



**UEA**

Universidade do Estado do Amazonas



**ESCOLA NORMAL SUPERIOR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS**  
**NA AMAZÔNIA**

**MARIA ROSEANE RODRIGUES ARRUDA**

**PRÁTICAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA**  
**OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Manaus – AM**

**2009**

**MARIA ROSEANE RODRIGUES ARRUDA**

**PRÁTICAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA  
OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

**Orientador: Prof. Dr. Evandro Ghedin**

**Manaus – AM**

**2009**

ARRUDA, Maria Roseane Rodrigues

PRÁTICAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Maria Roseane Rodrigues. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2009.

148p. 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Evandro Ghedin  
Dissertação – UEA – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia.

1. Formação inicial de professores. 2. Prática reflexiva. 3. Metodologia de construção de textos coletivos. I Título.

C.D.U 378.0

**MARIA ROSEANE RODRIGUES ARRUDA**

**PRÁTICAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA  
OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2009.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Evandro Ghedin  
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

---

Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga  
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

---

Profa. Dra. Maria do Socorro Lucena Lima  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

---

Profa. Dra. Ierecê Barbosa Monteiro  
Universidade do Estado do Amazonas - UEA

*Para minha mãe Rosângela, que proporcionou aos seus filhos o que ela não teve, a possibilidade de concluir os estudos, devido a perda de sua mãe aos nove anos, trazendo consequências irreparáveis a sua vida e, depois quando tentou continuar os estudos novamente teve que parar para cuidar dos seus filhos.*

*Para meu pai Floriano, que trago sempre em minha lembrança, de cinco anos de idade, momento esse importante, pois ele matriculou meu irmão e eu em uma escolinha particular e a partir daí minha brincadeira predileta foi brincar de estudar de maneira que sou apaixonada por essa brincadeira até hoje.*

*Para meu irmão Floriano, companheiro de minha infância e adolescência para quem desejo um caminho diferente do qual tem percorrido e, por isso, alimento esperanças desse desejo.*

*Para Jelson, querido irmão que alegra meu coração. Singular e muito precioso. De todos os filhos o único que não deixou a casa de mamãe, nem por uma pequena experiência, demonstrando o apego a família e acreditando que a felicidade não precisa ser buscada em lugares distantes, mas está sempre ali perto. Só temos essa consciência quando estamos longe.*

*Para Rosana, amada irmã, a qual cuidei. Dormíamos juntas até o dia em que vim para Manaus estudar. Senti muitas saudades de você, pois você era a minha garotinha. Hoje minha preocupação com você é a sua carreira profissional que penso que será brilhante.*

*Para Emerson, querido irmão dedicado, do qual tenho muito orgulho, pois você é aquele presente em todas as horas, pois tenho certeza que sempre poderei contar com você, tanto quanto eu estiver presente quanto estiver ausente. Sua independência e responsabilidade para mim é admirável.*

*Para Luís Carlos, Lana Carla, José Carlos e Marcelo, queridos irmãos que mesmo sem termos vividos momentos juntos na infância estão em meu coração, pois desde o dia que soube que eram meus irmãos o amor fraternal nasceu e mesmo distante sentia a companhia e o desejo de que estivéssemos sempre perto.*

*Para Sídney, esposo dedicado com quem compartilho as emoções da vida. Sou grata por sua existência, pois sempre tem me mostrado que nem tudo é o que parece ser, pois sempre haverá uma segunda opinião e possibilidade, nesse caso, afirma que o limite é apenas o começo. Com isso, enche-me de esperanças.*

*Para Lilia Gladys, querida e amada filha, que vi iniciar sua escolaridade, sonho tão almejado por mim e, por isso, agradeço a Deus todos os dias pela realização desse sonho. Por ela em especial, fiz forças para chegar aonde cheguei para que fosse para ela, mesmo se estivesse ausente, um incentivo de vida. Dessa maneira ela poderia apoiara si mesma e a meu pequeno.*

*Para Carlos Eduardo, meu pequeno, que com muito amor dei-lhe o nome do pró-reitor da UEA por considerá-lo um homem íntegro, inteligente e sensível, atribuições que almejo para você meu filho, que um dia acredito que será um grande homem.*

*Em memória a José do Nascimento, pela sua rústica formação, que me ensinou até quando estava sendo velado, dia em que comecei a escrever, entre lágrimas, o projeto que me possibilitou a entrada no mestrado.*

*Para Maria de Jesus e Ivanildo que passaram a fazer parte de minha família meus reconhecimentos.*

## AGRADECIMENTOS

*Ao Prof. Dr. Evandro Ghedin, meu orientador, pelas orientações e compreensões em entender os limites que a vida me impôs. Meus agradecimentos também pelo incentivo de vida, pois desde o dia que ouvi e li suas palavras pude dar sentido ao que me propunha a fazer.*

*Ao Sidney Arruda de Freitas, meu esposo, pelas contribuições significativas durante a realização deste trabalho. E pela preocupação para que esse trabalho fosse apresentado da melhor maneira possível, pois antes de ser um projeto de pesquisa foi primeiro um projeto de vida. Sem ele tudo o que fiz não teria sido como foi.*

*Aos estudantes do Curso de Pedagogia que me possibilitaram o desenvolvimento de minha pesquisa, e em especial aos que me concederam as entrevistas.*

*Ao Prof. Dr. Amarildo de Menezes Gonzaga pelas contribuições durante a qualificação e pelas palavras sempre encorajadoras.*

*À Profª Drª Yoshie Ussami Ferrari Leite pelas contribuições durante a qualificação.*

*À Profª Drª Maria do Socorro Lucena Lima pela avaliação do texto escrito em dizer que se tratava de pedaços de vida, reconhecendo o esforço ao se construir uma dissertação.*

*Aos queridos colegas pela companhia em dividir as dúvidas, em especial a querida Célia que me deu um grande apoio no início do mestrado, a querida Rosa por sempre mesmo com tantos compromissos achar um tempinho para me ajudar a solucionar algumas dúvidas, a Willian pelas sugestões sempre esclarecedoras e incentivadoras.*

*Aos queridos colegas Washgton, Valdiléia, Elisângela, Willian e Carlos pela troca de experiência nas orientações coletivas.*

*À Ester querida amiga que sempre esteve a meu lado apoiando-me emocionalmente para a construção dessa dissertação.*

*À Valdilene amiga amorosa que sempre consolou meu coração na esperança de viver longos anos e ver essa dissertação concluída.*

*À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por possibilitar a minha dedicação ao Mestrado, por meio da bolsa concedida.*

*Aos prefeitos de Itacoatiara Sr. Mamoud Amed Filho e Sr. Peixoto pela concessão de bolsa para a conclusão dessa dissertação.*

*É na superação dos próprios limites que o conhecimento adquirido e produzido fomenta-se de sentido em nós. Nisto, somos tocados e tocamos as coisas que custam um exercício permanente de busca.*

*No processo de construção do conhecimento amadurecemos com os nossos sofrimentos, mas também com as alegrias das descobertas que vamos fazendo de nós mesmos, do mundo e dos outros. Uma tarefa realizada não pode, de modo algum, gerar acomodação. Ao contrário, deve gerar uma desinstalação, um choque no real, que seja capaz de impulsionar-nos para além de onde chegamos. Isto porque o conhecimento que acomoda não é conhecimento no sentido filosófico, mas alienação e ideologia. Se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno deste nome. O sentido último do conhecimento que nos dignifica como sujeitos é justamente a desinstalação e o espanto que lançam cada ser humano, em particular, na direção de outros significados que transformam nosso modo de ser no mundo.*

*É neste sentido que o conhecimento nos toca no mais íntimo de nosso ser, apesar de ser algo que não depende desta intimidade pessoal, mas da relação intrínseca com as coisas. Somos modificados pelos sonhos que temos quando somos capazes de redimensioná-los diante de novas situações. As feridas se abrem na ausência dos sonhos, na ausência da utopia; as cicatrizes são as marcas desta ausência. Nada substitui o sonho senão a nossa capacidade de sonhar, e nada elimina esta capacidade revolucionária, a não ser a desistência própria. Numa época de crise como a nossa, o caminho da busca de um tempo possível que não está presente é uma necessidade impulsionadora de nossa afirmação enquanto humanidade em construção. O conhecimento é real porque toca a possibilidade de uma proximidade daquilo que está distante. Os limites do conhecimento são limites de nossas habilidades criativas, não da infinidade da realidade. Por isso, ele é busca permanente que possibilita, ao longo de toda trajetória, o descortínio de nosso próprio ser no horizonte do mundo.*

*(GHEDIN, 2005, p. 142-143)*

## RESUMO

Investigação delimitada à formação inicial de professores originada na formação em serviço, onde se deu a observação do processo de construção de textos coletivos, como alternativa de formação em contexto da aprendizagem conceitual, tendo em vista a formação da prática reflexiva. O desenho do processo priorizou uma dinâmica de produção do conhecimento científico e a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Diante disso, formulamos o problema: qual é contribuição do conceito de professor reflexivo para a formação da prática reflexiva, na formação inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental? Para contemplar o que nos propomos traçamos o seguinte objetivo geral: compreender a epistemologia do conceito de professor reflexivo e sua contribuição para a formação de professores reflexivos, por meio da vivência de práticas na formação inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são: (1) apresentar o conhecimento e a cognição como perspectivas estruturantes da prática reflexiva de professores da formação inicial para o Ensino Fundamental; (2) discutir sobre os fundamentos teórico-epistemológicos da formação de professor reflexivo na formação inicial como intelectual crítico para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e (3) propor instrumentos de reflexão, envolvendo processos de leitura e escrita para a formação da prática reflexiva de professores na formação inicial para o Ensino Fundamental. Os sujeitos da investigação são professores em formação oriundos da formação em serviço, do Curso Normal Superior PROFORMAR I e II e os estudantes oriundos da formação inicial, do 2.º período do Curso de Pedagogia. A investigação privilegiou a abordagem qualitativa, o método fenomenológico-hermenêutico e as técnicas de observação e a entrevista aberta, avaliação do processo de desenvolvimento da disciplina Filosofia da Educação Brasileira. Devido à verificação do processo ele foi proposto como um processo para a formação inicial da prática reflexiva de professores.

**Palavras chave:** Formação inicial de professores. Prática reflexiva. Processos. PROFORMAR.

## RESUMEN

La investigación está delimitada a la formación inicial de profesores, originada en la formación en servicio, donde se dió la observación del proceso para la construcción de textos colectivos, como alternativa de formación en el contexto del aprendizaje conceptual, teniendo en cuenta, la formación de la práctica reflexiva. El diseño del proceso priorizó una dinámica de producción del conocimiento científico y la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Antes de esto, formulamos el problema: ¿cuál es la contribución del concepto de profesor reflexivo para la formación de la práctica reflexiva de profesores de los años iniciales de la enseñanza fundamental? Para contemplar lo que nos proponemos trazamos el siguiente objetivo general: comprender la epistemología del concepto de profesor reflexivo y su contribución para la formación de profesores reflexivos, por medio de la vivencia de prácticas en la formación inicial de profesores de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, y los objetivos específicos (1) presentar el conocimiento y la cognición como perspectivas estructurantes de la práctica reflexiva de profesores de la formación inicial para la Enseñanza Fundamental ; (2) discutir sobre los fundamentos teórico-epistemológicos para la formación del profesor reflexivo en la formación inicial como intelectual crítico para actuar en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental; y (3) proponer instrumentos de reflexión, involucrando procesos de lectura e escrita para la formación de la práctica reflexiva de profesores de los años iniciales de la enseñanza fundamental. Los sujetos de la investigación son profesores en formación oriundos de la formación en servicio del Curso Normal Superior PROFORMAR I y II y los estudiantes oriundos de la formación inicial, del 2.<sup>o</sup> periodo del curso de Pedagogía. La investigación privilegió la abordaje cualitativa, el método fenomenológico – hermeneúutico y las técnicas de observación y la entrevista abierta, así como, la evaluación del proceso de desarrollo de la disciplina Filosofía de la Educación Brasileira. Debido a la verificación del proceso este fue propuesto como un proceso para la formación inicial de la práctica reflexiva de profesores.

**Palabras clave:** Formación inicial de profesores. Práctica reflexiva. Procesos. PROFORMAR.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**Cefet** - Centro Federal de Educação Tecnológica

**DLs** - Dinâmicas Locais

**E** - entrevista

**E** - estudantes

**FAPEAM** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MIT** - Instituto de Tecnologia de Massachusetts

**MT** - Mato Grosso

**PROFORMAR** - Programa de Formação de Professores

**TCC** - Trabalhos de Conclusão do Curso

**UEA** - Universidade do Estado do Amazonas

**UFAM** - Universidade Federal do Amazonas

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Circularidade da formação da prática reflexiva .....	29
<b>Figura 2-</b> Princípios básicos para a formação do novo professor.....	51
<b>Figura 3-</b> Processo de construção de textos coletivos desenvolvido no 2.º período do Curso de Pedagogia.....	94
<b>Figura 4-</b> Processo de construção de textos coletivos desenvolvido no PROFORMAR I e II .....	95
<b>Figura 5-</b> Estudantes em processo de reflexão em equipe.....	98
<b>Figura 6-</b> Estudante em dramatização como processo de reflexão.....	112
<b>Figura 7-</b> Turma em círculo para realizar processos reflexivos coletivos .....	113
<b>Figura 8-</b> Estudante lendo o poema produzido em coletividade .....	115

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Demonstração comparativa das etapas do processo de construção de textos coletivos do PROFORMAR I e II e Curso de Pedagogia .....	96
<b>Quadro 2-</b> Textos individuais construídos por E1 .....	100
<b>Quadro 3-</b> Textos individuais construídos por E2 .....	101
<b>Quadro 4-</b> Textos individuais construídos por E3 .....	102
<b>Quadro 5-</b> Textos individuais construídos por E4 .....	103
<b>Quadro 6-</b> Textos individuais construídos por E5 .....	103
<b>Quadro 7-</b> Textos individuais construídos por E6 .....	104
<b>Quadro 8-</b> Textos individuais construídos por E7 .....	105
<b>Quadro 9-</b> Textos individuais construídos por E8 .....	105
<b>Quadro 10-</b> Textos individuais construídos por E9 .....	106
<b>Quadro 11-</b> Textos individuais construídos por E10 .....	107
<b>Quadro 12-</b> Textos individuais construídos por E11 .....	107
<b>Quadro 13-</b> Textos individuais construídos por E12 .....	108

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>I CONHECIMENTO E COGNIÇÃO COMO PERSPECTIVAS ESTRUTURANTES DA PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>23</b>
1 O conhecimento e a prática reflexiva .....	23
2 A cognição e a prática reflexiva.....	36
3 A ciência como domínio cognitivo e sua relação com a formação reflexiva de professores .....	39
4 A transposição didática e a prática reflexiva .....	42
5 O diálogo e a prática reflexiva .....	44
<b>II PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS .....</b>	<b>52</b>
1 A formação de Professores Reflexivos .....	52
2 Professor Reflexivo no Brasil .....	57
3 O Professor como intelectual e a formação inicial.....	62
4 O Professor e sua formação.....	68
5 As Pesquisas em educação sobre a formação da prática reflexiva de professores.....	78
<b>III INSTRUMENTOS DE REFLEXÃO PARA A FORMAÇÃO DA PRÁTICA REFLEXIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>81</b>
1 Processos reflexivos de professores em formação contínua em serviço .....	81
1.1 Avaliação dos processos reflexivos dos professores em formação contínua em serviço da turma de Santo Antônio do Içá.....	87
2 Processos reflexivos de professores em formação inicial .....	90
2.1 Primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa.....	91
2.2 Comparando as atividades realizadas como pretexto para desenvolver processos reflexivos de professores em formação .....	93

3 Desenvolvimento e análise do processo de construção de textos coletivos como processo reflexivo .....	96
3.1 Atividades realizadas como fundamento teórico-metodológico para o processo de construção de textos coletivos .....	109
4 Análise da avaliação do processo utilizado na disciplina Filosofia da Educação Brasileira como pretexto reflexivo de professores em formação .....	117
4.1 Sobre o entendimento de reflexão dos estudantes do Curso de Pedagogia ....	122
4.2 Impressões dos estudantes sobre o processo de construção de textos coletivos .....	130
4.3 Entendimento do conceito de Educação pelos estudantes de Pedagogia .....	134
5 Considerações sobre o desenvolvimento do processo .....	136
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>155</b>

## INTRODUÇÃO

Ao olhar para a sua formação inicial como pedagoga, a pesquisadora sentia a necessidade de pensar sobre sua prática, pois durante sua formação já atuava como professora da educação básica e como gestora de uma escola particular, na cidade de Manaus. Logo depois de formada, ainda atuando como gestora da escola particular, na cidade de Manaus, assumiu a supervisão de uma escola estadual, por meio de um concurso público, e em seguida pediu remoção para a cidade de Itacoatiara, onde assumiu a gestão de uma escola estadual. Posteriormente, após demissão da gestão dessa escola, assumiu duas supervisões, sendo a primeira em uma escola estadual e a segunda em uma escola municipal.

A experiência como gestora na escola particular, na cidade de Manaus foi bem tranquila. A escola possuía apenas o Ensino Fundamental e os professores e os funcionários eram em um número relativamente pequeno, de maneira que era possível desenvolver uma gestão equilibrada, pois as situações que ocorriam rotineiramente, nessa escola, eram simples. Assim, a partir desse contexto, não era complexo contornar essas situações. Como se tratava de uma escola particular o projeto pedagógico e os planejamentos em geral eram sempre construídos em conjunto com as outras escolas da mesma rede. Dessa maneira, os procedimentos e regras eram unificados.

A experiência como gestora da escola estadual, na cidade de Itacoatiara foi conturbada, pois a escola, na época, passava por uma reforma. Por esse motivo as dificuldades se instalaram devido o funcionamento dessa escola se dar em vários prédios da cidade. Além disso, havia turmas que estudavam em um horário alternativo, que era o turno intermediário o que contribuía para os desencontros com os atores da escola.

