



Reflexões Sobre as Perspectivas de Formação Continuada de Professores

Catarina Teixeira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Uberaba-MG, Brasil

RESUMO

Discutir o processo de formação de professores, fazendo uma reflexão sobre as perspectivas de formação continuada. Trata-se de uma pesquisa teórica, que tem como base teórica-analítica a perspectiva da análise do discurso orientada pelo pensamento Bakhtiniano, o desenvolvimento do estudo se articulou à abordagem qualitativa, tendo, como instrumentos para a coleta de dados, a realização de revisão bibliográfica sobre as perspectivas de formação continuada de professores, com a intenção é a de aprofundar as discussões sobre processos formativos a partir da perspectiva crítica. Tal perspectiva visa um professor reflexivo crítico, que conquista a sua autonomia a partir de uma formação continuada de professores construída em processos colaborativos. Essa síntese sobre questões postas pela literatura sobre formação de professores, em especial, sobre as perspectivas de formação continuada de professores, nos ajuda a refletir sobre o discurso que estamos construindo sobre os processos de formação continuada professores.

Palavras-chave: formação continuada de professores; perspectivas de formação; modelos de formação de professores.

REFLECTIONS ON THE PERSPECTIVES OF CONTINUING TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

To discuss the teacher training process, reflecting on the perspectives of continuing education. This is theoretical research, based on the theoretical-analytical perspective of discourse analysis guided by Bakhtinian thought. The study was developed using a qualitative approach. Data collection tools included a literature review on the perspectives of continuing teacher education, with the intention of deepening discussions on teacher training processes from a critical perspective. This perspective aims to develop a critically reflective teacher who achieves autonomy through continuing teacher education built on collaborative processes. This synthesis of questions raised in the literature on teacher training, particularly the perspectives of continuing teacher education, helps us reflect on the discourse we are constructing about continuing teacher education processes.

Keywords: continuing teacher training; training perspectives; teacher training models.

REFLEXIONES SOBRE LAS PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO

RESUMEN

Discutir el proceso de formación docente, reflexionando sobre las perspectivas de la formación continua. Esta investigación teórica se basa en la perspectiva teórico-analítica del análisis del discurso, guiada por el pensamiento bajtiniano. El estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo. Las herramientas de recolección de datos incluyeron una revisión bibliográfica sobre las perspectivas de la formación continua docente, con la intención de profundizar en los debates sobre los procesos de formación docente desde una perspectiva crítica. Esta perspectiva busca desarrollar un docente crítico-reflexivo que alcance la autonomía mediante la formación continua docente basada en procesos colaborativos. Esta síntesis de las preguntas planteadas en la literatura sobre formación docente, en particular sobre las perspectivas de la formación continua docente, nos ayuda a reflexionar sobre el discurso que estamos construyendo sobre los procesos de formación continua docente.

Palabras clave: formación continua del profesorado; perspectivas formativas; modelos de formación docente.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é de suma importância, porém, são diversas as concepções de formação continuada e os discursos sobre o professor em processo de formação continuada. Uma vez que estamos tomando como tema e foco principal desta pesquisa a questão da formação continuada do professor, busca-se neste artigo refletir e sistematizar algumas questões básicas relacionadas com o contexto sócio-histórico no qual processos de formação do professor têm se desenvolvido.

Considerando que a formação continuada dos professores, de acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999) e Diniz-Pereira (2014) está baseada em diferentes modelos que foram propostos ao longo da História. Entendo que compreender os pressupostos que embasam esses modelos em relação a esses processos de formação dos professores que têm sido colocados em circulação, são essenciais para compreendermos as implicações das práticas discursivas nesse campo.

Com isso, busco refletir e compreender as perspectivas de formação de professores que norteiam as pesquisas da área. Nesse sentido surge o seguinte questionamento: Que perspectivas de formação de professores têm orientado os processos de formação continuada?

Assim, embora no texto procuremos explorar e dialogar com autores que discutem os diferentes modelos de formação dos professores, a intenção é a de aprofundar as discussões sobre processos formativos a partir da perspectiva crítica. Tal perspectiva visa um professor reflexivo crítico e que conquista a sua autonomia, conforme apontam, respectivamente, os

autores Zeichner (1993) e Contreras (2012); reforço essa discussão com Pimenta (2005, 2012), Nóvoa (2009), Imbernón (2010) que propõem uma formação continuada de professores construída em processos colaborativos.

Quando consideramos a perspectiva bakhtiniana, podemos entender que o professor está inserido em um mundo que é povoado pelas palavras de outrem, nesse sentido, é relevante que os professores participem por processos formativos que os incentivem a dialogar democraticamente com o seu contexto. Assim é de grande valia processos de formação que reconheçam as condições pessoais, sociais, institucionais e políticas que o professor está inserido, contribuindo assim para a formação de um profissional reflexivo e autônomo (Zeichner, 1993, 2008; Contreras, 2012).

Com isso, este artigo parte de uma pesquisa de doutorado, busca discutir sobre os processos de formação de professores, fazendo uma reflexão sobre as perspectivas de formação continuada. Trata-se de uma pesquisa teórica, tem como base teórica-analítica a perspectiva da análise do discurso orientada pelo pensamento Bakhtiniano construído no Círculo de Bakhtin. O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento a revisão bibliográfica sobre as perspectivas de formação continuada de professores.

