espaços e outros sujeitos.

MODELOS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES E PROFESSORAS

É interessante refletir sobre os modelos de formação de professores, as perspectivas adotadas pelos programas formativos, com a finalidade de se debater o que Nóvoa (1999) aponta como os caminhos que constituem e desenvolvem a profissão docente. Nesse sentido, é relevante que os próprios professores se entendam como partes de um processo corrente de formação e que Pereira (2008) destaca os docentes como protagonistas nas lutas em prol e contrários aos paradigmas ora da racionalidade técnica ora da racionalidade crítica.

Candau (1997) destacou que entre as variadas propostas de formação de professores, muitas delas enfocam a perspectiva das práticas de ensino, vislumbrando impactar as relações de ensino-aprendizagem, tanto dos docentes quanto dos alunos. Assim, a formação continuada pode



contribuir no exercício da docência e atinge uma atualidade que se coloca na ordem do dia das discussões. Portanto, as terminologias, os modelos e os entendimentos formativos serão apresentados com vistas a se pensar nos interesses e enfoques oferecidos as práticas e as formações dos professores.

Conforme indica Pereira (2008), ações e iniciativas de formação continuada no Brasil são localizadas a partir da década de 30 do século XX, com as antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que formavam os professores que atuavam no ensino secundário. A estrutura formativa seguia a premissa do “3 + 1”, a qual após o estudo das disciplinas da área específica do conhecimento, condensava-se no último ano as matérias específicas para a docência, as pedagógicas.

Nesse sentido, a primeira perspectiva de formação de professores seguia um modelo de orientação técnico, que concebia o professor como um aplicador, um tarefeiro, frente as práticas cotidianas. Para Schon (2000) os professores formados sob essa égide foram preparados para oferecer soluções instrumentais e pontuais para os desafios da prática docente.

É válido comentar que o autor propõe a categoria de conhecimento na ação, com uma epistemologia que subsidia a racionalidade prática, entendendo em consonância com Dewey que a experiência pode fomentar as aprendizagens. Nesse sentido, o professor é reflexivo e media um processo de construção do conhecimento baseado em metodologias.

Cabe destacar que os contextos de industrialização tardia, de mudanças na agricultura, o golpe e a instauração da ditadura civil-militar, compuseram o contexto que preconizara o modelo de formação técnico, que não atingiu somente a profissão docente. A perspectiva técnica esteve presente, de forma mais ressaltada, no texto legal da LDB de 1971, Lei nº. 5.692, que dentre as mudanças nos ensinos de primeiro e segundo graus, associa ao segundo, o ensino técnico profissionalizante, como forma de, ao menos no papel, formar mão-de-obra minimamente qualificada e direcioná-la as indústrias.

A prática tecnicista também era consubstanciada pelo entendimento estreito e apropriação indevida de teorias comportamentalistas do campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, enfocando um processo educativo baseado em repetições e em memorização. Candau (1996) entende o modelo técnico de formação de professores como uma perspectiva clássica que se baseava na reciclagem, no refazer os ciclos através de cursos e ações para o aperfeiçoamento.

Assim, postulou-se que o processo de construção de conhecimentos se centraria a partir de espaços formais de educação, os ditos cursos, de natureza variada, de reciclagem. Então, tomando o modelo técnico de formação, a autora propõe algumas questões pensando a formação e as práticas docentes. Logo, Candau (1996) pensa que o tecnicismo:

desconsidera que o conhecimento é composto por um contínuo processo de construção, desconstrução e reconstrução? E que isso ocorre também na prática pedagógica cotidiana, reflexiva e crítica? Não reforça a dicotomia entre teoria e prática e entre os que produzem o conhecimento – a universidade – e os agentes responsáveis por socializá-lo – os professores? (CANDAU, 1996, p. 142).

Frente aos apontamentos de Candau, a própria autora propôs uma nova perspectiva, pensando em modelo de formação de professores, com distinções marcadas, que se referiam: a escola ser considerada um lócus de aprendizagem da docência; a necessidade de se valorizar os saberes da docência, como balizas para a formação e a consideração de que os professores, enquanto sujeitos diversos, de experiências e desenvolvimentos profissionais variados, precisavam ser entendidos em suas particularidades, para a proposição de programas continuados



de formação.

Destarte, de modo mais contido, explicitar-se-ão os modelos de racionalidade técnica e prática, tecendo apontamentos que encaminham para a formação do professor reflexivo. Saviani (2001) considera que os professores formados nos anos 1970 e 1980 foram formados a partir da perspectiva do se instrumentalizar para o fazer. Assim, o que era qualificado como um bom professor era o que executava e aplicava técnicas para resolver suas tarefas, sistematizadas sem reflexão.

