

# A CONTRIBUIÇÃO DA PRÁTICA REFLEXIVA PARA UMA DOCÊNCIA COM PROFISSIONALIDADE

Ana Maria Rocha Oliveira \*

## Resumo

Falar de profissionalidade docente significa não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão. É importante formar um bom profissional técnico, mas antes é essencial formar pessoas capazes de fazer mudanças, assumindo conscientemente o papel de educadores. Para compreendermos melhor o processo de profissionalidade docente, o referencial teórico discorre sobre o movimento da prática docente desde o modelo da racionalidade técnica ao modelo da prática reflexiva. Os resultados da investigação indicam um perfil profissional em construção para dar conta das exigências requeridas ao professor reflexivo além da necessidade de formar profissionais conscientes, éticos e críticos.

**Palavras-Chave:** Prática Reflexiva; Docência; Profissionalidade.

Este artigo pretende situar o docente do ensino superior em um processo constante de profissionalidade, refletindo sua prática de formas individual e coletiva. O conceito de prática reflexiva<sup>1</sup> surge como uma maneira possível de os professores interrogarem as suas ações quanto ao processo de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás, rever acontecimentos e atitudes, conferindo poder aos professores e proporcionando oportunidades para o seu desenvolvimento, valorizando a forma de conceber e viver seu trabalho, compreendendo todas as dimensões do seu fazer profissional.

A insatisfação sentida por muitos educadores com a sua preparação profissional, que não contempla determinados aspectos da realidade, tem conduzido a movimentos de reflexão e de

desenvolvimento do pensamento sobre as suas práticas. As investigações em torno da prática reflexiva têm vindo a aumentar nos últimos anos, contribuindo para a clarificação de conceitos e proporcionando um modelo de fundamentação do processo de ensino, contrapondo-se, assim, à uma visão tecnicista da prática profissional. Entender como acontece o ensino reflexivo implica em conhecer as idéias defendidas por diversos autores como Dewey, Schön, Zeichner, Alarcão, Nóvoa, em que a reflexão sobre a prática tem um papel fundamental.

A formação de educadores envolve vários níveis de funções e responsabilidades, desde o projeto educativo que rege o país, do projeto pedagógico da instituição, até a ação concreta de coordenadores e educadores. Planos diferentes, modos específicos de ação, mas todos participantes de um cenário maior que, na maioria das vezes, impõe aos educadores metodologias prontas que deverão ser aplicadas, cabendo a estes trabalhar dentro desses modelos, mas não pensar sobre eles. Como bem analisa Ramos (2001):

Enquanto persistir a visão de professores como uma mera peça da engrenagem do sistema educativo, suscetível de ser modificado em função de planos realizados centralizadamente, as instituições dedicadas a sua formação manterão um modelo de formação com adequação, na qual mais que formação busque-se conformação.<sup>2</sup>

Em pleno século XXI, os professores ainda não são reconhecidos como profissionais e produtores de conhecimentos. Muitos são impedidos de participar de discussões de problemas fundamentais sobre sua prática e a maioria não desenvolve uma cultura de reflexão dentro e fora de sala de aula. Os conceitos de *profissionalidade docente*<sup>3</sup> e de *profissionais reflexivos*<sup>4</sup> têm sofrido apropriação indiscriminada, banalizada e generalizada, sendo utilizados em excesso para provocar uma atração emocional, sem esclarecer o significado que se quer atribuir, comprometendo significativamente a identidade do profissional a ser formado: por um lado, reduzindo os saberes necessários ao exercício da docência em competências técnicas e, por outro, limitando a prática reflexiva a um instrumento individual de aná-

\* Licenciada em Língua Inglesa e Literatura Inglesa. Especialista em Docência no Ensino Superior. Agente de formação profissional dos cursos de Informática da Educação a Distância do Senac/Piauí. E-mail: anarocha@pi.senac.br. Recebido para publicação em: 28/02/07.



lise sobre sua prática docente. Será possível conceber a reflexão como um processo que incorpore a consciência sobre as implicações social, ética e política da prática de ensino com profissionalidade, superando visões reducionistas da reflexão que não transcendem implicações mais imediatas da sala de aula? De acordo com Nóvoa (2000):

Quando o professor deslocar a atenção exclusivamente dos "saberes que ensina"

para as pessoas a quem esses "saberes vão ser ensinados", vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho. Seria necessário que esta reflexão tivesse, simultaneamente, uma dimensão individual (auto-reflexão) e uma dimensão coletiva (reflexão partilhada) <sup>5</sup>.

Entre os recentes estudos sobre a formação de educadores encontra-se uma valorização do pensamento reflexivo e investigativo. Segundo Zeichner (1993) <sup>6</sup>, essa bandeira da reflexão denota o reconhecimento do papel ativo dos educadores, a valorização de suas próprias teorias pautadas na riqueza da experiência de sua ação pedagógica, e a necessidade de um processo de aprender a ensinar que se prolongue durante toda a sua carreira profissional. Principalmente nos últimos anos, várias idéias vêm sendo colocadas e estão ganhando espaço no campo educativo, pondo em evidência o professor, a profissão, a profissionalidade docente, suas decisões e práticas pedagógicas. Mostra-se um esforço de evidenciar a figura do docente, propondo-se uma série de princípios teóricos ao ensino reflexivo, de se exercitar, na prática pedagógica do docente, uma atuação sistematicamente reflexiva, investigando-se como ensina. A partir daí, melhorar paulatinamente seu modo de ensinar, representando uma estratégia de responsabilizá-lo por seu próprio desenvolvimento profissional.

Segundo Lüdke (2001) <sup>7</sup>, ainda no conjunto de pesquisas sobre a formação dos professores, é imperioso reconhecer a influência nos debates acerca do professor reflexivo desencadeados por Schön (1992) <sup>8</sup>. A grande contribuição de Schön foi trazer a tona o componente da reflexão que passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, na medida em que, em seu dia-a-dia, os próprios professores recorrem à reflexão, ainda que não se dêem conta desse processo. Uma das contribuições que se constitui em uma referência aos estudos foi a proposta de programas de formação de professores com a utilização de momentos estruturados da prática pedagógica, com base em três idéias centrais: *a refle-*

*xão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*. Schön (2000) ressalta:

Um ensino prático-reflexivo é uma experiência de alta intensidade interpessoal. O dilema da aprendizagem, a vulnerabilidade dos estudantes e os universos comportamentais criados por instrutores e estudantes influenciam criticamente os resultados pedagógicos. Tais questões são igualmente importantes na sala de aula, mas tendem a serem mascaradas por hábitos convencionais de leitura e anotações. Os instrutores em uma aula prática reflexiva são chamados mais abertamente a examinar as teorias em uso que eles trazem para a instrução. <sup>9</sup>

De acordo com Alarcão (1996) <sup>10</sup>, para o alcance da prática reflexiva o professor deve ser capaz de organizar uma pedagogia construtivista, criar situações de aprendizagem, experimentar e corrigir, por intermédio do diálogo estabelecido com a sua realidade de trabalho, com a sua atuação. Nessa perspectiva, estratégias de formação que propiciem a revelação da finalidade da aprendizagem, do conteúdo e das estratégias escolhidas, que levem o aluno a se conscientizar dos objetivos propostos, são importantes para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da autonomia.



*Quem não se sentir  
atraído pela vontade  
de mudar e inovar não  
será autônomo;  
continuará dependente,  
condenando a si  
mesmo a prática de  
reproduções.*



De acordo com Monteiro (2004)<sup>11</sup>, para analisar a relação dos professores com os saberes que ensinam, o conceito de saber docente revela-se uma ferramenta teórica de grande potencial por trazer, como pressuposto, o reconhecimento da existência de saberes próprios dos professores, ou seja, de que os docentes são sujeitos, com uma história de vida e profissional, e que produzem e mobilizam saberes na sua prática profissional na qual a dimensão educativa representa uma dimensão estratégica e fundamental. Esses saberes são passíveis de serem identificados, mas são saberes sobre os quais os professores encontram, muitas vezes, dificuldades para explicar e teorizar. Alguns afirmam que os saberes docentes são saberes tácitos, que emergem nas situações da prática, de forma quase inconsciente. Se isso ainda acontece com grande parte dos professores, que assim reproduzem práticas introjetadas a partir dos modelos de seus professores e experiências enquanto alunos, é porque a formação de professores tem sido realizada de forma muito precária e insuficiente.

