

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE IDÉIAS E CONCEPÇÕES DECORRENTES DESSE CAMPO DE PESQUISA

ELISETE M. TOMAZETTI*

MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO**

O artigo objetiva analisar a importância de um repensar criterioso dos cursos de formação de professores que, apesar de valorizarem o processo reflexivo na ação e prática dos formadores, apresentam, ainda, a idéia reducionista da aplicação de técnicas e receituários para problemas que possam surgir (tecnólogo do ensino); descaracteriza-se, dessa forma, a idéia do **practicum** reflexivo que se utiliza do processo reflexivo como instrumento teórico-prático, construindo, assim, seu fazer pedagógico, pautado na reflexão da sua praxis no contexto sócio-cultural em que está inserido. Os saberes docentes têm, em função disso, papel fundamental, pois podem vir a promover subsídios teórico-práticos para os professores que atuam nesses cursos, tanto no âmbito da formação inicial quanto da continuada.

* Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (RS).

** Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria (RS).

INTRODUÇÃO

As pesquisas educacionais têm evidenciado ultimamente a necessidade de uma reavaliação dos modelos de formação de professores estruturados no interior das universidades. São pesquisas oriundas de diversas partes do mundo, como Portugal, EUA, Canadá, França e Espanha, e que têm produzido no Brasil um amplo processo de discussão entre pesquisadores da área educacional e, ainda mais, de alguma forma têm sido utilizadas como justificativa para as novas determinações das políticas públicas acerca da formação docente.

Enfatiza-se que o ofício de professor deva ser encarado como uma profissão e, portanto, torna-se imprescindível o reconhecimento dos conhecimentos, saberes e competências que constituem tal profissão, deslocando-se o foco do objeto das pesquisas e discussões em educação. Durante muito tempo priorizavam-se as pesquisas, a partir da psicologia, sobre como se deveria ensinar e como as crianças aprendiam. Hegemônica no campo das ciências da educação, a psicologia assumia a responsabilidade pelas pesquisas empíricas sobre ensino e aprendizagem, apresentando à comunidade de educadores e pesquisadores em educação seus estudos sobre teorias da aprendizagem.

A passagem da idéia de ofício para a de profissão suscitou estudos sobre como os professores ensinam, o que é importante, em termos de formação, para o exercício competente e eficaz da docência. As pesquisas buscam elucidar, então, o que os professores fazem em seu trabalho cotidiano, que saberes são utilizados por eles na prática pedagógica da sala de aula. Constitui-se, portanto, um campo de investigação denominado de formação de professores.

A formação de professores pautava-se tradicionalmente pela concepção de que os conhecimentos, oriundos das ciências da educação e das demais ciências, eram fundamentais para uma boa formação e um bom exercício profissional. Os demais saberes relativos ao ofício de professor não eram considerados pertinentes, porque não eram científicos. No entanto, nas últimas décadas ocorreu um crescimento de pesquisas que procuram elucidar quais são e como interagem os saberes da prática, os saberes profissionais dos professores. A partir de tais pesquisas surgiram preocupações acerca dos modelos de cursos de formação de professores que fossem coerentes com essas novas concepções acerca da profissão docente.

O PROFESSOR E SEUS SABERES

Em relação aos saberes da profissão docente, diferentes tipologias são apresentadas. São identificados os conhecimentos especializados, sustentados pelas diferentes ciências, como as ciências naturais e aplicadas, as ciências sociais e humanas e, também, as ciências da educação, adquiridas num processo de formação acadêmico-universitária. Identificam-se, também, os conhecimentos profissionais – saberes de ação -, que são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas (TARDIF, 2000). O que está em jogo nessa nova configuração da profissão docente é a possibilidade de estabelecer e definir uma epistemologia da prática profissional dos professores, definida por Tardif (2000), como sendo o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. A partir da definição de tal epistemologia o objetivo seria a modificação do ensino, da formação de professores e da pesquisa universitária. Caberia, então, aos pesquisadores educacionais a elucidação do repertório dos saberes utilizados pelos professores.

