

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS EDUCATIVAS

Valcinete Pepino de Macedo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
val.oceano@bol.com.br

RESUMO: O estudo analisa a repercussão das novas demandas educacionais para o contexto escolar e para a formação de professores. Para a realização do estudo foi feita revisão bibliográfica da literatura que discute a repercussão das novas exigências educacionais para o contexto escolar e a formação de professores. Conclui-se que o quadro atual de ampliação das funções da escola tem ultrapassado suas possibilidades de atuação, o que fragiliza a especificidade de sua função precípua, que é ensinar. Na formação docente permanece uma fragilidade nos cursos de formação inicial que norteados por uma visão burocrática, não tem propiciado aos futuros docentes um embasamento teórico consistente.

Palavras-chave: educação escolar; formação de professores; demandas educativas

INTRODUÇÃO

Na atualidade, o professor encontra inúmeros desafios na sua atuação, pois as exigências são cada vez mais diversificadas, fazendo emergir uma nova referência de sua profissionalidade, que tem sido explicitada nos debates educacionais presentes na literatura, nas associações docentes, nas secretarias de educação e nas instituições escolares.

Por isso, consideramos relevante destacar que a compreensão das novas demandas para o contexto escolar e a formação requer necessariamente considerar a relação de movimento e inter-relação entre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas implicações para a área educacional.

Segundo Kuenzer (1999), não existe um modelo de formação de professores delineado a priori, pois os modelos de formação têm como propósito responder às demandas que estão sendo colocadas pelo contexto das forças produtivas em desenvolvimento num determinado momento. Nesse sentido, a referida autora nos diz que novos processos pedagógicos são elaborados, a cada etapa de desenvolvimento social e econômico, os quais fazem emergir perfis diferenciados de docentes de modo que sejam atendidas às exigências do sistema social e produtivo com base na concepção dominante. Sendo assim, esse trabalho discute as novas demandas educacionais impostas para o contexto escolar e para a formação docente as quais são resultantes de diversos elementos que emergem no processo de transformação da sociedade.

As novas demandas educacionais e o processo de formação dos professores

As mudanças ocorridas no contexto mais amplo da sociedade repercutiram de maneira intensa na educação escolar e no trabalho docente. Novas demandas educativas têm sido delineadas para a escola face à elaboração de novos modelos organizacionais que emergiram

das mudanças no mundo do trabalho, intensificação na produção de novos conhecimentos, desenvolvimento vertiginoso das tecnologias da comunicação e informação, da globalização que trouxe transformações não só no âmbito econômico, mas também nas relações sociais, papel do Estado, novos padrões de comportamentos e conceitos referentes à família, consumo, cultura, arte e formas de pensar e compreender a vida em sociedade.

É nesse contexto que tem emergido a discussão sobre uma nova forma de compreender a atuação educativa da escola e, conseqüentemente, as novas funções do professor. São inúmeros os posicionamentos a respeito do “novo” papel da escola e do professor, alguns apresentam uma perspectiva extremamente desafiadora no sentido de elencarem tantas atribuições e responsabilidades que acabam por deixar o professor numa condição de impotência profissional dada as condições frágeis de trabalho em nosso país. Esse entendimento é partilhado por Sacristán (1995, p. 64) quando afirma que

O certo é que existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e a qualidade do ensino, situação que reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados de educação. Como conseqüência desta excessiva dependência da prática relativamente aos professores, o pensamento e a investigação acabam por contribuir para a elaboração de imagens exigentes e atrativas de como deveriam ser os professores nas suas múltiplas facetas.