É importante analisar o processo de formação inicial graduação desde a composição da matriz curricular dos cursos, pois precisa existir um equilíbrio entre formação técnica e humana, entre a teoria e a prática, tudo inserido na realidade do discente. A aplicação dos saberes adquiridos na formação humanística pelo docente universitário reúne aspectos que são essenciais para o profissional que trabalha com a formação de professores, tornando-os reflexivos e donos de uma visão ampla do mundo, especialmente das particularidades regionais. Muitas mudanças tornam-se necessárias para que se formem professores conscientes, que assumam a docência com profissionalidade em todas as suas dimensões (de obrigação moral, de compromisso com a comunidade e de competência profissional). Quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e inovar não será autônomo; continuará dependente, condenando a si mesmo a prática de reproduções. Com este estudo, surge a oportunidade de valorizar o trabalho docente e, conseqüentemente, analisar a impor-

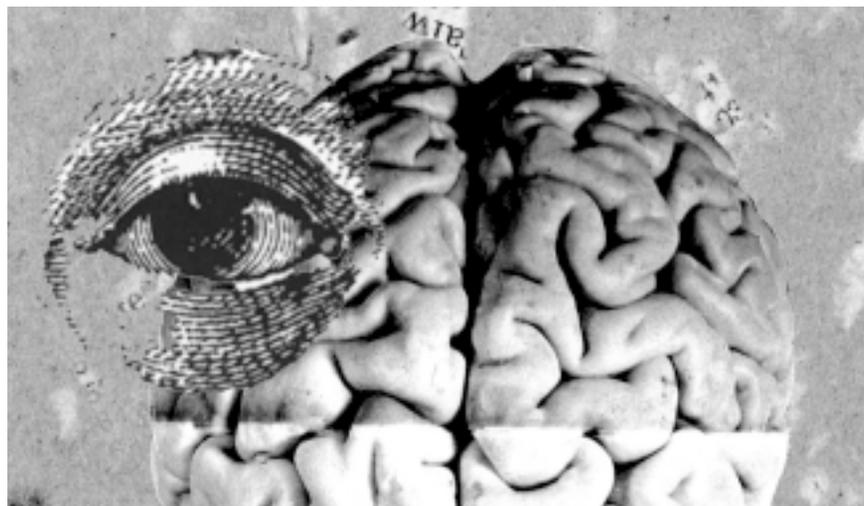
tância das práticas reflexivas dentro e fora de sala de aula para o desenvolvimento de sua profissionalidade. Este trabalho, pela sua centralidade na formação reflexiva dos professores, torna-se uma efetiva contribuição para que estes sejam capazes de refletir sobre sua própria ação cotidiana como formadores de profissionais competentes e cidadãos, de comprometer-se com a pesquisa, de alertar para a necessidade de atualização, ampliação constante de conhecimentos e valorização dos regionalismos, de desenvolver um estilo próprio de ensino, assumindo-o refletidamente dentro de seu contexto de trabalho e evidenciando a necessidade de ir além dos pressupostos estabelecidos pela racionalidade técnica, com o objetivo de formar professores como seres humanos críticos, reflexivos e profissionais sensíveis e autônomos.

#### PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Uma das idéias mais difundidas e mais polêmicas na atualidade com respeito aos professores é sua condição de profissional, referindo-se não apenas às características, limitações e qualidades da prática docente, mas, de uma forma mais ampla, abrangendo uma *visão do mundo*. Durante a década de 1970 e, sobretudo na década de 1980, cresceu de forma progressiva a regulação burocrática do ensino, de tal maneira que se instalou sobre a vida dos professores um acúmu-

lo de especificações sobre suas tarefas. Todo esse processo de regulação e racionalização supõe, em princípio, apenas maiores doses de controle e burocratização. Por exemplo, a atual estrutura curricular, embora possua um esquema aparentemente simples (em sua apresentação), é tão complexa (em sua compreensão) que os docentes se vêem aguardando os esclarecimentos e diretrizes dos especialistas para saber o que fazer, impedindo, assim, que os docentes entrem na discussão de problemas fundamentais sobre sua prática. Pouco tempo e pouco espaço lhes restam para criticar problemas como conteúdos selecionados, a descentralização e outros. Uma armadilha, na qual os professores ficam presos na redefinição técnica de seu trabalho.

O trabalho docente sofreu uma diminuição progressiva de uma série de qualidades, que conduziram os professores à perda de controle técnico e de sentido (desorientação ideológica) sobre o próprio trabalho, chamada de processo de proletarização. No contexto educativo, a proletarização é, sobretudo, a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. Há processos de controle ideológico sobre os professores que podem ficar encobertos por um aumento de sofisticação técnica e pela aparência de uma maior qualificação profissional. A progressiva racionalização do ensino introduziu um sistema de gestão do trabalho dos professores que



favoreceu seu controle, pois os tornou dependentes de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração. Os docentes foram sendo relegados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento do ensino à função reduzida de aplicadores de programas e pacotes curriculares, uma separação das fases de concepção da fase de execução (tecnologização do ensino). Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa, um processo de desqualificação, resultando um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas. Isso provoca diversos efeitos nos professores, como: a rotinização do trabalho pela pressão do tempo, impedindo o exercício reflexivo; falta de tempo para encontros em que discutem e trocam experiências profissionais, resultando no individualismo e reduzindo seu trabalho à sobrevivência diária de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar. Assim os professores perdem a autonomia na realização de seu trabalho profissional.

Não se deve esquecer que o trabalho docente é realizado com seres humanos, sendo impossível fixar de uma vez por todas e por antecipação a prática do ensino, pois a realidade variada das situações humanas e de suas características exige uma adaptação às diferentes circunstâncias e casualidades. Isso quer dizer que é impossível separar de forma estanque a concepção da execução no ensino, pois o professor necessariamente detém um nível de autonomia e de planejamento em seu trabalho, podendo refletir sobre os seus fins. O trabalho docente permite o acesso a diversas concepções culturais e ideológicas sobre o mundo e a vida, transformando a docência em um lugar privilegiado onde encontra-se ao menos a possibilidade de crítica das imposições ideológicas e acesso a visões alternativas.

Em relação a todo e qualquer tipo de trabalho, a reivindicação de profissionalismo existe (dignificação e reconhecimento social), e diz respeito às condições

*Falar de  
profissionalidade  
docente significa não só  
descrever o desempenho  
do trabalho de ensinar,  
mas também expressar  
valores e pretensões que  
se deseja alcançar e  
desenvolver na  
profissão.*



laborais, como, por exemplo, a remuneração devida, carga horária adequada, facilidade para atualizações constantes, reconhecimento de sua função social e do respeito como especialistas, rejeitando qualquer tipo de ingerência de estranhos em suas decisões e atuações, pretendendo um maior controle sobre o próprio trabalho.

A profissionalidade docente é a expressão da especificidade de atuação dos professores, em que os valores são analisados em um contexto de dimensões próprias do trabalho da docência. Por essa especificidade, no campo educativo, o termo *profissionalismo*<sup>12</sup> é substituído por *profissionalidade*<sup>13</sup>, qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. No trabalho docente, a reivindicação não se reduz a um desejo de maior *status* e dos privilégios sociais e trabalhistas; na verdade, reivindica-se maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que executa, formação continuada, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso ético, moral e político com a comunidade.

Falar de profissionalidade docente significa não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver na profissão. É agora que se fala em defender valores, qualidades e características profissionais, enquanto expressam seu sentido em função do que requer a prática do ensino. As qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, *dimensões* do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho. Essas dimensões, a partir de uma perspectiva educativa, dependem tanto da maneira de entender o ensino como de suas condições específicas - a obrigação moral; o compromisso com a comunidade; a competência profissional. A análise e a refle-

xão sobre a prática profissional que se realiza constituem valores e elementos básicos para a profissionalidade dos docentes.

A primeira dimensão da profissionalidade docente deriva do fato de que o ensino supõe *compromisso de caráter moral* para quem a realiza. Por isso, acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas. É preciso atender o avanço na aprendizagem, enquanto não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, merece todo o alunado. Esse aspecto moral do ensino está muito ligado à dimensão emocional presente em toda a relação educativa. Com efeito, o cuidado e a preocupação pelo bem-estar dos alunos ou por boas relações com colegas e famílias obedecem a um compromisso com a ética da profissão que só pode ser resolvido no estabelecimento de vínculos que implicam na emotividade e nas relações afetivas, estados emotivos que devem ser compreendidos e avaliados em seu contexto e repercussões. Essa conseqüência moral sobre seu trabalho traz emparelhada a autonomia como valor profissional. Enquanto obrigação moral autônoma, a profissionali-

dade docente exige dos professores a reflexão, sua consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente.

