

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A PRÁTICA DOCENTE

Edilaine Vagula

RESUMO: O presente artigo busca destacar a importância dos saberes oriundos da prática, que integram as propostas atuais de formação e a pluralidade de saberes necessários a essa prática em contextos como os do cotidiano escolar. Considerações serão realizadas acerca do professor reflexivo, e, para tanto, serão salientadas as principais conclusões e sugestões de estudos sobre a prática reflexiva, a qual é aqui entendida como a reflexão sobre o conhecimento produzido, quando o profissional trata de explicar a si mesmo os saberes que estão implícitos em sua ação.

INTRODUÇÃO

O interesse por pesquisas voltadas à Formação de Professores tem direcionado a atenção de muitos e obtido destaque na literatura nacional, seja em livros, periódicos, dissertação e tese, seja, por exemplo, nos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais realizadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a qual, enquanto sociedade civil, busca o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil, e, para tanto, procura contribuir para a divulgação de informações, opiniões, comentários, análises e inovações nessa área.

Ao caracterizarem a investigação pedagógica, Bogdan e Biklen (1994) destacam que, *freqüentemente*, o investigador utiliza a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz. Apesar de não considerarem os tipos de investigação aplicada como mutuamente independentes, os autores distinguem-na em: *investigação qualitativa aplicada: investigação avaliativa e decisória, investigação pedagógica e investigação-ação* (p. 266). Para esses autores, cada tipo apresentado possui relações diferentes com o processo de mudança e é utilizado por pessoas e situações diferentes. Este trabalho, por suas características, se enquadra como investigação pedagógica, pois a pesquisadora é uma praticante (professora), que pretende utilizar a abordagem qualitativa para *otimizar* o que faz. Os beneficiados das possíveis mudanças oriundas desta pesquisa deverão ser outros alunos em

formação e a própria pesquisadora, na medida em que lhe possibilitou reflexões sobre sua prática profissional.

Por vivermos num contexto de profundas transformações culturais, epistemológicas, ideológicas, sociais e profissionais, estruturante de revoluções nos diversos campos de conhecimento, de informação e de tecnologia, porém responsável por educar as novas gerações, a preocupação com os processos formais e não formais pelos quais os professores aprendem a ensinar continuam sendo relevantes.

A produção acadêmica (pesquisas, artigos, dissertações e teses) vem ressaltando a urgência quanto à reformulação da configuração atual de oferta de Cursos de Formação de Professores, como a que ocorre em Cursos de Pedagogia. De modo geral, as pesquisas vêm ressaltando a importância de se considerar a prática pedagógica do professor, visto que em *sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais* (NUNES, 2001, p.21).

Contudo, a atual configuração dos cursos de formação de professores deixa a desejar por diversos motivos. Nóvoa (2001), por exemplo, ao analisar as dificuldades de os professores colocarem em prática as concepções e modelos inovadores, indica como razão principal o fechamento das instituições de formação em si mesmas, seja devido a um academicismo excessivo, seja a um empirismo tradicional. O autor assinala que, apesar de o equilíbrio entre a inovação e a tradição constituir-se em uma tarefa difícil, é necessário o combate à reprodução de práticas de ensino, porque, freqüentemente, esse tipo de prática não se fundamenta em um espírito crítico ou em um esforço para mudanças.

O tema Formação de Professores, especialmente no que tange o curso de Pedagogia, com a certificação deste freqüentemente associado à de Orientação e Supervisão Escolar, tem-se constituído em questão presente no panorama da produção na área. Nesse sentido, destaca-se o esforço da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) que, há quase 20 anos, iniciou um movimento para a reformulação desses cursos de formação. Há os que discordem, como Libâneo (2001), quanto ao entorno desse movimento, já que diferencia o trabalho pedagógico, o qual compreende a atuação profissional do Pedagogo, em um amplo leque de práticas educativas do trabalho docente

desenvolvido em sala de aula pelo professor. Para esse autor, o trabalho docente dado a sua natureza, é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é necessariamente docente, face aos modos de atuação e requisitos profissionais não serem da mesma natureza, ainda que se configurem como modalidades de prática pedagógica. Nesse sentido, o educador, necessariamente, constitui sua identidade profissional pela teoria e prática acerca dos saberes pedagógicos.

Segundo Libâneo (2001), o curso de Pedagogia deveria formar um profissional apto para atuar em vários campos educativos, formais ou informais, e não apenas para a gestão administrativa e pedagógica, um profissional capaz também de propor e analisar criticamente políticas educacionais, em diferentes contextos e instâncias. O autor propõe, como exemplos, os de atuar em programas sociais, como em serviços para a terceira idade, de lazer e animação cultural, editoria e requalificação profissional. Tal caracterização de pedagogo *stricto sensu* faz-se necessária, segundo esse autor, para distingui-lo do profissional docente (p. 161).