Para a construção da discussão teórico-analítica, foram considerados estudos que abordam diferentes concepções de formação continuada, especialmente aquelas associadas às perspectivas tecnicista, prática e crítica. A literatura selecionada foi analisada buscando compreender não apenas as características atribuídas a cada perspectiva, mas também os diferentes modos de significar o professor, sua formação, seu trabalho e sua relação com os contextos social, político e institucional.

A perspectiva bakhtiniana foi mobilizada como orientação para a interpretação desses discursos, considerando que os sentidos não são produzidos de maneira isolada, mas constituídos nas relações dialógicas entre sujeitos, discursos e contextos históricos e sociais. Desse modo, buscou-se identificar as diferentes vozes que atravessam os discursos sobre a formação continuada e compreender os posicionamentos e concepções de professor que se produzem e se confrontam nesses discursos.

A análise foi organizada a partir da interlocução entre os referenciais que discutem a formação continuada de professores e os conceitos bakhtinianos mobilizados no estudo. Assim, as perspectivas tecnicista, prática e crítica foram compreendidas não apenas como modelos ou formas distintas de organização da formação, mas como discursos que produzem diferentes sentidos acerca do papel do professor, dos conhecimentos considerados necessários à docência, da relação entre teoria e prática e das possibilidades de autonomia e transformação social.

2 CONTEXTO HISTÓRICO E AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

As discussões sobre o processo de formação de professores no Brasil não são recentes; a estruturação e reestruturação dos processos de formação, de acordo com Souza, Carneiro e Moreira (2013), sofreram influências de políticas internacionais para o financiamento da educação, principalmente pela intervenção das agências internacionais, como, por exemplo, do Banco Mundial. Segundo os autores mencionados:

decorreu mais do que sua influência financeira em projetos, mas, sobretudo, se concentrava nas orientações políticas junto aos governos por meio da imposição de temas prioritários, linhas de ação e de um enfoque economicista das políticas educacionais (Souza, Carneiro, Moreira, 2013, p. 4).

A análise do contexto histórico nos mostra que as políticas de formação são orientadas pelos interesses político-ideológicos dos grupos que mantêm a hegemonia nas relações de poder e com suas relações e interesses internacionais.

De acordo com Saviani (2009), a necessidade de formação de professores foi preconizada por Comenius no século XVII, mas, somente depois da Revolução Francesa, no século XIX, para resolver o problema de instrução popular, exigiu-se a institucionalização de processos de formação de professores. Cada país instalou seus sistemas nacionais de ensino e sistemas estruturados com as primeiras instituições para preparar os professores, chamadas, em muitos desses países, de Escolas Normais.

No Brasil, a organização das Escolas Normais emergiu depois da independência do país. Essas instituições foram encarregadas do que hoje chamamos de formação inicial de professores, cursos que preparam os futuros professores para atuar nos anos iniciais da escolarização.

No contexto histórico do século XIX, foram configurados dois modelos distintos de encaminhar da formação de professores:

- a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (Saviani, 2009, p. 149).

Os dois modelos influenciaram na organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura, na década de 30. O primeiro predominou na formação daqueles que cursavam as licenciaturas, visavam a lecionar um conteúdo específico (matemática, português, ciências e

etc.), e foram lecionar no que, atualmente, nomeamos de ensino fundamental II e no ensino médio; já o segundo modelo prevaleceu na formação dos professores que cursavam Escola Normal e que foram lecionar na educação infantil e no ensino fundamental I (Saviani, 2011). Atualmente, os cursos são nomeados como licenciatura e pedagogia têm como objetivo a formação inicial de professores e visam prepará-los para profissão docente.

Além dos processos de formação inicial, desde a década de 60 a formação continuada de professores, ou seja, processos de formação para aqueles que já cursaram uma licenciatura ou pedagogia e estão atuando (em exercício) ou não como docentes tem estado presente nas políticas de formação em nosso país.

A formação continuada de professores pode ocorrer por meio da formação de cursos regulares propostos e desenvolvidos pelo sistema nacional de educação, como as pós-graduações lato-sensu (especializações) e stricto-sensu (mestrado e doutorado). Além desses processos em nível de pós-graduação temos os programas e cursos esporádicos, oferecidos por diferentes instituições formadoras, incluindo a própria universidade, ministério e secretarias de Estado da Educação, outros órgãos governamentais e não governamentais.

O processo de formação continuada dos professores pode ser orientado por diferentes perspectivas de formação, sendo consideradas por alguns autores as perspectivas: tecnicista, prática ou crítica. Esses diferentes modelos têm orientado práticas e políticas de formação docente.

Tais perspectivas têm, também, gerado linhas de pesquisa que focam em aspectos particulares desses processos formativos. Cochran-Smith e Lytle (1999), por exemplo, estudam a formação continuada a partir do aprendizado do professor, e nomeiam como: conhecimento *para* prática; conhecimento *em* prática e conhecimento *da* prática. Diniz-Pereira (2014) apresenta os diferentes paradigmas da formação continuada como modelo da racionalidade técnica, da racionalidade prática e da racionalidade crítica. No Quadro 1 proponho uma relação entre as diferentes perspectivas de formação de professores e as proposições teórico-metodológicas sistematizadas pelos autores aqui mencionados.