Desde o início da década de 80, um novo caminho se abre à fundamentação da pedagogia. São trabalhos que percebem o trabalho do professor como o de um profissional, ou seja, como o daquele que, munido de saberes e confrontado a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. A razão do professor se apresenta assim como o novo fundamento da pedagogia.” (GAUTHIER, 1998, p. 26)

Pacheco (2000), ao referir-se aos conhecimentos e saberes próprios do profissional do ensino, utilizando-se de autores como Shulman, Wilson, Richert e Sockett, apresenta a seguinte tipologia:

- a) conhecimento dos conteúdos;
- b) conhecimento pedagógico geral;
- c) conhecimento curricular;
- d) conhecimento do conteúdo pedagógico;
- e) conhecimento dos formandos e suas características;
- f) conhecimento dos contextos educativos;

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE
IDÉIAS E CONCEPÇÕES DECORRENTES DESSE CAMPO DE PESQUISA

g) conhecimento dos fins educativos, propósitos, valores e seus significados históricos e filosóficos.

Gauthier(1998) e sua equipe de pesquisa apontam uma outra tipologia:

- a) saber disciplinar;
- b) saber curricular;
- c) saber das ciências da educação;
- d) saber experiencial;
- e) saber da ação pedagógica.

As tipologias acima apresentadas exemplificam a compreensão de que o profissional do ensino, o professor, não conta apenas com saberes acadêmicos recebidos durante sua formação acadêmica, com sua intuição, com sua experiência de ensinar, mas no processo de ensinar ele mobiliza diversos saberes, sejam eles acadêmicos, disciplinares, da experiência, das ciências etc. Considera-se que o professor não lança mão apenas dos conhecimentos científicos e acadêmicos; estes continuam sendo importantes em sua formação, mas sua profissão constitui-se além deles. A questão que se torna evidente é a necessidade de investigar quais são efetivamente os saberes da experiência e da ação pedagógica que acionam a prática do professor. Quais são as competências que um professor deve ser capaz de exercer em sua ação profissional?

Como decorrência de tais demandas na área da formação de professores, muitos pesquisadores educacionais fazem sua autocrítica ao afirmarem que a universidade precisa estar mais próxima das escolas e do cotidiano da sala de aula, acompanhando as vivências dos professores e alunos. Esse mergulho no cotidiano escolar teria o sentido de possibilitar aos pesquisadores elementos significativos para a realização de suas pesquisas, o que poderia auxiliar na elucidação dos problemas enfrentados pelos professores no exercício da profissão. Da mesma forma, também os formadores de professores, ao buscarem conhecer o que de fato ocorre nas escolas, poderiam repensar sua forma de trabalho e o sentido de suas disciplinas.

Para Gauthier (1998), primeiramente entendia-se que para se tornar professor bastaria conhecer o conteúdo a ser ensinado, pois acreditava-se que quem sabe ler pode naturalmente ensinar a ler, quem sabe química pode facilmente ensinar essa matéria, que todo o historiador pode facilmente se tornar professor de história.

Segundo outra concepção, para ser professor bastaria ter talento. No entanto, como afirma Gauthier (1998), ao observar atletas e artistas pode-se perceber que, além de talento, as práticas artísticas e esportivas exigem conhecimentos, técnicas e saberes absorvidos em algum momento. Haveria também aquelas concepções nas quais, para ser professor, bastaria ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência ou ter cultura geral.

Uma concepção muito difundida no campo educacional, a partir do início do século XX e ainda hoje muito aceita, é a de que a formação de um bom professor se daria a partir do momento em que ele se apropriasse dos conhecimentos da psicologia, para dele poder retirar regras de ação pedagógica. Gauthier (1999) cita como exemplo o amplo desenvolvimento da psicologia comportamentalista, humanista e piagetiana.

Tais teorias psicológicas da aprendizagem, embora tenham produzido concepções de aluno, de aprendizagem, do papel do professor, a partir das quais se podem deduzir regras de ação, com o objetivo de serem seguidas pelos professores, construíram distanciamentos da realidade concreta e específica da escola e da sala de aula.