Outros estudiosos (VEIGA, 2009; GHEDIN et al, 2008; LIBANEO, 2004; TARDIF e LESSARD, 2008) relacionam essa discussão sobre as novas demandas para a educação escolar com aspectos que vão além das atividades pedagógicas realizadas pelos professores em sala de aula. São ressaltados aspectos como a dimensão política do ato pedagógico, a coletividade nos processos de organização do trabalho escolar, relação família e escola, tensões e dilemas presentes no cotidiano da escola. A reflexão sobre tais elementos expressam uma relação de aproximação com os desafios vivenciados pelos professores no cotidiano escolar. Só para ilustrar esse posicionamento ressaltaremos as ideias de Veiga (2009, p. 15), quando ela afirma que

Assim a escola não pode se limitar à função de ensinar. Dela são exigidas, cada vez mais, a função de ensinar e a ocupação educativa dos tempos livres. A escola deve ser cada vez mais próxima a realidade [...] A concepção de escola é outra. É preciso refletir sobre a criação de espaços e tempos escolares para colocar à disposição de todos os alunos o acesso aos bens culturais e a ocupação educativa dos tempos livres: mais tempo de escola para os alunos que carecem de adequadas estruturas familiares e das relações de vizinhança.

Sendo assim, nessa perspectiva a função da escola ultrapassa a transmissão de conteúdos e assume outras ligadas a proteção dos alunos (crianças/jovens), tendo em vista que no contexto da escola pública, têm sido criadas várias estratégias governamentais que buscam ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola como forma de proteger sua integridade física e moral por meio de ações educativas, haja vista o quadro de violência instaurado em nossa sociedade. Todavia, Veiga (2009, p. 15) chama a atenção para o aspecto de que o quadro atual

de ampliação das funções da escola tem ultrapassado suas possibilidades de atuação, o que fragiliza a especificidade de sua função precípua, que é ensinar.

É nesse quadro de novos desafios para a educação escolar que a formação de professores tem sido destacada por estudiosos da área e dirigentes governamentais como um dos elementos que poderá contribuir para melhorar a qualidade do sistema de ensino. Mas muitas críticas têm sido feitas a maneira como a formação de professores tem sido operacionalizada em nosso país e um conjunto significativo de reflexões e propostas vem sendo elaboradas, visando elevar a formação profissional do professor ao nível superior, transformar a estrutura do ensino e da carreira, melhorar a qualidade da formação, além de outros aspectos específicos de cada eixo da formação docente (inicial e/ou continuada).

Dentre essas críticas podemos realçar a fragilidade presente nos cursos de formação inicial que norteados por uma visão burocrática, não tem propiciado aos futuros docentes um embasamento teórico consistente que lhes permita fazer a relação teoria e prática, compreendendo que os elementos teóricos estudados ao longo do curso não estão desconectados dos desafios existentes no âmbito do sistema escolar tendo em vista que servirão como eixos auxiliares para o docente compreender o seu trabalho pedagógico. Ghedin et al (2008, p. 24) afirma que

Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos estão de um modo geral, estruturados curricularmente e sendo trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontrada nas escolas [...] necessita-se pensar que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino-aprendizagem, dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente.

Esse aspecto tem sido comprovado também no âmbito do trabalho realizado pelas equipes técnicas das secretarias de educação e equipes pedagógicas das escolas que recebem os professores iniciantes. Em nossa experiência profissional pudemos constatar que um número considerável de docentes embora demonstre domínio de conteúdo das disciplinas que irão trabalhar na escola, parecem desconhecer aspectos pedagógicos do processo de ensinar e aprender (estratégias diferenciadas/dinâmicas de trabalhar os conteúdos; gestão da sala e disciplina; avaliação dos alunos; planejamento do trabalho pedagógico, entre outros).

Essa situação se constitui num dos desafios que as pesquisas e ações desenvolvidas na área da formação de professores ainda não conseguiram superar. Por isso, corroboramos com Ghedin et al (2008, p. 31) quando nos diz que “é preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores”.

Pimenta (1999), afirma que pesquisas desenvolvidas sobre essa temática, têm constatado que, nas escolas e nas práticas pedagógicas, os agentes educacionais têm norteados seus trabalhos a partir da materialização de outras teorias em dissonância com aquelas que são elaboradas pelas recentes investigações das ciências da educação.