A segunda dimensão da profissionalidade docente deriva da relação de *compromisso com a comunidade social*, na qual os professores devem realizar sua prática profissional. A educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente responsabilizada em âmbito público. As práticas profissionais não se constituem como isoladas, e sim, como compartilhadas. É necessário entender que a responsabilidade pública envolve a comunidade na participação das decisões sobre o ensino (reflexão compartilhada). Os docentes não devem ser, simplesmente, uma parte num conflito entre pretensões e finalidades educativas. Parte de sua profissão deve consistir em mediar esses conflitos de maneira que se possa entender o sentido e o valor de cada posição e encontrar a forma em que a escola possa realizar sua missão, sem limitar-se a ser o estopim das contradições nem a seguir irrefletidamente as diretrizes, ordens, corrente ou pressões do exterior. A obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente com ambos.

A terceira dimensão da profissionalidade docente é a *competência profissional*, que se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais, que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas. Só é possível realizar juízos e decisões no exercício da docência quando se dispõe de um conhecimento laboral do qual possa extrair reflexões, idéias e experiências. Pensar num conhecimento que é em parte individual, produto das reelaborações sucessivas dos docen-



tes a partir de sua experiência, em parte compartilhado, por intercâmbios entre professores e processos comuns de socialização, e em parte diversificado, devido a diferentes tradições e posições pedagógicas, o que supõe formas diferentes de interpretar a realidade escolar, a ação docente e as aspirações educativas.

Faz parte das competências profissionais o modo em que se criam e se sustentam vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão. A intuição, a improvisação e a orientação entre os sentimentos próprios e alheios são também parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática, tanto dentro como fora da sala de aula. Pode-se dizer que a competência profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidades (auto-reflexão). "*Professor, conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino, para ajudares os teus alunos a descobrirem-se a si próprios como alunos*" (ALARCÃO, 1996)<sup>14</sup>

É praticamente impossível realizar todas as aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor se não se dispõe da capacidade de decidir de modo responsável e com adequação acerca do propósito educativo e da realidade concreta na qual ele tenta se realizar. Autonomia, responsabilidade,



*Só é possível realizar juízos e decisões no exercício da docência quando se dispõe de um conhecimento laboral do qual possa extrair reflexões, idéias e experiências.*



capacitação e reflexão são características associadas a valores profissionais que são indiscutíveis na profissão docente. É necessário conhecer os modelos da racionalidade técnica e da prática reflexiva para que se possa verificar a real e significativa diferença de atuação profissional, suas implicações no contexto educativo e contribuição para a profissionalidade.

#### O MODELO DA RACIONALIDADE TÉCNICA

A racionalidade técnica dos professores é um modelo dominante que tradicionalmente existiu e ainda existe na prática profissional docente. Consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica.

Assumir esse modelo de profissionalidade significa assumir uma concepção “produtiva” do ensino, isto é, entender o ensino e o currículo como atividades dirigidas para alcançar resultados ou produtos predeterminados, entender o conteúdo curricular como um conjunto de conhecimentos despersonalizados e estatísticos que devem ser adquiridos, e separar detalhadamente a função e o momento do esboço ou programação, do momento da realização e avaliação.

O professor, nesse modelo, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação, e o emprega. A concepção técnica da prática supõe que se atua aplicando soluções disponíveis a situações recorrentes, escolhendo entre os meios disponíveis o que melhor se adequa aos fins previstos, esquecendo a formulação dos problemas, ou seja, a configuração de qual é o novo desafio a enfrentar, qual a sua natureza, suas características, o que pretende diante de uma determinada situação, que decisões adotar, esquecendo-se que a prática docente é de um enfrentamento de situações difíceis nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais se dispõe de tratamento.

Os professores tendem a resistir à análise de circunstâncias que ultrapassa a forma pela qual já compreenderam seu trabalho e também limitam o contexto, para evitar enfrentar o conflito social entre os fins do ensino e as consequências sociais da aprendizagem que se pretende realizar em sala de aula. A racionalidade técnica é uma prática que vem determinada

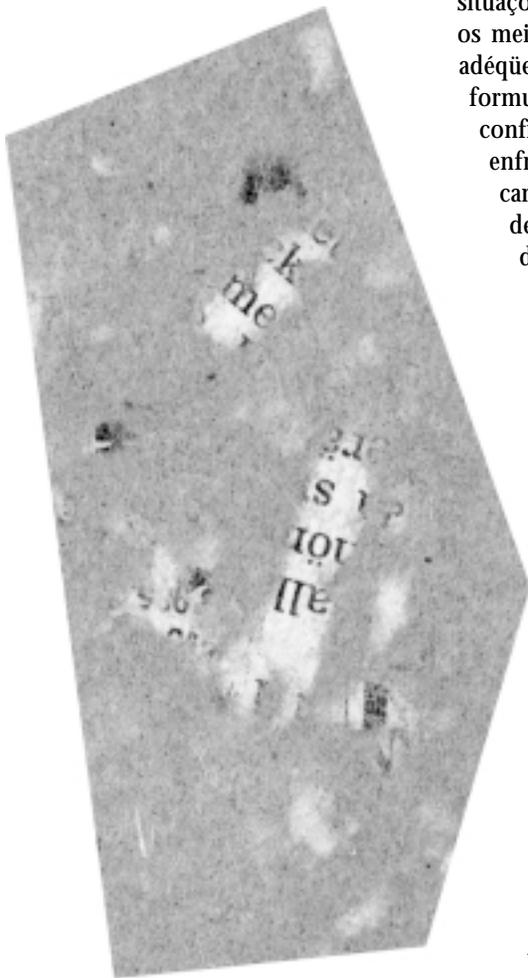
● ● ●

*a prática docente é de um enfrentamento de situações difíceis nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais se dispõe de tratamento.*

■

pelo ponto de vista já estabelecido pelo docente, que carece de flexibilidade e sensibilidade para adaptar seu conhecimento às características que a situação lhe apresenta. Pouco permeável às perspectivas que outros implicados, prejudicados ou interessados possam ter sobre a situação, pouco inclinada à outra avaliação de seus próprios preconceitos, oferecendo aos alunos a segurança do inquestionável, da decisão unilateral e da imposição. Não é uma prática criativa e sim apenas reprodutiva.

A perspectiva do profissional técnico desconsidera a importância da qualidade moral e educativa da ação ao reduzir seu valor ao instrumental, assim como despreza a dimensão artística da prática. Com isso, os estereótipos acabam por ser interiorizados de forma não reflexiva, deixando de fora os aspectos que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito. Não



faz parte do seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas somente seu cumprimento de forma eficaz.

A crise dos paradigmas que caracteriza os tempos pós-modernos, de uma maneira geral, começou a revelar a incapacidade da escola e dos professores, formados no modelo da racionalidade técnica, em lidar com essa nova realidade. A partir dos anos 1970, um programa de pesquisas mudou o foco de abordagem que deixou de ser “o que fazem os docentes” para se voltar, efetivamente, para “o que sabem os docentes”. O professor passou a ser visto como um profissional dotado de razão, que toma decisões, faz julgamentos, no complexo contexto da sala de aula, um autor que pensa, julga. As pesquisas voltaram-se para os processos cognitivos do professor nos diferentes momentos de sua atuação: planejamento, ação, avaliação, reflexão *na* e *sobre* a prática. A formação inicial dos professores precisa urgentemente de mudanças; precisa valorizar mais o ser humano e propor equilíbrio com a prática tecnicista, possibilitando aos graduandos o pensar reflexivo e crítico para uma atuação consciente e formadora de cidadãos.

A nova forma de educar requer uma redefinição importante da profissão docente, que assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos, requerendo um profissional de educação diferente. A Lei 9.394/96 (LDB)<sup>15</sup> estabelece, no art. 43, inciso I, “*que a Educação Superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo*”. Os professores são profissionais imprescindíveis em um processo de democratização escolar e social. Sendo assim, a educação superior deve ser requisito para formar professores profissionais, pois estes precisam de uma sólida formação técnica e humanística para que possam ler, problematizar, analisar, interpretar, compreender e propor alternativas aos problemas que o ensino, enquanto prática social, apresenta dentro das escolas, atuando como sujeitos e intelectu-

ais capazes de produzir conhecimentos, de participar de decisões, do processo de gestão e dos sistemas trazendo perspectivas de re-invenção democrática.

### O MODELO DA PRÁTICA REFLEXIVA

O movimento do ensino reflexivo teve início na Inglaterra na década de 1960 e nos EUA nos anos 1980. Apesar das diferenças de ensino reflexivo entre esses países, ressaltamos que esse movimento tem em comum a crítica à racionalidade técnica. A partir da década de 1960, na Inglaterra, os professores nos colégios começaram a refletir de forma organizada e coletiva sobre as problemáticas de ensino por eles vivenciadas em sala de aula. Alguns anos depois, professores universitários participaram desses estudos, dando início a uma sistematização com o envolvimento direto dos professores. É da reflexão sobre a prática de ensino nas escolas que emerge toda uma crítica ao paradigma da racionalidade técnica e nasce daí a concepção do “professor pesquisador”. Esta denominação não está vinculada necessariamente ao conceito de pesquisador acadêmico (rigor metodológico, sistematização), mas sim a ser pesquisador como professor em sala de aula, tendo a determinação e coragem de construir um olhar crítico sobre sua própria prática, registrá-la e de discuti-la com seus colegas professores, no sentido de superação e tomadas de decisões.