Devido a esses desencontros havia a dificuldade de reunir os profissionais que atuavam nessa escola para construir o projeto pedagógico e projeto interdisciplinar, projetos esses que eram o auge do momento. Essa dificuldade surgia devido à indisponibilidade de tempo de todos pela incompatibilidade de horário. Na época a pesquisadora tinha algumas inseguranças, pois havia saído da experiência anterior como gestora de uma escola pequena e estabilizada.

No entanto, nessa nova experiência, era um pouco complexo conduzir as diferenças de idéias dos atores da escola e os conflitos que surgiam. A

aprendizagem disso tudo foi surgindo com a prática e a observação da atuação das supervisoras que estavam mais habituadas a lidar com aqueles profissionais, ou seja, a experiência se deu pela observação da prática.

A experiência como supervisora da escola estadual, na cidade de Itacoatiara foi interessante, pois apesar de ser uma escola com turmas representadas por toda a educação básica os professores contribuíam para o bom andamento das atividades da escola, tanto é que essa escola em participações culturais na cidade sempre era premiada com os primeiros lugares.

A experiência como supervisora da escola municipal, na cidade de Itacoatiara, foi bem construtiva, pois a escola era menor em relação a que foi gestora, de maneira que as reuniões eram sempre um espaço de diálogo e tudo saía conforme o planejado, pois não havia tantas controvérsias. A gestora era dinâmica e confiava no trabalho de todos, dando liberdade para que cada profissional pudesse desenvolver sua função da melhor maneira possível. O resultado desse trabalho é que a escola e a gestão foram contempladas com a premiação da escola padrão, prêmio esse realizado pela administração municipal do momento.

Diante dessas experiências, no exercício da profissão, a pesquisadora teve a convicção de que na sua formação inicial não foi preparada para trabalhar no coletivo, pois o que os estudantes de sua turma da graduação, faziam em relação a essa questão era algo muito superficial, como por exemplo, apresentar seminários com conteúdos fragmentados, motivo pelo qual, esses não tinham noção do que consistia o todo.

Esse fato contribuiu para que houvesse lacunas, na formação inicial, quanto ao que acontece realmente na prática, seja como professora, supervisora ou gestora, pois essa formação não chegou nem perto do que é o trabalho na escola, pois nela deparou-se com tantas situações que precisam ser discutidas na coletividade de maneira que houve a necessidade das práticas reflexivas, as quais eram quase inexistentes na formação inicial, que foi marcada por ausências de professores e greve.

No entanto, é evidente que só a formação inicial não dá conta de preparar o profissional, que no início do exercício da profissão, deveria saber por onde começar a trabalhar. Por isso, a formação inicial deve ser complementada com a formação em serviço. Assim, surge o interesse da pesquisadora por essa investigação que no

caso, por ser pedagoga, a exigência da profissão foi trabalhar no coletivo, de maneira que sempre estava envolvida em experiências coletivas.

Essas experiências foram ampliadas quando a pesquisadora presenciou o processo de construção de textos coletivos, que lhe proporcionou o pensamento sobre o que havia vivenciado durante sua experiência profissional e concluiu que aquele processo era interessante para educar o professor para a ciência e formar a prática reflexiva dele, pois quando o professor depois de formado chega à escola e começa a se deparar com uma realidade diferente da que ele vivenciou na formação inicial fica sem saber o que fazer, ou seja, em momento de incertezas.

Nesse momento, de incertezas a troca de experiência e o diálogo com os colegas de profissão é muito importante para que possa visualizar possibilidades de atuação. Além disso, voltar a ler literaturas sobre seu cotidiano ajuda a resolver os problemas que vão surgindo, pois o estudo não deve se encerrar com a formação inicial. E, esse processo de construção de textos coletivos, na formação inicial, pode favorecer ao futuro professor ter essa reflexão.

Assim, enfatiza-se que a investigação surgiu a partir da observação do processo de construção de textos coletivos, na formação em serviço, a qual se constituiu como espaço de construção de conhecimento e alternativa de formação em contexto de aprendizagem conceitual ao mesmo tempo em que favoreceu a educação para a Ciência e a formação da prática reflexiva.

O processo da construção de textos coletivos foi desenvolvido em quatro disciplinas do Curso Normal Superior PROFORMAR I e II, que consistem num programa de formação de professores para qualificar os professores em serviço em nível superior a fim de atender a exigência da Lei 9394/96.

As disciplinas foram Didática I; Currículo e Ensino Básico ministradas no PROFORMAR I. Essas duas disciplinas foram repetidas no PROFORMAR II. O PROFORMAR foi elaborado e executado sob a responsabilidade da Universidade do Estado do Amazonas por um sistema telepresencial, transmitindo aulas em tempo real para todos os municípios do Amazonas. Participaram dele professores titulares responsáveis pela elaboração e exposição de conteúdo e avaliação da aprendizagem dos estudantes; professores assistentes responsáveis em acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula, dando suporte pedagógico para a turma; e professores em formação, os sujeitos da aprendizagem.

Foi nesse contexto que se desenvolveu o processo de construção de textos coletivos que se deu em seis etapas. Na primeira se propôs doze temas a serem distribuídos para doze equipes de pesquisa. Na segunda, cada membro de equipe construiu um texto individual de acordo com o tema distribuído para sua equipe. Esse texto foi escrito sem nenhuma consulta a qualquer material. Na terceira, a equipe se reuniu e cada texto construído foi lido para os demais membros da equipe. Na quarta, a partir da leitura de todos os textos foram priorizadas as idéias principais para compor o texto coletivo. Na quinta, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo para fundamentar o texto construído pela equipe, a partir da construção individual. Na sexta a elaboração do produto final, um texto coletivo, que após ser confeccionado a partir de uma dinâmica investigativa, foi apresentado publicamente na forma de painel.

O desenho desse processo priorizou uma dinâmica, na qual além de possibilitar a construção do conhecimento científico, valorizou a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação de maneira que estas se constituíram em um elemento importante para compor o texto coletivo, como produto desse processo. Assim, sabendo que os espaços de formação de professores podem contribuir para a construção do conhecimento científico e a reflexão na ação e sobre a ação, esse processo, pode ser um meio para educar os professores para a ciência e para a formação da prática reflexiva, na formação inicial.

Essa possibilidade se justifica também pelo fato de que o processo de construção de textos coletivos proporcionou aos professores em formação e professores assistentes, durante o seu desenvolvimento, pensar sobre suas práticas, na coletividade, pois a partir das construções individuais foi possível aprender com a idéia do outro, à medida que a partilha do saber era uma condição de aprender com o saber do outro, fundamentando-o com as literaturas.

Diante dessa experiência de formação, por meio do processo de construção de textos coletivos, foi formulado o seguinte problema: Qual é contribuição do conceito de professor reflexivo para a formação da prática reflexiva, na formação inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental? A partir desse problema foram desdobrados os seguintes questionamentos:

Diante de uma sociedade fragmentada, na qual impera a individualidade, quais são as contribuições de se assumir o conhecimento e a cognição como perspectivas estruturantes da prática reflexiva de professores na formação inicial

para os anos iniciais do ensino Fundamental, a fim de que esses se proponham a ir em busca de uma coletividade autônoma?

Considerando os fundamentos teórico-epistemológicos da formação de professor reflexivo, na formação inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como é possível formá-lo a fim de que se assuma como um intelectual crítico, que constrói a partir de sua experiência e vivência da prática pedagógica a sua teoria?

Aceitando que a coletividade depende da individualidade do sujeito, em que sentido os instrumentos de reflexão, envolvendo processos de leitura e escrita, formam a prática reflexiva de professores, na formação inicial para o Ensino fundamental, a fim de que esses professores por meio de suas atitudes, consigam ir além dos espaços escolares, no sentido de contribuir para a construção política de uma sociedade democrática, possibilitando a superação das formas de violência?

Para contemplar o que foi proposto nessa investigação, deve se alcançar alguns objetivos. Sendo o objetivo geral compreender a epistemologia do conceito de professor reflexivo e sua contribuição para a formação de professores reflexivos, por meio da vivência de práticas na formação inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são:

(1) apresentar o conhecimento e a cognição como perspectivas estruturantes da prática reflexiva de professores da formação inicial para o Ensino Fundamental; (2) discutir sobre os fundamentos teórico-epistemológicos da formação de professor reflexivo na formação inicial como intelectual crítico para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e (3) propor instrumentos de reflexão, envolvendo processos de leitura e escrita para a formação da prática reflexiva de professores na formação inicial para o Ensino Fundamental.

Os sujeitos da investigação são professores em formação oriundos da formação em serviço, estudantes do Curso Normal Superior PROFORMAR I e II, sendo duas turmas de Itacoatiara, uma turma de Manaus, uma turma de Santo Antônio do Içá e os estudantes oriundos da formação inicial, estudantes do 2.º período do Curso de Pedagogia.

O critério utilizado para determinar como sujeitos da pesquisa os professores em formação das turmas do Curso Normal Superior PROFORMAR I e II do município de Itacoatiara foi: dentre as quatorze turmas existentes no município, sendo nove turmas do PROFORMAR I e cinco turmas do PROFORMAR II, deveriam

ser as turmas em que a pesquisadora foi professora assistente, pois dessa maneira tinha a possibilidade de buscar diretamente elementos da orientação do processo, que não conseguiria nas demais turmas. Na turma do PROFORMAR I, posteriormente fez a orientação dos Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC), para o qual recorreu à experiência que eles tiveram com o processo de construção dos textos coletivos como parâmetro para a construção do TCC.

O critério para determinar qual seria a turma de professores em formação do Curso Normal Superior PROFORMAR de Manaus foi definido por meio de um sorteio aleatório realizado entre as doze turmas. Essa turma foi selecionada com a finalidade de possibilitar que, por meio da observação do processo de construção de textos coletivos, a pesquisadora acompanhasse sem estar envolvida diretamente, ou seja, sem interferir na orientação feita pelo professor assistente, mas percebendo a relação existente entre eles.

O critério para determinar a turma de professores em formação do Curso Normal Superior PROFORMAR de Santo Antônio do Içá foi devido ao fato da pesquisadora ter feito a leitura dos textos individuais, coletivos e avaliações escritas, feitas pelos professores em formação, avaliações essas que se constituíram em elementos de análise do processo desenvolvido naquele município.

O critério que definiu o 2.<sup>o</sup> período do Curso de Pedagogia foi devido a pesquisadora estar estagiando nessa turma e, dessa maneira, poderia desenvolver o processo durante todo o período. No entanto, nem todos os estudantes se caracterizaram como sujeitos da investigação, porque o planejamento elaborado para esse fim exigia a presença dos estudantes em aulas previamente determinadas.

Além disso, durante as aulas foram desenvolvidas atividades como um pretexto para contribuir o entendimento do problema desenhado a fim de educar os sujeitos para a ciência e para a formação da prática reflexiva. À medida que as atividades iam acontecendo as observações eram registradas a fim de coletar elementos que evidenciassem que o conceito de professor reflexivo se constitui em um conceito para a formação de práticas reflexivas de professores.

Para selecionar os estudantes do Curso de Pedagogia a serem os sujeitos da pesquisa foram delimitados alguns critérios. O primeiro seriam os estudantes que estiveram presentes na primeira aula da Disciplina Filosofia da Educação Brasileira no dia primeiro de abril de dois mil e oito, pois nessa aula eles produziram o texto

individual respondendo à pergunta: *O que é filosofia da Educação Brasileira?* E ouviram o que foi explicado sobre o que seria desenvolvido ao longo da disciplina. Ter claro o que aconteceria, era muito importante para o resultado a que se chegou. Além disso, a primeira etapa do processo necessitava ser feita de modo que os estudantes não soubessem de alguma forma do que se tratava o conteúdo a não ser que eles tivessem conhecimento por intermédio de outras interações.

Assim, se os outros estudantes que estavam ausentes nesse dia fossem responder à pergunta eles poderiam ter tido contato com os estudantes que estavam presentes e teriam tempo para reformularem o pensamento e, nesse caso, a idéia escrita não seria a primeira pensada, mas seria o resultado de uma reelaboração ou até mesmo uma pesquisa.

O segundo critério seriam os estudantes que estiveram presentes na aula do dia quinze de abril de dois mil e oito, pois nesse dia foram organizadas as equipes para a leitura dos textos individuais para a seleção das idéias centrais. O terceiro critério seriam os estudantes que estiveram presentes no dia vinte e sete de maio de dois mil e oito porque nesse dia foram organizadas as equipes para relerem a produção do dia quinze de abril de dois mil e oito e reescreverem o texto coletivo. O quarto critério seriam os estudantes que estiveram presentes no dia primeiro de julho de dois mil e oito porque nesse dia foi feita novamente a pergunta do primeiro dia de aula para que eles respondessem. Essa resposta compreenderia tudo o que foi estudado durante a disciplina.

Depois que foram traçados esses critérios foi verificada a lista de frequência e as produções realizadas nesses dias. O número de estudantes que se encaixaram nesses critérios foram doze estudantes. Entre esses estudantes o número de ausências nas aulas foi de zero a quatro dias. Isso foi um item importante, pois o processo dependia da presença nas aulas, pois a participação deles era significativa para compreender o conteúdo tratado na disciplina, a fim de terem elementos para escreverem o último texto e poderem, no momento da entrevista, avaliar o que foi desenvolvido.

A investigação pretendida privilegiou a abordagem qualitativa, pois o interesse foi olhar os sujeitos no desenvolvimento do objeto que era a formação da prática reflexiva por meio do processo de construção de textos coletivos. A abordagem qualitativa permitiu a melhor maneira para perceber os sujeitos e o

objeto em sua interação e subjetividade, bem como, a manifestação do ponto de vista dos sujeitos ao serem influenciados pelo contexto.

Isso não teria sido possível se não tivesse sido assumido essa abordagem. Pela natureza da investigação foi priorizado como método de pesquisa o fenomenológico-hermenêutico por acreditar que é possível conceber o sujeito a partir da interação com o objeto como algo inacabado que tem a possibilidade de construir sua história.

As técnicas de pesquisa utilizadas foram: observação e a entrevista aberta pelo fato de se constituírem as principais técnicas utilizadas na pesquisa qualitativa. Primou-se pela observação por ser necessário olhar a realidade em um contexto específico, no qual se percebeu o que estava por detrás dos fenômenos que se apresentavam.

A fim de coletar mais dados, os quais completariam o que já tinha sido obtido na observação foi aplicado, para os estudantes do Curso de Pedagogia, um instrumento de avaliação, que foi denominado como *avaliação do processo utilizado na disciplina Filosofia da Educação Brasileira*. Esse instrumento se constitui em um meio para que os estudantes relatassem como se viram durante o processo de desenvolvimento da disciplina Filosofia da Educação Brasileira, descrevendo o que aprenderam e como aprenderam.

Esse instrumento teve como objetivo coletar dados, a fim de analisar no relato dos estudantes, elementos que evidenciassem a educação científica e a formação da prática reflexiva. O instrumento foi aplicado para toda a turma, no entanto, a análise dos dados foi feita apenas das avaliações respondidas pelos estudantes que se constituíram como sujeitos da pesquisa.

Além da observação e o instrumento de avaliação foi realizada uma entrevista aberta. Essa entrevista aberta foi gravada e registrada a fim que todas as possíveis informações fossem utilizadas para o resultado da pesquisa. Quanto à escolha pela entrevista aberta, a decisão se deu pelo fato de que havia a pretensão de manter um diálogo com os entrevistados a partir de questões previamente formuladas em um roteiro organizado em três momentos. Para cada momento foram priorizadas duas perguntas, as quais foram constituídas de pequenos desdobramentos, tendo em vista a necessidade e o problema da investigação. O primeiro momento intitulado *o entendimento dos estudantes do Curso de Pedagogia sobre reflexão*. O segundo momento intitulado *impressões dos estudantes sobre o*

*processo de construção de textos coletivos. O terceiro momento intitulado entendimento do conceito de educação pelos estudantes de Pedagogia.*

Para a análise dos dados da entrevista aberta fez-se a opção pela organização dos momentos com as respostas acopladas dos entrevistados de modo que ficaram três respostas gerais por entrevistado. Ou seja, cada momento correspondeu a uma resposta, pois desse modo entendeu-se que o texto ficou didaticamente melhor apresentado. Além disso, essa opção se deu pelo fato de que a intenção foi utilizar todas as falas dos entrevistados para que tivesse mais elementos para analisar.

Devido se tratar de um mestrado profissional, o qual requer na conclusão da pesquisa apresentar um produto ou um processo foi proposto o processo de construção de textos coletivos, como possibilidade de formação da prática reflexiva de professores, considerando que nessa perspectiva os professores durante o processo receberam uma educação científica.

A estrutura da dissertação está organizada em três capítulos. O capítulo I discute a questão do conhecimento na relação com a cognição como perspectiva estruturante da prática reflexiva, a qual é enfatizada que sua legitimação só tem sentido de ser se for por meio da sistematização de ações e espaços que minimizem a distância entre o individualismo e o coletivo a fim de projetar uma sociedade mais humana, diferentemente da sociedade atual que ora encontra-se fragmentada. Do mesmo modo que se faz uma analogia entre ciência, como domínio cognitivo e sua relação com a formação reflexiva de professores, a transposição didática e a prática reflexiva, evidenciando o papel do professor como elo entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. Em sequência finaliza-se o capítulo debatendo sobre o diálogo e a prática reflexiva como uma busca para a vivência de uma coletividade autônoma.

O capítulo II trata de maneira geral sobre a formação de professores ao longo da história, descrevendo que ela tem passado por diversas concepções. Trata da formação de professores reflexivos e contextualiza o professor reflexivo no Brasil. Depois aborda a questão do professor como intelectual e sua formação inicial e o professor e sua formação. Finaliza-se o capítulo com uma visão das pesquisas em educação, sobre a formação da prática reflexiva de professores, localizando o interesse nos estudos realizados, na formação inicial e propostas de processo para a formação de professores.