Segundo essa autora os cursos de formação inicial, conforme mostram as pesquisas, pouco têm contribuído para a construção de uma nova identidade do profissional docente, uma vez que esse tipo de formação prioriza a elaboração e materialização de um currículo formal, embasado em conteúdos e atividades que se distanciam da realidade presente em nossas escolas. Esse currículo possui, como eixo organizador, uma perspectiva burocrática que não consegue captar as negações e contradições integrantes da realidade social.

Imbernón (2006) chama a atenção para o aspecto de que a formação inicial é um momento muito importante uma vez que ela é o início do processo de profissionalização. Todavia, esse autor nos diz que a formação inicial oferecida aos professores não prepara os docentes para desenvolverem novas metodologias, além disso, “não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança” (p. 41). Por isso, diante do contexto de novas demandas para o trabalho docente, “o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão [...] a formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais” (p. 45).

Ao se referir ao processo de formação continuada dos professores, Pimenta (1999) destaca que o aspecto mais evidenciado, nesse tipo de formação, tem sido a elaboração de cursos que priorizam a atualização de conteúdos do ensino. Devido as suas fragilidades essas ações de formação contínua não têm contribuído de forma significativa para superar problemas que ainda persistem nos sistemas de ensino tais como as desigualdades escolares e o baixo desempenho nas aprendizagens dos alunos.

Alarcão (2003, p.100), ao discutir o processo de formação continuada dos docentes afirma que uma de suas características é ser um

processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional [...]. Ela deve visar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Essa mesma autora defende a perspectiva de que esse eixo da formação docente não se limite ao desenvolvimento de ações de reciclagens ou treinamentos embasados em modelos preestabelecidos de aquisição de habilidades de repetição, nos quais a discussão é estruturada, apenas, priorizando a transmissão de ações que os professores devem praticar para que alcance *bons resultados* na sua prática pedagógica.

Faz-se necessário realçar a articulação entre a formação inicial e continuada, uma vez que a primeira não pode ser entendida como um fim em si mesma, que oferece todo um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o exercício da profissão docente. Ela deve ser vista como uma etapa do processo de formação profissional do professor que fornecerá uma bagagem sólida de conhecimentos teóricos que favoreçam o desenvolvimento do trabalho docente.

Sobre esse aspecto Garcia (1995, p. 54,55) ressalta que é necessário compreender a

formação de professores como um continuum. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Este princípio implica também a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados” encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Imbernón (2006) nos adverte sobre o perigo de confundirmos termos e conceitos quando estudamos a formação de professores. Ele chama a atenção para o fato de que no meio anglo-saxão, predominantemente norte-americano, a formação permanente e o desenvolvimento profissional são considerados como sinônimo. Mas esse autor se contrapõe a essa idéia, afirmando que isso faz com que o desenvolvimento profissional seja considerado de maneira muito restrita, tendo em vista que isso significaria que a formação é o único meio a ser utilizado pelo professor para se desenvolver profissionalmente.

Por conseguinte, esse autor defende que a profissão docente “desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão docente, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional.

Portanto, a formação continuada se insere no processo de formação docente não como um mecanismo de substituição ou complementação da formação inicial, mas como um elemento que contribuirá para a atuação profissional do docente. Ela não consiste, apenas, em um processo de atualização científica, didática ou pedagógica, mas deverá fornecer elementos que possibilitem o professor a repensar o seu fazer pedagógico, por meio do desenvolvimento de atitudes que lhe permitam descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir saberes, os quais contribuirão para a melhoria do seu desempenho profissional (ALARCÃO, 2003; IMBERNÓN, 2006; LIBÂNEO, 2004).