A análise dos diferentes contextos preocupados com a formação de professores pode ser realizada tendo como pano de fundo a produção de pesquisas e de proposições teóricas, os documentos emitidos por órgãos responsáveis pela execução de políticas públicas, associados a análise de informações coletadas junto ao sistema escolar. É nesta última instância de análise que buscaremos contextualizar a oferta do curso de Pedagogia, pelo seu peso, seja no cenário da produção científica, no país, sobre Formação Inicial de Professores, seja nas preocupações dos responsáveis por sua oferta na instituição na qual desenvolvemos o presente trabalho.

Em análise relativa à temática Formação de Professores, realizada por André (2002), quanto à produção em Programas *Stricto Sensu* no Brasil, tendo por base o período de 1990 a 1996 e os artigos publicados em 10 periódicos da área no período de 1990 a 1997, bem como as pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho *Formação de Professores*, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre 1990 e 1998, a autora delineou o seguinte cenário:

[...] dos 284 trabalhos produzidos [teses e dissertações] de 1990 a 1996, 216 (76%) tratam do tema Formação Inicial, 42 (14,8%) abordam o tema Formação Continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema Identidade e Profissionalização Docente. A formação inicial inclui estudos sobre o Curso

Normal (40,8%), o de Licenciatura (22,5%) e o de Pedagogia (9,1%). O conteúdo mais enfatizado nesses trabalhos é avaliação do Curso de Formação, seja em termos de seu funcionamento como um todo, seja em torno do papel de uma disciplina de curso. Outro conteúdo priorizado é o que se refere ao professor, suas representações, seu método, suas práticas. (ANDRÉ, 2002, p. 21).

O exame das dissertações e teses produzidas entre 1990 e 1996 sobre Formação de Professores, conduzido por essa autora, revelou que a maioria dos estudos (76%) centra-se na Formação Inicial. Cabe destacar dessa análise que, no período, o curso Normal foi o mais estudado (40,8%), seguido pelos de Licenciaturas (22,5%), apesar das preocupações quanto à oferta do curso de Pedagogia já se fazerem presentes, conforme relatado. Tendo por base esses resultados, André e Romanowski (2002, p. 31) concluem:

A formação docente [...] deixa muitas questões abertas sobre que processos e práticas seriam mais efetivos no contexto da Educação Brasileira, além de que muitas políticas deveriam ser formuladas tendo em vista essa formação (p. 31).

Dos 115 artigos publicados nos 10 periódicos investigados, cobrindo o período de 1990 a 1997, tendo como foco a temática Formação de Professores, e ao contrapô-los ao registrado nas Dissertações e Teses, André (2002) assim conclui:

O discurso dos periódicos é bastante ideologizado e politizado, abrangendo aspectos amplos e variados da Formação Docente, definindo concepções, práticas e políticas de formação. [...] revelam preocupações com temas e conteúdos bem específicos, de natureza técnico-pedagógica, deixando abertas as questões mais abrangentes sobre ações e políticas de formação (p.12).

Para Carvalho e Simões (2002, p. 166), a análise dos trabalhos sobre Formação de Professores, publicados nesses periódicos, centra-se ora em torno das problemáticas de articulação entre teoria e prática, ora na busca da unidade/totalidade no processo dessa formação, mas convergem quanto à necessidade de integração entre o estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais da Educação.

A análise do conteúdo dos 70 trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd, no Grupo de Trabalho *Formação de Professores* (GT8), no período de 1992–1998, permite o registro da seguinte incidência, quanto aos temas abordados: *Formação Inicial* (41,14%), *Formação Continuada*, (21,4%), *Identidade e Profissionalização Docente* (17,1%), *Prática Pedagógica* (14,2%) e *Revisão de Literatura* (5,7%). Entre os 29 trabalhos que investigaram a *Formação Inicial*, 58,6% focalizaram cursos de *Licenciatura*, 27,5, o curso de *Pedagogia* e 13,7%, o *Curso Normal* (ANDRÉ, 2002, p. 25).

Quanto aos trabalhos centrados em Curso de Pedagogia, a autora relata que eles focalizam os movimentos de reformulação, revelando suas deficiências e evidenciando a distância entre as propostas curriculares e a própria prática, além da falta de articulação entre os docentes formadores, expressando a separação entre o discurso e a prática.

No presente trabalho, realizamos um levantamento sobre as produções centradas no Curso de Pedagogia, tendo como fonte os trabalhos apresentados no GT08 da ANPED, no período de 2000 a 2003. Registramos um total de 14 trabalhos apresentados, sendo que em 2000, de um total de 18 trabalhos aceitos, 05 foram sobre esse curso; em 2001, 9 dos 29 aceitos; em 2002, 1 dos 29; em 2003, 8 dos 16. Todos esses trabalhos assinalam o distanciamento entre a formação teórica e as primeiras experiências práticas dos futuros professores, e a necessidade de estratégias que superem essa distância.

