

CONTEÚDO, FORMA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CONTENT FORM AND PUBLIC POLICY TRAINING TEACHERS

REMOR, Clóvis Ricardo¹; GÓMEZ, Magela Reny Fonticiella²; BETZEK, Simone Beatris Farinon³.
^{1,2,3}Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Medianeira, Paraná, Brasil
¹clovis@utfpr.edu.br; ²magelafonticiella@gmail.com; ³simonebetzek@gmail.com

Resumo

A formação dos professores tem sido alvo de grandes discussões no contexto educacional, com destaque a partir do século XIX e tomando maiores proporções nas últimas décadas. Este artigo, mediante pesquisa bibliográfica, aborda e contextualiza aspectos acerca do significado da formação de professores, bem como, modelos e formas que se estabeleceram durante a busca para se definir padrões dessa formação. Com isso, observou-se que a dimensão humana do professor tem papel de destaque, devendo ser preservado as histórias de vida e as experiências individuais. Destaca-se que os aspectos da racionalidade técnica prevaleceram como um meio de formar os docentes no decorrer dos tempos e que tem prevalecido até os dias de hoje, opondo-se aos aspectos da racionalidade prática, defendida por várias intelectuais da área educativa. Da mesma forma, ficou caracterizado o predomínio do modelo denominado de conteúdos culturais-cognitivos, ou cultural-cognitivo, que faz do professor um técnico para a solução de problemas predefinidos, indicando que o professor irá desenvolver sua habilidade didático-prática no decorrer do magistério, parte esta de responsabilidade do modelo pedagógico-didático. Diante disso, fica em destaque a necessidade do aprimoramento entre teoria e prática, respeitando-se as individualidades dos professores para melhor consolidação de sua formação profissional e pessoal.

Palavras-chave: formação de professores no Brasil; políticas de formação docente; modelos de formação de professores.

Abstract

Teacher training has been broadly discussed in the educational context, especially from the nineteenth century and taking major proportions in recent decades. This article, through literature, discusses and contextualizes aspects about the meaning of teacher education, as well, designs and shapes that settled during the quest to define standards of such training. Thus, it was observed that the human dimension of the teacher has an important role and should be preserved life stories and individual experiences. It is noteworthy that the aspects of technical rationality prevailed as a means to train teachers throughout the ages and that has prevailed until the present day, as opposed to aspects of practical rationality advocated by various intellectuals in the education area. Similarly, the prevalence was characterized model called cultural-cognitive contents, or cultural-cognitive, which makes the teacher a technician to solve predefined problems, indicating that the teacher will develop their teaching skills and practice in the course of teaching part of this responsibility the pedagogical-didactic style. Therefore, it highlighted the need for improvement between theory and practice, respecting the individuality of teachers to better consolidate your professional and personal development.

Keywords: teacher education in Brazil; policies for teacher training; models of teacher training.

1. Introdução

Neste artigo registram-se fundamentos teóricos tidos como essenciais a fim de se empreender algumas reflexões sobre a formação dos professores, tema que tem despertado grande atenção no contexto educacional, considerado ferramenta de fundamental importância na busca da melhoria da qualidade de ensino, tão comentada e almejada pela sociedade. A análise proposta parte do pressuposto que o professor é sujeito de sua formação e, como tal, busca seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Esse artigo é um recorte da fundamentação teórica, de abordagem histórico-crítica, que integra as reflexões, empreendidas pelo grupo de autores, relacionadas às políticas públicas voltadas à educação brasileira. Seu objetivo é, pautando-se nesses fundamentos, subsidiar a discussão acerca do significado da formação docente para, posteriormente, contextualizar e abordar os modelos de formação de professores que se desenvolveram no Brasil, no decorrer dos tempos, principalmente a partir do século XIX. Para tal, como metodologia de estudo utiliza-se a pesquisa bibliográfica e contribuição de autores renomados como Pérez Gómez (1998), Contreras (2002), Imbernón (2009; 2010), Diniz-Pereira (2010; 2011ab), Gatti (2009), Flores (2010), Saviani (2011).