É nesse cenário de críticas a maneira como a formação de professores tem sido trabalhada ao longo do tempo que podemos presenciar um conjunto de propostas e novas ideias ancoradas em pesquisas, debates acadêmicos e projetos governamentais que buscam reconfigurar a área da formação de professores e o seu trabalho. Tais ideias embasadas em novos conceitos como epistemologia da prática, professor reflexivo, saberes docentes, professor pesquisador, formação centrada na escola, competências, dentre outros, são incorporados nos discursos e práticas de

formação, assumindo a categoria de elementos articuladores de um “novo pensar e fazer a formação docente” contemplando tanto o eixo inicial quanto continuado.

Na perspectiva assumida por Ghendi et al (2008) é relevante que ao repensar a formação de professores seja estabelecida uma relação entre tal formação e a necessidade social da escola pública, permitindo ao futuro docente construir uma identidade profissional que integre saberes docentes que atendam as necessidades dos alunos, bem como as demandas atuais para o contexto escolar e o trabalho docente.

Corroboramos com essa perspectiva, pois compreendemos que o processo de formação deve possibilitar ao professor se tornar um profissional comprometido com uma educação de qualidade, que possua atitudes de reflexão crítica sobre seu fazer pedagógico, articule e redimensione suas ações, de forma a contribuir para o processo de aprendizagem de seus alunos e compreenda o ensino nas suas múltiplas determinações, buscando, constantemente, refletir se a sua atuação está contribuindo para a construção de um posicionamento crítico de seus alunos, frente aos saberes e à realidade social.

O processo de formação docente e sua relação com o contexto escolar

A prática pedagógica dos professores vem sendo focalizada nos estudos sobre formação docente (NÓVOA, 1995; GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2006) como um elemento essencial para repensar e reconfigurar a formação inicial e continuada. Defende-se a idéia de uma reconfiguração na formação de professores tomando como eixo de articulação o contexto em que os docentes desenvolvem o seu trabalho de maneira que sejam priorizados nos currículos atividades que propiciem uma compreensão dos elementos presentes nas dinâmicas escolares. Respalda por essa perspectiva, Imbernón (2006, p. 64), defende que as práticas nas instituições educativas assumam o papel de *aprendizagens práticas*,

sem cair no excesso de exagerar a importância das práticas para o desenvolvimento do conhecimento profissional, temos de considerá-las não apenas como uma atribuição a mais, mas devemos reformulá-las tendo em conta uma redefinição das relações que o aluno tem com a realidade de uma escola no período de formação inicial.

Se a formação tem como um de seus propósitos melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido na escola por seus agentes educativos, é imprescindível que eles sejam constantemente possibilitados a refletir sobre os problemas que a escola possui, como forma de estimulá-los a organizar meios que permitam ultrapassar esses problemas e avaliar as estratégias de atuação. Dessa forma, é relevante que sejam consideradas as necessidades formativas dos professores, suas dúvidas, anseios, assim como que sejam priorizados, também, elementos que fazem parte do contexto escolar, no qual ele desenvolve sua prática educativa (ALARCÃO, 2003).

Sendo assim, é ressaltada a atuação da escola enquanto espaço de aprendizagem do professor no qual este além de desenvolver atividades vinculadas ao ensino, também poderá

participar de ações educativas/formação que contribuam para repensar sua prática pedagógica e favoreça a consolidação de novas aprendizagens, considerando nesse processo, as necessidades de formação do grupo de docentes. A participação de professores em experiências de aprendizagens e socialização de suas práticas favorecerá, segundo Nóvoa (1995, p. 26), para a construção de uma nova cultura da formação de professores. Todavia, esse autor adverte que

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de autoformação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Essa perspectiva está em consonância com as ideias concernentes ao conjunto de trabalhos que defendem a escola enquanto um dos espaços de formação em serviço do professor (GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2006; CANDAU, 2003). Esses autores destacam que os programas de formação ao tomarem a escola enquanto espaço de formação estará considerando as necessidades que emergem do próprio contexto escolar o que poderá contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos, qualidade do ensino e ampliar a participação dos professores em ações de formação docente que estejam articuladas ao seu trabalho pedagógico.