Entre as demais produções acadêmicas sobre essa temática, Ramalho; Núñez; Terrazan e Prado (2002), ao utilizarem como fonte os relatórios apresentados pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) referentes ao ano de 2000, constataram que as temáticas mais freqüentes em pesquisas sobre *Formação Inicial* centralizaram-se sobre o curso de Pedagogia. Como campo de estudo, seja sobre o Professor, seja sobre sua *Formação* (*Inicial*, *Continuada*, *Geral*), o volume de projetos de pesquisa desenvolvidos nesses Programas, segundo esses autores, é marcante, conforme verificado pela incidência dos termos descritores (n=367).

Pronunciamentos teóricos como os de Bueno; Catani e Sousa (1998) sobre o curso de Pedagogia, sugerem a necessidade de que os contextos de oferta do mesmo criem simultaneamente condições para a formação de um professor

pesquisador, que reflita sobre sua prática, que compreenda os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, além de fomentarem a autonomia necessária para que esse profissional possa lidar com a realidade e dispor de saberes quando do seu fazer pedagógico. Para tanto, indicam que a formação inicial de futuros professores deve ser constituída pela teoria e pela ação, em um contínuo processo de ação-reflexão-ação.

É nessa perspectiva que as autoras incitam os responsáveis por essa formação, ou seja, especialmente os professores desse curso, a serem mediadores eficientes de modo que os futuros profissionais estejam aptos a reinventar a sua ação e a refletir sobre ela e a avaliarem criticamente quais práticas e saberes são necessários para o seu exercício profissional.

A discussão do tema Formação de Professores, centrada no Curso de Pedagogia, tem levado a que, entre outras questões analisadas, esteja a da estrutura de oferta desses cursos. Para Ribas (2000), nos cursos de Formação de Professores, atualmente, tem sido comum constatar-se a busca de desenvolvimento de novas competências, consideradas necessárias a esse profissional, de modo a que se tornem um(a) professor(a) com compromisso e responsabilidade, e sejam de tal modo trabalhadas que o(a) capacitem a ultrapassar as dificuldades e desafios possíveis ao seu campo de trabalho. Contudo, segundo essa autora, muitas vezes, os cursos de Pedagogia apresentam um caráter técnico, visto que a formação teórica, tal como é trabalhada, não contribui para que o(as) futuros(as) professores(as) possam, criticamente, transformar a realidade na qual venham a trabalhar.

Além das conseqüências verificadas na gestão dos espaços/tempo da estrutura curricular das disciplinas em cursos de Pedagogia, a dicotomia tradicional teoria e prática na formação inicial parece ser reflexo da estrutura das Universidades que, freqüentemente, concentram suas atividades e investimentos na pós-graduação e em pesquisas as quais pouco contribuem para os avanços pedagógicos (AGUIAR e SCHEIBE, 1999).

As palavras de Aguiar e Scheibe, nessa direção, são claras quanto à posição assumida pela ANFOPE quanto ao Curso de Pedagogia:

A trajetória peculiar que assumiu o curso de Pedagogia no Brasil, como espaço também de formação de professores para a educação infantil

e séries iniciais do ensino fundamental, não apenas tem o papel de vincular essa formação ao ensino universitário, **mas principalmente o de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional** (AGUIAR; SCHEIBE, 1999, p. 236, grifos nossos).

A ruptura causada pela fragmentação dos conhecimentos acadêmicos nos cursos de Formação de Professores, apontada, por exemplo, por Grillo (2000), quando se refere à forma como as Matérias Pedagógicas são ofertadas nesses cursos, também foi evidenciada por Carvalho e Simões (2002), o que sinaliza para a necessidade de reconstrução dos cursos de Formação de Profissionais da Educação. Nesses trabalhos, registra-se, ainda, a posição dessas autoras quanto ao fato de que a Formação Inicial dos Professores não se encerra em si mesma, ela é uma entre as demais dimensões dos processos de formação e práxis dos professores, com que concordamos desde o início da proposição do presente trabalho.

Brzezinski e Garrido (2002), tendo como foco o quanto os cursos de Formação de Professores estariam respondendo às necessidades propostas pela sociedade científica e tecnológica, isto é, se as competências desenvolvidas nos mesmos são de fato as necessárias para que o professor se torne um verdadeiro profissional, nos contextos culturais contemporâneos, assim advertem:

É necessário pôr em questão a formação pedagógica do licenciado, que, segundo algumas pesquisas já não responde às exigências do preparo para a docência, assim como é indispensável identificar as razões das constantes resistências de estagiários e professores para modificarem suas práticas pedagógicas (p. 322).

Identificam, ainda, que **avaliar o impacto dos cursos de formação [...] é uma preocupação pouco comum entre os pesquisadores, como é, também, um tema silenciado nas diversas pesquisas realizadas** (p. 322, grifos nossos).