Quadro 1: Perspectivas dos processos de formação continuada de professores

Perspectivas dos processos de formação continuada de professores	Cochran-smith e Lytle (1999)	Diniz-Pereira (2014)
Perspectiva tecnicista	Conhecimento <i>para</i> a prática	Racionalidade técnica
Perspectiva prática	Conhecimento <i>em</i> prática	Racionalidade prática
Perspectiva crítica	Conhecimento <i>da</i> prática	Racionalidade crítica

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Como proposto por esses autores, essas diferentes perspectivas explicitam diferentes concepções, ideias ou visões sobre o professor no seu processo de formação, sobre seu trabalho e sobre as características da formação continuada.

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999) desde o final da década de 70, busca-se compreender o aprendizado dos professores a partir das diversas iniciativas de formação continuada de professores.

O discurso sobre a formação de professores é constituído por várias vozes, ou seja, formações discursivas que se manifestam nesse campo e, sendo assim, os processos de formação continuada podem ser construídos a partir de diferentes perspectivas de formação, com intenções, objetivos, metas muito diversas. Tais perspectivas se concretizam em propostas e ações que veiculam visões diferentes sobre o processo de formação continuada dos professores, enraizadas em perspectivas político-ideológicas de natureza muito diversa.

Nesse sentido, o discurso sobre o professor em formação continuada se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge e isso se dá na relação dialógica das interações sociais. Esses discursos são influenciados pela política vigente, que, dependendo do seu interesse e das demandas educacionais, podem promover e incentivar como devem ser os processos de formação.

A construção dos discursos sobre a formação continuada de professores, nas diferentes concepções sobre o aprendizado dos professores nos processos de formação e nos modelos de racionalidade, incorpora a visão que determinados grupos têm sobre o professor, seu papel e os princípios teórico-metodológicos que devem orientar a sua formação.

A compreensão desse percurso histórico permite observar que a formação continuada não constitui um campo homogêneo. Ao contrário, diferentes concepções de professor, de conhecimento e de trabalho docente foram sendo produzidas e incorporadas às políticas e às práticas formativas. É nesse contexto que se tornam relevantes as diferentes perspectivas de formação continuada discutidas pela literatura, as quais expressam distintas maneiras de compreender o processo de aprendizagem profissional dos professores.

2.1 Perspectiva tecnicista

Na perspectiva tecnicista da formação continuada dos professores, os processos de formação são elaborados com base no modelo da racionalidade técnica (Diniz-Pereira, 2014). De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999), a aprendizagem dos professores nesse modelo de formação é nomeada como conhecimento *para* a prática, pois os professores devem aprender

técnicas de como ensinar os conteúdos para depois aplicá-los. Sendo assim, o foco dessa perspectiva são as teorias gerais do que o professor precisa durante seu processo de formação continuada para saber mais e ser um bom professor.

No processo de formação continuada baseado na perspectiva tecnicista os pesquisadores das universidades e demais estudiosos da área de Educação geram conhecimentos e teorias para serem oferecidos aos professores da educação básica. Assim encontramos programas e cursos elaborados por universidades e secretarias de educação, no qual o discurso está centrado em proporcionar aos professores instruções de como devem ensinar.

Nesse sentido, alguns termos são usados para nomear esses processos de formação continuada, como cursos de reciclagem, capacitação e treinamento. De acordo Marin (1995) esses termos carregam outras conotações que se distanciam da formação mais ampla. Os termos citados estão relacionados ao sentido de moldar, atualizar, capacitar e habilitar os professores.

O termo reciclagem, na nossa sociedade, tem caracterizado uma forma de reaproveitamento das matérias primas que são descartadas, que já não têm mais serventia e transformá-las em materiais novos. Nesse sentido, “reciclar” significa diminuir a quantidade de resíduos. Assim, na formação continuada o uso do termo reciclar reflete a imagem de um professor desatualizado, ou seja, um sujeito que precisa reciclar, atualizar seus conhecimentos, desvalorizando a realidade, os saberes e as práticas que os docentes já construíram ao longo de sua vida profissional.

A adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levou à proposição e implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos (Marin, 1995).

A visão de que o professor é um profissional ainda a ser “capacitado” permeia a denominação de “cursos de capacitação para processos de formação continuada de professores”; o uso desse termo constrói a imagem de um sujeito incapacitado, que precisa ser capacitado para depois aplicar esses conhecimentos novos na prática. Esta concepção “[...] desencadeou, entre nós, inúmeras ações de ‘capacitação’ visando à ‘venda’ de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria” (Marin, 1995, p. 17). Tanto os termos reciclagem quanto capacitação apoiam-se na visão de acúmulo de técnicas que os professores devem reproduzir em suas aulas.

A terminologia treinamento também está na concepção mecanicista e de acordo com Marin (1995) o uso desse termo, mesmo comumente utilizado nos dias atuais, quando relacionado às finalidades puramente mecânicas, também seria inadequado, pois leva a uma ideia de formação padronizada.

Quando o processo de formação continuada é desenvolvido como treinamento de professores, espera-se que os mesmos reproduzam certos tipos de comportamento (Zeichner, 2008). De acordo com Diniz-Pereira (2014, p.36), em tal perspectiva, “[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”. Esse modelo clássico foca em formar o professor como um técnico que aplica teorias e regras advindas do conhecimento científico produzido por especialistas (Bonotto, 2008). Sendo assim, esse modelo de formação defende que os professores, mediante seleção de meios técnicos, solucionem problemas.