Candau (2003, p. 57) corrobora com esse entendimento e afirma que:

Na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um locus de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação. Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Para Imbernón (2006, p. 80) considerar a formação centrada na escola não está reduzida apenas a uma mudança de espaço físico, pois ela envolve uma questão mais ampla que está norteada por um novo enfoque que auxiliará no processo de redefinição dos conteúdos, estratégias, protagonistas e propósitos da formação.

Esse aspecto é corroborado por Canário apud Nunes, C. (2000) quando elucida que considerar a escola enquanto locus de formação não significa que os professores só aprenderão

se permanecerem no espaço da escola, pois o que está colocado em jogo é o processo de repensar e reorganizar a formação dos professores e isso envolve diferentes dimensões tais como as de ordem pessoal, organizacional e profissional, que exigem uma conexão constante de diversas formas de aprender.

É nesse sentido que Imbernón (2006) explicita a formação centrada na escola se constitui num paradigma colaborativo que considera o professor enquanto sujeito e não objeto de formação, uma vez que ele detém um conjunto de conhecimentos e um quadro teórico que emerge de sua prática. Esse autor elenca um conjunto de pressupostos nos quais essa perspectiva de formação docente está embasada, dentre eles:

1. A escola como foco do processo “ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria;
2. Para uma reconstrução da cultura escolar como objetivo não apenas final, mas também de processo, pois a escola deve aprender a modificar sua própria realidade cultural;
3. Aposta em novos valores. Em vez de independência, propor a interdependência; em vez de corporativismo profissional, abertura profissional [...];
4. A colaboração, mais que uma estratégia de gestão, é uma filosofia de trabalho;
5. Não é uma tecnologia que se pode aprender, e sim um processo de participação, envolvimento, apropriação e pertença;
6. Redefinição e ampliação da gestão escolar.

Consideramos pertinente salientar que essa idéia não se constitui num posicionamento unânime entre os estudiosos da temática da formação de professores, tendo em vista que, por exemplo, Travassos (1991), ressalta que as Instituições de Ensino Superior estão melhor capacitadas para desenvolver essa função, tanto em elementos teóricos, quanto em recursos humanos e físicos. Além de destacar esses aspectos, o autor afirma, ainda que, sendo a formação inicial realizada em nível superior, nada mais coerente que a formação contínua também tenha o mesmo estatuto.

Os estudiosos que se contrapõem a essa perspectiva de centrar a formação docente na escola defendem que ao focar o processo de formação continuada nas escolas, corre-se o risco de enfatizar, apenas, os conhecimentos práticos dos professores, sem dar-lhes a oportunidade de ter acesso a uma fundamentação teórica consistente.

Assumimos o posicionamento de que esse entendimento é necessário e importante, pois todo o conjunto de propostas da política educacional brasileira está sendo encaminhado tendo como embasamento a concepção de desenvolver cursos de formação voltados para o repasse de competências e habilidades que os professores devem se apropriar para desenvolver seu trabalho. Ao deslocar esse processo de formação para a escola, poderá se privilegiar apenas aspectos que fazem parte de sua prática sem oferecer oportunidade aos professores de discutirem questões mais amplas que os auxiliarão a compreender o seu papel social.

Não podemos desconsiderar que um número significativo de ações de formação contemplando o eixo da formação inicial tem sido materializadas priorizando uma perspectiva burocrática, ancorada no paradigma da racionalidade técnica, sem procurar interligar os

conhecimentos aprendidos pelos futuros docentes com o contexto em que estes atuarão, bem como em formações aligeiradas e superficiais que não fornecem subsídios teóricos necessários para o desenvolvimento do trabalho docente com qualidade. No que se refere à formação continuada, são desenvolvidos cursos, palestras, oficinas e diferentes estratégias que estão situadas num quadro de ações fragmentadas e descontínuas que não favorecem à construção de aprendizagens que contribuam para o (re)dimensionamento da prática pedagógica dos professores e a melhoria de sua atuação.