Sendo esse o contexto amplo das preocupações da produção técnica (artigos, dissertações, teses e livros) e das manifestações expressas em associações como ANPEd e ANFOPE sobre Formação de Professores, há que se registrar as relativas às políticas públicas.

As políticas educacionais em nosso país, identificadas no discurso oficial, possibilitam análises como as realizadas, por exemplo, por Evangelista; Moraes e Pacheco (2001), as quais apontam para o fato de que as preocupações

relativas à qualificação docente vêm sendo superadas pelas *competências demandadas pelo mercado* (p. 188).

Os profissionais da Educação formados pelo curso de Pedagogia, segundo Libâneo (2001), podem atuar na docência e como especialistas, se obtiverem certificação nas habilitações específicas (Orientação Educacional e Supervisão Escolar) ou como pesquisadores.

A importância da qual se investe/deveria na a formação do Pedagogo, deveria ser basicamente voltada para a *profissionalidade docente, desenvolvimento profissional e construção da identidade profissional e para o reconhecimento da dimensão epistemológica e profissional desta* (LIBÂNEO, 2001, p. 166-167), o que envolve uma autonomia no exercício profissional desse professor.

Duran (1999, p. 167) ressalta como propiciadoras as condições geradas pelas formas de pensamento autônomo, em sala de aula, as quais, quando centradas no terreno profissional, possibilitariam a formação de professores reflexivos e a da *pessoa do professor, no que concordamos*, quando discorre como deveria ser o processo de Formação Inicial do Pedagogo.

Acreditamos que a formação profissional é um processo de construção contínua e que se baseia nas ações cotidianas. Para tanto, também nos apoiamos nos resultados de duas pesquisas realizadas pela “Direction de L’Évaluation et la Prospective” (DEP) e pela “Mission Academic de Formation de Personnel de L’Éducation National” (MAFPEN), as quais permitiram a Altet (2001) concluir que tanto *os professores [quanto] os formandos adquirem seu saber profissional em campo, na ação, por seus próprios meios, através de sua experiência* (p. 31), assim como que tais competências se constroem nos diversos espaços de aprendizagem que configuram a trajetória da vida cotidiana. Por conseguinte, os professores formadores têm sobre si a exigência da produção, construção e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam o desenvolvimento desses saberes.

Segundo Campos (2002), a meta quanto ao desenvolvimento de competências, como tarefa central da formação profissional dos professores, levou a que os processos para sua formação se fundamentassem em uma valorização dos saberes da prática em detrimento dos saberes disciplinares. Se a ação eficiente não depende apenas dos saberes teóricos, a formação desses profissionais passou

a voltar-se, desde a década de 80, para o desenvolvimento das competências consideradas fundamentais para um saber construído a partir da prática.

Segundo Altet (2001), se a formação acadêmica inicia os professores em seu ofício, seu profissionalismo constitui-se progressivamente por suas experiências práticas e é por elas constituído. Para essa autora,

a experiência vivida, o conhecimento íntimo das situações, a imersão no ofício, os estágios para observação do trabalho de colegas, as iniciativas pedagógicas testadas e as inovações, é que possibilitam aos professores o conhecimento do que é preciso fazer e de como fazê-lo.[...] O profissionalismo é constituído não só com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilita a tomada de consciência e de conhecimento (p. 31-32).

Para Cró (1998), a competência para educar representa uma aprendizagem da autonomia profissional e pessoal e esta implica uma interiorização das responsabilidades inerentes à tarefa de educador. Na busca por essa competência, é mister que o professor transforme a escola num espaço de desenvolvimento pessoal e profissional para que possa exercer plenamente a sua prática pedagógica.

Somente a partir de 1990, a reflexão, enquanto fundamento da prática pedagógica, começa a ser mais freqüentemente abordada na literatura relacionada à Formação de Professores. Nesse sentido, vale aqui registrar a influência de John Dewey (1859-1952) nessas produções, o qual é considerado por muitos o *precursor de uma pedagogia reflexiva, que reconhece a produção do conhecimento mediante experiências fundamentadas pela reflexão na interação e na transição entre situações presentes, passadas e futuras* (GRILLO, 2000, p. 76), e por ser um dos que fundamentam a caracterização do professor como um prático reflexivo.

O modelo do processo de formação e a reflexão constituem-se em suportes essenciais para que o professor exerça sua função com competência. Ainda apoiada em Perrenoud (2001), Tardif (2002), entre outros, que o conhecimento profissional não se restringe ao conhecimento acadêmico, *originado de estudos específicos sistematicamente organizados, e de conteúdos didático-pedagógicos* (GRILLO, 2000, p. 75).