Dizer que o professor deve se envolver na reflexão sobre a sua prática não é novo. John Dewey<sup>16</sup>, filósofo da educação, defendeu a importância do pensamento reflexivo; reconhecia que nós refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um proble-



ma real a resolver. Ou seja, a capacidade para refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses, face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados. Um outro autor que marcou a forma como

hoje se entende a reflexão é Donald Schön (1983, 1987)<sup>17</sup>. As suas idéias têm tido muita influência no campo educacional, designadamente nas pessoas interessadas na formação de professores. O trabalho que desenvolveu tem sustentado as posições dos que, como Kenneth Zeichner, defendem a emancipação do professor como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem.

É preciso que o professor valorize criticamente seu trabalho e o conhecimento produzido ao longo desse tempo.

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria de seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre, e na pior, uma ilusão. (ZEICHNER, 1993)<sup>18</sup>

As investigações conduzidas sobre as práticas dos professores dão conta de um conhecimento que resulta das suas experiências e sublinham o papel da reflexão crítica, consideram que há aspectos constituintes das práticas do professor reflexivo como, analisar e enfrentar dilemas que se colocam na sua atividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional.

De acordo com Imbernón (2004)<sup>19</sup>, uma formação deve propor um processo



*O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.*



que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância.

A estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, limitam-se predominantemente a simulações dessas situações. É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente move-se em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. Isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação.



Segundo Perrenoud (1999)<sup>20</sup>, um sentimento de fracasso, de impotência, de desconforto, de sofrimento desencadeia uma reflexão espontânea para todo ser humano e também para o profissional. Mas esse último também reflete quando está bem, uma vez que depara-se com situações desconfortáveis não é seu único motor; sua reflexão é alimentada também pela vontade de fazer seu trabalho de modo mais eficaz e, ao mesmo tempo, o mais próximo possível de sua ética. Num “ofício impossível”, os objetivos raramente são atingidos. É pouco freqüente que todos os alunos de uma classe ou de um estabelecimento dominem perfeitamente os saberes e as competências visadas. Por isso, no ensino, a prática reflexiva sem ser permanente não poderia se limitar à resolução das crises, de problemas ou de dilemas atrozes. É melhor imaginá-la como um funcionamento estável, necessário em “velocidade de cruzeiro” e vital em casos de “turbulência”.

Segundo Alarcão (1996)<sup>21</sup>, a reflexão é uma forma especializada de pensar. Implica aplicação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as conseqüências a que elas conduzem. Ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.

Nenhum ser humano pode eximir-se à atividade de pensar. Pensar é algo que acontece naturalmente e de pouco vale tentar ensinar a outro com fazê-lo exatamente. Apenas nos é facultada a possibilidade de descrever, nos seus aspectos gerais, as várias maneiras pelas quais pensamos e avaliar a eficiência que resulta da adoção de uma ou outra forma de pensamento. A decisão é um ato de vontade individual. Isto é, cada um, na posse consciente da diversidade e validade dos processos mentais a que chamamos pensamento, segue deliberadamente a via que supõe conduzir aos melhores resultados. Quanto ao pensar reflexivo e investigativo, é uma ação mais provocadora e instigante que envolve uma cadeia

consecutiva de conhecimentos, construindo significações, através de disciplina e liberdade responsável, pois aprender é aprender a pensar e envolve também intuição, emoção e paixão. E, evidentemente, envolve a consciência, a ética, e o ponto de partida está em nós mesmos.

A prática reflexiva dos professores é uma prática que trata de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, caracterizam-se por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor. Ou seja, com todas aquelas situações das quais as regras técnicas e os cálculos não são capazes de dar conta e para as quais se requerem outras capacidades humanas que têm de ser entendidas e não desprezadas. É exatamente onde as regras técnicas não chegam e se fazem necessárias aquelas habilidades humanas relacionadas com a capacidade de deliberação, reflexão e de consciência, uma base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática.



*Ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.*

avelmente a comunicabilidade do in-  
ite da vida mesma, do que há nela de  
comportamentos dos indivíduos têm  
mais na espécie a que pertencem os in-  
mos. Falta-lhes liberdade de opção.  
em ética entre os elefantes.  
no suporte não implica a linguagem nem a  
permitiu a liberação das mãos. \* Mãos que, em  
is fizeram. Quanto maior se foi tornando a s  
re mente e mãos, tanto mais o suporte foi vir  
vida, existência. O suporte veio fazendo-se mun  
ência, na proporção que o corpo humano vira c  
ite, captador, apreendedor, transformador, criad  
não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos.

## **METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

O contexto para desenvolver esta pesquisa de campo descreve a realidade da cidade de Teresina/Piauí, tendo como foco central a formação inicial e continuada de cinquenta professores universitários e suas atuações como profissionais reflexivos do Ensino Superior em oito instituições (três públicas e cinco privadas). Assim, faz-se deste momento da pesquisa uma investigação sobre a profissionalidade docente e a prática reflexiva dentro e fora da sala de aula. Investigação esta que remete a ter como base, para analisar o desenrolar da pesquisa de campo, o referencial teórico, apoiando-se numa metodologia que melhor corresponda às expectativas na aproximação do objeto de pesquisa: o professor.

Segundo Oliveira (1997)<sup>22</sup>, a pesquisa qualitativa tem como objetivo situações complexas ou estritamente particulares. As pesquisas que se utilizam de abordagem qualitativa possuem a facilidade de compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais; apresentar contribuições no processo de mudança e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos compor-

tamentos ou atitudes dos indivíduos. A abordagem qualitativa nos leva, entretanto, a uma série de leituras sobre o assunto da pesquisa, para efeito da apresentação de resenhas, ou seja, descrever pormenorizar ou relatar minuciosamente o que os diferentes autores ou especialistas escrevem sobre os assunto e, a partir daí, estabelecer uma série de correlações para, ao final, darmos nosso ponto de vista conclusivo.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa do tipo participante, procurando se concentrar nas percepções

do, avaliando as expectativas, os valores, as expressões corporais. Para desenvolver essa pesquisa que aborda a formação de professores reflexivos, prevê-se um contato direto com eles. Assim, não se pode deixar de interagir com as pessoas através de uma abordagem, também qualitativa que para Godoy (1995)<sup>23</sup> parte das questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo, tornando-se mais diretos e específicos no transcorrer do estudo.

Utiliza-se, nessa abordagem, como técnica para a coleta de dados, a entrevista

der. Os outros 78% que tiveram uma formação continuada, executam a prática reflexiva ainda de forma deficiente e sabem que foram poucas as disciplinas em sua formação humanística que deram embasamento para uma atuação consciente de sua profissionalidade, **descritas no quadro 02.**

Quanto ao saber relacionar teoria e prática no contexto de sua realidade, abordando aspectos sociopolíticos e culturais, foi adquirido através de incansáveis leituras individuais, uma formação continuada autônoma. Quanto ao tem-



que se estabelecem a partir da realidade posta. Após o embasamento metodológico, passa-se às particularidades deste trabalho e à análise das informações obtidas. Ao desenvolver uma pesquisa que trata da profissionalidade docente e suas percepções acerca de sua própria prática, deve-se levar em consideração a formação inicial, ou em serviço, que estes receberam ou vêm recebendo no ambiente de trabalho do qual fazem parte. Isto só é possível quando existe um contato direto com esses professores e tenta-se desvendar as suas percepções através da análise que fazemos de seu discurso.

Neste tipo de pesquisa encontra-se autonomia e flexibilidade que o contato com os professores exigirá ao longo do trabalho, como também proporcionará a avaliação da situação estudada com mais criticidade quando se tenta buscar interação com professores, um tipo de revelação que só pode emergir quando se está frente à frente com o objeto estuda-

(em anexo) que para Haguette (1992) é entendida como “*um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado*”<sup>24</sup>. Parte-se do pressuposto de que se necessita de um tipo de entrevista que poderá dar vazão para um direcionamento mais aberto com o entrevistado, ou seja, que este tenha a liberdade de responder com flexibilidade, permitindo uma conversa mais harmônica.