2. Significado e Modelos de Formação de Professores

Inicia-se a discussão acerca do significado de formação de professores com a análise do verbete “formação” que é utilizado com muita frequência não apenas no contexto escolar, mas também em outros contextos como, por exemplo, empresarial com o significado de formação na empresa, no social, na compreensão de formação para uso dos tempos livres, e no político no entendimento de

formação para a tomada de decisão. Em função dessas várias acepções, a formação se apresenta como um fenômeno bastante complexo e, talvez por isso mesmo, há poucas conceituações pertinentes e “ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para análise”. (GARCÍA, 1999, p. 21). Como realidade conceitual, a formação não se identifica e, muito menos, dilui-se dentro de outros conceitos como educação, ensino e treinamento. (GARCÍA, 1999). Então, para ocorrer entendimento sobre o significado de formação, é preciso pensar em suas dimensões que se imbricam uma na outra. Trata-se da dimensão que envolve o desenvolvimento pessoal e a do desenvolvimento profissional.

Frente a outras concepções eminentemente técnicas, a dimensão pessoal intimamente relaciona-se com o desenvolvimento humano global, e implica vontade e capacidade de formação, porque concebe que o próprio sujeito é responsável pela ativação e desenvolvimento de seus processos formativos. (GARCÍA, 1999; GATTI, 2009). A formação não é autônoma, mas é uma conquista alcançada ao longo do processo com múltiplas ajudas, sendo por meio de “interformação¹ que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional”. (GARCÍA, 1999, p. 22).

Seguindo a concepção dessa linha teórica, entende-se que a formação humana desenvolve-se ao longo de um processo chamado de maturação, visto que “[...] não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um *chip* de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação”. (GATTI, 2009, p. 95).

A formação humana, pessoal e

¹Interformação define-se como “ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimento [...] e que existe como apoio privilegiado no trabalho da equipe pedagógica”. (GARCÍA, 1999, p. 20).

profissional é conquista que pertence ao próprio sujeito. Em função dessa concepção, a formação insere-se em processo de ser – a vida e as experiências vivenciadas no tempo passado – e no processo cíclico de ir à frente – sucessivos projetos e sucessivas ideias de futuro. (NÓVOA, 2004). É, pois, a compreensão de sujeito agente de sua formação na dimensão humana, pessoal e profissional.

No sentido de formação como conquista pessoal, coloca-se que ninguém forma ninguém, pois acredita-se que cada sujeito forma-se a si mesmo. “[...] formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na produção e não no consumo do saber”. (NÓVOA, 2004, p. 129). Nessa análise, entende-se, pois, que a formação pessoal e profissional é um processo de transformação individual e ocorre na tripla dimensão do saber, constituída pelo conhecimento, pelo saber fazer relacionada à capacidade do indivíduo e pelo saber ser que implica atitudes.

A formação docente, concebida como formação pessoal e profissional, deve ser entendida como se fosse “ensino profissionalizante para o ensino”, cujo principal objetivo é o de contribuir para a profissionalização do professor. (DIÉGUEZ 1980 apud GARCÍA, 1999, p. 22). Porém, esse estudo profissionalizante é um incentivador à proletarização do trabalho docente, uma grande preocupação com o mercado de trabalho, que deixa o compromisso ético-político à margem. Essa ideia se complementa quando se pensa que, no âmbito mundial, as políticas educativas “estão cada vez mais atreladas às razões econômicas e financeiras, relegando o essencial – a formação humana do ser humano – para a última ordem de prioridades”. (FERREIRA, 2006, p. 57).

Na concepção de formação em processo de continuidade temporal, mencionam-se quatro componentes formativos da profissão de

professor, listados por Pacheco (1995), quais sejam:

- formação pessoal: constitui uma espécie de autodesenvolvimento, que está presente na formação, revelando que cada professor tem seu estilo de aprender e de ensinar, baseado em suas crenças, atitudes pessoais e expectativas, e que jamais pode ser uniformizado e sequer padronizado. É formação subjetiva e relaciona-se com a individualidade do professor;
- formação científica específica: abrange a formação científica, tecnológica, técnica e artística da especialidade de ensino. Os conteúdos científicos preparam o professor para o ensino, mas a transferibilidade do conhecimento, ou seja, a transposição didática é um dos aspectos a ser observado na formação, isto porque a reprodução de conteúdos dos programas formativos jamais poderá ser reconhecida como formação de professores;
- formação pedagógico-didática: também chamada pedagogia prática, constitui a formação pedagógica no contexto das instituições formativas, especialmente, as de ensino superior;
- prático-pedagógica: formação devidas às experiências práticas, estágios e práticas de ensino ligadas à profissão dos professores.