O exemplo da psicologia elucida a idéia de que, a partir de determinadas teorias científicas, seria possível extrair os fundamentos da ação pedagógica. A pedagogia, durante muito tempo, foi entendida como uma ciência aplicada, fundamentada nos conhecimentos da ciência da psicologia. “A idéia reinante era a de que, assim como o jardineiro deve ter conhecimentos de botânica, também o professor deve conhecer a criança. Desse modo, as descobertas no campo das ciências puras seriam diretamente investidas na prática docente” (GAUTHIER, 1998, p. 26). Decorre dessa concepção a idéia de que o professor, de posse de tais conhecimentos das ciências puras, poderia resolver os problemas que a prática lhe apresenta, da mesma forma que o engenheiro aplica os conhecimentos recebidos na resolução dos problemas de sua profissão.

A referência à Psicologia como ciência base da Pedagogia não aproximou a pesquisa sobre ensino do locus da ação pedagógica, a sala de aula e seu agente, o professor. Entretanto, para muitos pesquisadores, as inúmeras pesquisas oriundas de tais ciências também não apresentaram uma “resonância prática”, porque foram “muitas vezes realizadas fora do contexto de exercício da atividade docente, de forma que seus resultados não podiam ser realmente utilizados pelos professores” (GAUTHIER, 1998, p. 330).

Nos cursos de formação inicial de professores da educação básica constata-se que em suas grades curriculares há uma hegemonia da disciplina Psicologia da Educação em relação às outras ciências da educação, como a sociologia da educação, a história da educação e, mesmo, a filosofia da educação. Com os conhecimentos de Psicologia da Educação entende-se que os alunos poderão enfrentar de forma competente a prática docente. Esse enfrentamento seria bem sucedido porque está sustentado na idéia de que tais saberes disciplinares possibilitam a dedução de algumas regras e procedimentos para tornar a ação docente razoavelmente controlável e eficaz. Na prática profissional a sala de aula seria o espaço de aplicação dos conhecimentos adquiridos durante os anos de estudo na universidade.

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Se atualmente os novos referenciais acerca da profissão docente, da formação de professores, dos saberes docentes, das competências profissionais dos professores explicitam críticas aos modelos e concepções ainda em ação nas instituições universitárias e na pesquisa educacional, ao mesmo tempo podem trazer consigo riscos de uma simplificação pragmática.

Certamente há a constatação de que os cursos de formação de professores são excessivamente teóricos, desligados dos contextos práticos das escolas e das salas de aula e que, portanto, seriam necessários conteúdos e disciplinas mais vinculados à ação docente, à prática. A partir dessa compreensão corre-se o risco de um pragmatismo absoluto e de uma desvalorização da teoria, ao entender-se a prática como sendo o elemento privilegiado e a teoria o elemento secundário.

Nesse sentido, Tardif apresenta algumas preocupações por nós compartilhadas e que devem ser incorporadas na reflexão dos novos modelos de formação docente, das quais destacamos:

Se existe realmente um saber profissional específico aos práticos, esse saber pode ser objetivado e incorporado tal e qual nos programas de formação de professores? Como passar da experiência individual a um saber coletivo, objetivável e incorporado em atividades de formação?

Qual será o lugar e o significado das pesquisas de natureza mais fundamental ou crítica em relação aos saberes profissionais? As reformas atuais, fortemente voltadas para a prática profissional, não trariam o risco de uma exclusão dos conhecimentos inúteis, isto é, dos conhecimentos de cunho interpretativo e crítico que se encontram na base de várias tradições de pesquisa em ciências humanas e sociais? (2001, p. 17-18).

Uma vez reconhecida a importância do saber profissional dos professores em exercício, como seria possível torná-los presentes nos cursos de formação inicial dentro das universidades? Os professores podem intervir, enquanto profissionais do ensino, no processo de definição da cultura escolar e dos saberes transmitidos na escola?

Essas são algumas questões que se apresentam quando se entra em contato com essa área de pesquisa denominada formação de professores. Na verdade, na tentativa de mudança, podem-se gerar reducionismos, acei-

tação de conceitos ainda confusos e não devidamente esclarecidos. Segundo Tardif (2001, p. 19), essa nova abordagem pode encaminhar para duas concepções muito diferentes de professor e, conseqüentemente, de formação docente: o professor como tecnólogo do ensino e o professor como prático reflexivo.