Sob a perspectiva bakhtiniana, esses diferentes termos não podem ser compreendidos apenas como denominações distintas para ações de formação. Eles carregam sentidos historicamente construídos e expressam determinadas concepções acerca do professor e de seu trabalho. Ao denominar determinadas ações como “reciclagem”, “capacitação” ou “treinamento”, produz-se um discurso que posiciona o professor como alguém que necessita receber conhecimentos, técnicas ou competências produzidas externamente à sua prática profissional. Nesse sentido, essas denominações participam da construção de uma determinada imagem discursiva do professor, marcada pela necessidade de atualização, adequação e reprodução de procedimentos considerados adequados.

Na perspectiva tecnicista ocorre uma desqualificação profissional, em que a formação dos professores usa procedimentos emprestados do cenário da indústria taylorista (Contreras, 2012). De acordo com Apple (1994) são formas de controle do trabalho dos professores. Baseado nesse cenário, os processos de formação continuada são organizados com base na execução de técnicas que os professores devem seguir de forma a aumentar a eficiência do resultado.

Esses processos de formação continuada que são realizados com especialistas ou acadêmicos geram desconforto, porque, em algumas dessas práticas, os professores se sentem ignorantes ao participarem somente como ouvintes, pois assistem a palestras que pretendem apenas “culturalizá-los” profissionalmente, ou seja, tentam, muitas vezes, solucionar seus problemas. Porém, a palestra ou curso é conduzido por alguém sem nenhuma experiência prática (Imbernón, 2010).

O contexto sócio histórico sobre a formação continuada de professores mostra que há muitas “atividades de formação”, porém, poucas mudanças. Isso pode ser devido às políticas e os formadores que acabam praticando uma formação tecnicista, em que a teoria é totalmente descontextualizada da realidade dos professores, da escola e da comunidade. Ou seja, constroem uma prática formativa que seria válida para todas as escolas, sem analisar a

identidade educacional e cultural da escola e dos professores que estão em formação. É, portanto, uma formação fundamentada em um professor ideal, baseado em realidade escolar idealizada que não existe.

Podemos relacionar essa formação tecnicista ao trabalho alienado descrito por Marx, pois o trabalhador nesse caso o professor, não pode se reconhecer no produto do seu trabalho; é como se eles não se reconhecessem no resultado do seu trabalho. Afinal eles estão apenas seguindo regras, normas, técnicas de como ensinar determinado conteúdo, sem reconhecer o contexto do trabalho do professor.

É preciso valorizar o contexto do trabalho do professor, respeitar sua individualidade e conhecer a realidade da escola. Segundo Sauv   e Orellana (2002),

la formación se vincula con el contexto de trabajo de los profesores; toma en cuenta y valoriza sus saberes iniciales; los acompaña en un *proceso de aprendizaje aut  nomo y creativo* que ofrece una diversidad de opciones y que respeta el ritmo de cada uno. La formación se concibe como un proceso de desarrollo profesional (Sauv  , Orellana, 2002, p. 56, grifos dos autores).

No processo do desenvolvimento profissional promovido pelas práticas de forma  o continuada que são organizadas em torno dos professores individuais,    importante ressaltar que elas podem ser úteis para a aquisi  o de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão (Nóvoa, 1992).

O exercício da docência não se reduz    aplica  o de modelos previamente estabelecidos, “ao contrário,    construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados”. (Pimenta, 2005, p. 528)

Já    consolidado que o aprendizado do professor não se d   em momentos isolados e nem centrado na transmissão. O professor    um sujeito que na perspectiva bakhtiniana está em permanente constru  o e se constituiu na rela  o dialógica com outros (aluno, escola, sociedade) na presença de elementos históricos e sociais. Sendo assim ele tem conhecimento das suas práticas na sala de aula e sua prática, como discurso, deve ser um elemento valorizado no processo de forma  o continuada.

O discurso sobre o professor entra em rela  o com outras vozes presentes no campo da forma  o docente, especialmente aquelas que reconhecem o professor como sujeito produtor de conhecimentos e participante ativo de seu processo formativo. A tensão entre essas diferentes vozes permite compreender que as concep  es de forma  o continuada não são neutras, mas estão relacionadas a diferentes compreensões acerca da docência, do conhecimento e do papel social do professor. Assim, a perspectiva tecnicista pode ser compreendida como parte de uma

disputa de sentidos sobre o que significa formar um professor e sobre quais conhecimentos devem orientar seu trabalho.

Se, na perspectiva tecnicista, o conhecimento é predominantemente concebido como algo produzido externamente e posteriormente aplicado pelo professor, a perspectiva prática desloca o foco para os conhecimentos construídos no exercício da docência. Essa mudança produz outra imagem do professor e de seu processo formativo, valorizando a experiência e a reflexão sobre a prática.

2.2 Perspectiva prática

Na formação continuada baseada na perspectiva prática, os professores aprendem a partir de suas práticas em sala de aula, valorizando, assim, o contexto da sala de aula em que cada professor está inserido. Cochran-Smith e Lytle (1999) descrevem esse aprendizado como conhecimento *em* prática, no qual é valorizado o conhecimento dos professores mais experientes.

O conhecimento *em* prática ocorre também em processos de formação continuada construídos a partir do modelo da racionalidade prática. Um termo usado nesse modelo de formação, que visa a romper com a lógica da racionalidade técnica, é a formação em serviço, que são práticas de formação que valorizam o saber da experiência dos professores.

Considerando tal proposição, alguns autores começam a discutir a importância de no processo de formação, o professor refletir sobre a sua, ou seja, valorizando a experiência dos docentes.