Mizukami (2002) reconheceram que o conhecimento e a sua construção no modelo técnico são concebidos de forma instrumental, como aplicação sistemática de instrumentos. Schon (2000) destaca que a docente guiada pelo modelo técnico, concebe o cotidiano como espaço estático para aplicação de pressupostos para a resolução de possíveis problemas, marcando assim, um afastamento da reflexão e de uma interpretação mais acurada dos conhecimentos pedagógicos.

Para Ibiapiana (2008) as tendências técnicas estão alicerçadas nos pressupostos positivistas e em uma apropriação inadequada de teorias comportamentalistas, uma vez que, sumarizam o processo de ensino-aprendizagem por reprodução e imitação de comandos dados por terceiros. O professor que segue o modelo da racionalidade técnica para Schon (2000), vislumbra a partir de uma noção de eficiência, de eficácia, a aplicação de técnicas, de aparatos instrumentais para solucionar questões de um cotidiano fixo, totalmente explicado e mediado por teorias científicas que direcionam os caminhos que as práticas devem seguir.

Assim, o modelo técnico, se vale retoricamente do cabedal científico, entretanto o utiliza de forma parca e pobre, já que não propõe a reflexão e a diversidade dos contextos de atuação e dos sujeitos envolvidos. Não se pode perder de vista que tanto a formação quanto a educação carregam consigo um compromisso social de transformação e mudança sociais, evidenciando assim que, todos os processos formativos e educativos são clivados por aspectos temporais, sociais, políticos, econômicos que impactam a constituição dos cidadãos. Logo, Schon (2000, p. 39) reflete que a racionalidade técnica:

baseia-se na visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece. Nessa visão, os fatos são o que são e a verdade das crenças passível de ser testada estritamente com referência a eles. Todos os desacordos significativos são solucionáveis, pelo menos em princípios, tomando-se como referência. Todo conhecimento profissional baseia-se em um alicerce de fatos.

Refletindo sobre a formação continuada, Pereira (2008) entende que grande parte dos currículos e dos programas de educação contínuas para professores foram alicerçados no modelo da racionalidade técnica, pois privilegiam uma ideia de treinamento, de transmissão oral, desconsiderando outros saberes e que privilegiam conhecimentos específicos de determinados campos de conhecimento, minorando os saberes pedagógicos, já que eles seriam aprendidos no fazer prático da profissão. Entretanto, o autor aponta que paulatinamente tal perspectiva de formação vai mudando.

Pereira (2008) ainda destaca que a partir dos anos 1980 a perspectiva da racionalidade técnica aposta na terminologia da reciclagem, de forma mais contundente, uma vez que concebia os elementos da repetição e da valorização de conhecimentos específicos de disciplinas como instrumentos para o trabalho de executor assumido pelo professor.

Assim, nessa visão da racionalidade técnica, a formação continuada enfoca principalmente em saberes disciplinares específicos, desconsiderando os conhecimentos pedagógicos e os advindos das práticas educativas, já que o professor era apenas um aplicador de técnicas em um cotidiano nulo de diversidades. Logo, Sacristán (1999) concebe que a perspectiva de formação



técnica é insuficiente, pois não se trata apenas de aquisição de novos conteúdos, mas sim, deve considerar a miríade de aspectos que compõem a profissionalidade da docência.

Como um outro caminho a ser trilhado, em opção ao modelo da técnica, surge o da racionalidade prática que, Serrão (2008) entendeu como um processo o qual os próprios professores colocam em evidência suas práticas, pensando em alternativas para seguir frente os desafios impostos. Desse modo, o docente parte da sua prática cotidiana tanto para eleger situações que mereçam destaque e intervenção, quanto para propor modelos de respostas, evidenciando que o conhecimento

é, portanto, produto de sua experiência. Nesse sentido, a teoria assume um papel de mediação entre uma prática passada e uma prática presente, visando à transformação dessa última, uma vez que ela se torna fonte de problemas que geram ações e saberes [...], pois o que guiará a ação de investigação do professor é o senso crítico, que se constitui por uma ética e uma estética configuradas pela racionalidade prática. (SERRÃO, 2008, p. 154).

O paradigma da racionalidade prática entende o professor como o profissional que problematiza a sua atuação e a sua profissão frente a sua base de conhecimentos específicos. Dessa forma, faz-se preciso entender a prática pedagógica dentro de uma certa centralidade, para que o processo de ensino-aprendizagem seja pensado, bem como, para que o professor debata e confronte sua formação e suas práticas.