John Dewey, em 1916, ao defender que ensino, aprendizagem e curriculum constituem dimensões inseparáveis inspirou a muitos *que os supervisores devem compreender que a consideração das necessidades e ideais de uma sociedade democrática e o desenho e organização curriculares devem ser tratados de forma inter-relacionada.*

Posteriormente, em 1938, Dewey considera que *nada havia contribuído tanto para a queda de reputação da teoria pedagógica como a crença, segundo a qual os professores deveriam ser formados através de receitas e de modelos de ensino* (SÁ-CHAVES, 2001, p.136). Posteriormente, Donald Schön (1983-1987) enfatizou a matriz reflexiva como condicionante dos processos de formação e de supervisão.

A reflexão sobre a prática implica a formação do professor pesquisador e a possibilidade de exercício de autonomia profissional. Entretanto, como aponta Tiballi (2001), não há autonomia intelectual sem uma sólida formação.

Se concordarmos com Dewey que aprendemos a como pensar profissionalmente nas instituições formadoras e que estas precisam implementar em seus contextos condições para a reflexão, podemos concluir que o papel do professor supervisor destaca-se entre os dos demais professores responsáveis pela condução do currículo de formação de futuros professores.

Como os paradigmas sob os quais os profissionais são formados influenciam decididamente a sua atuação futura, Sá-Chaves (2001, p. 136) assim expressa: *formados em paradigmas distintos, os professores apresentam racionalidades próprias, construídas (mais ou menos coincidentemente) sobre os pressupostos paradigmáticos nos quais estão imersos e sobre os quais agem também mais ou menos conscientemente.*

Shulman (1986; 1987), quando publica seus trabalhos sobre a construção da profissionalidade, rotula como conhecimento prático do professor, o conjunto de conhecimentos necessários à sua prática e constituído pelas seguintes dimensões: *conhecimento de conteúdo* (conhecimento próprio das disciplinas); *conhecimento do curriculum* (relativo ao domínio específico de programas e materiais); *conhecimento pedagógico geral*; *conhecimento pedagógico de conteúdo*; *conhecimento dos aprendentes* e das suas características; *conhecimento dos conteúdos*; *conhecimento dos fundamentos, objetivos, fins e valores educacionais* (SÁ-CHAVES, 2001, p.140).

Mas, se essas são as dimensões constituintes do conhecimento prático do professor, que tipos de conhecimentos se constituem a partir de como os professores refletem sobre a sua prática?

Schön (apud PRADO, 1998, p. 2) propõe que esses conhecimentos são de dois tipos: *conhecimento em ação* e *conhecimento na ação*. O *conhecimento na ação* foi assim caracterizado por Ghedin e Pimenta (2002):

É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, este conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por processo de reflexão na ação (p. 3-4).

Para Schön (apud PRADO, 1998, p. 2), *a reflexão na ação refere-se aos processos de pensamento que ocorrem durante a ação. Neste sentido, ela serve para reformular as ações do professor no decurso de sua intervenção*. O conhecimento, assim construído, decorre de uma elaboração dinâmica, a qual acontece no decorrer da aula e resulta na reformulação da própria ação.

A reflexão sobre a ação corresponde, nas palavras de Prado (1998, p. 12), *[...] à análise que o professor faz, a posteriori, sobre os processos e características da sua própria ação*. Essa reflexão após a ação tem, pois, um caráter retrospectivo. É considerado um dos momentos mais significativos para a constituição do conhecimento prático profissional, na medida em que serve de suporte para ações futuras, compreensão de contextos, dificuldades, e auxilia o professor quando busca soluções para as situações de seu dia-a-dia.

Uma atitude prática reflexiva, conforme Schön, (apud ALARCÃO, 1992), traduz-se *numa reflexão na ação e, para além disso, numa reflexão sobre a ação* (p. 83). Nessa perspectiva, os professores reflexivos podem desempenhar seu papel com maior autonomia, ao fazerem-se perguntas, ao tentarem compreender seus fracassos, ao projetarem o seu futuro, ao serem mais flexíveis, enfim, ao buscarem o *como* e o *porquê* das coisas, através de um processo crítico. Além disso, o professor, ao assim fazê-lo, contribui para a formação crítica reflexiva dos seus alunos (ALARCÃO, 1992).

As contribuições de Schön têm sido objeto de análise teórica e de investigação, as quais por sua vez apontam para a importância da reflexão da e na prática para o conhecimento profissional. Entretanto, há que se apontar que o

conhecimento prático profissional configura-se sob uma estrutura e lógica distintas das que fundamentam os conhecimentos acadêmicos.

Os profissionais reflexivos são mais autônomos, vão além dos saberes da sua formação inicial, reexaminam seus objetivos, procedimentos, evidências e saberes, numa atividade de constante aperfeiçoamento, ou seja, de autoformação.