O tecnólogo do ensino parece ser a figura dominante dentro das reformas norte-americanas. Ele se define por possuir competências de perito no planejamento do ensino, e sua atividade é baseada num repertório de conhecimentos formalizados oriundos da pesquisa científica. (...) A ação do tecnólogo do ensino se situa no nível dos meios e das estratégias de ensino; ele busca o desempenho e a eficácia no alcance dos objetivos escolares (TARDIF, 2001, p.19).

O prático reflexivo está muito mais associado à imagem do professor experiente do que à do perito. Embora possua um sólido repertório de conhecimentos, o prático é visto muito mais em função de um modelo deliberativo e reflexivo: sua ação não se limita à escolha de meios e à resolução eficaz dos problemas, mas engloba também uma deliberação em relação aos fins e uma reflexão sobre aquilo que Schön (1983) chama de *problem setting* (em oposição a *problem solving*), isto é, a construção da atividade profissional em contexto, de acordo com as características particulares e as contingências das situações de trabalho. (...) O prático reflexivo é o próprio modelo do profissional de alto nível, capaz de lidar com situações relativamente indeterminadas, flutuantes, contingentes, e de negociar com elas, criando soluções novas e ideais (TARDIF, 2001, p.19).

A concepção de professor como um tecnólogo ou um perito sustenta-se na idéia de que as ciências da educação podem oferecer regras e procedimentos para dirigir a ação docente. Gauthier (1998, p. 300) diz que a contribuição da ciência para a educação se dá de forma indireta e, citando Dewey, afirma: “Nenhuma conclusão proveniente das pesquisas científicas pode ser convertida em regra imediata da arte de educar”. Portanto, o professor não pode ser considerado um técnico servil da ciência, mas alguém que, de posse dos conhecimentos das ciências da educação, será capaz de melhor julgar, interpretar e decidir em situações concretas de sala de aula.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE IDÉIAS E CONCEPÇÕES DECORRENTES DESSE CAMPO DE PESQUISA

De outro lado, a concepção de professor como um prático reflexivo remete à idéia da ação docente como complexa, ou seja, o professor tem que agir em situações inesperadas e desafiadoras, produzidas no contexto de sua sala de aula. Por isso, não é possível agir como um técnico que recorre à ciência para deduzir regras e procedimentos para aplicar à prática. Ele deve se utilizar dos conhecimentos e saberes adquiridos durante sua formação inicial para poder melhor deliberar diante de situações complexas. A fim de julgar, ele mobiliza diferentes saberes provenientes de sua formação e de sua prática. Em consequência, o seu papel deve ser encarado muito mais como sujeito a múltiplas determinações, que não podem ser submetidas exclusivamente aos imperativos da ciência.

O PROFESSOR COMO PRÁTICO REFLEXIVO: A CONTRIBUIÇÃO DE DONALD SCHÖN

A compreensão mais detalhada do que significa a expressão professor prático reflexivo pode ser conseguida com a apresentação de alguns elementos da teoria de Schön, professor e pesquisador americano. Este autor contribuiu para o redimensionamento dos cursos que formam profissionais, delimitando um novo perfil a ser formado. Ele seria mais competente na sua atividade, pois estaria constantemente repensando as suas práticas. Esse repensar ocorreria através de um movimento constituído do momento do profissional reflexivo:

- a) conhecimento na ação;
- b) reflexão na ação;
- c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Esse desenvolvimento está situado no terreno profissional e pessoal de autoformação participada do professor e é remetido à reconstrução periódica de novos caminhos. Isso ocorre pela condição de que o professor, deparando-se com um conhecimento vivido e estruturado teoricamente, pode refletir na ação e sobre ela enxergar além do observado e, principalmente, não separar o pensar do seu fazer, e elaborando uma nova ação que ele converterá em ato refletido.

Segundo Garcia¹ (1992), a importância da contribuição de Schön está na caracterização do ensino como uma profissão, em que a própria prática pedagógica produz um novo conhecimento específico, preso à ação que é constituída na prática.