De acordo com as entrevistas realizadas com os docentes das IES, **descritas no quadro 01**, verificou-se o perfil (22% com apenas graduação; 60% com especialização; 16% com mestrado e apenas 2% com doutorado), sendo importante ressaltar que os docentes com apenas formação inicial responderam não saber se realizavam uma prática reflexiva; não entender o termo docência com profissionalidade e perguntar o que quer dizer formação humanística antes de respon-

po de atuação como docente (64% com 1 a 3 anos e 36% com 4 a 12 anos), verificou-se uma diferença significativa quanto à presente atuação reflexiva dentro e fora de sala de aula dos 36% que já possuem uma bagagem de saberes experienciais e pedagógicos, saberes que não são ensinados e sim adquiridos na prática do dia-a-dia.

Durante a formação inicial e continuada dos docentes entrevistados: a) 24% afirmaram que foi proposto no currículo o desenvolvimento de instrumentos intelectuais que facilitaram a capacidade reflexiva dentro e fora de sala de aula, enquanto 76% negaram; b) 78% afirmaram ter tido uma ou duas disciplinas humanísticas em seu currículo durante a sua formação inicial e continuada, enquanto 22% negaram. As disciplinas que fizeram parte dos currículos como humanísticas (46% Psicologia I e II; 34% Sociologia e 20% Filosofia e Ética); c) 12% afirmaram ter sido proposto um

processo de formação que dotou o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para a formação de profissionais reflexivos e investigativos, enquanto 86% negaram; d) 16% afirmaram que as IES onde estudaram comprometeram-se com o contexto (realidade do discente) e com os aspectos socioculturais e políticos, enquanto 84% negaram.

Durante a prática docente dos entrevistados: a) 84% afirmaram que, durante o trabalho em pares (com discentes e outros professores), valorizaram a construção pessoal do conhecimento, a auto-reflexão, a reflexão partilhada e legitimam a sua prática profissional, enquanto 16% negaram; b) 100% afirmaram que, em sua visão de educação, pode existir um enfoque maior quanto à formação reflexiva na educação superior; c) 78% afirmaram que executam uma prática reflexiva na sala de aula, na coordenação e além dos muros das IES, enquanto 22% negaram; d) 72% afirmaram já ter lido e/ou estudado sobre as dimensões do fazer profissional, enquanto 28% negaram e não sabiam explicar, mas, em suas falas, executam a reflexão sem se dar conta que esta prática leva à profissionalidade.

Quando perguntados sobre quais as dimensões do fazer profissional a partir de sua perspectiva educativa, têm-se como respostas: – a docência vai além da sala de aula; dimensão ética e política; dimensão humana e técnica; dimensão pedagógica e psicológica; dimensão avaliativa e didática; visão holística – formar profissionais competentes, críticos e capazes de humanizar, negação às atitudes fracionadas; dimensão de aptidão e qualificação; comprometimento com o processo e a avaliação dos resultados; desenvolvimento de competências que facilitem a tomada de decisão, análise crítica do raciocínio sistêmico e compreensão holística; adequação a realidade socioeconômica local; saber-ser, saber-fazer e saber-saber; dimensão cultural, ética, mercado de trabalho e práxis; construir conhecimento/informação visando formar um profissional competente; responsabilidade, consciência de seu papel social.

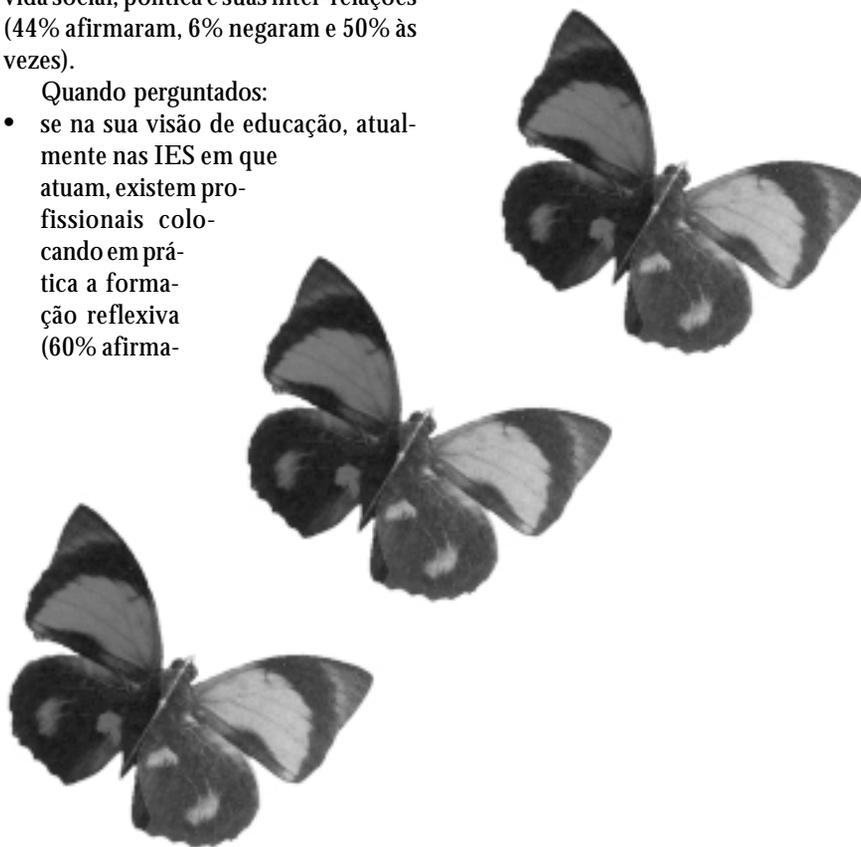
Quando perguntados se reservam um horário de seu planejamento diário e semanal para refletir sobre: a) o conteúdo que ensinam (100% afirmaram); b) o contexto em que ensinam (100% afirmaram); c) a sua competência didático-pedagógica (76% afirmaram, 12% negaram e 12% às vezes); d) a legitimidade dos métodos que empregam (100% afirmaram); e) as finalidades do ensino da sua disciplina (72% afirmaram e 28% negaram); f) o seu envolvimento no processo de avaliação (56% afirmaram e 44% negaram); g) a sua razão de ser professor (48% afirmaram, 10% negaram e 42% às vezes); h) os papéis que assumem na sua relação com os alunos (72% afirmaram e 28% negaram); i) os conhecimentos, habilidade e atitudes que os alunos estão a desenvolver (96% afirmaram e 4% negaram); j) os fatores que possivelmente inibem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (72% afirmaram e 28% negaram); l) os fatores que possivelmente motivam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (100% afirmaram); m) as atividades que estimulam os alunos a refletir sobre o seu papel na vida social, política e suas inter-relações (44% afirmaram, 6% negaram e 50% às vezes).

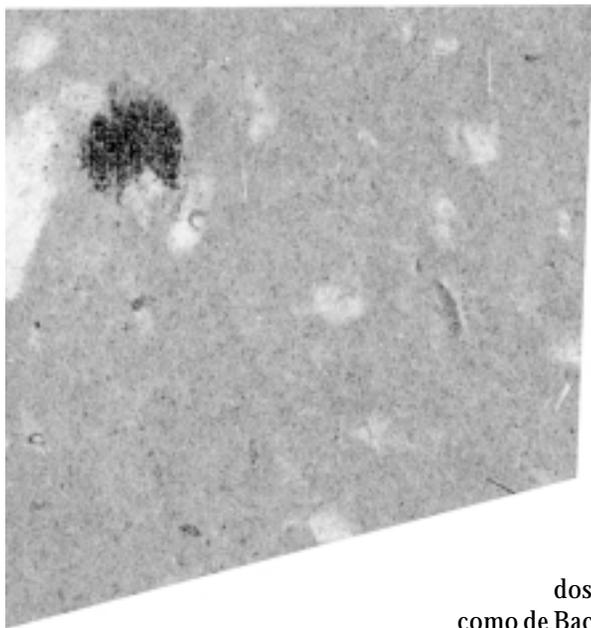
Quando perguntados:

- se na sua visão de educação, atualmente nas IES em que atuam, existem profissionais colocando em prática a formação reflexiva (60% afirma-

ram e 40% negaram).

- o que entendem por prática reflexiva: uma prática na qual o professor analisa sua própria atuação para detectar possíveis falhas, no sentido de melhorar seu desempenho; uma prática na qual o docente é um profissional ético, apto a agir em situações diversas com raciocínio crítico, visão holística e sensibilidade para perceber o contexto que se dá o aprendizado, podendo adequá-lo; uma prática na qual o professor constantemente questiona e avalia seu papel e leva a seus alunos o mesmo estímulo à reflexão, envolvendo não apenas as questões acadêmicas e a prática profissional, mas aspectos sociais, culturais e éticos; uma prática na qual o profissional docente aplica ações pedagógicas reflexivas e constrói o conhecimento em sala de aula, voltada para pensar no que fazemos com foco nos nossos objetivos e dos alunos e na avaliação dos resultados; uma prática na qual o





profissional busca refletir sobre o processo ensino-aprendizagem em sua amplitude, assim como o momento e o local envolvido para, a partir daí, tomar atitudes, buscando melhorar o processo, comprometido com seu trabalho como educador na formação de profissionais competentes.