Com afinidades em diferentes bases teóricas e metodológicas, as reflexões acerca da formação inicial e continuada dos professores têm ocupado lugar de destaque na literatura. A formação inicial, como etapa formal de preparo de novos profissionais, deveria propiciar a aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos. Essa etapa é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor. (MELLO, 2000).

A formação docente é definida como

continuum, isto é, processo de desenvolvimento que acontece por toda a vida, não se restringindo à formação acadêmica, ou seja, àquela formação inicial recebida. (PACHECO, 1995). Esse *continuum* é, sobretudo, o que conceitua como formação continuada, que entende ser um processo destinado para aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor em suas variadas vertentes e dimensões. A natureza dessa formação reúne duas noções principais: mudança para novos saberes ligados à prática profissional do professor e atividades conducentes à nova compreensão do contexto educativo e do seu fazer didático. (PACHECO, 1995).

Concorrem para a ocorrência da formação continuada três critérios motivadores, a saber: (a) critério pessoal movido pela necessidade de desenvolvimento e autoconhecimento; (b) critério profissional, pelas necessidades profissionais, individual e/ou de grupo; (c), critério organizacional impulsionado por necessidades contextuais da escola, incorridas por mudanças de ordens social econômica e tecnológica, principalmente. (PACHECO, 1995).

Ao considerar-se que a formação docente tem múltiplas dimensões, propõe-se que a formação continuada deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”. (IMBERNÓN, 2009, p. 49).

A literatura coloca que, historicamente, a formação de professores vem sendo configurada por modelos que emergiram no século XIX, notadamente, quando houve a instalação dos sistemas nacionais de ensino a fim de resolver o problema da instrução popular. Em função dessa instalação, cada país buscou uma resposta institucional para a formação de seus professores, basicamente, firmada em dois aspectos constitutivos do ato docente: conteúdo e forma. Esses aspectos originaram maneiras distintas de se encaminhar as políticas de

educação e, por conseguinte, a própria formação docente. As discussões a esse respeito trilharam por dois caminhos distintos que identificam-se por abordagem de aspectos negativos e positivos da formação dos professores. (IMBERNÓN, 2009; 2010). Dentre os aspectos negativos, historicamente, a formação dos professores se direcionou pelo viés da “racionalidade técnica” ou “epistemologia positiva da prática” – denominação empregada pelo pesquisador norte-americano Donald Schön. Esse caminho é responsável por introduzir uma visão determinista e uniforme à atividade docente. Nesse modelo, que ainda perdura no século XXI, o treinamento constitui o principal procedimento metodológico de formação docente. Quanto aos aspectos positivos, destaca-se: (a) no meio universitário, a preocupação com estudos sobre formação de professores; (b) maior consciência dos professores que apresentam maior grau de comprometimento; (c) desenvolvimento de modelos alternativos para a formação docente; (d) aumento da produção e disponibilização de textos com análises teóricas, experiências, relatos, realização de encontros, jornadas, congressos e similares. (IMBERNÓN, 2009; 2010)

Em relação à formação inicial dos professores, há duas maneiras de formação, constitutivas de modelos que se contrapõem entre si. Em uma ponta dessa contraposição, situa-se o modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico de conteúdos da correspondente área de formação que habilita o professor a lecionar na educação básica e no ensino superior. Nas concepções desse modelo, em função do domínio dos conteúdos do conhecimento pressupostamente estar organizado e sistematizado, a formação didático-pedagógica é adquirida no decorrer da prática docente ou mediante mecanismos de formação, tipo “treinamento em serviço”. Nesse modelo, às instituições formadoras compete se

preocupar com a organização/sistematização do conhecimento. “[...] eis aí o que estou chamando de ‘modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores’”. (SAVIANI, 2011, p. 9). Na outra ponta, situam-se as concepções do segundo modelo, que concebe que a formação dos professores somente se completa com preparo didático-pedagógico. Nele, além da cultura geral e formação específica na área correspondente de conhecimento, as instituições formadoras deverão assegurar, por meio de sua organização curricular, a preparação didático-pedagógica dos professores. “[...] eis o que denomino de ‘modelo pedagógico-didático de formação de professores’”. (SAVIANI, 2011, p. 9).