O capítulo III expõe o processo reflexivo de professores em formação em serviço, que deu origem a essa investigação. Apresenta como ocorreu o processo de construção de textos coletivos no 2º período do Curso de Pedagogia para a formação da prática reflexiva de professores na formação inicial. Descreve o processo de construção de textos coletivos como processo reflexivo. Analisa a avaliação do processo utilizado na disciplina Filosofia da Educação Brasileira como pretexto reflexivo de professores em formação. Finaliza-se o capítulo com as considerações sobre o desenvolvimento do processo.

## **CAPÍTULO I**

### **CONHECIMENTO E COGNIÇÃO COMO PERSPECTIVAS ESTRUTURANTES DA PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Nesse capítulo discutimos a questão do conhecimento na relação com a cognição como perspectiva estruturante da prática reflexiva, a qual é enfatizada que sua legitimação só tem sentido de ser se for por meio da sistematização de ações e espaços que minimizem a distância entre o individualismo e o coletivo a fim de projetar uma sociedade mais humana, diferentemente da sociedade atual que ora encontra-se fragmentada. Do mesmo modo que fazemos uma analogia entre ciência, como domínio cognitivo e sua relação com a formação reflexiva de professores, a transposição didática e a prática reflexiva, evidenciando o papel do professor como elo entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. Em sequência finaliza-se o capítulo debatendo sobre o diálogo e a prática reflexiva como uma busca para a vivência de uma coletividade autônoma.

#### **1 O conhecimento e a prática reflexiva**

O conhecimento pode ser entendido como algo que se dá a partir do trabalho, pois conforme Vasconcellos (2003, p. 45) o conhecimento em essência “[...] é trabalho humano acumulado; radicalmente falando, trabalho é transformação da natureza, das relações entre os homens, bem como, de suas representações” da razão envolvendo a compreensão e a percepção de si mesmo e do mundo. Além disso, pode se dizer que o conhecimento constitui-se também a partir do contato da experiência, entre sujeito e objeto, ou pelo acesso à informações.

Ao longo da história o conhecimento tem sido teorizado, desde os filósofos originários, em sequência Sócrates, Platão e Aristóteles, os filósofos modernos até os tempos atuais. Em relação aos filósofos originários Ghedin (2003a, p. 239) diz que há “[...] uma ansiedade, um desejo de ‘algo’ mais no modo de conhecer e de compreender o mundo. Há um novo referencial para a existência que apresenta como uma vida especulativa que busca basear-se na razão”.

Essa ansiedade de conhecer e de compreender o mundo também é percebida no futuro professor no momento que entra na universidade e se depara com um mundo novo. Sua intenção é compreender o mundo que o cerca. Nesse sentido, podemos dizer que esse processo inicia-se pelo conhecimento do ambiente no qual ele vai estudar.

O contato com os professores, os serventes, o pessoal da cantina, os jardins, as imagens, as sensações, os sons, tudo isso, fará parte de sua vida por um longo período de tempo. Uma palavra fará muita diferença, um gesto singelo poderá mudar toda uma trajetória profissional, uma atitude mal interpretada deixará cicatrizes profundas, influenciando-o de maneira marcante, pois as vivências compartilhadas na coletividade têm um grande peso na formação porque toca no sentimento de ser professor.

Assim, a rotina do futuro professor muda. Agora ele precisará se adaptar para cumprir com a meta a que se propôs. Muitos dos estudantes que fizeram a opção por ser professor acharão normal o que lhes será apresentado enquanto conteúdos, propostas e perspectivas profissionais. Outros se sentirão perdidos e se perguntarão: o que estou fazendo aqui? Nessas contradições vai se formando o professor. E se ele não resolver esta situação interna de contradições não se encontrará na decisão de sua trajetória isso poderá tornar-se um problema no seu exercício profissional.

Por isso, para ser professor não é bom que o seja por uma falta de opção de trabalho, mas por um compromisso com a transformação em busca de uma coletividade autônoma, que significa dizer que o os indivíduos que compõem a coletividade tenha a iniciativa de agir mediante a realidade que se apresenta. Essa iniciativa de ação é uma das potencialidades da profissão do professor se ele assumi-la como tal, pois conforme Giroux (1990, p. 170) “o conhecimento deveria ser visto como parte de um processo de aprendizagem coletivo intimamente relacionado com a dinâmica de luta e contestação, tanto dentro como fora da universidade”. Portanto, o conhecimento deve ser constantemente integrante do exercício profissional do professor.

Para isso é importante que a formação inicial do professor dê a ele condições de entender o conhecimento como parte de sua aprendizagem durante e depois de sua formação inicial para que ele inicie um processo de reflexão sobre

como será sua prática quando estiver no exercício de sua profissão, entendendo que são suas próprias ações que determinaram sua trajetória. Para isso, é preciso

[...] conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos (MATURANA e VARELA, 2001, p. 29).

Nesse processo de conhecimento, o compromisso dos professores formadores, as metodologias utilizadas para o desenvolvimento do conteúdo proposto terá uma grande influência nessa formação, pois é nesse ambiente que se supõe que o futuro professor terá os elementos básicos para exercer a futura profissão. Pois quando chegar ao seu local de trabalho necessitará saber como aplicar o que aprendeu e, à medida que vai se entrosando no dia a dia da profissão, vai se deparar com aprendizagens e construção do conhecimento que só é possível adquirir quando se está vivenciando na prática, em um contexto particular.

Inicialmente o que acontecerá ao futuro professor, no processo de formação, parecerá um fardo muito pesado, pois deverá ser incentivado para construir o conhecimento. Essa construção é importante, pois por meio dela ele poderá ter o contato com o princípio de uma prática reflexiva. Entendemos que a prática reflexiva é uma entre muitas possibilidades de desenvolver o trabalho do professor. No entanto, podemos afirmar que ela poderá auxiliá-lo em momentos de conflitos e incertezas, pois permite o pensar sobre a ação, manifestando idéias de resoluções formuladas ao longo de sua experiência.

Nóvoa (2001) fala que a experiência é muito importante, mas cada professor para tê-la é necessário que faça a análise sistemática de suas práticas, no sentido de que ela seja individual, mas que também seja coletiva, por meio da troca de experiências com os colegas durante sua formação.

A importância dessa troca de experiência tem um sentido quando se pensa na sociedade atual, que se encontra fragmentada devido imperar a individualidade, dificultando a ação para a emancipação.

Essa análise que Nóvoa (2001) fala é a primeira possibilidade para a ação, o pensar sobre a ação. Muitas vezes, pelo fato do futuro professor não ter um embasamento para desenvolver a construção do conhecimento tem dificuldades para produzir os trabalhos que lhe são solicitados. Podemos dizer que isso acontece

pelo fato dele ter sido habituado, na sua formação escolar Média, ou quem sabe por toda sua vida escolar, a consumir idéias já prontas muitas vezes sem questioná-las.

É evidente que isso é um reflexo do momento histórico que certamente tem influências na formação das pessoas, as quais estão inseridas em um mundo competitivo com espaços para poucos de maneira que muitos sonham preocupando-se apenas com a sobrevivência. Segundo Nóvoa (2001, p. 1) “hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia [...]”. Segundo Maturana (2001b, p. 173), a tecnologia

[...] está se tornando a mola mestra no fluir da mudança cósmica no que diz respeito a nós. Eu não penso assim. Eu não olho para o progresso, para ciência ou para a tecnologia como se fossem valores em si mesmos, nem penso que a natureza ou caráter da evolução biológica ou cósmica estejam mudando. Penso que a questão que nós seres humanos devemos enfrentar é sobre o que queremos que nos aconteça, não uma questão sobre o conhecimento ou o progresso. A questão que devemos enfrentar não é sobre a relação entre a biologia e a tecnologia, ou sobre a relação entre a arte e a tecnologia, nem sobre a relação entre o conhecimento e a realidade, nem mesmo sobre se o metadesign molda ou não os nossos cérebros. Penso que a questão que precisamos enfrentar nesse momento de nossa história é sobre nossos desejos e sobre se queremos ou não sermos responsáveis por nossos desejos.

Nesse sentido, podemos refletir sobre o que os professores desejam e como eles lidam com as frustrações pela não realização de seus desejos e como isso está relacionado com a questão do conhecimento. Ao iniciarmos essa reflexão podemos dizer que o desejo e as frustrações do professor está voltada para a busca de sua dignidade como ser humano e como profissional, que tem a atribuição de formar outros seres humanos a fim de que estes estejam preparados para viver em meio as incertezas.

Vasconcellos (2003) sobre a dignidade do professor apresenta cinco dimensões que são: a questão da formação, do salário, do trabalho pedagógico, do apoio da comunidade e da participação nas mudanças na condição de sujeito

A primeira dimensão é complexa, pois envolve a formação acadêmica e profissional. Em relação a essas formações nem sempre dão conta do conjunto de questões que envolvem a atividade docente, pois muitas vezes, o professor tem formação em termos de proposta, de novas perspectivas de ação, no entanto, não consegue articulá-las com as condições que encontra na escola. Essas condições

vão desde a falta de material didático até a postura de professores que não acreditam que seu trabalho é uma possibilidade de mudança.

A segunda diz que com a remuneração atual dos professores está se colocando em risco o futuro da profissão, pois os mais jovens sentem-se desmotivados a se tornarem professores por questões de sobrevivência, pois ao assumir essa profissão, visando obter uma renda maior, muitas vezes terão que trabalhar durante uma jornada de trabalho que pode se estender até aos três turnos, de maneira que essa condição torna-se cansativa e enfadonha.

A terceira diz que o trabalho pedagógico é o campo de atuação do professor, no entanto, a qualidade do ensino depende do que se pretende fazer para isso é necessário seguir algumas exigências em relação ao planejamento do professor numa perspectiva emancipadora.

A quarta diz que o apoio da comunidade é decisivo tanto em termos da conquista de uma adequada política educacional, quanto do próprio aproveitamento escolar.

A quinta diz que os professores precisam ter clareza que da mesma forma que não podem ser objeto das decisões dos mantenedores, não podem ser objeto de uma lógica histórica desumana instalada no seio da escola.

Nesse caso, com base no que Vasconcellos (2003) disse a autenticidade será decorrente de uma fina e apurada sensibilidade construída entre o desejo de conhecer e as suas reais condições de ser no espaço de realização profissional.

Dessa forma, haverá a autenticidade, pois na pós-modernidade, considerando a questão do conhecimento o que tem acontecido com frequência é uma apropriação inadequada das idéias dos outros como forma de construção própria. É comum se dizer que estamos vivendo em uma sociedade da informação e do conhecimento.

Por isso, é importante formar um professor que tenha condições de acompanhar essa sociedade, pois não é qualquer professor que terá condições, pois esta sociedade está repleta de possibilidades de se obter informações, no entanto, só um professor que tenha uma sensibilidade crítica e um desejo de mudança poderá atendê-la, no sentido de avaliar quais são as informações pertinentes que ajudarão a formar o estudante comprometido para a necessidade que ora se instala. Para isso, o professor precisa entender que ele faz parte da sociedade como

alguém que pode transformá-la, pois conforme Maturana e Varela (2001) construímos o mundo em que vivemos. E para isso, é necessário que

Reconhecendo, no entanto, a quantidade e a velocidade das informações na sociedade de hoje, cabe estabelecer a diferença entre informação e conhecimento. Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores, é trabalho para professor (PIMENTA, 2005, p. 39).

É nesse sentido que assumimos o conhecimento como perspectiva estruturante da prática reflexiva, pois à medida que ele é construído pelo professor que está sendo formado vai estabelecendo relações com as idéias dos outros e a sua própria. Isso não significa dizer que será simplesmente um contato com as informações para que o conteúdo programático seja cumprido. É importante para a construção do conhecimento que, além de ler o conteúdo, esse professor possa trabalhá-lo através de discussões em equipe, registrando o que entendeu sobre o que leu, enfim que ele faça um trabalho que envolva o pensar para que dessa forma sejam construídas ligações neurológicas duradouras se configurando em possibilidades de construção do conhecimento.

Caso não aconteça as ligações neurológicas, o professor não estará construindo conhecimento, pois passou simplesmente pelas informações. Sendo assim, quando o professor constrói o conhecimento significa que ele refletiu sobre o que fez. Sendo essa reflexão contínua ela se tornará uma prática reflexiva. E ao ser formado dessa maneira terá condições de ajudar aos seus futuros estudantes a saber lidar com as informações adquiridas. O papel do professor, nesse momento, será orientar os estudantes no lidar com as informações a fim de que eles também saibam construir conhecimento.

O conhecimento conforme posto anteriormente por Pimenta (2005) vai além do que se entende que seja o conceito de informação. No entanto, para que o professor chegue a uma prática reflexiva ele primeiramente terá o acesso às informações, as quais depois de trabalhadas fazem parte da estrutura que entendemos que seja a prática reflexiva, conforme a mostra a figura 1.

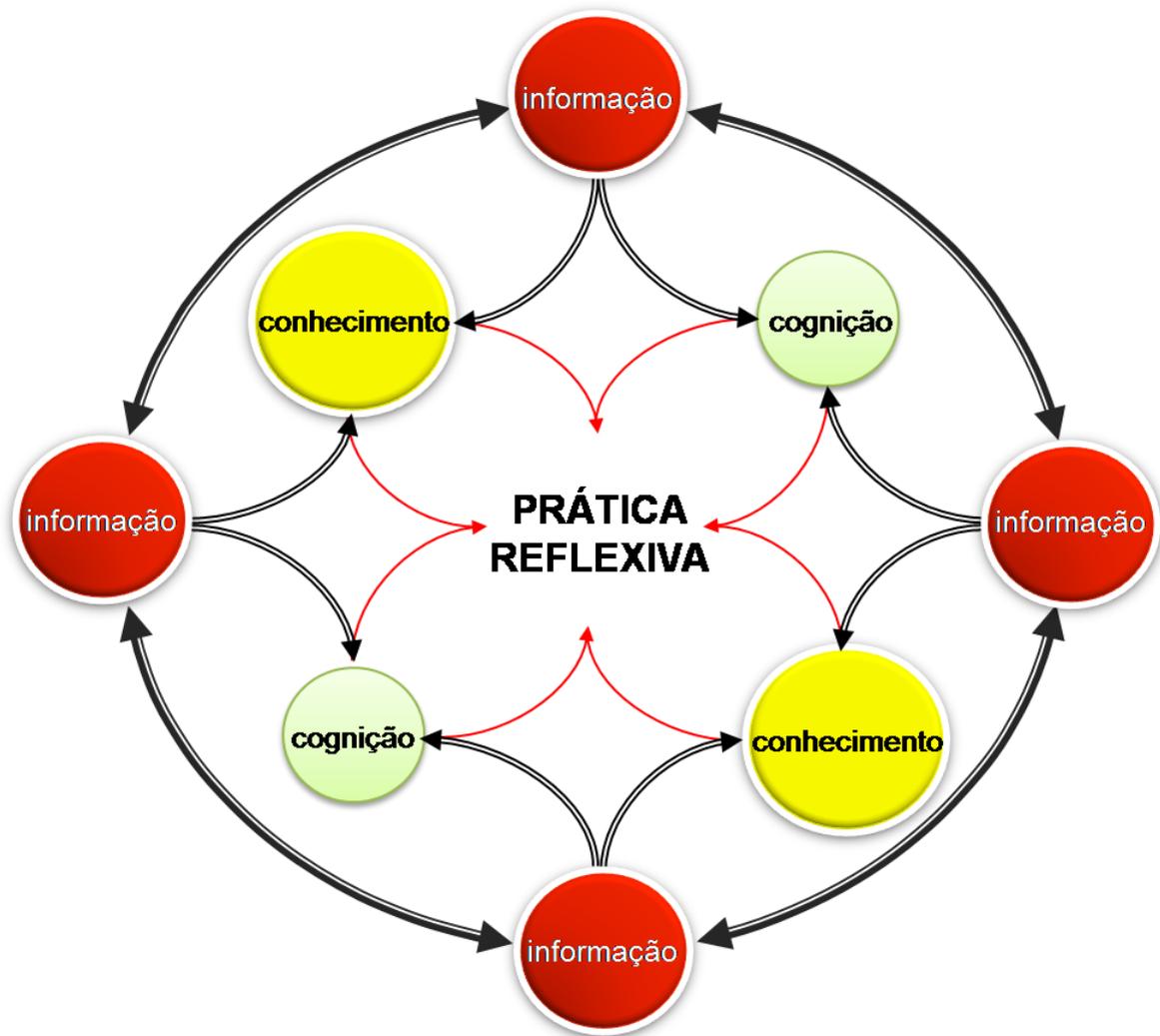


Figura 1- Circularidade da formação da prática reflexiva

A prática reflexiva conforme a figura 1 está rodeada por ligações que ocorrem na relação do conhecimento com a cognição em um processo de circularidade. Essa circularidade nos demonstra que a prática reflexiva é o resultado de um processo permanente que tem como perspectivas estruturantes o conhecimento e a cognição, as quais são movimentadas através das informações adquiridas.

Ghedin (2007c) assim como Pimenta (2005) também diferencia informação de conhecimento. Segundo Ghedin (2007c), para se chegar ao conhecimento é preciso percorrer alguns estágios. Mas primeiramente considera que é importante ressaltar que entre as expressões informação e conhecimento há com frequência muita confusão.

A informação é um primeiro estágio do conhecimento, que exige mais dois momentos distintos e complementares. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Além desse, há o terceiro estágio, que se relaciona com a inteligência, com a consciência ou com a sabedoria. Nesse sentido, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (GHEDIN, 2007c, p. 75).