- o que entendem por profissionalidade docente: é o compromisso em ensinar e aprender continuamente; é a capacidade de atuar na formação profissional através da facilitação e intercâmbio entre informações acadêmicas atuais e o aluno (desenvolvendo o senso crítico e incentivando a reflexão); são docentes qualificados para o desempenho de sua função e papel (capacidade de planejamento, identificação de estratégias pedagógicas condizentes com as necessidades dos discentes e comprometimento); docente que procura exercer sua atividade com zelo e ética e buscar constante melhoria na qualidade de ensino; tem como objetivo a evolução do aluno, que aprenda e mude para melhor; quando o profissional trabalha com ética e busca as dimensões política, humana e técnica; uma atitude e um comportamento ético com compromisso e responsabilidade com a aprendizagem de seus discentes;

tes; uma visão holística com práticas pedagógicas reflexivas aliadas à qualificação profissional.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do MEC, ainda em 2006 haverá mudança quanto à organização das disciplinas que compõem a formação humanística e reflexiva de algumas licenciaturas, como: Química, Física, Matemática, Biologia. No currículo

dos cursos de Licenciatura, como de Bacharelado, é inevitável a divisão entre teoria e prática: o educando precisa vincular estes dois pontos para desenvolver o trabalho educativo com criticidade e competência. É essencial refletir sobre o contexto sociopolítico e cultural através da presença de uma formação humanística, que o façam pensar de forma consciente para além dos muros das IES.

## CONCLUSÃO

A formação de professores profissionais, que atuem de forma reflexiva no ensino superior, continua sendo uma preocupação dos estudiosos em educação, pois a universidade joga o profissional mal preparado em um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Sua formação inicial e continuada realizada de forma inadequada, sem abordar todas as dimensões do fazer profissional, faz com que o professor não valorize a verdadeira atuação docente. Nota-se que os docentes que têm atuado com profissionalidade e realizam práticas reflexivas, constantemente, dentro e fora das IES, têm adquirido esses saberes através de um esforço próprio, muitas leituras e de práticas incansáveis na construção dos saberes experienciais e pedagógicos.

Existem muitos tipos de reflexão e de práticas a serem levadas à execução por

diferentes professores, em contextos variados. A reflexão pode abrir novas possibilidades para a ação e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz, pode potencializar a transformação do que se deseja e do que se é capaz de fazer com os outros. No entanto, para alguns professores, a reflexão, na prática, é muito ameaçadora ou difícil de levar a cabo, quando muitos pensam que reflexão é qualquer coisa que estamos sempre a fazer.

O professor pode ser um agente criativo e inovador no processo de questionamento, característico das práticas reflexivas, mas o foco desse questionamento deve estar enraizado nos problemas que afetam o ensino e a aprendizagem, pois não existe uma única abordagem no processo de pesquisa ou de questionamento. O professor deve estar atento à variedade de possíveis opções.

Uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima a prática profissional. Na contramão das regras de mercado, que primam pela qualidade técnica, educadores defendem a formação humanística, especificamente o pensamento crítico-reflexivo, como ponto crucial de uma boa educação (ROMEO; 2004)<sup>25</sup>. Há um depoimento do físico Seigan em que ele diz que é inimaginável fazer um curso de Física sem conhecer Aristóteles, Platão, Mozart, porque é preciso ter abrangência de pensamento.

A deficiência nos cursos de formação de professores, principalmente nas licenciaturas, acontece desde a seleção e organização curricular (em que as disciplinas que compõem a formação humanística, que envolvem toda a questão ética, social e política, são vistas como complementares e sem muita importância) até o estágio pedagógico (em que a universidade se demite de sua função de ajudar o aluno a relacionar teoria e prática e a saber servir-se do seu saber, para com ele resolver problemas práticos). Cerca de 80% dos docentes relataram na entrevista que, durante seu curso de formação inicial (acadêmica) não adquiriram saberes essenciais ao exercício da profissão, não relacionaram teoria e prática com a realidade de suas vidas e com uma visão

de mundo, não tiveram uma formação crítico-reflexiva para atuarem como cidadãos; não foram orientados conscientemente da importância social da profissão como possibilidade de desenvolvimento social e coletivo, pois seus professores eram profissionais com o ensino voltado à racionalidade técnica, distantes do desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Somente com a formação continuada autônoma, com muitas leituras e com os saberes experienciais de sua prática cotidiana, conseguiram obter a capacidade de disseminar e difundir e/ou utilizar o conhecimento relevante para a comunidade, conhecendo criticamente os problemas educacionais brasileiros, assumindo conscientemente a tarefa educativa de preparar os alunos para o exercício consciente da cidadania, buscando novas alternativas educacionais.

Quando um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema, reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes. Enfim, uma prática reflexiva metódica inscreve-se no tempo de trabalho, como uma rotina. Não uma rotina sonífera; uma rotina paradoxal, um estado de alerta

permanente. Por isso, a prática reflexiva tem necessidade de disciplina e de métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, escolher opções novas.

Desenvolver-se como profissional significa prestar atenção a todos os aspectos da prática, o que só pode ser feito em equipe, uma vez que a reflexão *na* e *sobre* ação conduz a uma aprendizagem limitada se for feita pelo professor isolado, e poderá haver limites para aquilo que pode ser aprendido. Neste caso a existência de uma equipe colaborativa na qual todos possam discutir pode ser muito útil.

A capacidade de reflexão dos professores pode ser afetada pelos constrangimentos da situação (o peso do trabalho ou a pressão para a inovação), pelas limitações pessoais (nível de desenvolvimento ou de conhecimento) e pelo bem-estar emocional (autoconfiança, auto-estima, respostas a críticas negativas), tornando-se mais profunda à medida que aumenta a sua auto-confiança que, por sua vez, está ligada ao aprofundamento dos seus conhecimentos.

Um dos atributos que se considera essencial nos professores reflexivos é a tomada de decisões, que tem por base um corpo de conhecimentos sólidos, que são reinterpretados de acordo com cada experiência profissional vivida pelo docente. A intuição, a sensibilidade, as questões éticas e a consciência sociocultural são outros aspectos constituintes do movimento da prática reflexiva que serão levados em consideração quando o docente, em seu processo formativo inicial ou continuado teve a oportunidade de uma formação humanística adequada.

Compreende-se a formação a partir da confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho. O exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos. Ele deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores, profissionais reflexivos, que tomam deci-

*Um dos atributos  
que se considera  
essencial nos  
professores reflexivos é  
a tomada de decisões,  
que tem por base um  
corpo de  
conhecimentos sólidos,  
que são  
reinterpretados de  
acordo com cada  
experiência  
profissional vivida  
pelo docente.*

sões e que sustentam os encaminhamentos de suas ações.

Assim, a prática reflexiva desenvolvida ao longo de toda a carreira dos professores requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam saberes, num processo contínuo.

Nesse sentido, acredita-se que as “competências” do professor, na medida em que se tratam realmente de “competências profissionais”, estão diretamente ligadas à sua capacidade de refletir sobre sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, empenhando-se em fundamentá-la sobre razões de agir.

Finalmente, a posição do profissional reflexivo se afasta das abordagens que tentam identificar o ensino com uma ciência, uma técnica, uma atividade



*Os saberes específicos da docência, que dão sustentação ao trabalho dos professores, resultam da estreita articulação entre formação, profissão e as condições materiais que estas se realizam.*

de profissional fundada em uma racionalidade exclusivamente epistêmica, mas tenta constantemente ligar saber educacional e racionalidade. Mas uma racionalidade aberta, mutável, concebida em função da realidade de atores sociais envolvidos em atividades contingentes e que se apóiam em saberes contingentes, cheios de lacunas, imperfeitos, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida, saberes limitados, particularmente por poderes, normas etc.

Os saberes específicos da docência, que dão sustentação ao trabalho dos professores, resultam da estreita articulação entre formação, profissão e as condições materiais que estas se realizam. Essa articulação valoriza o professor como sujeito das transformações (professor reflexivo), que precisa se processar continuamente na escola e na sociedade. E sugere, também, uma associa-

ção radical entre formação, contexto social de atuação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo, presupondo uma política de valorização e de desenvolvimento pessoal e profissional.

À medida que a formação se articula com os demais aspectos de atuação dos professores, é possível considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional.