¹ GARCIA, Carlos Marcelo é professor da Universidade de Sevilha (Espanha) e trabalha o processo reflexivo na formação de professores, incentivando-os a investigarem suas práticas, teorizando-as.

O conhecimento na ação é algo que é revelado espontaneamente, sem uma reflexão consciente sobre o pensamento e/ou ato realizado. É um conhecimento implícito nas ações das pessoas, sendo incongruente com a descrição que as mesmas fazem delas. Dessa forma, os formadores de professores e os futuros docentes, ao agirem (conhecimento na ação), sabem fazê-lo, utilizando técnicas para a resolução de problemas. O conhecimento da sua prática profissional (ação) está, assim, pautado na aplicação de teorias e técnicas derivadas de uma investigação sistemática e científica na solução dos problemas do cotidiano.

Já a reflexão na ação é a possibilidade de se voltar o pensamento para algo que já está sendo realizado e que pode vir a se transformar de forma diferenciada e crítica. Há nessa reflexão uma posição crítica, pondo em questionamento a estrutura de suposição do conhecimento na ação.

Pensamos de manera crítica sobre el pensamiento que nos trajo a esta situación de apuro o a esta oportunidad; y durante el proceso podemos reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas (SCHÖN, 1992, p. 38).

A reflexão na ação remete aos pensamentos dos formadores de professores e futuros docentes que, durante o ato de ensino, são incentivados a questionar, improvisar, teorizar, resolver problemas, tomar decisões e enfrentar incertezas, medos e instabilidades. É a deliberação prática onde o aspecto da vida cotidiana é resgatado.

(...) el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria pueda parecernos en un principio aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos (SCHÖN, 1992, p. 41).

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação retrata a análise que o indivíduo faz a posteriori sobre as características e processos da sua própria ação. É o momento da reflexão crítica do sujeito consigo mesmo e com o outro, num resgate dos aspectos intra e interpessoal, do entendimento do sujeito frente aos objetos e aos sujeitos. É o momento da utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os processos encaminhados anteriormente.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE IDÉIAS E CONCEPÇÕES DECORRENTES DESSE CAMPO DE PESQUISA

Nesse sentido,

parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (GÓMEZ², 1992, p. 102).

Por isso, a visão que o profissional deve ter sobre o conhecimento vai mais longe que a simples aplicabilidade das regras e procedimentos de investigação científica (conhecimento na ação). Nos três processos do pensamento prático, o profissional não fica preso à aplicação das técnicas ou métodos, pois deve aprender também a construir e a comparar novas estratégias de ação, fórmulas de pesquisa, teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas.

Assim, o movimento do profissional reflexivo explicita uma concepção construtivista da realidade que se apresenta, pois torna-se necessária a construção e a elaboração do conhecimento teórico prático nas diferentes situações.

Um exemplo disso ocorre quando o professor, deparando-se com o trabalho pedagógico e com seus alunos, elabora de forma conjunta a análise das práticas e teorias vivenciadas, reelaborando novos aportes teórico-práticos.

Essas construções acabam por edificar um conhecimento profissional diferenciado, do qual decorrem habilidades/competências e atitudes que são redimensionadas e até mesmo descobertas pelos profissionais.

Nessa perspectiva o sujeito percebe-se conhecedor dos aspectos teórico-práticos da sua profissão de professor e poderá, a partir disso, construir e reconstruir conhecimentos em níveis cada vez mais elaborados e complexos. Os conhecimentos o levarão a repensar temas, eixos, problemas e questões de um modo mais conjugado, enfatizando não a soma de objetos e métodos tradicionais, mas um processo argumentativo que reconstrua os diversos saberes, sem desvalorização dos limites das disciplinas, pois, quanto mais a disciplina se aprofundar e evoluir, maior será a necessidade de refletir seus fundamentos.

O profissional reflexivo tem este nome justamente por conotar um

² Angel Pérez Gómez é professor da Universidade de Málaga (Espanha) e desenvolveu estudos sobre a formação de professores através do pensamento prático do professor, pautado no movimento do profissional reflexivo de Donald Schön.

sentido de construção evolutiva do pensamento e das ações, onde ele é convidado a repensar, constantemente, sua prática, tendo como encaminhamento seu fazer pautado na reflexão.