Ao reconhecer que o professor é um sujeito que aprende a partir da reflexão sobre sua prática, alguns autores (Schön, 1992; Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993) tiveram como foco de estudo o conceito de “professor reflexivo”.

A ideia de um professor reflexivo se fortalece com as propostas e estudos de Donald Schön sobre a nova epistemologia da prática profissional. Schön (1992) considera que um professor reflexivo valoriza o conhecimento prático (conhecimento na ação, saber-fazer), realiza a reflexão-na-ação (a transformação do conhecimento prático em ação) e uma reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação. Assim, valoriza-se a prática profissional como momento de construção de conhecimento, e esta acontece por meio da reflexão, análise e problematização.

Outros autores abordam em perspectivas diferentes o conceito “professor reflexivo” e a importância dessa reflexão na formação continuada dos docentes.

Nóvoa (1992)¹ considera que é importante o professor refletir sobre sua prática e, para isso, é preciso:

[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional, e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1992, p.16).

Outro autor que também aborda o conceito de professor reflexivo é Zeichner (1993), que trata essa perspectiva em sua dimensão crítica, de uma reflexão para reconstrução social. O autor explica que reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação. Os professores também têm teorias que podem contribuir para a base de conhecimentos do ensino e é preciso o diálogo entre as universidades e os professores. Apesar de o autor defender essa teoria, ele considera que a abordagem do professor reflexivo proposto por Schön é reducionista, pois ignora o contexto institucional em que o professor está envolvido. Assim, segundo esse autor, a proposta fica reduzida a uma reflexão individual, pois a reflexão fica somente na sala de aula, associada a uma perspectiva prática.

A formação continuada na perspectiva prática valoriza somente a experiência prática dos professores e dificulta ao professor perceber ou não enfatiza a dimensão política e cultural do seu trabalho.

O professor reflexivo não pode ser um mero reproduzidor de práticas. É importante um professor que busca questionar sua prática de forma a construir e reconstruir conhecimentos de maneira mais autônoma, mas que não desvalorize o conhecimento teórico e o contexto institucional e social.

Contudo, o conceito do professor reflexivo inspirado nas ideias de Schön foca muito na reflexão individual das práticas do professor. De acordo com Pimenta (2012), o conceito de professor-reflexivo é, muitas vezes, transformado em um simples termo, uma formação na perspectiva prática. Muitas vezes, também vai ao encontro, de uma formação no contexto do neoliberalismo, que propõe aligeiramento da formação, pois não debate as perspectivas teóricas que fundamentam o trabalho do professor e refletem o contexto de trabalho.

Assim, é necessária uma discussão mais crítica relacionada com o significado e o sentido que estamos atribuindo à possibilidade de formar um professor “reflexivo”, ou seja, um

¹ O uso do termo reflexão foi incorporado pelos educadores brasileiros a partir das obras do Antônio Nóvoa.

professor reflexivo crítico, considerando assim as questões políticas e sociais, conforme apontado por Zeichner (2008) e Contreras (2012).

Zeichner (1993, 2008) e Contreras (2012), apontam em seus estudos que a reflexão do professor é de suma importância, mas um dos principais problemas é que ela não ultrapassa a reflexão da prática da sala de aula, prevalecendo assim um individualismo no processo de reflexão.

O professor é um sujeito que não é criador de sua própria linguagem; ao contrário, ele se constitui na relação dialógica com outros. Na perspectiva bakhtiniana, o professor se situa em um lugar de uma constante dispersão e aglutinação de vozes, socialmente situadas e ideologicamente marcadas.

Com isso, é de suma importância que a reflexão do professor seja crítica, se baseie em uma perspectiva crítica, conforme apontado por Zeichner (1993, 2008). Que busque criticar a imposição dos valores sociais dominantes, compreendendo suas origens e seus efeitos. Sendo assim, é necessária uma crítica sobre o contexto sócio histórico dos professores e das escolas, para que possamos reconstruir o sentido político a respeito do ensino e do papel dos professores (Borges, 2012).

É importante a construção e fortalecimento de uma formação crítica e emancipatória, que reconhece a importância do papel do professor no seu processo de formação, compreende os seus saberes, discute e analisa a dimensão política, cultural, social e econômica em que estão inseridos. E assim, poder tecer lutas contra hegemônicas, proporcionar uma arena de vozes na busca de mudanças nesse contexto e proporcionar de fato uma formação com base crítica.

Nesse sentido, vários pesquisadores (Zeichner, 2008; Contreras, 2012; Diniz-Pereira, 2014), colocam em discussão uma outra perspectiva para os processos de formação dos professores, qual seja, perspectiva crítica.

2.3 Perspectiva crítica

Considero que a formação continuada nessa perspectiva crítica e reflexiva, proposta por esses autores, enfatizam a formação com vistas à autonomia e emancipação da prática docente, tendo a escola como locus privilegiado de formação. Assim, aposta em uma formação que aponta para a reflexão crítica, que seja baseada em um trabalho coletivo e na análise e discussão coletiva da prática docente a partir de uma dimensão política e axiológica.

Contudo temos que ter cuidado com o acréscimo do adjetivo “crítica” nas teorias da educação, que, infelizmente, tem acontecido muito na área, talvez, devido a um modismo.

Muitos discursos acrescentam o adjetivo “crítica”, sem proporcionar mediações possíveis para a efetiva transição de uma formação de professores como técnicos reprodutores para, de fato, uma formação de professores críticos. É importante um processo de formação continuada de docentes que vise à formação de professores críticos que busque romper com a educação baseada na ideologia neoliberal.