Os cursos de graduação têm como objetivo geral capacitar o aluno para o exercício consciente da prática profissional, com uma concepção global e crítica da realidade do ensino, centrada na problemática nacional, regional e local, especialmente as licenciaturas em que o aluno será um agente de mudança social, política e cultural de sua comunidade, cidade ou de seu estado.

## ANEXO 1

ENTREVISTA REALIZADA COM CINQUENTA DOCENTES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (TRÊS PÚBLICAS E CINCO PRIVADAS).

**Quadro 1: Perfil profissional e tempo de atuação dos docentes nas IES<sup>26</sup>**

Docente	Sexo	Idade	Atuação	Graduação (bacharelados e licenciaturas)	E <sup>27</sup>	M <sup>28</sup>	D <sup>29</sup>
E1	F	31	3 anos	B. Ciências da Computação	X		
E2	F	32	9 anos	B. Ciências da Computação		X	
E3	M	49	12 anos	L. Letras Português e Inglês		X	X
E4	F	34	3 anos	Pedagogia	X		
E5	F	35	1 ano	B. Economia	X		
E6	F	32	4 anos	B. Ciências Contábeis	X		
E7	F	36	2 anos	L. Letras Inglês			
E8	M	33	3 anos	B. Administração			
E9	F	35	3 anos	B. Ciências Contábeis	X		
E10	F	28	6 anos	L. Letras Português e Inglês	X		
E11	F	35	2 anos	B. Administração	X		
E12	M	33	6 anos	B. Ciências da Computação		X	
E13	M	33	5 anos	B. Ciências da Computação	X		
E14	F	34	3 anos	B. Direito		X	
E15	F	35	2 anos	B. Administração	X		
E16	F	32	4 anos	L. Física	X		

Docente	Sexo	Idade	Atuação	Graduação (bacharelados e licenciaturas)	E <sup>27</sup>	M <sup>28</sup>	D <sup>29</sup>
E17	F	36	2 anos	L. Matemática			
E18	M	33	3 anos	L. Letras Português	X		
E19	F	35	3 anos	L. Química			
E20	F	28	2 anos	L. Química	X		
E21	F	35	2 anos	L. Biologia		X	
E22	M	33	3 anos	Pedagogia	X		
E23	M	33	5 anos	L. Letras Inglês	X		
E24	F	28	3 anos	L. Letras Inglês	X		
E25	F	30	2 anos	L. Letras Inglês			
E26	F	31	1 ano	L. Letras Inglês			
E27	F	31	6 anos	B. Ciências da Computação	X		
E28	F	35	7 anos	B. Ciências da Computação	X		
E29	M	39	8 anos	L. Letras Português e Inglês	X		
E30	F	34	3 anos	Pedagogia	X		
E31	F	30	1 ano	B. Economia	X		
E32	F	32	5 anos	T. Processamento de Dados e B. Ciências Contábeis		X	
E33	F	36	2 anos	L. Letras Inglês	X		
E34	M	33	3 anos	B. Administração			
E35	F	35	3 anos	B. Ciências Contábeis			
E36	F	28	6 anos	L. Letras Português e Inglês	X		
E37	F	35	2 anos	B. Administração	X		
E38	M	33	6 anos	B. Ciências da Computação		X	
E39	M	33	5 anos	B. Ciências da Computação		X	
E40	F	34	3 anos	B. Direito	X		
E41	F	35	8 anos	B. Administração	X		
E42	F	32	4 anos	L. Física	X		
E43	F	36	2 anos	L. Matemática			
E44	M	33	3 anos	L. Letras Português			
E45	F	35	3 anos	L. Química			
E46	F	28	2 anos	L. Química	X		
E47	F	35	2 anos	L. Biologia			
E48	M	33	3 anos	Pedagogia	X		
E49	M	33	5 anos	L. Letras Inglês	X		
E50	F	30	2 anos	B. Administração	X		

Fonte: entrevistas realizadas nos meses de outubro e novembro de 2005, com os docentes que atuam nas seguintes IES (UFPI, Uespi, Facid, Fatepi, Ceut, Cefet, FAR, FSA) na cidade de Teresina/Piauí.

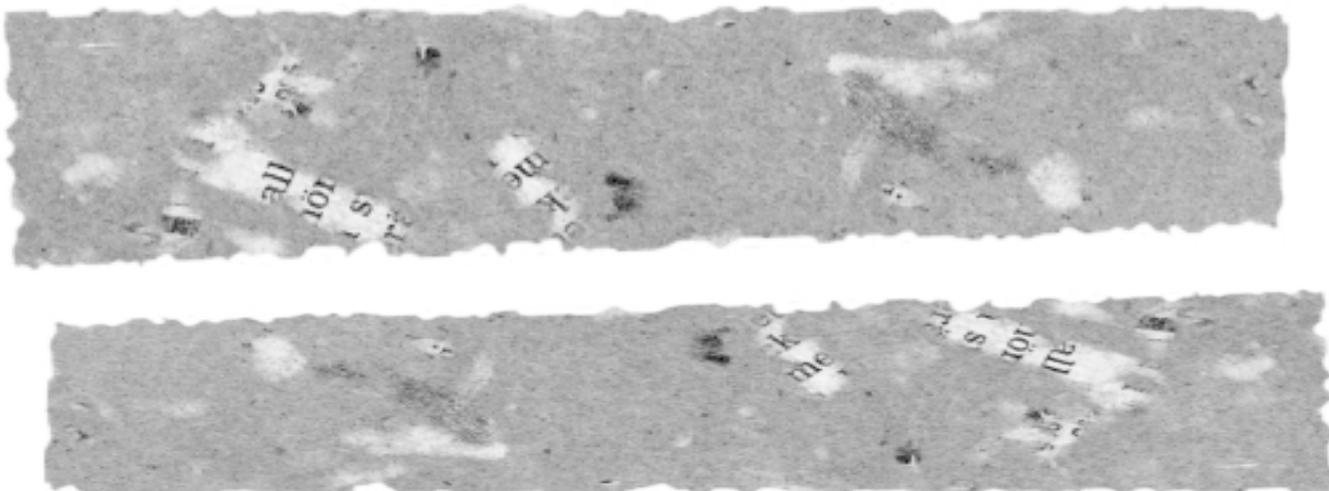
## ANEXO 2

### SÍNTESE DE CURRÍCULOS ATUAIS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS E BACHARELADOS, EVIDENCIANDO A ESCASSEZ DE DISCIPLINAS HUMANÍSTICAS NECESSÁRIAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL REFLEXIVO.

#### Quadro 2: Disciplinas que compõem a formação humanística e reflexiva de algumas licenciaturas e bacharelados das IES públicas e privadas.

Cursos	Disciplinas
Licenciatura em Química	Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Didática I; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus.
Licenciatura em Física	Legislação e Organização da Educação Básica; Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Didática I; Avaliação da Aprendizagem.
Licenciatura em Matemática	Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Didática I; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus; -Legislação e Organização da Educação Básica.
Licenciatura em Geografia	Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Didática I; Legislação e Organização da Educação Básica; Teorias Filosóficas.
Licenciatura em Biologia	Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Didática I; Legislação e Organização da Educação Básica
Licenciatura em Letras Português	Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Didática I; Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico; Introdução à Sociologia.
Licenciatura em Letras Inglês	Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Didática I; Legislação e Organização da Educação Básica.
Licenciatura em Educação Artística - Desenho/Artes Plásticas/Música	Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Didática I; Legislação e Organização da Educação Básica.
Bacharelado em Ciências da Computação	Informática e Sociedade
Bacharelado em Ciências Contábeis	Filosofia e Ética Geral; Legislação e Ética Profissional; Sociologia Geral das Organizações.
Bacharelado em Administração	Ética; Introdução à Filosofia; Psicologia Aplicada à Administração; Sociologia Aplicada à Administração.
Bacharelado em Direito	Filosofia do Direito I; Filosofia do Direito II; Sociologia Jurídica I; Sociologia Jurídica II.
Bacharelado em Economia	Introdução às Ciências Sociais; Sociologia.

Fonte: Pesquisa realizada no mês de janeiro 2006 nas IES públicas e privadas na cidade de Teresina/Piauí.