Em relação à Pimenta (2005) Ghedin (2007c), falando sobre a distinção entre informação e conhecimento, toca num ponto importante que é sobre as condições para construir o conhecimento, pois pelo fato da construção do conhecimento passar por estágios ele demanda tempo e espaço para realizá-lo. Nesse sentido, entendemos que é importante que esse fato seja levado em consideração para que os professores, no momento de sua formação, tenham o esclarecimento de que para construir o conhecimento é preciso de tempo e espaço. Sendo assim, ao chegar ao seu local de trabalho, o professor terá argumentos para fundamentar a necessidade e a reivindicação desse tempo e espaço.

Entendemos que sem tempo e espaço para a produção do conhecimento não há como avançar e melhorar a prática. Para isso é preciso que haja a preocupação de se proporcionar aos futuros professores tempo e espaço de reflexão para que eles saibam como produzir o conhecimento a fim de que, conseqüentemente saibam como agir quando estiverem na prática de sala de aula.

Sobre o conhecimento, quando se fala em construí-lo, a idéia que se tem é de um trabalho que demanda algumas ações para se chegar ao resultado final. Machado (2004 apud PICONEZ, 2006, p. 6) tem uma forma toda especial para conceituar o conhecimento, pois à medida que se propõe a fazer isso vai descrevendo-o como uma estrutura que se complementa e que precisa de uma ligação, dando a idéia da necessidade da coletividade, dizendo que construir o conhecimento seria, pois

[...] como construir uma grande rede de significados, em que os nós seriam os conceitos, as noções, as idéias, em outras palavras, os significados; e os fios que compõem os nós seriam as relações que estabelecemos entre algo em que concentramos nossa atenção e as demais idéias, noções ou conceitos; tais relações condensam-se em feixes, que, por sua vez, se articulam em uma grande rede.

Essa grande rede, conforme descreve o autor, entendemos que só é

possível por meio da reflexão que gera outra reflexão de maneira que este constante refletir gera uma prática reflexiva fundada no conhecimento, contínuo processo que se retroalimenta a todo o momento. Assim, o caminho mais importante que o professor, durante sua formação, pode seguir para construir o conhecimento é a consciência que tem de si. Dessa forma, estará reconhecendo seu próprio processo como aprendiz, de maneira que a conexão entre um conhecimento adquirido possa servir de base para o próximo conhecimento que o acompanhará durante o seu trabalho profissional.

Sobre o trabalho profissional Sol (2004) comenta que sua investigação contribuiu para a compreensão da natureza da prática reflexiva no contexto de formação de professores em relação ao potencial que a reflexão coletiva sistematizada possui na localização de questões, mudanças e desenvolvimento profissional.

Assim, fica evidente a autonomia que ele vai construindo à medida que experimenta novas situações, as quais permitirão a ele ser o mediador de seu conhecimento sabendo que isso é um constante fazer e refazer. Mas essa autonomia não tem a conotação de individualidade, pois defendemos que a formação do professor precisa prepará-lo para o exercício de suas atividades tendo em vista as discussões na coletividade. A autonomia, nesse sentido, seria a atitude que o professor deveria assumir de maneira que pudesse defender suas idéias e ter uma postura definida.

Isso significa dizer, conforme Vasconcellos (2003), que o ser humano se constitui pelo projeto não se conformando com o que está dado. Assim entendemos que o professor, enquanto ser humano e formador de outros seres humanos, deve sempre buscar redimensionar sua existência. Isso é uma possibilidade que o conhecimento oferece, pois através dele temos elementos para nos ajudar a escolher, aceitar, renunciar, enfim ele nos proporciona “[...] descortinar os horizontes escondidos por trás das aparências” (GHEDIN, 2005a, p. 142).

Por isso, o conhecimento é necessário para que por meio desse descortinar o professor tenha condições de encontrar possibilidades e respostas para as necessidades que encontrará em seu local de trabalho, não aceitando a realidade como se apresenta a ele, mas tentando modificá-la em benefício de uma coletividade e não apenas em prol de uma minoria dominante. Para isso, concordamos com Vasconcellos (2003, p. 53 - grifos do autor) que:

Devemos recusar o convite insistente para amesquinhar a existência e nos conformarmos com a idéia de que o mundo que está aí é este mesmo e que não há outra saída. Precisamos recuperar a **capacidade de sonhar**, resgatar a utopia de um mundo melhor, ter uma visão de futuro, ter coragem de ousar, propor.

Pois os acontecimentos do mundo vão ocorrendo pelo fazer humano. Para isso é preciso conhecer a verdade das coisas, caso contrário não há o que buscar. Segundo Sócrates (apud GHEDIN, 2003a) a razão é a possibilidade primeira para conhecer a verdade, passando pela reflexão individual, isto é, ao fazer com que cada indivíduo reflita sobre si próprio, parte-se das impressões subjetivas para chegar à objetividade da verdade. Além disso, a razão “[...] tem a ver com a linguagem. E a linguagem é o operar no qual não há modo de fazer referência a algo independente” (MATURANA, 2001b, p. 66).

Tendo em vista que a reflexão é um processo individual<sup>1</sup>, a percepção do professor em formação se dará a partir de sua realidade, pois toda experiência de certeza é um fenômeno individual em relação ao ato cognitivo do outro (MATURANA e VARELA, 2001). Assim, ter a compreensão de que cada professor tem uma maneira particular de perceber o mundo, é o princípio para entender as condições de lidar com as diferenças como um potencial no processo da formação deles. Além disso, é importante saber que não “há dúvida de que a percepção continua a desempenhar especial papel na aquisição de conhecimentos” (HEGENBERG, 2002, p. 86).

Sendo assim, é importante que na formação do professor seja enfatizada a importância da percepção para que ele seja sensível para os acontecimentos que ocorrem na sua realidade de trabalho, a fim de que possa refletir sobre esses acontecimentos, em busca de uma solução. Para isso, ele precisa conhecer os conteúdos, as metodologias, as teorias e as técnicas a fim de que adquira elementos para estabelecer uma relação entre a teoria e a prática.

Segundo Santos (2006, p. 11) a teoria só adquire significado quando

[...] vinculado a uma problemática originada da prática e esta só pode ser transformada quando compreendida nas suas múltiplas determinações, nas suas raízes profundas, com o auxílio do saber sistematizado.

---

<sup>1</sup> Com isso não estamos querendo negar os processos de reflexão que surgem no contexto social; também não ignoramos os processos reflexivos provocados no espaço coletivo. Aqui se quer mais compreender como isso opera nos indivíduos, sem esquecer-se que estas são partes de um mundo socialmente constituído.

Assim, a formação do professor precisa problematizar situações a fim de que ele tenha como compreendê-la a partir de um significado. Dessa maneira, estará adquirindo conhecimento para desempenhar sua função futuramente. Isso nem sempre é fácil, pois no início da formação o professor não tem base epistemológica para se perceber nela, o que dificulta a abstração e sistematização de tantos trabalhos que precisa desenvolver. Ele deve se esforçar para aprender. Isso exigirá dele uma determinação sobre o “[...] objeto, por isso é que o sujeito se conduz receptivamente perante o objeto” (GHEDIN, 2003a, p. 237).

Para minimizar essa deficiência é preciso que durante a formação o professor seja preparado para ter o hábito da leitura e do registro associado à interpretação do lido e escrito com a realidade. Assim, vai adquirindo habilidade para transformar sua prática em teoria. Mas isso não é fácil, pois se constitui em uma das grandes dificuldades do professor por não ter esse domínio e por não assumir que sua profissão é intelectual, fazendo de seus pensamentos uma possibilidade de produção textual para expressar idéias, as quais serão significativas se adquirirem importância no coletivo.

Sobre o pensamento Morin (2003, p. 33) diz que ele

[...] é capaz de transformar as condições de pensamento, ou seja, de superar uma alternativa insuperável, não evitando-a, mas situando-a num contexto mais rico no qual cede lugar a uma nova alternativa, a aptidão de envolver e articular o anti e o meta. Permite resistir à dissociação gerada pela contradição e pelo antagonismo, dissociação que evidentemente não suprime a contradição. O pensamento possibilita a integração da contradição num conjunto, em que possa continuar fermentando, sem perder sua potencialidade destrutiva e até sua potencialidade construtiva.

Partido do princípio de que o pensamento possibilita a integração, podemos entender essa integração como o princípio da construção do conhecimento que, segundo a teoria de Vigotsky (2000) diz que todo conhecimento é construído socialmente. Além disso, essa teoria tem por base o desenvolvimento intelectual do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico que enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem. Assim, descrever

[...] a aprendizagem como uma internalização do meio confunde as coisas, porque sugere que na dinâmica estrutural do sistema nervoso ocorrem fenômenos que só existem no domínio de descrições de alguns organismos capazes de linguagem (MATURANA e VARELA, 2001, p. 192).

O conhecimento que permite o desenvolvimento mental se dá na relação com os outros. Assim justifica-se que a prática, reflexiva tendo como perspectiva estruturante o conhecimento, deve ser uma consequência desse conhecimento construído na coletividade.

Além disso, aprofundando a questão, Ghedin (2005a) afirma que o conhecimento é sempre uma relação que se funda entre a prática e as interpretações da prática que é um modo de ver e interpretar o próprio modo de agir no mundo, pois a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática que inclui intervenções e mudanças. E o processo reflexivo não surge por acaso. Ele é resultado de uma trajetória que se estende pela vida, pois conforme Maturana e Varela (2001) construímos nosso conhecimento do mundo e esse também constrói seu conhecimento a nosso respeito.

Nesse processo de construção do conhecimento que se dá de forma mútua, o futuro professor vai adquirindo elementos que farão parte de seu trabalho de maneira que poderá adquirir habilidade de trabalhar em equipe, planejar e desenvolver planejamento coletivo assumido-se como um sujeito de transformação. A relação dele com seus estudantes será um permanente processo de aprendizagem, pois à medida que eles interagem são modificados por meio das trocas de experiência. Isso consequentemente vai proporcionar uma mudança de postura. À medida que o conhecimento é obtido às ações passam a ser diferentes, pois o olhar sobre a realidade muda. E assim, outras situações vão ocorrendo de maneira que o processo de conhecer se prolonga enquanto se vive.

Por isso, entendemos que sendo o conhecimento uma perspectiva estruturante da prática reflexiva ela deve acontecer de maneira coletiva, pois é na troca de experiência com o outro que ela se constitui. E, o professor ao construir sua formação, juntamente com os outros, fortalece e enriquece seu aprendizado, contribuindo para a formação de seus colegas que também estão em processo de formação.

Seguindo a mesma lógica futuramente esses professores poderão aperfeiçoar a maneira como aprenderam contribuindo para a formação de seus estudantes, pois conforme Freire (1996, p. 43), “[...] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”, desencadeando uma ação transformadora.

A idéia de Nogueira (2004, p. 47) é condizente com a idéia de Freire, (1996) quando diz que:

Ao refletir criticamente sobre a sua prática de hoje, o educador repensa e melhora a de amanhã. Os momentos de formação que dão espaço para que os professores reflitam criticamente sobre sua atuação docente poderão, assim, transformar o processo de ensino/aprendizagem. Poderão também contribuir para que o discurso que considera o educando um sujeito construtor do seu próprio conhecimento, que defende uma educação democrática, justa, muitas vezes defendida pelos professores, seja realmente posto em prática.

Essa prática só tem sentido de ser se for o resultado de uma reflexão coletiva, caso contrário será o que chamamos de autoritarismo e a transformação não atenderia aos anseios dos menos privilegiados, conforme consta no estudo de Nogueira (2004) que trata em geral de espaços de diálogo e se fundamenta em Freire.

Por isso, dizer que uma reflexão precisa ser coletiva significa dizer que ela deve ser a soma de conhecimentos diferentes para criar diversas possibilidades, as quais, segundo Andrade e Silva (2005), é unicamente humana, pelo fato de utilizar a linguagem.

Sobre a linguagem, especificamente denominada como linguagem política, Giroux (1990, p. 28) faz uma reflexão sobre as escolas como instituições dizendo que

[...] Com uma linguagem política, as escolas são então defendidas como instituições que fornecem as condições ideológicas e materiais necessárias para a educação dos cidadãos na dinâmica da alfabetização crítica e coragem cívica, e estas constituem a base para seu funcionamento como cidadãos ativos em uma sociedade democrática.

Conforme Vasconcellos (2003), a educação, tendo em vista ao esforço pessoal e coletivo de se constituir na sua plenitude como um processo contínuo de formação denota o que Freire (1987, p. 68) diz: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Por isso, a reflexão deve extrapolar o âmbito da individualidade, pois, conforme Ghedin (2005a, p. 130), “[...] toda reflexão está sempre historicamente situada diante de

circunstâncias concretas que estão ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico” e por esse motivo deve ser exercitada na coletividade.

## **2 A cognição e a prática reflexiva**

A cognição pode ser entendida como a ação ou resultante de ter ou adquirir conhecimento. Pode ser entendida também segundo Ferreira (2001) como o processo de assimilar percepções, representações, pensamento, associações e lembranças. Sendo assim, para formar a prática reflexiva de professores tendo como perspectiva estruturante a cognição há a necessidade de que esta formação se dê por meio de processos que proporcionem as relações interpessoais e coordenações de ações, pois na vida cotidiana, segundo Maturana (2001a), é a cognição o elemento que tem a ver com as relações e coordenações dos processos de construção do conhecimento. Deste modo, entende-se que a cognição compõe-se de um conjunto de outros elementos do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo.

Em situações de formação, a todo momento os futuros professores passam por experiências que vão fundamentá-los para o desenvolvimento de sua profissão. Nessas situações está envolvida a cognição que é alegada quando as ações que eles fazem são aceitas como conduta adequada. Ou seja, para haver conduta adequada o professor deve desenvolver um trabalho cerebral. Para isso ele se utiliza do pensamento, da percepção e da memória que ajudarão no planejamento e execução de ações em busca de uma conduta adequada.

Assim se for proferida uma indagação, ou uma situação que o professor precisa resolver utilizando esse trabalho cerebral e mesmo assim a resposta que ele der não corresponder aos critérios pré-estabelecidos para a resposta esperada, dizemos que não houve uma ação adequada. Logo, não será alegada cognição.

Sendo uma conduta adequada, aquela que está de acordo com a ação idealizada, o conhecimento será uma constituição feita pelo formador do futuro professor. O formador nesse caso deverá ter uma capacidade operacional, capaz de atribuir cognição ao professor ao aceitar suas ações como adequadas, num domínio cognitivo. Maturana (2001b) reflete sobre o problema da cognição dizendo que quando se deseja saber se alguém sabe algo é preciso que lhe faça uma pergunta,

exigindo que se faça alguma coisa. Isso quer dizer que a resposta a pergunta formulada não é suficiente para caracterizar um saber, pois este deve ser associado a um fazer que constitui a demonstração daquele saber expresso na resposta.

Diante disso, percebemos que a cognição está na combinação entre o que é perguntado e a ação desenvolvida a partir da pergunta. Em relação à formação do professor muitas são as situações<sup>2</sup> que poderiam ser propostas para que eles exercitem a cognição. Dessa forma eles são preparados para buscar em si mesmos muitas respostas que quando estão no desenvolvimento de seu trabalho não sabem de imediato por onde começar a resolvê-las. A deficiência disso pode estar numa formação tradicional que só utiliza a memória como único recurso formativo.

Então, podemos dizer que o problema está em identificar a conduta adequada, ou seja, a ação que resolveria o problema. Para que o professor tenha uma conduta adequada é preciso que ele conheça diversas possibilidades de resolução do problema. Para isso, precisa se utilizar dos recursos da cognição a fim de reunir elementos que o ajudarão a chegar a uma conduta adequada.

Isso significa dizer que poderá ir testando as idéias por ele formuladas, as experiências vivenciadas por colegas de profissão e à medida que não obtiver um resultado positivo é porque não teve uma conduta adequada. Diante desse resultado ele poderá fazer outras tentativas até conseguir uma conduta adequada.

É nesse sentido que defendemos a formação de uma prática reflexiva, a qual dará suporte ao professor para criar possibilidades de achar uma conduta adequada, pois quando o professor experimenta formas para resolver situações problema exercita a cognição, construindo um conhecimento possibilitando alcançar a conduta adequada, que seja congruente com as circunstâncias nas quais elas se realizam.

Entendemos que para o professor ter a disponibilidade de ir fazendo essas tentativas ele precisa ser um bom observador. Nesse sentido, observações do mesmo professor, sob as mesmas condições feitas com situações diferentes podem atribuir diferentes valores cognitivos por considerar o contexto relacional, por isso, ele não deve simplesmente pensar em sua sala de aula, mas ultrapassá-la, pois as influências que as circundam tem um valor significativo para a mudança de postura,

---

<sup>2</sup> No estudo de Oliveira (2008) são apresentadas várias situações de como o professor pode trabalhar utilizando o espaço escolar como sala de aula, por exemplo, a horta como recurso para ensinar conteúdos de Matemática. Essa apresentação se deu por meio de oficinas pedagógicas para demonstrar a criatividade no Ensino de Ciências.

entendidas como estruturas que aparecem para o professor como um efeito sobre o ambiente.

Isso denota que os problemas existentes em sala de aula são uma extensão dos espaços que os estudantes estão inseridos como a casa, a igreja, a rua e outros. Além disso, significa dizer que o professor constantemente trabalha com a incerteza, pois pelo fato do estudante estar em condições de complexidade o professor deverá ir adequando a necessidade de construir o conhecimento a partir da realidade que se apresenta.

Nesse caso, entendemos a complexidade no sentido em que afirma Morin (2003, p. 44):

À primeira vista, complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambigüidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável.

Assim, podemos entender que o processo cognitivo se dá pelo entrelaçamento da vivência daquele que interage com o meio. Nesse processo é que ocorrem as mudanças estruturais. Maturana e Varela (2001) dizem que é em relação ao efeito esperado que se avalia as mudanças estruturais, que são desencadeadas no organismo como um ato cognitivo. Ou seja, a cognição tem haver com a organização que ocorre a fim de responder a uma situação problemática concreta de seu contexto.