A formação de professores é um dos principais caminhos para a educação, é um processo amplo de desenvolvimento profissional e é preciso levar em conta os pensamentos, juízos e tomadas de decisão dos professores e a sua atuação perante as situações complexas que a prática apresenta (Bonotto, 2008).

Sendo assim, entendo ser importante uma formação que não seja, apenas, uma preparação de um professor para uma resistência pessoal, mas, sim, que lhe possibilite participar coletivamente de uma resistência que se caracterize como ação contra hegemônica. Segundo Diniz-Pereira (2014):

a educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo. (Diniz-Pereira, 2014, p. 39).

Nesse sentido, Diniz-Pereira (2014) argumenta que o modelo da racionalidade crítica de formação continuada de professores tem uma visão política explícita sobre o assunto, enquanto “os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas e os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa” (*Idem*, p. 40).

Na busca por uma formação com base na perspectiva crítica, que envolve os professores em uma dimensão política necessária à profissão, ou seja, uma formação que articula as políticas educacionais aos programas relacionados à questão socioeconômica e à reflexão sobre a prática, surge o conceito de professor intelectual crítico com o intuito de nomear como deveria ser o professor em seu processo de formação.

Giroux (1997), explora a ideia de professores intelectuais transformadores e enfatiza a importância da formação do educador no compromisso emancipatório da sociedade. Salienta, ainda, o “papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados por meio das pedagogias por eles endossadas e utilizadas” (Giroux, 1997, p.161). Os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino (Giroux, 1997).

De acordo com Giroux (1997, p. 160), “encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentos subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização”, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Essas questões fazem parte da experiência do docente, sendo um espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências (Ghedin, 2012).

Giroux (1997) defende que é preciso mais que uma reflexão individual das práticas da sala de aula; é preciso ampliá-la para uma reflexão coletiva e orientada por pressupostos teóricos e metodológicos. Conforme sistematizado, o autor desenvolve a concepção de professor como intelectual crítico, apontando, assim, uma aproximação com o modelo de formação da racionalidade crítica.

No entanto, entendo ser preciso considerar, também, que autores argumentam que, tanto a perspectiva da racionalidade crítica como também a concepção de professor como intelectual crítico são discursos um pouco esvaziados, pois não oferecem mediações possíveis para sua efetivação. Para Contreras (2012), Giroux nos traz a discussão sobre a necessidade da mudança dos professores, mas não aponta como eles podem realizar a transição para intelectuais críticos e transformadores. Sendo assim, Contreras (2012) aponta o perigo de a concepção de Giroux não passar apenas do nível de discurso, afinal, não está sustentado nas análises das condições reais das escolas e de seus professores.

Segundo Borges (2012), a proposta teórica de Giroux apresenta o que seriam professores enquanto intelectuais, mas não faz sugestões concretas para que aqueles professores que ficam apenas no limite de suas salas de aulas possam expandir seu olhar para uma posição crítica sobre sua profissão.

Refletindo sobre a relevância dessas diferentes proposições que foram discutidas e na busca por uma formação continuada baseada em uma perspectiva crítica, considero que um dos caminhos seja o trabalho colaborativo. Um processo de colaboração, que identifica o professor no seu processo de formação, o contexto da escola e da sala de aula, a importância da equipe, do coletivo e das relações sociais no processo de formação dos professores.

De acordo com Martins e Schnetzler (2018) o processo de formação colaborativo compreende o ensino como um processo político de construção coletiva permanente, em um apoio mútuo.

Nesse processo colaborativo, o professor precisa ser reconhecido como um sujeito que tem saberes provenientes da profissão, saberes que se construíram na relação com o outro, ou seja, não é possível ignorar a existência desses outros (aluno, escola, sociedade) no discurso do professor. Afinal, de acordo com Bakhtin (2014), o sujeito se constitui na interação com os outros e constitui-se como ser social.

Sendo assim, o foco da formação baseada na perspectiva crítica propõe que o professor aprenda a partir das suas relações sociais conectadas à dimensão política. Quando os professores participam do processo de planejamento, execução e avaliação dos resultados da sua formação, valorizando suas opiniões, o processo de formação continuada faz sentido para o professor. Nóvoa (1992) argumenta que para isso acontecer o professor precisa ser reconhecido como protagonista ativo no seu processo de formação. Isso permite uma formação que provoca reflexões diferentes sobre o que fazer nas políticas e práticas de formação.

De acordo com Imbernón (2010) os professores aprendem na formação continuada coletiva, quando se dá a devida importância, tanto aos estudos e pesquisas dos especialistas e acadêmicos quanto à experiência dos professores, proporcionando um clima de colaboração. Cochran-Smith e Lytle (1999), argumentam que esse aprendizado dos professores é o conhecimento *da* prática. Pois o conhecimento dos professores em processo de formação continuada é construído em um trabalho colaborativo, ou seja, na relação com outros professores, alunos, pais, licenciandos, pesquisadores da área, universidade, tendo a escola e a sala de aula como locais de pesquisa sobre as práticas institucionais.

O trabalho de formação realizado a partir de uma pesquisa colaborativa tem a potencialidade para melhorar o desenvolvimento profissional por meio de reflexões críticas (Mizukami, 2003).

De acordo com Pimenta (2005, p.523) a pesquisa é importante na formação de professores quando “compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente”.