A história mundial da formação dos professores registra que o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, também denominado de modelo cultural-cognitivo, predominou nas instituições formadoras dos professores para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, porém, o modelo pedagógico-didático tendeu a prevalecer em escolas normais, cuja principal finalidade é a formação de professores para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. (SAVIANI, 2011).

Não obstante, há forte preocupação mundial em elevar ao nível superior à formação de professores para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. (GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2009) Mas, também em nível mundial, essa tendência, “corre o risco de frustrar a expectativa de uma adequada formação didático-pedagógica, prevalecendo a força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”. (SAVIANI, 2011, p. 9).

Em vários países, constata-se a necessidade da formação pedagógica, segundo concepções do modelo pedagógico-didático, também aos professores para atuação nos quatro últimos anos do ensino fundamental e em todas as séries do ensino médio. Tal necessidade é apontada, por exemplo, em uma enquete de

1992, realizada na Itália, que chegou à seguinte conclusão:

Os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada. (SAVIANI, 2011, p. 9).

Não obstante, a defesa da aplicação desse modelo pedagógico-didático na formação e profissionalização de professores é tema não tão recente, pois vem sendo discutido desde o início do século XX, o que lhe possibilitou a construção de amplo campo teórico-metodológico. Na discussão sobre a história da temática da formação dos professores tem-se que em 1904, “John Dewey foi categórico ao afirmar que a formação profissional adequada dos professores não é exclusivamente teórica, mas envolve determinada quantidade de trabalho prático”. Tal afirmativa mostra que John Dewey estava convencido de que “a formação teórica, meramente teórica, incompreensível, remota [é] relativamente inútil para o professor”, e argumenta que “há algo de errado no lado ‘acadêmico’ da formação profissional, se, por meio dele, o estudante não obtiver, constantemente, lições práticas da mais excelente qualidade”. (DINIZ-PEREIRA, 2011a, p. 211).

Em 1916, convencido da natureza teórico-prática necessária à formação docente, John Dewey defendeu a “formação de hábitos laborais [que] possuem uma aprovação empírica, em vez de uma aprovação científica”. (DEWEY, 1997 apud DINIZ-PEREIRA, 2011a, p. 212). Mas, “acreditar que toda formação genuína acontece por meio da experiência não

significa que todas as experiências são genuinamente ou igualmente formativas. A experiência e a formação não necessariamente se equivalem. Algumas experiências são deformativas”. (DEWEY, 1997 apud DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 90). Contudo, a defesa do aprendizado a partir de situações reais, com a intenção de estreitamento da relação teoria-prática, em que o conhecimento passa a ser construído de consensos pelo compartilhamento de experiências, ou seja, aprender a partir da prática, cognominou o trabalho de John Dewey como sinônimo de pensamento reflexivo aplicável no contexto formativo. Lembra-se, contudo, que as considerações de John Dewey não são de todo observadas nos debates sobre a formação dos professores, especialmente, até a década de 1980 enquanto predominou o modelo de formação dos professores “racionalidade técnica” ou “epistemologia positiva da prática”. Em análise, Donald Schön responsabilizou esse modelo, junto a outros fatores interferentes, pela crise da formação de novos profissionais, e “advogou pela construção de uma ‘epistemologia alternativa da prática’” com o objetivo de valorizar a prática profissional docente como momento de construção do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática, bem como, o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato resolutivo docente. Esse modelo idealizado por Schön ficou conhecido como “racionalidade prática”. (DINIZ-PEREIRA, 2011b, p. 44).