Alarcão (apud BADEJO, 2002, p. 21) realiza a transposição do conceito de professor reflexivo, como inicialmente proposto por Donald Schön, em 1992, para o contexto escolar. Segundo essa autora, enquanto o professor reflexivo caracteriza-se como uma pessoa, um *profissional que pensa, a escola reflexiva é uma instituição que se pensa* (BADEJO, 2002, p. 21).

Importante se torna, então, que se criem e se mantenham espaços/tempos nas instituições escolares para que as pessoas e as instituições se pensem. A reflexão sobre a ação fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir seu próprio conhecimento. Essa reflexão (meta-reflexão) leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas acadêmicos, conforme já dito.

Ao assinalar a importância de uma formação dirigida para a construção de uma atitude prática reflexiva, Alarcão (1996) aconselha, nestas palavras, quais devem ser as ações do supervisor:

Neste modelo de formação, o supervisor deverá organizar as situações, onde o professor possa praticar e confrontar com os problemas reais, para cuja resolução necessita da reflexão. O papel do supervisor será, então, o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre sua ação (p. 98).

Quando Alarcão (1996) avalia o modelo de formação continuada, circunscrito por essas ações do supervisor, destaca-o como viabilizador de interação harmoniosa entre a prática e a teoria, justificando que uma prática reflexiva assim conduzida possibilita a contínua (re)construção dos saberes, diminuindo, dessa forma, a separação entre teoria e prática, na medida em que a teoria passa a ter a função de iluminar a prática e a prática a de questionar a teoria.

Os modelos de formação continuada, sustentados por uma abordagem reflexiva das práticas educativas, valorizam, assim, a capacidade crítica e de

intervenção criativa dos sujeitos em formação (SÁ-CHAVES, 2000). Nesse sentido, visam formar profissionais capazes de enfrentar e procurar soluções para os problemas que as situações educativas cotidianas colocam. A autora assim se expressa:

A natureza do conhecimento profissional a (re)construir pelo professor educador merece, também, uma especial atenção, devendo ser um tipo de conhecimento aberto, dinâmico e flexível, capaz de tornar responsivo à especificidade de cada situação e momento (SÁ-CHAVES, 1997, p. 110-111).

O conhecimento profissional de um professor configura-se, portanto, como uma estrutura multidimensional, integradora de múltiplas dimensões as quais incluem as decorrentes da formação escolar anterior e da realidade de cada situação experienciada pelo professor.

Os paradigmas adotados pelos centros de formação superior (universidades) para formação de professores, analisados por Alarcão e Tavares (2001, p. 97), levaram esses autores à identificação de três: o tradicional; o pós-moderno e o emergente.

O paradigma tradicional de formação de professores assenta-se em uma epistemologia de transmissão e aquisição de conhecimentos como base para a atuação profissional. Nesse sentido, as atividades que os professores mais freqüentemente fazem, ao desempenhar suas funções quando ensinam, são as de transmitir a seus alunos a produção científica e escolarizada disponível, sem submetê-los a uma análise. A meta, por conseguinte, desse paradigma de formação é a da transmissão de conhecimentos (ALARCÃO e TAVARES, 2001).

Esses autores caracterizam o paradigma pós-moderno de formação de professores como de transição, visto que pela ação do mesmo é possível registrar-se a emergência da importância do professor como mediador e facilitador. Este paradigma assenta-se em uma epistemologia que interpreta o professor como construtor de seus conhecimentos, face à interação com uma realidade que vai construindo, por suas representações e pelas quais estabelece sentido para suas experiências.

Alarcão e Tavares (2001) identificam como paradigma emergente aquele cuja matriz delineia que o processo de formação deve basear-se na instalação e desenvolvimento de uma *atitude investigativa que* [conduz] à

investigação numa perspectiva contínua e em espiral (p. 101). A meta desse paradigma de formação é a de levar o profissional a questionar o conhecimento e a buscar sua constante atualização. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade tornam-se, portanto, movimentos essenciais para a construção dos saberes por parte desse profissional.

As investigações sobre a formação do professor reflexivo produzidas atualmente, conforme indicamos, a partir de Garrido (2000), constituem-se em um novo paradigma e vêm evidenciando suas implicações sobre a profissão docente, ao aprofundarem questões relativas à teoria e à prática para o trabalho docente. Nesse sentido, Tavares (2000) adverte quanto à necessidade de alunos e professores terem de:

Aprender a desaprender muitas rotinas cognitivas e a rever muitas atitudes e comportamentos para aprender e empreender de uma maneira distinta. O que implica que alunos e professores têm necessidade de limpar os seus “discos duros” de muitos conhecimentos e rotinas inúteis que apenas ocupam memória para ficarem mais livres e disponíveis a fim de processarem mais fácil e eficazmente os novos conhecimentos e construir uma visão diferente da realidade (apud BRZEZINSKI, 2002, p.29).