Quanto à explicação dos fenômenos cognitivos estes são entendidos como processos pelos quais os significados são originados a partir da estrutura cognitiva de cada um. Nesse caso, professores e estudantes terão um trabalho cerebral diferente tendo em vista a constituição de sua cognição.

Assim, cada professor apresentará uma determinada limitação em relação aos outros professores, pois entre eles há diferenças de compreensão. Pois cada um tem uma maneira particular de trabalhar as informações. Essa maneira particular é complementada no momento em que trabalham juntos. Além disso, os fenômenos, enquanto processos de reflexão, são seguimentos nos quais cada significado impulsiona outro significado até o limite da possibilidade da observação.

Aceitando que todos os organismos vivos possuem uma conduta adequada,

o conhecer pode ser ampliado para fora do ambiente humano (ANDRADE e SILVA, 2005), pois conhecer é um fenômeno cognitivo mais amplo do que pensar, raciocinar e medir entrelaçados que conjugam a percepção, a emoção e a ação, por isso, não é limitado ao humano. Dessa forma, o processo de conhecer inclui todos os seres vivos, pois durante sua existência estão em contato com o mundo vivendo e conhecendo.

Porém é importante ressaltar que somente o ser humano é capaz de refletir sobre a própria prática. Nesse sentido, não é qualquer reflexão que “possibilita a institucionalização do ser humano, mas uma reflexão que se dá pela capacidade e pela habilidade de fazer perguntas, portanto, de problematizar o estado de coisas, a situação em que nós nos encontramos” (ALMEIDA, N., 2008, p. 70) é que pode se constituir em uma prática reflexiva, a qual pode ser entendida como o princípio da legitimação da ciência<sup>3</sup> como domínio cognitivo.

### **3 A ciência como domínio cognitivo e sua relação com a formação reflexiva de professores**

A ciência faz parte da história da humanidade, no sentido de que o homem sempre buscou explicações para suas indagações. Como um domínio cognitivo, a ciência é um domínio de ações e está presente em todo fazer humano. Da mais simples até a mais complexa ação. Como tal, é uma rede de conversações que envolvem afirmações e explicações legitimadas pelo critério de validação das explicações científicas. No contexto da educação, o professor precisa materializar sua ação enquanto profissional que produz conhecimento, pois seus domínios de ações precisam ser compartilhados para que sejam validados. Mas para que o professor chegue a essa postura é preciso que ele seja preparado para aceitar que o outro pode contribuir com o conhecimento que tem a fim de criar possibilidades de explicações.

A importância do conhecimento, nesse caso, tem a ver com o que Vasconcellos (2003, p. 58) diz que “nosso grande instrumento de trabalho na escola é o conhecimento. A meta última é a humanização, a libertação”. Então a

---

<sup>3</sup> Almeida, W., (2008) em sua dissertação apresenta um contexto histórico sobre a evolução da ciência, que nos permite complementar as idéias que serão discutidas aqui.

responsabilidade do professor está além de simplesmente repassar conteúdos para os estudantes, mas contribuir para que por meio do conhecimento se libertem.

Maturana (2001b, p. 45) diz que “a responsabilidade do cientista está na sua responsabilidade como pessoa, pois o que acontece é que ele gera um domínio especial de conhecimento, um domínio de afirmações que tem características fundadas no viver”. Assim, como os cientistas os professores também geram conhecimento científico, desmistificando o que tem sido atribuído à profissão do professor, o qual historicamente era visto como um mero transmissor de idéias elaboradas por especialistas. Hoje, a profissão do professor pode ser assumida como aquela em que a construção do conhecimento é condição de seu trabalho intelectual.

Em relação à condição de trabalho dos cientistas não há um único aspecto ou operação do critério de validação das explicações científicas, construídas por eles, que seja científico por si mesmo, pois essa validação é o resultado de uma construção assim como o conhecimento é construído no exercício da profissão do professor. O que a torna científica é a sua legitimação por um observador-padrão, ou seja, um cientista. Assim, a ciência se define e se constitui como um domínio cognitivo, transformando-se a medida em que mudam as perguntas que o observador-padrão faz, conforme as explicações que ele ou ela aceita como adequadas às circunstâncias.

As peculiaridades da ciência como domínio cognitivo surgem pela aplicação do critério de validação das explicações científicas explicitado de maneira operacional e não implica qualquer referência direta ou indireta, de uma realidade, pois independem do mundo objetivo. Esse critério pode ser apreendido e aplicado independente do que o observador-padrão acredita. A diferença entre o que acontece na vida cotidiana como cientista depende de emoções, de desejos e de reflexão sobre o que ele faz.

Maturana (2001a) diz que hoje, a palavra ciência frequentemente faz referência ao conhecimento validado por meio de um método particular, que é o conhecimento científico. Entendemos que o conhecimento científico se legitima a partir de uma prática reflexiva, pois sem esta não haveria a possibilidade de construção desse conhecimento, que é resultante de um contínuo e permanente esforço.

Entende-se que “[...] as explicações científicas são validadas no domínio de experiências de uma comunidade de observadores, e se relacionam com as coordenações operacionais dos membros dessa comunidade” (MATURANA, 2001b, p. 82). Portanto, é aceito o que é considerado por mais de um olhar ou opinião e não por considerações isoladas.

Trazendo isso para a formação da prática reflexiva podemos dizer que os professores assim como os observadores precisam estar em espaços coletivos discutindo sobre suas ações fundadas nas teorias, não como meras práticas, mas como uma explicação sobre a prática. E, à medida que eles vão encontrando as explicações sobre sua ação geram uma autonomia, que não é exclusivamente resultante de um processo individual, mas constitui-se, fundamentalmente, como resultado do trabalho coletivo.

No momento da formação inicial, os professores precisam assumir sua profissão como uma busca, que precisa ser discutida e validada a fim de que o resultado disso, seja a construção do conhecimento do professor em formação. Para isso uma das saídas é que o professor assuma a postura de crítico reflexivo, sabendo que isso não depende só dele, pois por detrás do que acontece na escola há os interesses políticos, as formas de gestão e as necessidades da comunidade escolar.

Segundo Romanelli (2003, p. 29)

A forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura.

Só uma equipe bem articulada que tenha argumentos para poder conciliar esses interesses com o que se pretende fazer. Para isso, o professor precisa pensar sobre sua prática de maneira rigorosa, pois olhando a ação do cientista podemos dizer que ele tem uma ação rigorosa, uma prática reflexiva. Ele se legitima pelo prazer de explicar se assemelhando ao trabalho do professor.

O trabalho do professor também consiste em explicar ou comunicar o resultado de um estudo. Sendo assim, esse resultado também está no âmbito da

ciência, pois todo conhecimento veiculado na escola teve sua origem em pesquisas científicas que passaram por uma transposição didática para se adequar a realidade escolar. Nesse sentido, entendemos que é necessário nos aprofundarmos um pouco sobre a transposição didática a fim de estreitarmos as ações existentes entre os cientistas e os professores.

#### **4 A transposição didática e a prática reflexiva**

Segundo Marandino (2004), a teoria da transposição didática originou-se na didática da matemática, através do trabalho de Chevallard e Joshua (1991), os quais estudaram a Matemática do conceito de distância e analisaram as alterações desse conceito até chegar aos programas de Geometria.

A transposição didática é entendida como a transformação artesanal de um saber científico produzido pelos cientistas a fim de chegar a um saber escolar. Essa transformação, muitas vezes, modifica o fato primitivo, pois o saber ensinado, registrado no plano de aula do professor, não coincide com a intenção prevista nos objetivos programados. Por outro lado, não há garantia de que, no plano individual, o conteúdo aprendido corresponda ao conteúdo ensinado pelo professor.

Perrenoud (1999) diz que ela é a sucessão de mudanças que ocorrem da cultura vigente para os programas da escola, considerando os conceitos do ensino e do trabalho escolar. Chevallard (1990, p. 31 apud PINHO ALVES, 2001) diz que é um processo no qual um conceito do saber científico sofre mutações adaptativas tornando-o capaz de tomar um lugar entre os objetos de ensino. Segundo Pais (2002) pode ser entendida como uma ocorrência da transposição dos saberes na evolução das idéias, no plano histórico da produção intelectual da humanidade. Pode ser analisada no domínio da aprendizagem para caracterizar o fluxo cognitivo do desenvolvimento do conhecimento, restrito ao plano das elaborações pessoais.

Consideram-se três especificidades epistemológicas: o Saber Sábio, saber científico, é um conjunto de informações convencionadas pela comunidade de cientistas que pode ser modificado em função de novas descobertas; o Saber-a-Ensinar, saber escolar, é um conjunto de informações dispostos nos programas e livros, é oriundo do saber científico e determina características particulares ao saber escolar, distanciando-se do saber científico; e o Saber Ensinado, saber produzido

em sala de aula, não tem a mesma conotação epistemológica que o conhecimento construído no interior das comunidades científicas, pois muitas vezes ele não vai além de reprodução daquilo que está posto nos livros, ou seja, não questiona, não busca compreender as razões e motivos de tal conteúdo.

A relação do professor com a transposição didática se dá devido à reflexão que tem sobre sua ação construindo uma teoria própria, explicativa da sua prática para a sistematização de novos conhecimentos. Essa reflexão se configura como um dos desafios para valorizar as entrelinhas do conhecimento transposto, a fim de não solidificar uma visão cartesiana que valoriza uma história individual e elitista.

Assim, o trabalho do professor se manifesta, entre outras formas, na tradução do conhecimento escolar, a partir de metodologias e recursos que favoreçam a reflexão sobre os conceitos transpostos, atentando se o que será passado aos estudantes tem base em reflexões epistemológicas, a fim de promover uma aprendizagem contextualizada.

A Transposição Didática varia de acordo com os diferentes níveis de ensino existindo conseqüentemente várias etapas de transposição de saberes. Ghedin (2005a, p. 130) diz que:

Todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma determinada sociedade, é um sujeito reflexivo. Porém, há sempre uma substantiva diferença e graus diferentes entre as reflexões que os diversos seres humanos produzem. Partimos do pressuposto de que todo ser humano é dotado de reflexividade, mas afirmamos que nem toda reflexão é do mesmo grau ou nível.

É a partir do pensamento reflexivo que a prática do cotidiano docente resultará em um novo saber, tendo por base a análise de como está acontecendo a transposição didática desse saber. Nesse sentido, segundo Frigotto (2000, p. 81), “[...] não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico e social”.

Para Mello (2004) uma transposição didática bem realizada permite que conhecimentos construídos em outros tempos e espaços possam ser reconstruídos, compreendidos e aplicados no contexto do agora.

No modelo transpositivo os saberes ensinados constituem-se em uma transposição e em uma (re)elaboração dos saberes científicos. Enquanto o modelo

disciplinar, segundo Lestegás (2000), considera os conhecimentos ensinados como concepções originais da escola, cujas afinidades com os conhecimentos científicos homônimos, se existem, são muito remotos, por ter sido intensamente modificados para responder aos objetivos que a sociedade conferiu às instituições escolares.

## **5 O diálogo e a prática reflexiva**

O conhecimento e a cognição como perspectivas de formação da prática reflexiva se constitui à medida que o diálogo permite a possibilidade de comunicação e interação, pois é somente através dele que a ciência é consolidada e os professores exteriorizam o que pensam. Além disso, é através do diálogo que há a possibilidade de avaliação mútua a fim de prevalecer a idéia que melhor atenda as necessidades do momento.

Dessa forma, o diálogo torna-se elemento indispensável para a formação da prática reflexiva, pois possibilita a troca de experiências. Nogueira (2004) fala que “os espaços de diálogo, reflexão e troca proporcionados em momento de formação inicial ou permanente de professores contribuem para a formação de profissionais reflexivos”. Para ele, ser um profissional, além de refletir sobre sua prática, deve construir o seu próprio conhecimento a partir dos problemas diários da sala de aula, compreendendo as exigências da prática.

Aqui percebemos nuances do que seria o professor como intelectual, o professor que faz de sua profissão uma possibilidade de transformar a educação através de suas idéias. Segundo Campos (2007), o desafio da educação é o de intervir no mundo, transformando-o pelo diálogo. Compreende-se que o papel do professor é o de mediador das relações, da aprendizagem e do conhecimento, pois sua atividade é compartilhada com outros sujeitos e a atividade reflexiva prescinde da mente, criando e atribuindo significados ao mundo, as coisas e a atuação pedagógica do professor.

É nesse complexo espaço entre mente e cultura que se compõe o campo da cognição. Cultura e diálogo constituem os elementos na construção dos saberes do professor. O professor, como sujeito do conhecimento, é mediador pelo diálogo da relação entre ele e o educando em interação. O trabalho do professor se faz pela

ação mediada, pela reflexão dessa prática, a partir da dimensão intersubjetiva e dialógica dos sujeitos.

O diálogo que se estabelece entre sujeitos é situado num contexto que marca a relação entre estes. O sentido gerado pela comunicação entre estudante e professor, num processo dialógico sugere uma reconceptualização sobre reflexão epistemológica. O docente, pelo diálogo na gestão da classe, contextualizada no ambiente educativo, promove a elaboração de saberes, resultantes de uma racionalidade pedagógica.

Durante a formação da prática reflexiva o professor está em interação com o meio e por isso sofre modificações estruturais. Ou seja, todos os professores que foram formados em uma mesma turma terão histórias diferentes, pois cada um percorreu um trajeto peculiar e possuem uma maneira particular de percepção que é individual. Por esse motivo, trabalhar de maneira coletiva é uma forma de enriquecer os conhecimentos mutuamente.

Maturana (2001a) afirma que a história dessas modificações estruturais é a ontogenia, história individual na qual a transformação interativa é uma deriva estrutural e as mudanças que ocorrem são contingentes com o meio. Maturana (2005) defendeu a idéia que a história de mudança do cérebro humano está relacionada, principalmente, com a linguagem que se estabelece quando se alia ao viver. Ao refletirmos sobre a linguagem, já estamos nela.

Existimos na linguagem como seres conscientes na reflexão, pois conforme Maturana e Varela (2001) toda reflexão ocorre na linguagem, que é nossa maneira particular de ser humano e conhecer como conhecemos e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos.

Assim, podemos afirmar que a reflexão, enquanto processo cognitivo individual está presente em duas formas essenciais que um observador, ao viver uma experiência, pode adotar para escutar ou dar explicações que são “o caminho da objetividade sem parênteses e o caminho da objetividade entre parênteses” (MATURANA, 2001b, p. 248).

No caminho da objetividade sem parênteses conhecer é uma afirmação cognitiva válida, porque faz referência a uma realidade independente do observador. Assim, o professor que atua nesse caminho não aceita a existência de várias realidades não sendo capaz de desenvolver um trabalho coletivo e,

conseqüentemente, por agir individualmente descarta a possibilidade de ser co-responsável por aquilo que acontece com seus estudantes e os outros atores da escola.

Dessa forma, os fatos existem, quando o professor os conhece ou não; ou se possa vir a conhecê-los, ou sabe da existência desses por meio da percepção ou da razão. Tais saberes independem da realidade dele e da concretização da existência das coisas, pois não se sente responsável. Como nos revela Maturana (2005), o observador não se pergunta pela origem de suas habilidades cognitivas como propriedades constitutivas de seu modo de ser.

Nesse caso, o observador aceita a existência de uma realidade que valida o conhecer dele e a explicação e compreensão desse conhecimento, porque a universalidade do conhecimento fundamenta-se nessa objetividade. Assim, depende do indivíduo, sujeito do saber, aceitar ou não certa formulação da experiência segundo um critério de aceitação do escutar, pois a validade das explicações aceitas se configura no assentimento e não independente dele.

Dessa forma, somos objetivos porque o que falamos é válido, independente de nossas crenças, pois toda verdade objetiva é universal e válida para qualquer observador de maneira que a cognição dele não permita a aceitação de outras realidades. Nesse contexto, Zeichner (1993, p. 18) diz que “é freqüente estes professores esquecerem-se de que a sua realidade cotidiana é apenas uma entre muitas possíveis, e que existe uma série de opções dentro de um universo de possibilidades mais vasto”.

Conforme Maturana (2001b), na objetividade entre parênteses o observador aceita como seus todos os traços constitutivos dos sistemas vivos. Maturana (2001a) afirma que ao aceitar a pergunta pelo observador e ao assumir a biologia, constata-se que cada ser humano é um indivíduo único com percepções diferentes. Quanto a isso Zeichner (1993, p. 18) relata que “os professores que têm um espírito aberto examinam constantemente as fundamentações lógicas que estão na base do que é considerado natural e correto, e não descansam enquanto não descobrem as causas dos conflitos”.

Os professores que se fazem essa pergunta devem explicar o que se faz como observador e como é que faz o que se faz. Assim, explicar é propor uma reformulação da experiência de forma aceitável pelo observador e, escutar uma resposta explicativa, quando não assumimos uma pergunta pela origem das

habilidades cognitivas do observador isso equivale a escutar esperando ouvir uma referência a uma realidade independente de nós mesmos.

O modelo científico proposto por Maturana nos permite pensar um novo caminho a percorrer, no que diz respeito, a um novo modelo pedagógico. Conforme a teoria dele, um sistema estruturalmente acoplado é um sistema de aprendizagem, onde ocorrem constantes adaptações e desenvolvimento, indicando, assim, que o conhecimento tem fundamento biológico e se constrói, tendo como base ontológica o mundo físico.

Nesse sentido, é necessário formar professores responsáveis com consciência social e que reflitam sobre sua prática, corrigindo erros, e tendo um comportamento ético, pois como diz Freire (2007), não é possível pensar os seres humanos longe e fora da ética. É por isso que transformar a experiência educativa em treinamento técnico é amesquinhar o seu caráter formador.