Na concepção do modelo de racionalidade técnica, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983 apud DINIZ-PEREIRA, 2011b, p. 44-5), sendo o professor concebido como um “técnico”, um especialista que põe em prática regras científicas e/ou pedagógicas apreendida durante sua formação. A preparação desse profissional

necessita de conteúdos científicos e/ou pedagógicos que servem de apoio no desenvolvimento de sua prática; são esses conhecimentos e habilidades científicas e/ou pedagógicas que circunscrevem à prática docente.

Pelas concepções do modelo da racionalidade técnica, a atividade profissional do professor envolve problemas de caráter instrumental que requerem aplicação de teorias para resolvê-los e, por isso mesmo, a formação profissional constitui-se em um processo de preparação que permite compreender o funcionamento de regras e técnicas da realidade da sala de aula e desenvolver competências profissionais exigidas pela aplicação eficaz. (PÉREZ-GÓMEZ, 1998; CONTRERAS, 2002). Quem deverá ser preparado para dominar e aplicar regras do conhecimento científico-pedagógico às situações idealizadas para o contexto de sala de aula é o professor, que recebe uma formação profissional na qual a reflexão e os aspectos que se inserem na prática docente não fazem parte dessa formação. (SCHÖN, 1983 apud DINIZ-PEREIRA, 2011b; PÉREZ-GÓMEZ, 1998).

A base teórico-estrutural do modelo de racionalidade técnica é identificada em pelos menos três modelos de formação dos professores aplicados em diversos países, são eles: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o de transmissão e o acadêmico tradicional. O modelo de treinamento de habilidades comportamentais tem por objetivo o treinamento dos professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis; nos pressupostos do modelo de transmissão, o conteúdo científico-pedagógico é transmitido aos professores em processo de formação, sendo que as habilidades da prática de ensino são ignoradas; modelo acadêmico tradicional pressupõe que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino, sendo que seus aspectos práticos podem ser aprendidos em serviço. (DINIZ-

PEREIRA, 2011b; SAVIANI, 2011).

O modelo de “racionalidade prática” foi difundido no mundo inteiro, especialmente, por meio dos trabalhos de Donald Schön e Kenneth Zeichner, nos EUA, António Nóvoa, em Portugal, Maurice Tardif, no Canadá, Philippe Perronoud, na França. Nas concepções desse modelo, a prática docente é o ponto de partida a partir do qual o professor analisa e interpreta suas atividades e elabora novas teorias, sendo um processo formativo. “Enquanto processo de desenho e intervenção sobre a realidade, a prática é uma atividade criativa, que não pode considerar-se exclusivamente uma atividade técnica de aplicação de produções externas”. (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 112).

Na concepção de racionalidade prática, a prática é vista como “[...] um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas”. (CONTRERAS, 2002, p. 109). Contudo, em análise, tem-se o entendimento que a “epistemologia alternativa da prática” desvaloriza o conhecimento teórico-científico-acadêmico, exatamente, por privilegiar o conhecimento originado na experiência, isto é, privilegiar o conhecimento tácito, cotidiano, e se esquecer de que este deve caminhar junto com o conhecimento explícito, pois ambos estão intimamente interligados, indissociáveis. (DUARTE, 2003).

Alguns estudos conduzidos na década de 1990, nos Estados Unidos da América, Espanha, Portugal, Austrália e Canadá, principalmente, com a pretensão de refletir sobre o ensino e averiguar modelos de formação que buscam ensinar o professor a investigar e a refletir sobre sua prática docente, indicam que, na concepção dos professores em exercício, as teorias aprendidas na formação inicial, isto é, na formação acadêmica para a licenciatura, não se aplicam ao contexto da sala de aula, *lócus* da prática docente. (FLORES, 2010). Quanto ao

período destinado à formação inicial, o discurso dos professores investigados nesses estudos, volta-se à necessidade de abordagem mais prática e contato gradual com a escola, reforçando a importância do estágio prático na docência. Porém, nesse discurso destaca-se uma perspectiva “puramente procedimental”, visto que os pesquisadores identificaram um conjunto de estratégias, apontado pelos professores, como úteis para posterior uso na prática docente realizada em sala de aula. (FLORES, 2010).