Os cursos transmitem aos seus alunos teorias científicas standardizadas, não propiciando aos futuros profissionais um clima reflexivo sobre a realidade que se apresenta nas escolas e nem trabalhando de forma crítica e contextualizada com as competências e atitudes que, realmente, os auxiliem a enfrentar problemas concretos e complexos do dia-a-dia.

A epistemologia da prática profissional dá um novo enfoque aos cursos de formação, pois parte da premissa de que os futuros profissionais devem assumir, com segurança, os problemas do dia-a-dia, através de um novo olhar sobre a prática que se requer reflexiva. Essa idéia encontra terra fecunda nos cursos que, desde o começo da formação dos futuros profissionais, instigam seus alunos a refletirem a prática do cotidiano da escola, sob o olhar atento dos seus formadores.

Em vista disso, Schön (1992) propõe uma reestruturação curricular dos centros de formação de professores que não altere apenas currículos, carga horária, mas que motive um novo modo de encaminhamento da prática pedagógica dos formadores de professores, futuros docentes e profissionais atuantes do ensino fundamental e médio, através do *aprender fazendo e da atividade de tutoramento* (pautadas numa atitude de presença constante e atuante do tutor/professor com os alunos), culminando num *practicum* reflexivo³.

Aprender fazendo, segundo Schön (1992), retrata a possibilidade de o futuro profissional inserir-se dentro do contexto da sua profissão mediante a prática, juntamente com outros colegas que estão aprendendo também. Esse clima de vivenciar a prática é acompanhado pela presença de um tutor/professor que auxilia o grupo, dialogando e refletindo sobre esse contexto.

O tutor é o orientador que organiza situações em que o aluno

(...) possa praticar e confrontar-se com problemas reais cuja resolução implique reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, experiência de ter cometido erros, consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros, assim como do aperfeiçoamento constante que tem a sua origem no autoconhecimento operativo (ALARCÃO, 1996, p. 18).

³ *PRACTICUM REFLEXIVO* é uma expressão utilizada por Schön e outros profissionais para designar uma situação onde os sujeitos envolvidos têm condições de aprender e praticar a reflexão, processo fundamental para o seu desenvolvimento.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE IDÉIAS E CONCEPÇÕES DECORRENTES DESSE CAMPO DE PESQUISA

O aprender fazendo e as atividades de tutoramento integradas propiciam uma “aprendizagem experienciada”, retratando o trabalho de um *PRACTICUM REFLEXIVO*.

Cuando un estudiante ingresa en un *prácticum* se enfrenta, de manera explícita o implícita, a ciertas áreas fundamentales. Debe aprender a evaluar la práctica competente. Debe construir una imagen de ella, debe aprender a valorar su propia posición ante ella y debe elaborar un mapa del camino por el que puede llegar desde donde se encuentra a donde desea estar. Debe adaptarse a las demandas implícitas en el *prácticum*: que una práctica es algo que existe, que vale la pena aprender, que se puede aprender, y que está representada en sus rasgos más esenciales, por el *prácticum*. Debe aprender la práctica del *prácticum*: sus instrumentos, sus métodos, sus proyectos y sus posibilidades, y a todo ello debe añadir su propia imagen aún imprecisa de cómo puede sacar mejor partido a lo que quiere aprender (SCHÖN, 1992, p. 46).

Esse trabalho do *prácticum* assemelha-se a um mundo virtual, que, representando um mundo real, simula-o, permitindo a realização de experiências e, com elas, a necessidade de se repensar os erros, possibilitando a consciência acerca deles e buscando a sua superação. O mundo virtual é, então, um espaço privilegiado para o futuro profissional praticar seus ensinamentos, livres das pressões e responsabilidades do mundo real e sob a supervisão reflexiva do tutor.

A componente prática deve ocorrer no que designa por *reflective practicum*, que define como uma situação que, aproximando os alunos do mundo real, ou colocando-os nesse mundo, lhes permite aprender a fazer fazendo, embora sem total responsabilidade. Actuam num mundo virtual, relativamente livre de pressões e riscos e onde podem controlar alguns dos constrangimentos que, na vida profissional, dificultam uma reflexão na ação, podendo assim olhar o mundo profissional numa situação de prisma através do qual possam ver a utilidade do que aprenderam nos cursos (ALARCÃO, 1996, p. 24).