Os professores devem saber que educar e aprender são fenômenos biológicos que envolvem todas as dimensões do viver humano e que aprender é transformar-se em coerência com o emocional. A maior dificuldade no processo educacional, segundo Maturana e Nisis (2000), está entre a formação humana que tem a ver com o desenvolvimento co-criador de um espaço de convivência social para o crescimento no auto-respeito e no respeito pelo outro; e a capacitação que tem a ver com a aquisição de habilidade e capacidade de ação para realizar o que quiser viver e como tarefa educacional ela consiste na criação de espaços de ação onde se exercitem as habilidades que se deseja desenvolver.

Isso consiste na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, considerando que ele é um ser que se equivoca, compartilha e tem sentimentos. É nesse sentido que a formação de professores deve caminhar para que não haja a violência contra a pessoa humana no sentido de provocar conflitos, a fim de comprometer a sua própria existência.

Sobre a violência Vasconcellos (2003, p. 54) diz que:

Se tivermos em conta que a maior violência para um ser humano é perder a perspectiva de futuro, podemos vislumbrar o decisivo papel do professor. A questão do horizonte, da perspectiva, é até mesmo mais decisiva e violenta do que a fome, porque na fome o sujeito pode, no limite, roubar ou saquear para saciar-se. Quando falta perspectiva, esperança, não tem ânimo para nada.

Atualmente há uma preocupação com essa situação, de maneira que está sendo reconhecido que por meio da educação poderemos ter uma perspectiva promissora. Para isso, como diz Júnior (2005), a formação de professores que tem como base os processos reflexivos, exige uma articulação entre a prática buscando promover rupturas com as ações mecânicas efetivadas nas atuações docentes. A reflexão crítica considera a amplitude do contexto da realidade social sobre as formas de atuar, de pensar do professor e da própria produção do conhecimento enquanto saberes socialmente construídos num determinado contexto histórico-social.

Além disso, é necessário suprir a carência de uma formação adequada em relação a que os professores deveriam 'saber' e 'saber fazer' para desempenhar sua tarefa e abordar os problemas que esta os propõe. Para isso é preciso “[...] proporcionar aos professores a oportunidade de um trabalho coletivo de reflexão, debate e aprofundamento” (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2003, p. 15). Dessa maneira, suas produções podem aproximar-se aos resultados da comunidade científica, tendo em vista a importância de orientar o trabalho de formação dos professores como uma pesquisa dirigida, contribuindo para a transformação de suas concepções iniciais, pois segundo Freire (2007, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Nesse processo se requer a convivência de um trabalho coletivo. Assim, é preciso que o professor em formação perceba suas emoções. Isso requer liberdade reflexiva e confiança em suas potencialidades, reconhecendo, que todos os seres humanos são igualmente inteligentes e capazes de aprender. Para isso, deve-se criar um espaço sem competição, privilegiando a ação/reflexão que possibilitem o fazer e o conviver, a partir de uma educação fundada na biologia do amor, “[...] no encanto do ver, do ouvir, do cheirar, do tocar e do refletir, descobrindo o que há no seu entorno” (MORAES, 2003, p. 125).

Dessa forma, a complexidade da atividade docente deixa de ser vista como um obstáculo à eficácia e um fator de desânimo, para tornar-se um convite a romper com a inércia de um ensino monótono e sem perspectivas, e, assim, aproveitar a enorme criatividade potencial da atividade docente. Trata-se, enfim, de orientar tal tarefa docente como um trabalho coletivo de inovação, pesquisa e formação permanente (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2003, p. 18).

A partir do trabalho coletivo a ação e a reflexão deveriam modular-se recursivamente no viver. A reflexão alteraria o curso do fazer para o “fazedor” no âmbito da ética para ser consciente de sua responsabilidade em seu fazer. A Pedagogia, nesta maneira de pensar, implica criação de espaços flexíveis, onde a reflexão permite o diálogo, a qualidade da aprendizagem, do conhecimento produzido e a criação de ambientes cooperativos e solidários, despertando a curiosidade, a sensibilidade e a percepção, levando cada um a analisar o trabalho que desenvolve, tendo uma visão de conjunto de todo o processo.

Carvalho e Gil-Pérez (2003) destacam que o impedimento para uma atividade docente inovadora e criativa se dá pela falta de domínio nos conhecimentos científicos e o “pensamento docente de senso comum”. Dizem que hoje, compreende-se que os professores têm idéias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, devido à formação que tiveram quando foram alunos.

Sobre a influência desta formação o autor diz que é incidental porque se adquire de forma não-reflexiva, bloqueando a capacidade de renovação do ensino. Alguns dos obstáculos que hoje se dão na formação dos professores desaparecerão quando as vivências escolares dos futuros professores forem mais positivas.

A teoria autopoietica de Maturana e Varela (2001) pode contribuir para renovação do ensino por considerar que temos que mudar com as mudanças do mundo para continuar existindo. Para isso é preciso se reorganizar sempre que necessário, assumindo que não há um meio separado. Assim, a formação que os professores tiveram quando eram estudantes, chamada de formação ambiental vivenciada na época de formação, mesmo que não tenha sido reflexiva, constitui-se como base para o conhecimento científico, pois os processos de conhecer e aprender são autopoieticos que se auto-reproduzem, envolvendo a totalidade do ser humano. Além disso, é nesse momento que se observa a maneira que os professores ministram as aulas.

Nesse processo de observação o estudante internaliza os procedimentos que farão parte da sua vida profissional, ou seja, uma maneira de se comportar quando estiverem na qualidade de professores e se depararem com situações nas quais poderão repetir as ações daqueles profissionais que lhe serviram de modelo, pois segundo Ghedin (2005b, p. 1) “[...] em geral o educador vai ensinar da mesma maneira como ele aprendeu na Universidade. Se ele aprendeu lendo e interpretando texto provavelmente vai adotar esse mesmo método com as suas turmas”.

Além disso, é preciso que o professor conheça o papel das emoções e dos sentimentos, destacando suas influências na qualidade da ação e da reflexão, de maneira que o ensino não seja desenvolvido na perspectiva tradicional por isso é preciso propor uma formação como uma mudança didática que não é apenas questão de tomada de consciência, mas atenção a tornar natural o que na atividade docente parece óbvio.

Conforme Varela e Flores (2003 apud MORAES, 2003), é preciso realizar uma educação transformadora, na qual os professores ajudem o estudante a aprender a aprender, a conhecer como se aprende e a viver/conviver na mudança, nas incertezas e no inesperado. Para isso, é necessário que reflitam sobre suas práticas, a fim de contribuir para amenizar as desigualdades sociais, pois como dizem Maturana e Varela (2001): estamos estruturalmente acoplados às circunstâncias e ao mundo em que vivemos e nossa sobrevivência física, mental, psíquica e emocional depende deste acoplamento.

Dessa forma Nogueira (2004, p. 47) diz que

Ao refletir criticamente sobre a sua prática de hoje, o educador repensa e melhora a de amanhã. Os momentos de formação que dão espaço para que os professores reflitam criticamente sobre sua atuação docente poderão, assim, transformar o processo de ensino/aprendizagem.

Assim, o “docente do futuro tem que integrar seus saberes do ensino em um contexto pedagógico que se entende como ação social universal” (MARKERT, [s.d.], p. 3). Em se tratando do professor do futuro, Ghedin (2005b, p. 1-2) propõe cinco princípios básicos para a formação desse professor.

Sobre esses princípios Ghedin (2007a) faz um detalhamento, explorando cada uma das dimensões, mostrando a relação entre elas. No entanto, nessa exposição ele não apresenta a dimensão epistemológica. Tais princípios incidem na formação do professor que atenderá às necessidades do momento no sentido de saberem lidar com o desafio do nosso tempo que, segundo Ghedin (2007a, p. 35), é “[...] garantir a continuidade e o avanço da formação humana na ressignificação de valores fundamentais que nos constituem”, mas para isso, é preciso assumir a prática reflexiva como uma das possibilidades da ação a partir da observação dos princípios mostrados na figura 2.



Figura 2- Princípios básicos para a formação do novo professor  
 Fonte: Adaptado de Ghedin (2005b).

Além disso, ter a compreensão de que a prática reflexiva poderá ser formada a partir da observação desses princípios, significa dizer que para ser professor é preciso entender que há uma cientificidade nessa formação, pois não é qualquer profissional, que mesmo sendo doutor em alguma área do conhecimento tem formação para ser professor.

## **CAPÍTULO II**

### **PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS**

Nesse capítulo tratamos de maneira geral sobre a formação de professores ao longo da história, descrevendo que ela tem passado por diversas concepções. Entre essas concepções existentes, na atualidade, tratamos da formação de professores reflexivos e contextualizamos o professor reflexivo no Brasil. Depois abordamos a questão do professor como intelectual e sua formação inicial e o professor e sua formação. Finaliza-se o capítulo com uma visão das pesquisas em educação, sobre a formação da prática reflexiva de professores, localizando o interesse nos estudos realizados, na formação inicial e propostas de processo para a formação de professores.

#### **1 A formação de professores reflexivos**

Cada momento histórico teve sua exigência em relação à formação de professores. No entanto, em todos os momentos o professor tinha o papel de influência na sociedade, formando pessoas e deveria apresentar características que não denegrisse sua imagem enquanto pessoa confiável.

Em se tratando da formação de professores reflexivos vamos encontrar discussões em Schön (1992), Contreras (2002), Perrenoud (2002), Charlot (2002), Sacristán (2002), Valadares (2002), Franco (2002), Lima e Gomes (2002), Serrão (2002), Borges (2002), Pimenta (2002), Ghedin (2002), Monteiro (2002), além de outros. Essa formação está fundamentada num modelo que é orientado pelo positivismo pragmático. Esse modelo não consegue suprir a necessidade dos desafios que se apresentam na atualidade.

Das pesquisas em educação tem recebido um significativo destaque cada vez mais fértil a formação de professores. Dentre todas as temáticas nesse campo aquela é a que mais se destaca. Quanto isso Ghedin (2007a, p. 11) diz que

Há no Brasil uma vastíssima e significativa produção bibliográfica sobre formação de professores. Atualmente existem mais de dois mil trabalhos de pesquisa sobre formação de professores produzidos nos programas de pós-

graduação em educação e em outras áreas de conhecimento que se ocupam com a formação dos profissionais que atuam no espaço da educação formal e informal.

A formação de professores é orientada por diversas tendências. Almeida, N., (2008) diz que até o momento se identifica quatro grandes tendências sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo. estas tendências não estão limitadas às pesquisas realizadas no Brasil. Há uma produção de pesquisas em outros países que também influenciam o pensamento pedagógico da formação de professores no país.

Almeida, N., (2008) e Ghedin (2007c) apresentam as tendências sobre formação de professores com base em seus conceitos centrais como saber, reflexão, pesquisa e competências. Dentre essas tendências tem se destacado a perspectiva da reflexão.

Segundo Borges (2005) a reflexão tem sido difundida, acarretando conseqüências, na prática, sem o devido conteúdo, por ser atribuída ao professor como uma possibilidade de solucionar os problemas na sala de aula e os valores que envolvem sua profissão. Entendemos o comentário de Borges e acrescentamos que para a reflexão alcançar a possibilidade de solucionar os problemas na sala de aula é necessário que essa reflexão esteja associada aos problemas práticos enfrentados pelo professor. Além disso, a reflexão deve ser seguida de ações.

A questão da reflexão na perspectiva da solução de problemas práticos tem suas origens em Dewey, que influenciou enormemente o trabalho de doutorado de Donald Schön, na década de 1980. A intenção de Schön, conforme Pimenta (2005) consistia em combater a ilusão predominante nos anos 70 e 80 de que a ciência oferecia uma base de conhecimentos suficiente para uma ação racional.

Sobre a reflexão Dewey (1979) diz que ela começa com o processo mental de investigar a idoneidade, o valor de qualquer índice particular; quando nesse processo experimenta e verifica sua validade de que os dados existentes indiquem a idéia sugerida. Sendo assim, entendemos que é preciso proporcionar aos professores a possibilidade deles experimentarem o exercício de desenvolver a investigação.

Para isso eles precisam conhecer a potencialidade dos sentidos a fim de aprimorá-los para auxiliar o pensar reflexivo que, segundo Donzele [s.d.], “requer, ainda, a atitude de disponibilidade para suspender o desenvolvimento da atividade

mental perante a suspeita de obstáculos ou incertezas no percurso”, impulsionando-o a uma prática reflexiva entendida por Valadares (2005) como um propósito de incluir os problemas da prática em uma perspectiva de análise que vai além de intenções e atuações pessoais, colocando-se no contexto de uma ação social e tomando decisões frente a ela, associando-se à autonomia do professor exercida no contexto de práticas inovadoras. Giroux (1990) diz que as racionalidades tecnocráticas e instrumentais operam dentro do campo de ensino reduzindo a autonomia do professor.

Dewey (1979) considera dois aspectos em relação ao pensar reflexivo, que são: (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, inquirição para resolver a dúvida, assentar e esclarecer a perplexidade. Caso se apresente uma dificuldade, um obstáculo, no processo de alcançar uma conclusão é necessário reorganizar a atividade mental e desenvolver um processo lógico de idéias encadeadas.

Diante dessa afirmação podemos dizer que se não houvesse dificuldade, obstáculo ou problema durante a atividade do professor não haveria a possibilidade de reflexão, pois ela só é possível quando se tem algo a resolver. Quanto mais complexa for a situação que o professor terá que enfrentar mais ele deverá reunir possibilidades para resolvê-la. Há professores que não se preocupam em resolver essas situações, pois devido acontecerem com frequência eles se habituem como se elas fossem normais, transferindo a responsabilidade para outros pensarem sobre elas.

Quanto a esses profissionais Lima e Gomes (2005) afirmam que para Dewey o fato dos professores não refletirem sobre seu exercício tendem a aceitar a realidade cotidiana, buscando meios para alcançar os fins e resolver problemas que são decididos pelos outros. Existiriam para Dewey três atitudes necessárias para a ação reflexiva: a abertura de espírito, a atitude de responsabilidade e a sinceridade.

Considerando essas três atitudes a partir do diálogo entendemos que a primeira seria a disponibilidade do professor em trabalhar na coletividade de maneira que a princípio teria o espírito aberto para a aceitação de dialogar com os outros professores. A segunda seria levar em consideração tudo o que é dito no diálogo, assumindo que é possível conciliar diversas opiniões. A terceira seria o resultado da análise do que foi exposto na abertura do diálogo, tendo em vista a avaliação das opiniões selecionadas, ou seja, as que seriam mais convenientes para o grupo.

Perrenoud (2002) e Pimenta (2005) comentam que Schön, durante a época em que foi professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA) até 1998, desenvolveu reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. As atividades realizadas por ele se deram através da observação da prática de profissionais e estudos de filosofia que ele fez, em especial, sobre Dewey.

Além de Dewey outros teóricos como Polanyi, Wittgenstein, Luria e Kuhn também influenciaram na tese de Schön. Conforme Pimenta (2005), esses autores foram estruturantes para o que seria a configuração da pedagogia de formação profissional desenvolvida por Schön, a qual foi

[...] baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional, como momento de construção de conhecimentos, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2005, p. 19).

Schön (2000, p. 15) define os profissionais dizendo que “[...] são aqueles que solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico”.

Segundo Pimenta (2005), Schön propõe que a formação desses profissionais não mais se dê a partir de um currículo normativo, que não propiciam o desenvolvimento da reflexão sobre a prática. Para tornar a prática existente Pimenta (2005) comenta que Schön diz que é importante que aconteça desde o início da formação a combinação da teoria com a prática e não apenas no fim da formação.

Na educação a referência ao profissional reflexivo, conforme Perrenoud (2002) é um desejado acesso ao status de profissão, onde o principal desafio se trata, ao mesmo tempo: de ampliar as bases científicas da prática e lutar contra uma ignorância ainda muito ampla das ciências humanas, da psicologia e das ciências sociais; de não as mistificar e de desenvolver formações que articulem racionalidade científica e prática reflexiva.

Assim, Vignoli (2003) enfatiza que o ponto de partida e de chegada é a prática pedagógica realizada no cotidiano escolar que, segundo Pimenta (2005, p. 21), possibilita o “ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados”.

A denominação do profissional reflexivo segundo Perrenoud (2002), é uma antiga figura da reflexão sobre a educação encontrada em todos os grandes pedagogos que, a seu modo, considera o professor um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que pode se perder caso não reflita sobre o que faz e não aprenda com a experiência.

A idéia dessa denominação é criticada por Contreras (2002), quando afirma que não há condições de enfrentar situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos. Conforme Contreras (2002), Schön parte da maneira com que geralmente se realizam as atividades espontâneas da vida cotidiana, distinguindo entre “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”.

Assim, fica evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre a prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

Para Contreras (2002, p. 106-107)

Há uma série de ações que realizamos espontaneamente para pensarmos nelas antes de fazê-las. São compreensões das coisas ou competências que interiorizamos de tal forma que seria difícil descrever o conhecimento que implicitamente revelam essas ações. Muitas vezes nem sequer somos conscientes de tê-las aprendido, simplesmente nos descobrimos fazendo-as. Nesse tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas, sim, está na ação.

A denominação do profissional reflexivo antecedeu o movimento do que seria designado de professor reflexivo que, segundo Zeichner (1993), pode ser uma reação contra o fato dos professores serem vistos como técnicos, sem teorias. O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência na prática.

Contreras (2002) faz uma crítica a Schön dizendo que a idéia do docente como profissional reflexivo passou a ser moeda corrente na literatura pedagógica. Ele comenta que é raro o texto sobre ensino ou professores que não faça a defesa expressa da reflexão sobre a prática. A menção à reflexão é tão extensa que passou a ser de uso obrigatório para qualquer autor ou corrente pedagógica. Como consequência disso acabou se transformando, em um *slogan* vazio.

O processo de compreensão e melhoria do seu ensino se dá com o tempo, começando pela reflexão sobre sua experiência, pois o processo de aprender a

ensinar se prolonga durante a carreira e independentemente de como são formados só estarão preparados para começar a ensinar responsabilizando-se pelo seu desenvolvimento profissional.