Assim, Nunes (2001) entende que o modelo prático de formação de professores lança luzes em aspectos antes não observados, no caso os saberes da docência, em especial ao saber prático, dotando-o de racionalidade e de legitimidade, valorizando assim as experiências. Destacam-se programas de formação continuada de professores que concebiam aspectos teóricos de forma dicotômica dos componentes práticos, o que, entre outras coisas, não permite refletir sobre os saberes e conhecimentos produzidos pelos professores, nas dinâmicas espacial e relacional das práticas educativas.

Logo, a dimensão da racionalidade prática se opõe a essa separação teoria e prática e propõe que os professores sejam reflexivos, uma vez que, colocam as práticas em evidência para a análise. A partir da década de 1990 no Brasil, principalmente em razão da homologação da LDB, a formação continuada retorna na pauta das discussões, refletindo a necessidade de qualificação dos professores da educação básica.

Entretanto, Nunes (2001) discorre que a formação continuada não deve ser entendida apenas com o intuito de acréscimos de habilidades e competências para a docência, sendo esses, resquícios do entendimento da racionalidade técnica, cabendo agora a prática, pensar com os professores constroem os conhecimentos e saberes a partir de suas relações cotidianas e de suas experiências.

Portanto, Nunes (2001) dispõe que a racionalidade prática convida o professor a pensar a partir de suas relações individuais, reforçando o que Schon (2000, p. 41) entende como marcas do modelo:

incorporar maneiras particulares de ver, pensar e fazer que tendem, com o tempo, a ter sua autoridade cada vez mais reforçada na visão do estudante. E ainda afirma que se concebermos o conhecimento profissional em termos de fatos, regras e procedimentos aplicados de forma não-problemática a problemas instrumentais, veremos o ensino prático em sua totalidade, como forma de treinamento técnico.

Assim, Schon (2000) destaca que o modelo da racionalidade prática se afasta do da técnica, uma vez que se preocupa em pensar os conhecimentos produzidos pelos professores a partir de



suas práticas e de suas experiências. O autor nesse sentido, se aproxima e caua suas considerações com base na racionalidade prática. Então, o autor destaca que, apesar de numa primeira mirada, ambas racionalidades observarem as ações dos docentes, a prática se distingue da técnica, por pensar sobre o processo de construção de conhecimentos e considerar os aspectos experienciais, frente a uma perspectiva de aplicação de instrumentos.

Schon (2000) avalia que entender o processo de construção de conhecimento nas práticas cotidianas é relevante, assim, o autor propõe a ideia de reflexão-na-ação, que através do reconhecimento dos contextos, sujeitos e regras contextuais, para corroborar ao final, com o desenvolvimento e a compreensão de novas ações frente aos desafios. De forma distinta ao que apregoavam as racionalidades técnica e prática, o modelo reflexivo proposto por Schon (2000), entende que os professores possuem um campo próprio de saberes que são mobilizados frente aos dilemas apresentados nos cotidianos escolares.

O modelo crítico-reflexivo para a formação de professores apresenta como caminho a ser trilhado a reflexão sobre as práticas educativas. Schon (2000) discute que uma possibilidade de aprendizagem e reflexão a partir da ação é dada a partir da compreensão de elementos e padrões mais gerais, globais em direção ao contexto mais local, reverberando no desenvolvimento profissional da docência por meio de novas análises e perspectivas de atuação frente a dilemas e a desafios.

É nesse sentido, que o modelo baseado na reflexão, de forma distinta as racionalidades técnica e prática, propõe a construção e a valorização de conhecimentos próprios do professor. Cabe ressaltar que, apesar da ideia de reflexão estar presente nos paradigmas prático e crítico-reflexivo, os entendimentos são distintos. Enquanto no primeiro, a reflexão está baseada no planejamento e na atuação pedagógica, no segundo modelo o ato reflexivo é uma constante não relacionado apenas com a prática pedagógica, mas com a própria formação do professor.

Assim, o paradigma crítico-reflexivo emerge como uma forma de se repensar a prática docente, refletindo as orientações e ações exercidas em sala de aula e durante os processos educativos. Pimenta (2008) chamou atenção sobre o termo professor reflexivo, no sentido de ser recente na literatura especializada. A autora aponta que data do início dos anos 1990 a sua difusão no cenário educativo e que seu aparecimento carregava alguns impasses, quanto a uma categoria teórica ou quanto a um adjetivo que revelava uma característica do professor ou do seu trabalho.