Face ao exposto, concluímos, assentes na literatura, que pensar na formação de professores significa hoje pensar em um *continuum* de formação inicial e contínua, no qual o processo de auto-formação é essencial. É sob essa perspectiva que Pimenta (2000) assinala que refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão torna-se uma via para a constituição da identidade de professor.

A idéia de pensar a formação do professor como um processo, como um *continuum*, que se constrói também pela experiência prática, segundo Mizukami et al (2002), obriga

[...] a considerar a necessidade de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo da vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas.[por isso] a reflexão é vista aqui como elemento capaz de promover esses nexos (p. 15).

Apesar de a produção teórica da área apontar para o fato de que cada professor percebe a atividade docente a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida e de seus saberes, os cursos de

formação de professores no Brasil, de modo geral, continuam estruturados e desenvolvem um currículo formal, distanciado da realidade das escolas, conforme vêm desvelando as pesquisas realizadas (PIMENTA, 2000; GRILLO, 2000, entre outros).

Sendo a prática docente um rico material para a construção e (re)construção dos saberes teóricos, resta saber como utilizá-la em cursos de formação. Pimenta (2000, p. 27-28) sugere que os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, ao serem mobilizados a partir de problemas enfrentados na prática, e desse modo criar-se inter-dependência entre os saberes teóricos e experienciais. Para tanto, o paradigma do curso de formação inicial é determinante, de quanto possibilita aos alunos, futuros professores, a realizarem pesquisas *sobre e no* cotidiano escolar. Parece-nos que essas estratégias de formação propiciam condições para a instalação e desenvolvimento de mecanismos para a investigação das suas futuras atividades, enquanto docentes. Dessa maneira, a pesquisa configura-se como um princípio formativo para a docência, como indicado por Demo (apud Fazenda, 1995).

Se, como vimos, é necessário que o professor em formação (inicial ou continuada) integre bidirecionalmente a ação à reflexão, construa o seu saber e fazer pedagógico, especialmente no contexto acadêmico de sua formação inicial, é necessário que se criem condições para que o aluno experiencie situações que o levem a refletir, enfrentar desafios, buscar soluções, descobrir as relações que estabelece com os diferentes saberes, além de sentir-se capaz de agir e transformar, quando necessário, a realidade em que atua. Para tanto, parece-nos que os professores desses futuros profissionais devem propor e subsidiar o trabalho desse aluno propondo desafios, levando-os a refletir, a tornarem-se reflexivos para que possam construir seus saberes e modificar suas práticas. De modo especial, reveste-se, como vimos, o papel do supervisor de estágio, na medida em que deve desempenhar suas funções de facilitador e mediador junto aos alunos, de forma a que estes vivenciem e confrontem-se com as mais diversas situações, oportunizando-lhes vivenciarem formas inovadoras, porém refletidas de interação com a realidade, de modo a construírem seu próprio conhecimento.

Por ser a Formação de Professores um campo influenciado por mudanças que ocorrem nos diferentes níveis da realidade e da cultura e considerando-se que o professor depara-se cotidianamente, em sala de aula, com

contextos de constantes mudanças sócio-culturais e econômicas, mudança de valores e com a profunda revolução tecnológica, muitos educadores, entre eles, Paulo Freire, vêm demonstrando a importância de esse profissional ser comprometido e detentor de competências que o tornem capaz de desenvolver práticas transformadoras.

Os cursos de Formação de Professores têm hoje, como vimos apontando, que necessariamente estabelecer por meta a formação de profissionais que reflitam sobre o seu fazer, que sejam capazes de confrontá-lo com os saberes teóricos, construídos na academia e que construam fazeres, a partir desses confrontos, para que dessa forma possam enfrentar os desafios que surjam no cotidiano do seu exercício profissional. Logo por conseguinte, esses cursos devem possibilitar condições que possibilitem as competências de refletir *na ação e sobre a sua ação profissional*, de modo que os professores possam redirecionar fazeres.

Concordamos com Vasconcellos (2000, p. 11) quando adverte que *a reflexão pode transformar a prática educativa, no entanto não pode interferir, de fato, na realidade pois quem age na realidade, direta ou indiretamente, são os sujeitos*. Apesar da reflexão proporcionar ao professor condições para o aprofundamento da sua prática e, por conseqüência, de sua auto-formação, cabe apenas a ele a decisão de enfrentar ou não o desafio de intervir na realidade, pois como bem o argumenta esse autor, *a reflexão tem [...] por função propiciar o despertar do sujeito, podendo capacitá-lo para caminhar* (VASCONCELLOS, 2000, p.12).