Alarcão (2003), afirma que em contraposição à racionalidade técnica vem sendo defendido um outro paradigma de formação de professores, o qual compreende o docente como um profissional envolvido num constante processo de formação e tem como um de seus propósitos contribuir para a construção de professores reflexivos.

Nóvoa (1995) também defende essa idéia e realça a necessidade da valorização de paradigmas de formação docente que possibilitem a preparação de professores reflexivos, pois é essencial trabalhar focalizando também os saberes dos professores tanto em seu caráter teórico quanto conceitual. Para esse autor, os problemas que emergem da prática profissional não são meramente instrumentais tendo em vista que eles são compostos por situações problemáticas que “obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (p. 27). Sendo assim, tem sido defendida por esses estudiosos, no processo de reformular a formação de professores uma concepção que destaca a prática como elemento de destaque para a análise e reflexão do professor sobre o desenvolvimento do seu trabalho.

Esse entendimento é reafirmado por Imbernón (2006, p. 39) quando ele ressalta que

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. Nessa linha, o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o *desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente*, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (Grifos nossos).

Mesmo valorizando essa perspectiva como um dos caminhos que poderá ser trilhado na redefinição da formação de professores, os autores (NÓVOA, 1995; GARCIA, 1995; IMBERNÓN, 2006), chamam a atenção para o cuidado com o objeto da reflexão, o papel do professor nesse processo e atividades de formação que usem de maneira indevida esse conceito.

Garcia (1995) identifica três níveis de reflexão e análise da realidade. O primeiro nível se refere a análise das ações explícitas: o que fazemos e pode ser observado tal como andar em sala de aula, fazer perguntas, motivar, etc. O segundo nível contempla o planejamento e a reflexão: planejamento do que vai fazer, reflexão a respeito do que foi feito, com destaque para o caráter didático das ações. E o nível das considerações éticas que integra a análise ética ou política da própria prática.

Imbernón (2006) nos diz que

o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas.

Concordamos com esse posicionamento porque entendemos que a reflexão realizada pelo professor deve ultrapassar o universo da sala de aula e contemplar também aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais situados no contexto mais amplo da sociedade, já que os aspectos materializados, no cotidiano da sala de aula, recebem influência do cenário de violência, opressão, exclusão e desigualdade em que vivem nossos alunos, principalmente aqueles provenientes dos setores desprovidos economicamente de nossa sociedade.

Nesse cenário em que um conjunto de propostas de formação de professores estão embasadas em diferentes modelos teóricos, são postos desafios também para as instituições formadoras no que se refere a compreensão e reflexão sobre a redefinição e adoção de novas propostas para a formação num trabalho coletivo envolvendo as universidades, dirigentes governamentais e a escola pública de modo a construir uma proposta que atenda não só aos desafios da profissão docente na atualidade, mas valorizem os professores enquanto sujeitos do seu processo de formação.

Portanto, esse processo não se constitui em tarefa fácil, pois no contexto de materialização de reformas educacionais ancoradas nas propostas de cunho neoliberal há uma predominância de ações governamentais que buscam responder às exigências da nova ordem social e as proposições dos organismos internacionais, assim como tem sido priorizadas estratégias de formação frágeis teoricamente, descontextualizadas e descontinuas que pouco tem repercutido no desenvolvimento profissional dos docentes.

REFERENCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NOVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

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

GHENDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel; LEITE, Yoshie U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro, 2008.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobranter. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Ed. Porto, 1995.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TRAVASSOS, José. Dimensão pedagógica e didática da formação contínua de professores: papel das Instituições de Ensino Superior. In: NÓVOA, António (Org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

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