O entendimento da reflexão impacta diretamente o professor que, nesse caso, é concebido enquanto um sujeito ativo e reflexivo de sua prática. Nessa perspectiva, Pimenta (2008) aponta para uma filosofia da práxis e questiona as ideias de Schon (2000) no que refere-se a dimensão coletiva de reflexão, as condições de vida e de trabalho dos professores para refletirem e que tal exercício seja crítico-reflexivo.

Desse modo, concorda-se com Imbernón (2006) quando o autor destaca da necessidade de renovação do estabelecimento de ensino e da própria ação dos educadores, no sentido de perceber as novas demandas e agências dos sujeitos e dos contextos sociais. Portanto, a formação de professores deve ser ancorada em uma perspectiva da reflexão que transpassa os processos educativos e não mais do entendimento do docente enquanto um técnico, um executor.

Assim, como bem nos lembra Marin (1995) e Silva (2002), pensando em uma dimensão epistemológica e semântica da formação, o uso do léxico treinamento, para designar uma etapa formativa, apesar de corrente e aparentemente sem implicação, é uma marca latente de um entendimento neoliberal, fordista e fragmentado do ser docente. Behrens (2003) ainda destaca que outros termos como reciclagem e capacitação, por exemplo, são marcas dos entendimentos das racionalidades técnica e prática que se imiscuíram na dinâmica e no espaço de atuação e de vivência docente.

Pensando um pouco mais sobre a perspectiva crítico-reflexiva, teceremos algumas



considerações adicionais a respeito do tema. Schon (2000) entende que quando o professor reflete sobre suas ações, ele é capaz de compreender como sua atitude, seus atos corroboraram ou não para o desenvolvimento e conclusão de algum processo educativo e/ou de ensino-aprendizagem. Entre a miríade semântica que o termo pode ser significado, Libâneo (2008) entende que a reflexão é uma característica de todos os seres racionais, sendo portanto, os humanos conscientes capazes da atitude reflexiva, já que tal ação se refere a uma análise própria sobre si e sobre o que fazemos. Nesse sentido, o autor afirma que

O significado de reflexividade e os seus vários entendimentos aplicados à formação de professores envolve a capacidade e a competência reflexiva no exercício profissional. [...] O cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir. (LIBÂNEO, 2008, p. 54).

Libâneo (2008) ainda aponta que as discussões acerca do professor reflexivo geraram intensos debates sobre os aspectos da teoria e da prática. O autor elencou três eixos de entendimento que reverberavam nessa relação: o primeiro de um sentido direto do comportamento para a teoria e a prática; o segundo de uma direção direta do comportamento para o pensamento, encaminhando para a teoria e prática e o terceiro reconhecendo os limites e discontinuidades de se pensar algumas questões sob a égide das relações teoria e prática.

Complementarmente, dispõe sobre três concepções distintas sobre o professor reflexivo. A primeira delas se refere a uma reflexão consciente e interna sobre seus atos, os conteúdos que ensina, entendendo as dimensões interna e externa de seus atos. A segunda entende a reflexão como um elemento imanente à atuação do professor, já que essa reflexividade compõe uma rede, uma teia de significados e significantes construídos nas trajetórias profissionais e nas experiências vividas.

Já a terceira concebe a reflexão como atividade dialética, entendendo que embora o mundo, a sociedade e as estruturas sociais existam *a priori* do nosso nascimento, a vida real é bastante dinâmica e muitas das vezes mobiliza forças antagônicas. Isso nos faz pensar que, a apreensão do que vivemos, da realidade, é construída pelo o que assimilamos cognitivamente e seus pontos de toque com o mundo externo que geram as nossas explicações.

Assim, Candau (1996) ressalta a relevância de pensar a formação de professores de modo integralizado para que a reflexão e a prática sejam componentes unidos e presentes em todo o processo, para que, quando o docente estiver em seu espaço de atuação, realizando atividades de ensino-aprendizagem possa mobilizar os diferentes saberes e dialogar com os mais diferentes sujeitos nos contextos variados.

A autora oferece destaque a relevância de se pensar a formação continuada dos professores, levando em consideração o espaço escolar e como a dimensão da experiência é necessária para a constituição dos saberes da docência. Nesse sentido, ela afirma que:

os saberes de experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É por meio desses que os professores julgam a formação que adquiram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhes são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. Eles constituem a cultura docente em ação, e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo (CANDAU, 1996, p. 146).

Candau (1996) ainda afirma que a prática docente e que as experiências advindas do contexto profissional, bem como das trajetórias e das relações pessoal e formativa, fomentam a construção de conhecimentos e a capacidade reflexiva dos professores. A autora destaca que, a



reflexão impele aos sujeitos o desejo e a força por mudar as realidades social e escolar que participam, impactando mesmo que, em uma dimensão micro, a instituição escolar, os processos de ensino-aprendizagem e os demais sujeitos.