Se, na profissão docente, o professor deve lidar com o conhecimento como produto em construção, e ter a educação como *compromisso político, carregado de valores éticos e morais* [e que seja] *capaz de conviver com a mudança e com a incerteza* (MIZUKAMI et al, 2002, p. 12), a aprendizagem para ser professor deve embasar-se em situações comuns à sua prática futura, as quais propiciem condições para práticas reflexivas.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento docente se constrói, também, a partir da reflexão e da avaliação das próprias práticas e de que a responsabilidade da Universidade como instituição formadora é muito grande, por ser autônoma na definição de seus rumos e diretrizes (TARDIF, 2002), temos que concordar com Anastasiou; Cavalier e Pimenta (2001) que essa instituição deveria propiciar um conjunto de conhecimentos que assegurassem o domínio científico e profissional, sendo fundamental, para tanto, que aliado aos contextos de docência,

os alunos experienciassem os da investigação, de modo que fosse assegurada a autonomia na busca e construção de seus conhecimentos.

Além desses aportes teóricos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, pelo Parecer nº. 009/2001 do CNE definem a pesquisa como elemento essencial para a formação profissional do professor, atrelando-a à necessidade de busca cotidiana por parte do professor para compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de seus alunos e para a sua autonomia, enquanto professor, para interpretar a realidade e os conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. Nesse documento, ainda, são elencados os procedimentos de pesquisa que um professor deve dominar: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados e verificação (CNE, 2001, p. 35).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; SCHEIBE, Leda. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em Questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.68, p. 221-277, dez.,1999.

ALARCÃO, Isabel. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org). **Formação reflexiva estratégias de Supervisão**. Porto: Porto, 1996. p. 89 -119.

_____. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In. Veiga, I. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, 1998.

_____.Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In. ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar.In. ALTET, Marguerite; CHARLIER, Eveline; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC, 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A; ROMANOWSKI, Joana P. O tema Formação de Professores nas Dissertações e Teses (1990-1996).In: ANDRÉ, Marli. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC, 2002.

BADEJO, Maria Lúcia. Se colocarmos a dimensão reflexiva não só no interior da sala de aula, mas também na escola, chegaremos à dimensão da intervenção social. **Revista Pátio**, n. 23, set./ out. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, Elza. **O que revelam os trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED**. Série Estado do Conhecimento. INEP, v.1, n. .6, p.303 -328, 2002.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BUENO, Belmira; CATANI, Denice B; SOUSA, Cinthia P. de. **Prática de formação e ofício docente. A Vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CAMPOS, Roselane Fátima. **Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na Reforma da Formação de Professores**. Tese (Doutorado em Educação)UFSC/PPGE, Florianópolis. Disponível em <<http://anped.org.br/25/excedentes25/roselanefatimacacampos.08rtf>>. Acesso em 01 out. 2003.

CARVALHO, Janete M.; SIMÕES, Regina Helena S. **Formação Inicial de Professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais**. In: André, Marli (org). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC, 2002.

DURAN; Marília Claret Geraes (Coord); Júlio, Maria Lúcia Monteiro. **O curso de Pedagogia noturno e a formação dos profissionais da educação**. **Educação & Linguagem**, ano 2, n. 2, 1999.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia M. de; PACHECO, José Augusto. **Políticas Educacionais nos anos 90: A Formação de Professores no Brasil e em Portugal**. **Educar em Revista**, Curitiba, n 18, p.185-200, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **A pesquisa no cotidiano escolar – pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

GRILLO, Marlene Corero. **O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional**. In. MOSINI, Marília Costa (Org). **Professor do ensino superior-identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 75-80.

_____. **Docência e formação pedagógica**. In. Os rumos da educação superior. São Leopoldo: USININOS, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MANIFESTO. **Documento conjunto da ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR e Fórum em Defesa da Formação do Professor de 23/4/2001**, disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 15 ago. 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Professor se forma na Escola**. **Nova Escola on-line**, n. 142, Maio, 2001. Disponível em: <http://www.uol.com.br/novaescola/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm>. Acesso em: 4 ago. 2002.

NUNES, C.M.F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

PERRENOUD, Philippe. **O que fazer da Ambigüidade**, **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 23, set./ out., 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SA-CHAVES, Idália. **Formação, conhecimento e supervisão**: contributos na área de formação de professores e outros profissionais. Aveiro: Universidade, 2000.

SÁ-CHAVES, Idália. A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1 Ciclo do Ensino Básico. In. TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (Orgs). **Conhecimento profissional de professores**: A práxis educacional como paradigma de construção. Brasília: Plano, 2001. p. 133-151.

SCHEIBE, Leda. **Tendências e perspectivas das políticas educativas recentes**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 2003. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 1 nov. 2003.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org). **Didática, currículos e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: D P & A, 2001.

TAVARES, José. Relações interpessoais numa escola reflexiva. In. ALARCÃO, Isabel (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TIBALLI, Elianda F. A. Considerações pedagógicas a respeito da formação do professor reflexivo. **Educativa**, Goiânia, v. 4, n.2, p.241-250, jul./dez.2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento – Projeto de ensino e aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.