Perrenoud (2002) se reportou ao professor como sendo reflexivo no sentido dele ser profissional, pois Schön (2000) não delimitou seus estudos em especial para os professores, mas para os profissionais em geral. Conforme relato de Perrenoud (2002) Schön contribuiu com essa construção sem se interessar em especial pelo ensino.

## 2 Professor reflexivo no Brasil

Conforme contextualização abordada por Pimenta (2005, p. 28),

Nos inícios dos anos 1990, especialmente com a difusão do livro *Os professores e sua formação*, coordenado pelo professor português António Nóvoa, trazendo textos de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, com referências à expansão dessa perspectiva conceitual também para a Austrália e o Canadá, e com a participação de significativo grupo de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão, o conceito de professor reflexivo e tantos outros rapidamente se disseminaram pelo país afora.

Zeichner (1993) diz que os termos *prático reflexivo* e ensino reflexivo tornaram-se slogans da formação de professores por todo o mundo. Diz que entre investigadores da educação há muita confusão sobre o significado do termo reflexão. Chegou-se a incorporar no discurso sobre a prática reflexiva tudo que se acredita acerca do ensino, aprendizagem, escolaridade e ordem social.

Segundo Pimenta (2005), o Brasil se tornou um campo fértil para o conceito de professor reflexivo, pois Nóvoa e Alarcão através de convites “[...] das universidades, depois das associações científicas, depois dos governos e das escolas particulares” (PIMENTA, 2005, p. 28) continuaram a disseminação desse conceito através das palestras e conferências, nas quais falavam sobre o professor reflexivo.

Pimenta e Ghedin organizaram um trabalho que discute a problemática do professor reflexivo no Brasil: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um*

conceito. Esse trabalho possibilitou a abertura de um debate sobre a formação de professores que tem sido intensificado por meio de pesquisas.

Decorrente deste debate é possível perceber a questão do professor reflexivo como um conceito atual na discussão sobre formação de professores no Brasil. Nóvoa (1992 apud LEMOS, FRANÇA e MACHADO, 2002, p. 146) confirma isso quando diz que “[...] as novas tendências apontam para a necessidade de formação de um professor reflexivo, que repensa constantemente sua prática, resignificando sua formação”. Essa formação está inserida, segundo Nóvoa (1992 apud LEMOS, FRANÇA e MACHADO, 2002, p. 146), em três processos de desenvolvimento:

[...] o pessoal, o profissional e o organizacional. No âmbito pessoal, produzindo a vida do professor, estimulando a perspectiva crítico-reflexiva, com pensamento autônomo, para um repensar de sua prática e reconstrução de uma identidade pessoal. No âmbito profissional, produzindo a docência, com dimensões coletivas, promovendo a preparação de investigadores, de professores reflexivos. No âmbito organizacional, produzindo a escola, transformando-a em um espaço de trabalho e formação.

Encontramos em Nóvoa (2001), a reafirmação do que disse Nóvoa (1992 apud LEMOS, FRANÇA e MACHADO, 2002) ao afirmar que o paradigma do professor reflexivo é dominante hoje em dia no campo da formação de professores. No entanto, ele considera que “[...] é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existissem [...]” (NÓVOA, 2001, p. 1).

Concordamos com Nóvoa que essas práticas existam, porém entendemos que elas não têm sido desenvolvidas nos espaços de formação como deveriam ser por meio de discussões contínuas, em equipe, para a troca de experiências.

Além disso, acreditamos que elas deveriam dar-se continuamente com a utilização dos registros como possibilidade de transformar a prática em teoria, pois à medida que o professor registra sua ação, seu pensamento e suas reações, ele tem a possibilidade de aplicar os resultados dessa reflexão em situações similares. Para isso, é necessário primeiramente que o professor faça as adequações do contexto vivenciado com a experiência registrada reelaborando-a teoricamente.

Além disso,

Para que seja concretizada uma prática, um ensino reflexivo, é necessário, ainda, escutar e respeitar diferentes perspectivas, prestar atenção às

alternativas disponíveis, indagar as possibilidades de erro, procurar várias respostas para a mesma pergunta e refletir sobre a forma de melhorar o que já existe. Na concepção sobre reflexão profissional, o educador não é reduzido a uma estação de mera aquisição de competências, mas é tido como pessoa ativa, que atua e reflete sobre sua atuação (PIOVESAN [s.d.]).

Pimenta (2005) já havia comentado o que Almeida, N., (2008) enfatizou sobre as tendências de formação em evidência nas pesquisas quando disse que o “[...] ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação [...]” (PIMENTA, 2005, p. 22). Dessa forma há um consenso entre o que fala Almeida (2008), Nóvoa (1992 apud LEMOS, FRANÇA e MACHADO, 2002, p. 146) e Pimenta (2005).

A partir do que foi exposto é importante considerar que durante a formação de professores seja verificado os limites e possibilidades do conceito de professor reflexivo a fim de que sejam trabalhadas metodologias que possibilitem a reflexão, não no sentido de torná-la uma técnica, pois segundo Almeida, N., (2008, p. 72) “não há técnica para refletir e para pensar sobre o mundo, a realidade e nós mesmos”, pois a reflexão é um modo de situar-se, percorrendo pelos acontecimentos vivenciados, dando consistência àquilo que se pretende fazer, possibilitando a emancipação que só tem sentido de ser se for coletiva.

Além disso, se a reflexão for entendida como uma técnica não cumprirá com o papel que ela tem de possibilitar ao professor experimentar soluções diversas. É importante que o professor, através do pensar sobre sua prática, encontre soluções para os problemas enfrentados durante o desenvolvimento de sua profissão.

Giroux (1990) acredita que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Ao ser argumentado que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana é dignificado a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática.

O que o professor precisa saber é que o pensamento não ocorre de maneira linear, pois vai surgindo se ligando por uma diversidade de outros pensamentos tornando todo esse conjunto um emaranhado de informações que se dispõem de maneira complexa.

Isso nos leva a confirmar que o trabalho do professor é intelectual conforme o desenvolvimento da concepção de Giroux (1990), cuja reflexão é coletiva e incorpora a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo, dando sentido

à reflexão como um compromisso de transformação das desigualdades sociais, destacando a essência do que significa compreender os professores como profissionais reflexivos.

O entendimento de Borges (2005) tem o mesmo sentido de Giroux (1990) quando diz que é importante conceber o trabalho dos professores como um trabalho intelectual, desenvolvendo um conhecimento sobre o ensino que reconhece e questiona sua natureza socialmente construída e a forma como se relaciona com a ordem social, assim como analisa as possibilidades transformadoras no contexto das aulas e no trabalho docente.

Aqui percebemos que Giroux (1990) vai além de Schön (2000) devido ao fato de que sua preocupação ultrapassa o universo do individual. Pois, conforme afirmam Liston e Zeichner (1993), Schön não se colocou por objetivo elaborar um processo de mudança institucional e social, mas somente centrar-se nas práticas individuais. Ele atribui aos profissionais a missão de mediação pública nos problemas sociais, mas não inclui qual deveria ser o compromisso e a responsabilidade dos professores.

No entanto, diz que a perspectiva do professor como um intelectual crítico, de um lado, retira dos professores a capacidade de serem autores isolados de transformações, de outro, confere-lhes autoridade pública para realizá-las.

Liston e Zeichner (1991 apud CONTRERAS, 2002, p. 139) apontaram os limites da teoria de Schön. Na opinião deles, a obra deste autor foi realizada sobre os pressupostos de profissionais que se envolvem individualmente em práticas reflexivas, que têm como objetivo apenas modificar de forma imediata o que está em suas mãos. Para Liston e Zeichner, este é um enfoque reducionista e estreito, que limita, por conseguinte, o sentido do que deveria ser uma prática reflexiva.

Borges (2005) diz que o princípio da reflexibilidade pode ser usado para responsabilizar os professores pelos problemas estruturais do ensino, em nome da modernidade e autonomia. A visão de que os docentes devem refletir mais sobre sua prática confunde e desgasta o princípio da reflexão que pode ter um resultado insuficiente para a elaboração de uma compreensão teórica sobre essa prática. Os limites da reflexão são justificados pela necessidade de uma análise teórica crítica, que permita a tomada de consciência pelos professores.

Para Perez-Gómez (1998 apud CASTRO, 2005) o conceito de reflexão que fundamenta a formação reflexiva do professor implica imersão consciente em sua

experiência, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos, supondo um esforço de análise para elaborar uma proposta que orienta a ação. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão quando integrado aos esquemas de pensamento ao interpretar a realidade, organizando sua experiência.

Não é qualquer conceito de reflexão que sustenta uma proposta de formação de professor reflexivo, sob pena de limitá-la a uma reflexão técnica. Na atualidade, Schön foi um dos autores com maior influência na difusão do conceito de professor como prático reflexivo. Essa concepção tem em comum o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula.

Os estudos de Grimmer (1989 apud CASTRO, 2005) possibilitam o avanço na construção dessa formação, quando coloca a reflexão como processo de reconstrução da experiência. Perez-Gómez (1998 apud CASTRO, 2005) a nomeia como reflexão na prática para a reconstrução social. Nessa categoria agrupam-se os que concebem o ensino como uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em procedimentos que dirijam e se realizam ao longo do processo ensino-aprendizagem. O professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a sua prática para compreender as características dos processos de ensino-aprendizagem e o contexto em que o ensino ocorre, de modo que a sua atuação facilite a autonomia e emancipação dos que participam do processo educativo.

Perez-Gómez (1998 apud CASTRO, 2005) e Zeichner (1993) defendem a formação do professor como a aquisição de uma bagagem cultural de clara orientação política e social, na qual as disciplinas humanas devem ser o eixo central da formação; o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática e o desenvolvimento de atitudes que requerem o compromisso político do professor com a possibilidade de atuar como um intelectual transformador.

### 3 O professor como intelectual e a formação inicial

Para melhorar a qualidade da atividade docente, Giroux (1990) diz que é preciso examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para reduzir os professores a técnicos especializados dentro da burocracia escolar, tornando-os professores como intelectuais transformadores para repensarem e reformarem as tradições e condições que têm impedido que eles assumam o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos.

Essa categoria, segundo Giroux (1990), oferece uma base teórica para examinar se a atividade docente, em contraste com a definição em termos instrumentais ou técnicos; esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias aos professores e ajuda a esclarecer o papel que esses desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais.

Para isso, é preciso que os professores reflitam sobre a ação, pois segundo Ghedin (2008), os professores que não refletem sobre a ação tendem a limitar sua ação e reflexão à aula sem transcender os limites de seu trabalho e superar uma visão técnica, na qual os problemas se reduzem a como cumprir metas já fixadas.

Por isso, a formação do professor deve ser de qualidade percorrendo por um conjunto de referencial teórico que lhe dê sustentação, pois nem sempre o que é disponibilizado a ele responde às situações que se apresentam em sala de aula, a fim dele resolver o que acontece na profissão.

Geralmente quando a situação foge ao domínio do professor ele fica sem saber o que fazer, pois conforme Nóvoa (1997, p. 27) “as situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas”. E o professor só consegue resolvê-las se tiver sido preparado para reconhecer que a “[...] troca de experiências e a partilha de saberes que consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1997, p. 26).

Devido à complexidade encontrada no local de trabalho esses profissionais estão, conforme Perrenoud (2002), oscilando entre duas identidades: estudante e profissional.

A primeira identidade é adquirida na formação inicial, a qual não é capaz de formar o professor em sua totalidade, pois ela é complementada quando o professor

passa a exercer sua profissão na qual poderá desenvolver a reflexão sobre a prática em ambientes de partilha que é entendido como o

[...] percurso que já fez (e que continua fazendo), tendo consciência de que o caminho do outro terá suas peculiaridades. Esta satisfação é que vai também ajudar a suportar a fadiga da atividade e a sustentar a necessária paciência pelas formas ritmos de apreensão do outro (VASCONCELLOS, 2003, p. 63).

Além disso, nesses ambientes<sup>4</sup> Vasconcellos (2003) diz que é possível vivenciar como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula, favorecendo conforme Perrenoud (2002) a tomada de consciência, o debate, a busca de explicações, o pedido de ajuda e a abertura à reflexão. No entanto, as angústias também podem bloquear o pensamento, gerar uma necessidade de certezas. Portanto, a reflexão sobre a prática, não pode ser separada do debate global sobre a formação inicial.

Segundo Perrenoud (2002), é preciso ter energia, tempo, concentração e noção para resolver os problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira como resultado de representações sociais vivenciadas no ambiente da profissão e é a esse que se atribui a segunda identidade.

Borges (2005) diz que é preciso realizar escolhas; definir as prioridades do ponto de vista do iniciante e de sua evolução desejável; basear-se em uma análise das situações profissionais mais comuns e problemáticas no início da carreira; não ignorar a angústia e a falta de experiência, levando em conta a realidade.

Segundo Perrenoud (2002), o ofício de professor só pode ter acesso ao paradigma reflexivo se seguir o itinerário crítico. Essa visão ficou confinada ao ambiente da pesquisa e não influenciou as imagens da profissão nem as formações que leva a ela, as quais continuaram sendo prescritivas, práticas ou baseadas no bom senso, na razão e no domínio dos saberes a serem ensinados.

Valadares (2005) diz que quando falamos em professor reflexivo nos referimos às expectativas de seu desempenho no cotidiano escolar quanto a práticas inovadoras, ou manutenção das existentes, que se manifestam no discurso e nas ações de cada um, construídas nas interações e vivências. A superação de determinadas visões sobre a função da escola e os papéis que o professor deve desempenhar supõe tanto a reflexão teórica quanto ação individual e coletiva. O

---

<sup>4</sup> Esses ambientes podem ser as reuniões pedagógicas, conversas e trocas de experiências on-line.

diálogo do conhecimento pessoal e a ação abordam a questão da teoria e prática no plano da subjetividade.

A reflexão, como uma prática individual e a demanda sobre o que deve ser objeto desta reflexão, chegam a supor, como mostra Contreras (2002), que sobre os professores pesa toda a responsabilidade na resolução dos problemas educativos. À menção de um profissional reflexivo, sujeito de seu processo contrapõe-se a uma visão de professor polivalente, flexível, mas sem poder de decisões sobre suas intervenções. Uma das principais críticas sobre a utilização da reflexão pelos professores é que ela não transpassa os muros da sala de aula e da prática imediata.

Zeichner (1993) ao mencionar os perigos de uma reflexão sem finalidade ressalta quatro tradições de práticas docentes: a acadêmica (refletem sobre seu exercício profissional eliminando as condições externas); a eficácia social (aplicação de regras determinadas pela investigação); desenvolvimentista (reflete unicamente sobre os alunos nas condições de sala de aula) e a reconstrução social (reflete sobre o contexto social e político do ensino e a valorização de ações nas escolas que direcionem a uma maior igualdade e justiça social).

Borges (2005) diz que o princípio da reflexividade pode ser usado para fins opostos, correndo o perigo de responsabilizar os professores pelos problemas estruturais do ensino, em nome da modernidade e da autonomia do professor.

Isso é justificado quando Contreras (2002) afirma que um profissional que reflete sobre a ação deverá refletir também sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente.

A reflexão, nesse caso, é entendida como uma prática que pode reconstruir a vida social e deve estar a serviço da emancipação e da autonomia do professor que pode fazer da sala de aula um espaço de práxis e de transformação humana.

A orientação para a prática reflexiva, segundo Perrenoud (2002), poderia propor uma forma original de aliar objetivos ambiciosos e de considerar a realidade para equipar o olhar e a reflexão sobre a realidade. A formação de bons principiantes tem a ver com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, o que fizeram e os resultados de tudo isso.

Segundo Perrenoud (2002) todos refletimos para agir, durante e depois da ação, sem que essa reflexão gere aprendizagens de forma automática. Alguns

rejeitam a responsabilidade pelo que não dá certo, culpando ou os acontecimentos ou a falta de "sorte"; outros acusam-se, reconhecendo sua culpa. Nenhuma dessas atitudes contribui para uma prática reflexiva porque não provoca um trabalho de análise.

Alguns docentes procuram na formação algo que ela não oferece, e, nem percebem o que ela propõe, em especial, uma formação reflexiva, isso porque desenvolveram uma relação com o saber e com a profissão que não os incita à reflexão; porque o contrato e os objetivos de uma formação ligada ao paradigma reflexivo não foram explicitados para permitir-lhes optar por outra orientação ou por abandonar suas imagens estereotipadas da profissão e da formação dos professores. Mesmo os docentes que não adotam uma atitude defensiva em relação à postura reflexiva estão em busca de certezas e domínio das situações educativas básicas. O fato de dizer-lhes que poderão lidar com isso se refletirem sobre os obstáculos que irão encontrar não é suficiente para tranquilizá-los.

Segundo Schön (2000), as pessoas que têm pontos de vista conflitantes prestam atenção a fatos diferentes e têm compreensões diferentes dos fatos que observam. Muitas vezes uma situação problemática apresenta-se como um caso único que não pode ser resolvido pela aplicação de uma das regras do conhecimento profissional, mas através de improvisação, inventando e testando estratégias que envolvem conflitos de valores, que os profissionais devem resolver.

Segundo Silva, T., (2002, p. 43)

[...] É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.

Nesse sentido, percebemos a importância do professor, enquanto profissional que constitui a sua identidade no sentido de que é olhando para si mesmo, que ele vai ter condições de melhorar a sua prática.

Zeichner (1993, p. 18) diz que

Os professores que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade cotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus

objetivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar. É freqüente estes professores esquecerem-se de que a sua realidade quotidiana é apenas uma entre muitas possíveis, e que existe uma série de opções dentro de um universo de possibilidades mais vasto. Assim, perdem muitas vezes de vista as metas e os objetivos para os quais trabalham, tornando-se meros agentes de terceiros. Existe mais do que uma maneira de abordar um problema. Os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação.