No trabalho colaborativo cada sujeito contribui para o processo de formação continuada, afinal de acordo Bakhtin (2011) o sujeito está em permanente construção e é a partir do dialogismo que se constitui o sujeito.

Nesse processo colaborativo as escolas são consideradas locais de formação, pois possibilitam que os professores aprendam a partir do contexto de comunidade e na construção do trabalho de forma a conectá-lo às questões sociais, culturais e políticas.

Giroux (1997) e Contreras (2012) enfatizam nos seus estudos a importância da escola enquanto espaço político e de poder, pois, de acordo com o trabalho realizado nesse ambiente, podemos legitimar ou transformar ideologias, relações, interesses sociais e econômicos da sociedade nos quais estão inseridos.

A reflexão crítica construída coletivamente em um trabalho colaborativo por todos aqueles envolvidos com a educação, tendo a escola como ponto principal, não analisa somente as práticas docentes, mas pode possibilitar a mudança nas estruturas institucionais em que essas práticas estão inseridas e são construídas no dia a dia.

Contudo, sabemos que as estruturas das escolas e as políticas da educação não proporcionam um trabalho coletivo; ao contrário, elas fortalecem o individualismo, no qual os professores trabalham sozinhos em suas salas de aula, com um tempo reduzido com os alunos para cumprir uma enorme demanda de conteúdo, além do trabalho extra que levam para casa e a desvalorização salarial, que o força a trabalhar em várias escolas. Com essa realidade, é necessário estimular processos de formação continuada que proporcionem a colaboração e a troca conhecimento entre os professores e comunidade acadêmica.

De acordo com o Mizukami (2003) quando a formação de professores acontece a partir de pesquisas que envolve suas práticas, eles tendem a ler mais sobre pesquisas realizadas na e pela universidade, tendo assim maior interesse.

A pesquisa colaborativa, de acordo com Zeichner (1993) e Pimenta (2005), visa mobilizar a construção de uma cultura de análise das práticas que são realizadas nas escolas, com a intenção de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais.

A perspectiva desse modelo de pesquisa “é que o projeto de colaboração põe o pesquisador em situação de co-construção com os docentes, podendo ser visto simultaneamente como uma atividade de pesquisa e de formação”. (Desgagné, 2007, p. 13)

Essa ideia se aproxima da perspectiva proposta por Nóvoa (1992, p.19) sobre a formação continuada, na qual o autor enfatiza que é “[...] preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores”.

Pimenta (2012) também aponta possibilidades para a formação continuada, a partir dos projetos coletivos entre escola e universidade no processo de formação. Para isso, é preciso:

[...] instaurar na escola uma cultura de análise de suas práticas, a partir da problematização das mesmas e da realização de projetos coletivos de investigação, com a colaboração da universidade; reforçar a importância da universidade na formação, com processos formativos que tomem a realidade

existente (as escolas, por exemplo) como parte integrante desse processo e no qual a pesquisa é o eixo central (Pimenta, 2012, p. 51).

Nesse processo é valorizado o trabalho colaborativo, que fortalece as relações entre os professores, universidade e a sociedade, e descentraliza o poder da formação continuada somente de um grupo, além de romper o isolamento e a não comunicação entre os professores.

Na comunicação entre os professores ocorre a troca de experiências e de compartilhamento de saberes e esse movimento proporciona, de acordo com Nóvoa (1992), “[...] espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Leme (2012) sugere que essa troca deve acontecer em fóruns, e se devem aproveitar os horários de trabalho coletivo na escola.

Nesse sentido, fortalece-se a importância de compreender que o contexto institucional é um ambiente de formação. É necessário proporcionar espaços de formação nos quais o professor tenha a possibilidade de pensar, questionar e refletir individualmente e coletivamente, podendo, assim, agir nas diversas fases desse processo, bem como nas políticas de formação.

Nesse espaço de troca e de formação, ocorre a relação com o saber, e essa relação é do sujeito com o seu mundo, e com uma forma de apropriação do mundo (Charlot, 2000). Ao explorar essa relação, o autor a amplia para uma relação com o aprender; sendo assim, o professor vai aprender porque o processo de formação fará sentido por referência à sua história, e poderá aprender por meio da sua relação com os outros, com a imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros, com as expectativas e a sua concepção da vida.

Nesses espaços de formação e aprendizado é fundamental a reflexão e ação crítica, sendo importante uma reflexão crítica sobre as dimensões políticas da educação.

Observamos que a formação continuada de professores baseada na perspectiva crítica busca priorizar, na formação do professor, a relação com a dimensão política e sócio histórica. Nessa perspectiva, o docente, em parceria com os pesquisadores da área em uma troca coletiva, pesquisa e analisa sua prática, discute o arcabouço teórico, o contexto institucional, o trabalho docente e as políticas públicas.

Acredito que é importante um processo de formação que tenha como investigar, analisar e criticar o desenvolvimento do currículo, as políticas e as práticas de suas escolas e comunidades. A perspectiva é que os professores estejam envolvidos com a organização da escola, uma escola democrática. Para isso é preciso que os professores se comuniquem, aprendam a ter voz pública, Apple (2017) defende que educadores precisam assumir um papel de ativistas, no qual possam dizer “sobre o que está acontecendo na educação e na sociedade em geral e também mostrar espaços de possibilidade onde políticas e práticas criticamente

democráticas podem ser implementadas com sucesso” (p. 902). Assim, fortalecendo a importância e os significados reais do papel desse profissional na sociedade, fortalecemos a ideia e a prática de formar professores com autonomia.