A concepção manifesta dos professores de que a teoria não se aplica na prática é apontada na literatura como resultado de uma formação acadêmica com tendência à simplificação do debate sobre a relação teoria-prática, identificando-se “prática” com o que acontece na escola e “teoria” com o feito na universidade. Nesse sentido, vários estudos que indicam que, na formação inicial dos professores, muitas práticas contradizem princípios e pressupostos da integração entre teoria-prática e da articulação entre os diferentes contextos de formação. (FLORES, 2010) Essa contradição acontece, em especial, pela ausência de uma abordagem interdisciplinar do currículo do curso de formação da instituição formadora e pelo “divórcio” que há entre universidade e escola de nível fundamental e médio quanto à filosofia de formação dos professores. Como forma de superação dessa lógica, aponta que:

[...] além de ser fundamental explicitar a filosofia e o modelo subjacente a determinado projeto de formação, a reflexão e investigação devem assumir-se como elementos estruturantes de um programa de formação inicial de professores. Como sustenta, mais uma vez, Loughran (2009, p. 34), os alunos futuros professores devem assumir-se como professores, alunos e investigadores, pois, como recorda o autor, “na formação de professores há uma tendência para se centrar a atenção na aquisição de destrezas de ensino e para se ofuscar a importância dos alunos futuros professores enquanto alunos e investigadores”. (FLORES, 2010, p. 184).

Em síntese, estudos comentados nos

parágrafos anteriores reproduz a defesa de que a racionalidade técnica, na sua diversidade de modelos, está presente na etapa de formação inicial dos professores. Da mesma forma, percebe-se que as concepções da “racionalidade prática” permeiam não apenas o cotidiano escolar daqueles países investigados, como, também, suas propostas de formação dos seus professores. (IMBERNÓN, 2009; FLORES, 2010).

Em relação às modalidades da formação continuada do docente ou formação permanente, identificam-se distintos modelos, conforme Imbernón (2010):

- Formação orientada individualmente: caracteriza-se por um processo informal perspectivado pelo próprio professor, que planeja e realiza as atividades de formação para atender suas necessidades. Esse modelo pressupõe que o professor aprende por iniciativa própria, por si próprio, por meio de leituras, de interações cotidianas com colegas e análise reflexiva sobre sua prática docente. Por ser um processo informal, isto é, sem a presença/exigência de um programa formal, planeja-se a formação continuada dos professores com atividades que objetivam promover a aprendizagem individualizada.
- Observação/avaliação: firma-se no pressuposto de que a tríade observação/análise/reflexão é um instrumento fundamental para o desenvolvimento profissional do professor. Para o sucesso desse modelo, é fundamental que o professor conceba que pode aprender a partir da observação/avaliação. Também é um modelo informal, sendo possível planejar a formação continuada dos professores com atividades capazes de promover aprendizagens no âmbito individual e coletivo. Procedimentos

metodológicos formativos de grande valia nesse modelo são: momentos coletivos para realização de *feedback* sobre o trabalho escolar que abrem diferentes perspectivas de como cada professor pode atuar com sua turma e seus alunos; momentos individualizados para análise e reflexão sobre a atuação do professor, observações sobre procedimentos metodológicos aplicados em sala pelo professor, análise de resultados da aprendizagem de seus alunos, dentre outros.

- Desenvolvimento e melhoria: esse modelo se desenvolve quando há envolvimento dos professores em tarefas curriculares, na elaboração de programas ou, em geral, em projetos didático-pedagógicos que visem resolver questões problemáticas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, e outras que visem aperfeiçoamento do próprio sistema educativo. Mas, para que as tarefas alcancem com sucesso seus objetivos, é necessário haver aquisição de conhecimentos e estratégias específicas. Os professores podem adquiri-los por meio de leituras, discussão, observação e análise. Esse modelo é construído com base na premissa de que a aprendizagem dos professores é mais eficaz quando têm a necessidade de conhecer algo concreto ou de resolver determinada situação-problema.
- Treinamento institucional: modelo de formação que propõe atingir objetivos e alcançar resultados predeterminados pela participação dos professores em cursos, seminários, oficinas e outros. No planejamento desse modelo de formação, além de objetivos/resultados previamente especificados, espera-se que os participantes modifiquem suas posturas profissionais e que essa

mudança se reflita em sua prática docente. O fundamento desse modelo pressupõe que há uma série de comportamentos e técnicas que devem ser reproduzidas pelo professor na sua prática cotidiana. Outro pressuposto que apoia tal modelo é a crença na capacidade de mudança na forma de atuação dos professores e, por isto, torna-se necessário aprender e reproduzir novos procedimentos das práticas docentes. Em síntese, a aplicação desse modelo pretende que o professor promova, efetivamente, determinadas alterações na sua prática docente, e, por isso, é importante que as interiorize previamente, sendo orientado por um agente formador como palestrante, monitor, por exemplo.