**ANEXO 3**  
**PROTOCOLO DE ENTREVISTA**

Nome:	Idade:	Sexo:
Graduação:	Instituição:	
Graduação:	Instituição:	
Especialização:	Instituição:	
Especialização:	Instituição:	
Mestrado:	Instituição:	
Doutorado:	Instituição:	

Qual(is) IES que trabalha atualmente: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

**Durante sua formação inicial (graduação) e continuada (especialização, mestrado, doutorado):**

1. Foi proposto no seu currículo dos cursos o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas dentro e fora de sala de aula?  
( ) sim ( ) não
2. Você teve uma formação humanística?  
( ) sim ( ) não
3. Quais disciplinas fizeram parte de sua formação humanística?  
\_\_\_\_\_
4. Foi proposto um processo de formação que dotasse você (professor) de conhecimentos, habilidades e atitudes para formar profissionais reflexivos e investigadores?  
( ) sim ( ) não
5. As IES promoveram o conhecimento profissional comprometendo-se com o contexto (realidade do discente) em relação aos aspectos socioculturais e políticos?  
( ) sim ( ) não

**Durante sua prática docente:**

1. Em sua opinião, durante o seu trabalho em pares (com os alunos ou com outros professores), você valoriza a construção pessoal do conhecimento, a auto-reflexão, a reflexão partilhada e legítima a sua prática profissional?  
( ) sim ( ) não
2. Na sua visão de educação, pode existir, na formação superior um enfoque maior quanto à formação reflexiva?  
( ) sim ( ) não
3. Você executa uma prática reflexiva na sala de aula, na coordenação e além dos muros da instituição?  
( ) sim ( ) não
4. Você já estudou e/ou leu sobre as dimensões do fazer profissional?  
( ) sim ( ) não
5. Quais as dimensões do seu fazer profissional a partir de uma perspectiva educativa?  
\_\_\_\_\_

6. Você reserva um horário dentro de seu planejamento diário ou semanal para refletir sobre:
- |  |         |         |              |
|--|---------|---------|--------------|
| O conteúdo que ensina?   | ( ) sim | ( ) não | ( ) às vezes |
| O contexto em que ensina?  | ( ) sim | ( ) não | ( ) às vezes |
| A sua competência didático-pedagógica?   | ( ) sim | ( ) não | ( ) às vezes |
| A legitimidade dos métodos que emprega?  | ( ) sim | ( ) não | ( ) às vezes |
| As finalidades do ensino da sua disciplina?  | ( ) sim | ( ) não | ( ) às vezes |
| O seu envolvimento no processo de avaliação?   | ( ) sim | ( ) não | ( ) às vezes |
| A sua razão de ser professor?  | ( ) sim | ( ) não | ( ) às vezes |
| Os papéis que assume na sua relação com os alunos?   | ( ) sim | ( ) não | ( ) às vezes |
| Os conhecimentos, habilidades e atitudes que os alunos estão a desenvolver?  | ( ) sim | ( ) não | ( ) às vezes |
| Os fatores que possivelmente inibem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos?                                 | ( ) sim | ( ) não | ( ) às vezes |
| Os fatores que possivelmente motivam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos?                                | ( ) sim | ( ) não | ( ) às vezes |
| As atividades que estimulam os alunos a refletir sobre o seu papel na vida social, política e suas inter-relações? | ( ) sim | ( ) não | ( ) às vezes |
7. Na sua visão de educação, atualmente nas IES em que você trabalha existem professores profissionais colocando em prática a formação reflexiva?  
( ) sim ( ) não
8. O que você entende por prática docente reflexiva?  
\_\_\_\_\_
9. O que você entende por profissionalidade docente?  
\_\_\_\_\_

## NOTAS:

<sup>1</sup> Prática reflexiva “é a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias e que integra um desejo activo de escutar mais do que um lado, de acolher os factos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer o erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos, é a mentalidade aberta, é procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários.” DEWEY, J. **Como pensamos**. Barcelona: Paidós, 1989. p. 43- 44.

<sup>2</sup> RAMOS, Rafael Yus. Formação ou conformação dos professores? **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre, v. 5, n. 17, maio/jul., p. 22-26, 2001.

<sup>3</sup> Profissionalidade docente “é a expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor.” (GIMENO SACRISTÁN, J. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. In: JORNADAS SOBRE MODELOS Y ESTRATEGIAS EM LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EM LOS PAÍSES DE LA CEE. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1990.); “são qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo, que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino.” ( CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p.73-74.)

<sup>4</sup> Profissional reflexivo “é aquele que examina, estrutura e tenta resolver os dilemas da prática da sala de aula; aquele que está atento ao contexto institucional e cultural em que leciona; participa do desenvolvimento do currículo, envolve-se nas tentativas de mudança na instituição de ensino na qual atua e responsabiliza-se pelo seu desenvolvimento profissional.” ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996.

<sup>5</sup> NÓVOA, António. **Universidade e formação docente**. Botucatu: Unesp/Instituto de Biociências, 2000. p. 134. Entrevista realizada em 18 de abril de 2000 pelas professoras Miriam Celi Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira.

<sup>6</sup> ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

- <sup>7</sup> LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, abr., p. 77-96, 2001.
- <sup>8</sup> SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992. p. 77-92.
- <sup>9</sup> **Id. Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.133.
- <sup>10</sup> ALARCÃO, Isabel (Org) et al. **Formação reflexiva de professores:** estratégia de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.
- <sup>11</sup> MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Entre saberes e práticas:** a relação de professores com os saberes que ensinam. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/anamariacostamonteiro.rtf>>. Acesso em: 08 jul 2005.
- <sup>12</sup> Profissionalismo: determinadas qualidades para o trabalho de acordo com estratégias ideológicas da profissionalização.
- <sup>13</sup> Profissionalidade: valores considerados tipicamente como profissionais, analisados em um contexto de dimensões próprias do trabalho da docência.
- <sup>14</sup> ALARCÃO, Isabel (Org) et al. (1996) **op. cit.**, p. 187.
- <sup>15</sup> BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394 de 20/12/1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23, dez., 1996. Título V. Capítulo IV, Da Educação Superior. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art.43. Inciso I.
- <sup>16</sup> DEWEY, John. **Como Pensamos**. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1953.
- <sup>17</sup> SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner:** How professional think in action. Aldershot Hants: Avebury, 1983; **Id. Educating the reflective practitioner**. New York: Jossey-Bass., 1987.
- <sup>18</sup> ZEICHNER, Kenneth. (1993) **op. cit.**, p. 117.
- <sup>19</sup> IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.39. Col. Questões da nossa época, v. 77.
- <sup>20</sup> PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22, 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu, ANPEd, 1999.
- <sup>21</sup> ALARCÃO, Isabel (Org) et al. (1996) **op. cit.**
- <sup>22</sup> OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica:** projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.
- <sup>23</sup> GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, mar./abr, p. 57-63, 1995.
- <sup>24</sup> HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992. p. 86.
- <sup>25</sup> ROMÃO, José Raymundo. As muitas faces do ensino superior. **Entrevista. Folha Dirigida – Educação**, 29, jun., 2004. Assessoria de Comunicação e Imprensa – Unicamp. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/unicam/canal\\_aberto/clipping/junho2004/clipping\\_040630\\_folhadirigida.html](http://www.unicamp.br/unicam/canal_aberto/clipping/junho2004/clipping_040630_folhadirigida.html)>. Acesso em: 10/ago/2005.
- <sup>26</sup> IES (Instituições de Ensino Superior)
- <sup>27</sup> E – Especialização
- <sup>28</sup> M – Mestrado
- <sup>29</sup> D – Doutorado

*and develop in this profession. It is important to educate a good technician, but before this happens, it is essential to educate people who can implement change, consciously assuming their role of educators. In order to better understand the process of teacher education, this theoretical reference discusses the shift of teaching practice from a model of technical rationality to a model of reflective practice. Research results indicate a professional profile in construction to meet the demands for a reflective teacher, in addition to the need for preparing conscious, ethical, and critical teachers.*

**Keywords:** Education; Reflective practice; Teaching; Professionalism.

## RESUMEN

*Ana María Rocha Oliveira. La contribución de la práctica reflexiva a una docencia con profesionalismo.*

*Hablar de profesionalismo docente significa no solo describir el desempeño del trabajo de enseñar, sino también expresar valores y pretensiones que se quieren alcanzar y desarrollar en esa profesión. Es importante formar buenos profesionales técnicos, pero antes, es esencial formar personas capaces de realizar cambios, asumiendo conscientemente el papel de educadores. Para comprender mejor el proceso de profesionalismo docente, el referente teórico discurre sobre el movimiento de la práctica docente desde el modelo de la racionalidad técnica al modelo de la práctica reflexiva. Los resultados de la investigación indican un perfil profesional en construcción, para satisfacer las exigencias requeridas al profesor reflexivo, más allá de la necesidad de formar profesionales éticos y críticos.*

**Palabras clave:** Educación; Práctica reflexiva; Docencia; Profesionalismo.

## ABSTRACT

*Ana Maria Rocha Oliveira. Contribution of a practice of reflection to professional teaching.*

*To talk about professionalism in teaching does not mean just to describe teacher performance, but also to express values and goals one wishes to reach*