Conforme Contreras (2012), a autonomia consiste na consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor, mas, ainda, sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade.

Ser professor envolve as políticas e as práticas de formação que estão ligadas diretamente aos interesses do grupo que está no poder e, sendo assim, a formação continuada está vinculada às políticas que incidem sobre os professores. De acordo com Imbernón (2010):

Em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação continuada começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais. No entanto, já não é tão habitual que se estabeleçam estruturas e propostas coerentes que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino, sobretudo nestes tempos, quando predominam governos de atitudes conservadoras e políticas neoliberais (com alguma exceção e contraditoriamente) (Imbernón, 2010, p. 39).

Sendo assim, é de grande valia analisar os discursos sobre os professores em formação continuada presentes nas pesquisas, pois poderemos identificar, nessas pesquisas, o contexto sócio histórico em que elas foram realizadas. A questão que colocamos é o quanto o discurso sobre os professores em processo de formação continuada estão, simplesmente, corroborando as propostas políticas ou provocando reflexões. Afinal, a formação continuada não pode ser caracterizada apenas como possibilidade de o professor aprender mais, com o foco apenas na didática. A formação continuada de professores pode (e deve) promover reflexões sobre a sociedade na qual vivemos, na qual os professores vivenciam o dia a dia.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, reforça a importância de processos de formação continuada de professores que valorizem a autonomia do professor e fortaleçam uma reflexão crítica das políticas públicas, os espaços de formação, as práticas escolares, do papel do professor na educação e o trabalho em equipe a partir de um processo colaborativo. Afinal, o professor é um sujeito que aprende nas relações dialógicas.

Os argumentos desenvolvidos neste estudo apontam para a necessidade de problematizar concepções de formação continuada fundamentadas predominantemente nas

perspectivas tecnicista e prática, especialmente quando desconsideram as dimensões histórica, social, política e coletiva do trabalho docente. Assim, questiono: as pesquisas que trabalharam com formação continuada de professores abandonaram esse conceito tradicional? Ou o discurso sobre o processo de formação continuada enfatiza a atualização científica e didática desses docentes que participam do processo de formação continuada? Os discursos sobre os professores os valorizam como sujeitos ativos e protagonistas da sua formação?

Essa síntese sobre questões postas pela literatura sobre formação de professores, em especial, sobre as perspectivas de formação continuada de professores, nos ajuda a refletir sobre o discurso que estamos construindo sobre os processos de formação continuada professores. É importante discutirmos sobre os processos de formação continuada dos professores, principalmente, o quanto tais processos afetarão no desenvolvimento de ações críticas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. A luta pela democracia na educação crítica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.4, p. 894-926 out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 22 out. 2019
- APPLE, M. *Educación y poder*. Trad. Isabel Garcia. 2. ed. Barcelona: Ediciones Paidós. 1994. 205 p.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2011. 476 p.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec. 2014. 203 p.
- BONOTTO, D. M. B. Educação Ambiental e Educação em Valores em um programa de formação docente. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 7, n. 2. 2008.
- BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7 ed. São Paulo: Cortez, p. 233-254. 2012
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora Artmed. 2000. 93 p.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, Chicago, v. 24, p. 249-305. 1999.
- CONTRERAS, J. *Autonomia de profesores*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez. 2012. 296p.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v.29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo - Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 01, n. 01, jun. p.34-42. 2014.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 157-164. 1997.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7 ed. São Paulo: Cortez, p. 148-173. 2012.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed. 2010.120 p.

LEME, T. N. Conhecimentos práticos dos professores e sua formação continuada: um caminho para a educação ambiental na escola. In: GUIMARÃES, M. *Caminhos da educação ambiental: da forma à ação*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MARIN, A. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, nº 36, p.13-20. 1995.

MARTINS, J. P. A.; SCHNETZLER, R. P. Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 24, n. 3, p. 581-598. 2018

MIZUKAMI, M. G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. Ed. Unesp. p. 201-232. 2003.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Dom Quixote. 1992.

NÓVOA, A. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 04 de fevereiro de 2014.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539. 2005 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2019.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7 ed. São Paulo: Cortez, p. 20-62, 2012.

SAUVÉ, L; ORELLANA, I. La formación continua de profesores en Educación Ambiental: la propuesta de Edamaz. *Tópicos en Educación Ambiental*, n.4, n. 10, p. 50-62, 2002. Disponível

em: <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd37/top410p50.pdf> . Acesso em: 24 de setembro de 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. p. 143-155. 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiesis Pedagógica*, v.9, n.1, jan/jun. p.07-19, 2011.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Dom Quixote.1992.

SOUZA, M. B.; CARNEIRO, V. L.; MOREIRA, C. J. M. Salário e a formação docente na ótica do Banco Mundial. 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MicheleBorgesdeSouza-ComunicacaoOral-int.pdf> . Acesso em: 01 de agosto de 2019.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, K. M. A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas. *EDUCA*, Lisboa. 1993. 131 p.

SOBRE A AUTORA

Catarina Teixeira tem graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Minas Gerais, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Exerce a docência na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação de Professores, Educação Ambiental e Tecnologias no Ensino de Ciências - Forpeatec (CNPq).

E-mail: catarina.teixeira@uftm.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3308-4709>

Recebido em 29 de novembro de 2025.

Aprovado em 11 de setembro de 2026

Publicado em xx de outubro de 2026.