Sobre essas nuances do trabalho e da formação docentes, Imbernón (2006) ser professor não se refere a transposição de um conteúdo específico para os alunos, mas sim, de ter uma postura comprometida contrária as desigualdades, em prol as discontinuidades sociais, do trabalho coletivo e da inserção dos sujeitos e das comunidades. Nesse sentido, frente as novas demandas, faz-se necessário refletir sobre as formações, inicial e continuada, para a atuação dos professores.

Logo, pensando nos contatos relacionais e nas práticas cotidianas, Schon (2000, p.31) elenca que a reflexão é relevante, pois ela redimensiona e atribui novos significados as experiências. Assim, o autor afirma que

para referir-se aos tipos de conhecimento que revelam em nossas ações inteligentes, assim é possível, às vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para descrição.

Schon (2000) ainda acrescenta que o conhecimento dado na/pela ação é denominado de tácito, pois está interiorizado, implícito, se configura como um hábito, uma mobilização cotidiana. Entretanto, Pimenta (2008) afirma que diante da diversidade de contextos e de sujeitos que inter cruzam a profissão docente e demandam dos profissionais, apenas esse conhecimento não é suficiente.

Mesmo que os professores criem estratégias e novos horizontes diante dos desafios, a atividade reflexiva demanda de outros saberes, mesmo se o docente estiver enfocando na dimensão da reflexão na ação. Assim, por mais que a ação docente tenha um pouco de uma experimentação, jogos de tentativas e erros diante dos desafios e uma perspectiva prática, relacional, o professor precisa de vários outros saberes para a reflexão durante a ação.

Schon (2000) descreve uma série de ações e etapas que fomentam o processo de reflexão na ação e que não serão detalhados aqui, por não ser objetivo do texto. No entanto, o que há de se sublinhar é que o autor aposta que a formação do profissional da educação reflexivo deve coadunar os saberes construídos nos processos de formação, aqui de forma mais estrita, com os advindos das experiências, das trajetórias de vida, evidenciando o caráter dialético e coletivo dos conhecimentos e das tomadas das ações educativas.

Desse modo, Pimenta (2008) afirma que a atuação docente não pode ser apenas reflexiva, mas sim, acompanhada de ações, que vão impactar, mesmo que em menor escala, a vida e a dinâmica dos sujeitos e das instituições. Assim, a autora afirma que, quando se preconiza o enfoque reflexivo na formação dos professores, concebe-se também, a centralidade do docente no processo formativo. Pimenta (2008, p. 36) ainda acrescenta que

essa centralidade colocada nos professores não se traduziu na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretam.

Portanto, concordando com Candau (1996) o componente da reflexão no processo de formação de professores, será conseguido a partir da observação e de novos significados das práticas, bem como do repensar as identidades, as formas de interação e o reconhecimento de permanente reconstrução da vida e da profissão. E não através da participação de cursos de formações, inicial ou continuada, em uma perspectiva de treinamento, de reciclagem, de



capacitação ou de aquisição de técnicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que procurou-se fazer nesse artigo foi apresentar os três principais modelos formativos e defender o reflexivo, como um caminho alternativo ao entendimento técnico e/ou prático na formação de professores. Para tanto, buscou-se realizar uma discussão teórica acerca dos principais conceitos e teorias que circundam os três paradigmas formativos.

Refletir sobre a formação de professores é relevante, pois, pensando nesse exercício realizado no texto, o docente, entendido como um ponto central das redes de contato, produtor de conhecimentos e de experiências com a comunidade e com os demais sujeitos, nos impele nos problemas e contextos sociais que coexistem a formação e a atuação docente.

Assim, reafirma-se um compromisso social com a educação e a formação de professores, uma vez que, acredita-se que as discussões podem fomentar a reflexão e atingir as práticas cotidianas, mesmo que em uma dimensão micro, a realidade que participamos e produzimos.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Lei Nº. 5.692/71. Brasília: MEC/SEB, 1971.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos. EdUFSCAR, 1996.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge, and action research**. London: The Falmer Press, 1986.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedex**, Campinas, n. 36, 1995. p. 3-20.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1999.



NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Rev. Educ. Soc.** v. 22, n. 74, 2001. p. 27- 42.

PEREIRA, J. E. D. **Pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo, 2001.

SERRÃO, M. I. B. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. A. O. **Formação Continuada**: Um Olhar Diferenciado. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.