- Investigação ou pesquisa: esse modelo instiga o professor na identificação da área de interesse, recolha informação e, mediante a análise dos dados obtidos, promova mudanças necessárias no ensino. Há distintas maneiras para aplicação desse modelo, como, por exemplo, constituir-se de atividade individual, realizada em pequenos ou grandes grupos, ou pode ser formal ou informal, ou ainda ocorrer na sala de aula, na escola, ou em centros de formação profissional. A perspectiva fundamental do modelo é a capacidade dos professores em colocarem questões válidas sobre a própria prática educativa, definirem objetivos para responderem essas questões, e realizarem pesquisas/investigações necessárias.

Quanto a essa tipologia adotada na formação continuada dos professores, alerta-se que, seguramente, não há um modelo de formação “puro”. O que se espera é que, na formação de professores, seja incentivada a adoção do modelo de desenvolvimento/aperfeiçoamento indagativo

em contexto de autonomia, capaz de facilitar o “intercâmbio de ideias e processos entre os professores, com pico de consenso entre seus membros, facilitando a formação do grupo e não só para o desenvolvimento da formação individual”. (IMBERNÓN, 2010, p. 77).

3. Conclusão

No Brasil, a formação de professores, em seu rastro histórico, tendeu a consolidar os modelos institucionalizados de formação, cultural-cognitivo e pedagógico-didático. Essa formação sempre esteve diretamente imbricada com a política de formação instituída e implementada pelo Estado.

Ao longo de sua história, a política de formação dos professores brasileiros se caracterizou pelo modelo da racionalidade técnica, o qual consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica, o que, de certa maneira, incentivou a consolidação do modelo institucionalizado cultural-cognitivo, amplamente adotado nas instituições formadoras dos professores. Em contraposição ao modelo de racionalidade técnica, há o modelo da "racionalidade prática", no qual o professor analisa e interpreta suas atividades pedagógicas e elabora novas teorias, sem, necessariamente, fundamentar-se em teorias de reconhecida validade científica.

Em algum momento, esses modelos, cultural-cognitivo, pedagógico-didático, racionalidade técnica e a racionalidade prática, encontram o ponto em comum, ou seja, a formação do professor. No entanto, o ponto de equilíbrio entre modelos institucionalizados e políticas públicas voltadas à formação do professor a fim de atender os requerimentos da sociedade do século XXI, mesmo que considerados os avanços ocorridos nas últimas décadas, ainda é um grande desafio a ser enfrentado e vencido.

Contudo, reverter um sistema de

formação inadequado não é um processo rápido e implica em outros grandes desafios, principalmente, infraestruturais, que permeiam a educação brasileira.

Referências

CONTRERAS, J. A. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista Brasileira Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**. Santa Maria-RS, v. 36, n. 2, p. 203-18, 2011a. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117119168004>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **RBEF. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011b.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 24, n. 83, p. 601-25, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber, 2006.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. Porto Alegre,

v. 33, n. 3, p. 182-88, 2010.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. Cristalina-GO, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela São Paulo: Cortez, 2009.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 1, 2000.

NÓVOA, A. **Educação e formação ao longo da vida**. CRE Mário Covas/SEE, SP. Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2004 ao CRE Mario Covas/SEE-SP. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>>. Acesso em: agosto. 2007.

PACHECO, J. A. B. **Formação de professores: teoria e práxis**. Portugal: Appacdm, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. SACRISTÁN, J. G; PÉREZ-GOMÉZ, A. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Poiesis Pedagógica**. Catalão-GO, v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011.

Artigo submetido em: 20.07.2014

Artigo aprovado para publicação em: 14.03.2016