Assim, o aprender fazendo e as atividades de tutoramento fornecem um ambiente propício para o *prácticum* através da reflexão dos métodos, instrumentos, projetos, teorias e reais possibilidades de sua intervenção concreta.

Ao analisar o movimento do profissional reflexivo, Schön resgata a importância de formar profissionais competentes, exigindo que os mesmos tenham uma atitude de alerta para avaliarem e encaminharem suas ações, modificando-as através de um reportar-se ao aporte teórico e prático, num processo contínuo.

Os formadores de professores e os futuros docentes devem evitar o erro de desvincular o conhecimento prático do aspecto teórico, pois ambos caminham juntos e determinam conhecimentos. O ato refletido leva à realidade e isso ocorre porque, através da reflexão, a identidade do indivíduo vai sendo construída nas relações estabelecidas com o outro, com o meio e consigo mesmo, num ir e vir de relações intra e interpessoais.

- A reflexão sobre a formação dos professores implica clareza de que ela se constrói tanto em nível de formação inicial como também no exercício da docência (formação contínua), tendo a universidade papel fundamental no estabelecimento de uma ponte necessária e emergente para com a sociedade, não se isolando do contexto sócio-histórico, como vem acontecendo.

- As mudanças propostas nos cursos de formação, tanto nas normas como nas estruturas curriculares, mexendo com disciplinas e professores, exigem também um olhar profundo no cotidiano do processo formativo, através do movimento reflexivo do profissional que, analisando sua ação no seu fazer cotidiano, se reporta para novas interpretações teóricas.

Os pontos considerados mais importantes, para que as mudanças se consolidem, passam necessariamente pela formação básica de qualidade, por condições de trabalho no mínimo satisfatórias, pela formação inicial e continuada interligadas, formando, assim, o pesquisador no professor, resgatando os aspectos teóricos dos problemas concretos.

CONCLUSÃO

Frente ao quadro que se apresentou, os cursos de formação de professores possuem um desafio ainda maior, no cenário educacional e social, pois precisam repensar a maneira pela qual vêm formando seus futuros professores.

É necessário um repensar criterioso na maneira pela qual os cursos se apresentam atualmente, pois a concepção de formar para uma ação reflexiva exige que tanto os formadores como os estudantes reflitam seu fazer e seu ato pedagógico, não confundindo a prática reflexiva meramente como um arsenal técnico. O professor competente na sua ação docente necessita desenvolver, de forma conhecimentos e saberes diversos, ampli-

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE
IDÉIAS E CONCEPÇÕES DECORRENTES DESSE CAMPO DE PESQUISA

ando sua prática para uma atuação contextual e não se deixando levar pela
idéia, simplista, de que o seu trabalho docente configura-se, apenas, como
investigação do real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores*. Estratégias de Su-
pervisão. Portugal: Porto, 1996.

GARCIA, C. M. A Formação de Professores: novas perspectivas na inves-
tigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Pro-
fessores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria pedagógica*: pesquisas con-
temporâneas sobre o saber docente. Ijuí: EdUNIJUÍ, 1998 (Coleção Fron-
teiras da Educação).

GÓMEZ, A. P. O Pensamento Prático do Profissional: a Formação do Pro-
fessor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professo-
res e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Relação Escola-Sociedade: novas respostas para ve-
lhos problemas. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. *Formação de Profes-
sores*. São Paulo: EdUNESP, 1998.

PACHECO, José Augusto. *Seminário sobre formação docente*. UFSC/
PPGE: 2000. Mimeografado.

SCHÖN, D. A. *La Formación de Profesionales Reflexivos - Hacia un
nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid:
Paidós, 1992.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.
(Org.) *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. L. C.; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber*. Esboço
de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: Panônnica, n. 4, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação dos professores
e contextos sociais*. Porto: Rés, 2001.

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos uni-
versitários. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, n. 13 jan/fev/mar/abr,
2000.