Nesse sentido, Zeichner (1993) alerta para o uso que as reformas fazem da proposta de formação do professor como reflexivo, pois, em vez de conceder autonomia, produzem novos dispositivos de controle sobre os docentes. Toschi (1999), fazendo uma crítica ao professor reflexivo, adotado pelo MEC, considera quatro características que difundem a emancipação proposta pela idéia do professor como prático reflexivo: a avaliação dos professores; o processo reflexivo; o desprezo das condições sociais do ensino; e a insistência no processo de reflexão individual.

Parece que há um desvirtuamento dos pressupostos da formação do professor reflexivo tomado como modelo pela reforma educacional da década de noventa. Isso representa um paradoxo, pois o professor deveria ter uma forte formação teórica, filosófica, histórica, social e política, para respaldar a sua prática, e propor mudanças na educação. A ênfase na valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor e o conhecimento advindo de sua prática dão a sua formação um caráter pragmático, respaldado no aprender fazendo (ZEICHNER, 1993).

É essa formação que tem como eixo metodológico a reflexão que se acredita ser a formação ideal, pois conforme Alarcão (2007, p. 13):

Vivemos hoje numa sociedade complexa, repleta de sinais contraditórios, inundada por canais e torrentes de informação numa oferta de 'sirva-se quem precisar e do que precisar' e 'faça de mim o uso que entender'. O cidadão comum dificilmente consegue lidar com a avalanche de novas informações que o inundam e que se entrecruzam com novas idéias e problemas, novas oportunidades, desafios e ameaças.

As quais poderão ser pensadas pelo professor formado a partir desse eixo, pois nessa perspectiva de formação, torna-se possível a busca por respostas cruciais que nos são postas, por exemplo, por Moraes (2002 apud TEPEDINO, 2004, p. 29):

Como educar para uma sociedade do conhecimento que requer sujeitos autônomos, críticos, criativos, eternamente aprendentes, usando técnicas e metodologias epistemologicamente equivocadas e cientificamente defasadas? Como levar o indivíduo a aprender a aprender, a aprender a pensar e a viver/conviver como cidadãos planetários, se trabalhamos com modelos pedagógicos inadequados nos ambientes educacionais?

Para ser um profissional reflexivo não é tão simples. Não significa dizer que é só refletir na ação e sobre a ação, pois apenas isso não é suficiente. Para isso é preciso ter uma postura reflexiva quase permanente, ou seja, o profissional não pode resolver refletir durante uma semana ou um mês e depois parar. Para que ele se torne realmente reflexivo é preciso que ele se insira em uma relação com a ação pressupondo uma forma de identidade, um *habitus*. E que, acima de tudo, faça de sua prática um constante pensar e repensar. Dessa forma, entendemos que ser ou não ser reflexivo não é algo que depende apenas do querer, mas de outros interesses dessa profissão.

Isso denota que o professor deve ser um líder que tome a frente do que precisa fazer, pois ele deve ter uma postura crítica diante das suas atividades. Para isso, durante a formação do professor, é preciso que ele seja formado não apenas com ênfases teóricas, mas sim uma estreita relação com a realidade através de um estudo que seja imbricado a teoria e a prática, pois quando o professor chegar à escola deverá partir “[...] da análise e da valorização das práticas existentes, criar novas práticas no trabalho em sala de aula, na elaboração do currículo, na gestão e no relacionamento” (LEITE e GIORGI, 2004, p. 1).

Essas são atividades que precisam ser resolvidas em discussões e planejamentos coletivos por isso o professor precisa aprender a dialogar na coletividade para eliminar a visão compartimentalizada a fim de

[...] criar lógicas de trabalhos coletivos dentro das escolas, a partir das quais através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores (NÓVOA, 2001, p. 1).

É evidente que para o professor ter essa postura ele precisa continuamente ser preparado para desenvolver suas atividades em grupo.

Em contrapartida, o interesse de Nóvoa (2001) é perceber a prática reflexiva dos professores que não foram preparados para realizá-la, mas fazem por necessidade das características da profissão que desencadeiam diversas situações

impulsionando-o a desenvolvê-la. Por isso, diz que a experiência é muito importante e esta só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas que é individual e também coletiva feita na formação e nas escolas. A partir desse envolvimento poderá discutir sobre o que se passa nesse espaço, somando idéias para solucionar situações que são iguais em diferentes contextos, pois agindo de maneira isolada, não seria possível resolvê-las.

Além disso, é importante que o professor, durante sua formação, seja incentivado para não fazer de seu trabalho uma avalanche de atividades de conteúdos que muitas vezes só servem para preencher o tempo dos estudantes sem que estes tenham o mínimo de reflexão, pois o professor não está na escola simplesmente para desempenhar seu papel como um trabalhador que limita sua atividade em produção em larga escala ou ao esforço físico como operários braçais. O professor está na escola para expor o resultado de um trabalho intelectual que é produzido quando este tem tempo e espaço para planejar, estudar. Além disso, ele precisa de tempo para corrigir trabalhos e contribuir para a formação de opinião, pois sabe que

[...] o que muda a realidade é a prática. Mas não qualquer prática! Aqui está uma grande questão. Se a prática pela prática resolvesse, nenhuma escola teria problema, pois todo mundo está envolvido em infinitas ações... Carecemos, sim, da ação para mudar a realidade, contudo não de qualquer tipo. É necessário qualificá-la: buscamos a prática consciente e voluntária, de caráter transformador (VASCONCELLOS, 2003, p. 156).

Por isso, o professor precisa entender que a sua profissão forma não somente intelectuais, mas também cidadãos. O professor não é redentor. Mas sua sublime ação tem o poder de formar dominantes ou dominados. Pucci (2003) afirma que a auto-relexão crítica o esclareceria a condição de explorados e subordinados ao sistema político-econômico dando-lhes condições para escolherem de que lado ficar. Pelo lado do conformismo, ou pelo lado da ação transformadora.

#### **4 O professor e sua formação**

É preciso enfatizar na formação do professor que ele desenvolva o caráter reflexivo diferente de uma base positivista como é no original e que, segundo Rogers

(1985, p. 126), deve ser aquele que “aprendeu como aprender, como adaptar-se a mudança”, tão comum na pós-modernidade, na qual a aprendizagem “[...] não é um processo mecânico, mas, muito pelo contrário, ativo e, mais do que isto, voluntário, qual seja, **para conhecer o sujeito precisa sentir necessidade, querer, estar mobilizado**” (VASCONCELLOS, 2003, p. 28 grifos do autor).

Sendo assim, a aprendizagem deve ser entendida também como uma prática social, a fim de, através da produção de sentidos, minimizar a individualidade e a fragmentação que a realidade da pós-modernidade produz, compreendendo que somente o processo de buscar o conhecimento dá uma segurança. Por isso, deve ser incentivado a pensar sobre a sua prática de maneira que a reflexão faça parte de sua vida.

A realidade da pós-modernidade, dentre outras coisas, enfraquece o trabalho do professor pelo fato dele não exercitar uma criticidade mais atuante, pois as circunstâncias vivenciadas nessa realidade o obrigam ao trabalho isolado e por isso não consegue lutar nem sequer pelas mínimas condições de trabalho.

Isso ocorre porque as estruturas sociais, na pós-modernidade, mudam numa velocidade tal que o sujeito não consegue uma identidade estável, unificada e acaba por se fragmentar (BARBOSA e SAMPAIO, 2008, p. 45).

Essa evidência é percebida ao longo da história da educação quando o professor assumiu diversas conotações, dentre elas, o de ser crítico reflexivo e intelectual. Segundo Vasconcellos (2003, p. 16) isso se deu pelo fato do professor “[...] exercer o papel de formador das novas gerações”. Hoje a necessidade que se apresenta para a formação de professores é que ela seja capaz de formar um professor que tenha um pensamento rigoroso em relação a sua prática de maneira que os acontecimentos nela existentes sejam um incentivo para a busca de soluções. Além disso, é importante que ele tenha o conhecimento de como atender os anseios da geração atual a fim de que essa seja sábia para lidar com desafios e perspectivas de uma realidade que impera a informação e a tecnologia.

Essa realidade tem dois lados. Por um lado, facilita a vida das pessoas quando possibilita o acesso a informações e resoluções de problemas que seriam impossíveis sem o auxílio da tecnologia. Por outro lado, gera uma infinidade de situações pela avalanche de informações que muitas vezes se caracterizam como lixo. Nessa realidade, conforme Vasconcellos (2003), um professor que não tenha

angústia em relação a sua atividade, que não se sinta desacomodado não é um professor do tempo atual. Ele afirma que:

Temos consciência de que este estado de perplexidade não é exclusivo do professor. Nos últimos anos, há uma espécie de 'geléia geral', uma desorientação em termos mundiais: crise da racionalidade, fim das utopias, subjetivismo, mudanças no ordenamento mundial (queda do muro de Berlim, fim da União Soviética e Guerra Fria), revolução tecnológica, exacerbação religiosa, etc., alguns dos traços que caracterizam a chamada pós-modernidade. Ocorre que, para o professor, esta situação toda de colapso dos referenciais tem uma especial repercussão justamente pelo fato de trabalhar com a **produção de sentidos** (VASCONCELLOS, 2003, p. 16 grifos do autor).

Por esse motivo, o trabalho do professor deve dar-se na coletividade produzindo sentido através da prática social, tornando-se sensível para perceber a sua potencialidade, pensando e agindo diferente para contribuir para transformar a sociedade, pois hoje, mais do que nunca, ele tem um papel importante na definição do rumo que a humanidade seguirá diante das transformações que implicam esse pensar e agir diferente.

Para isso, a escola deve planejar justificando a importância da reflexão coletiva, prevendo um calendário para a reflexão de maneira que seja proporcionado tempo e espaço para a reflexão, minimizando o acúmulo de trabalho, pois geralmente há uma burocracia para desenvolver atividades que tirem o professor da sala dizendo que o motivo disso é que as aulas não podem parar para não atrasar o conteúdo.

Além disso, o fato de que quando se marca reuniões que seriam espaço de reflexão os professores preferem ficar em casa ou então em lazer por não acreditar que sua presença era de grande importância. Com isso se desperdiça a oportunidade de crescimento através das discussões coletivas. Além disso, é comum o desinteresse de professores que não valorizam o planejamento para conversar com o supervisor a fim de que suas aulas possam ter um sentido diferente do habitual.

A explicação disso é a falta de motivação que ele tem por não se sentir satisfeito na profissão que muitas vezes não é reconhecida nem bem remunerada. O ponto chave, nesse caso, é que os professores ainda não assumiram a postura de intelectuais transformadores e não vêem em sua profissão um potencial para a emancipação de todos. Assim, ao assumir

[...] a postura de efetivo compromisso e realizar esta tarefa de construir uma nova prática pedagógica e social, temos convicção de que o professor estará resgatando seu papel histórico, sua própria cidadania, do poder de reflexão e da auto-reflexão crítica, da autodeterminação, enfim, da autêntica cidadania das novas gerações que lhes são confiadas (VASCONCELLOS, 2003, p. 63).

Para contornar essa situação a educação deve estar a serviço da emancipação e não da dominação como tem sido durante muito tempo. Além disso, o professor, na medida em que “[...] mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia” (SILVA, T., 2002, p. 57).

Sendo a educação dialética e contraditória, de acordo com Freire (2007) deve ser entendida como uma forma de intervenção no mundo. Além disso, ela é o alicerce que

[...] auxilia os indivíduos a compreenderem a estrutura da sociedade na qual está inserido, o porquê das transformações que nela se processam e contribui para que deixem de ser expectadores do processo social visando torná-los protagonistas atuantes na sociedade, podendo favorecer a mudança social ou se posicionarem contra ela, caso a considerem prejudicial aos interesses do bem comum. Em outras palavras, a educação contribui para que o ser humano alcance sua emancipação, para que consiga libertar-se da condição de explorado a que está submetido (NASCIMENTO, COSTA e GHEDIN, 2006, p. 173-174).

É evidente que essa condição de explorados tem uma parcela de contribuição dos professores, quando aceitam a condição de objeto não buscando seus direitos a fim de transformar a situação em que se encontram. Essa postura pode ser atribuída a uma deficiência na formação que não possibilita ao professor processos que desenvolva o pensar reflexivo sobre sua prática, a fim de terem condições para desenhar uma nova educação que, segundo Dewey (1979), quanto a seu lado intelectual, relaciona-se ao cultivo da atitude do pensar reflexivo, substituindo os métodos de pensar mais livres por outros mais restritos.

Nesse caso, entendemos que, conforme Dewey (1979), o padrão original da ação reflexiva surge nos casos em que há urgência de fazer alguma coisa e em que os resultados da realização põem à prova o valor do pensamento. À proporção que se desenvolve a curiosidade intelectual, vai-se tornando indireta e incidental a sua conexão com os atos exteriores.

Na abordagem de Silva (2001, p. 14-15),

[...] a grande maioria dos professores brasileiros parece procurar no método a solução de todos os problemas educacionais. O 'como ensinar' parece ter encoberto o 'que ensinar' e o 'por que ensinar'.

Nessa indecisão fica limitado a uma prática que o isola da possibilidade de transpor o que pensa. A solução disso seria ter a iniciativa de assumir-se como intelectual, pois assim saberia conciliar o que tem acontecido na última década em relação à vida educacional brasileira, que é executar o que os outros planejam.

Essa atitude mostra a falta de reflexividade, isso porque, para utilizar uma proposta idealizada por outros profissionais, Silva (2001) enfatiza que o professor deve ter cuidado, pois essas propostas geralmente são estruturadas sem levar em consideração as condições das escolas, dos professores, dos estudantes e das próprias conseqüências advindas da utilização de um empacotado. O autor faz uma análise sobre a melhoria da educação brasileira a partir dessas inovações e chega à conclusão de que tudo está muito distante das reais condições de nossas escolas. Além disso, tornam-se um obstáculo para aqueles professores que ainda pretendem fazer um trabalho educacional consciente, reflexivo e transformador.

Por isso, o professor não deve se limitar a sua sala de aula, pois precisa assumir uma postura definida na sociedade. Para isso, é preciso que ele faça de sua profissão um meio para formar pessoas que se indignem com a violência, tenham amor pela justiça, saibam trabalhar na coletividade, compartilhar conhecimentos e lutem por melhores condições de vida para o bem comum, tornando-se cada vez mais humanizados e seguros em relação à concepção que assumem, enfim que respondam as necessidades que se apresentam, emancipando a todos. Nesse sentido,

Ser professor, na acepção mais genuína, é ser capaz de fazer o outro aprender, se desenvolver criticamente. Como a aprendizagem é um processo ativo, não vai se dar, portanto, se não houver articulação da proposta de trabalho com a existência do aluno; mas também do professor, pois se não estiver acreditando, se não estiver vendo sentido naquilo, como poderá provocar no aluno o desejo de conhecer? Muitas vezes, o professor fica buscando a solução dos problemas de sala de aula tão somente no próprio âmbito pedagógico, como se este tivesse sentido em si (VASCONCELLOS, 2003, p. 51).

Dessa forma, ao assumir a

[...] postura de efetivo compromisso e realizar esta tarefa de construir uma nova prática pedagógica e social, temos convicção de que o professor estará resgatando seu papel histórico, sua própria cidadania, do poder de reflexão e da auto-reflexão crítica, da autodeterminação, enfim, da autêntica cidadania das novas gerações que lhes são confiadas (VASCONCELLOS, 2003, p. 63).

Conforme Perrenoud (2002) dessa forma estará incentivando o desenvolvimento da pessoa e de sua identidade. Pois esses são seres únicos, subjetivos, e o processo de formação, segundo Ghedin (2005b, p. 2),

[...] deve garantir uma atenção especial para a manifestação do caráter de emoção e afetividade da educação. Não somos feitos apenas por racionalidade, mas também por sonhos, carinhos, afetividades e emoções.

É por esse motivo que entendemos que o desenvolvimento da profissão do professor deve ser cada vez mais humanizado, pois ele é um ser que pensa e tem sentimentos e por isso deve ser formado para desenvolver essas potencialidades. Sobre a formação do professor atualmente tem sido desenvolvido diversas pesquisas com o intuito de melhorá-la cada vez mais, pois, segundo Vasconcellos (2003, p. 18), há algumas décadas tínhamos:

- Valorização social da escola enquanto instrumento privilegiado de ascensão social;
- Valorização do professor como mediador desta ascensão;
- Formação mais consistente do professor (em termos da realidade e objetivos de então);
- Boa remuneração para os professores;
- Escola e professor como fontes privilegiadas de informação;
- Apoio incondicional da família à escola;
- A clientela que freqüentava a escola (pelo menos a que conseguia ficar mais e ter 'sucesso') tinha maior afinidade com o tipo de saber que ali era veiculado.

O autor comenta que num curto tempo aconteceram muitas mudanças do rumo que se tinha em virtude de:

- Avanço do processo de industrialização e exponencial urbanização, aumentando a demanda pela escola;
- Expansão quantitativa x deterioração qualitativa. Degradação progressiva e acentuada das condições de trabalho (número excessivo de alunos por sala, falta de instalações adequadas, equipamentos, material didático, etc.);
- Aumento efetivo do número de vagas no ensino fundamental, e médio na escola pública, e no ensino superior nas faculdades particulares;
- Fragmentação e esvaziamento da formação dos professores;
- Diminuição drástica dos salários dos professores;

- Queda do status social do professor; deixa de ser referência cultural da comunidade;
- Crescimento da valorização social baseada na capacidade de consumo (não basta ter; é preciso mostrar que tem, consumindo) (VASCONCELLOS, 2003, p. 18).

Em outras palavras o professor não deve limitar sua preocupação somente com que se passa em sala de aula, pois os seus estudantes antes de serem estudantes são cidadãos que tem uma vida que antecede a vida na escola. Assim, também o professor e sua profissão, pois por trás de seu trabalho está um professor que precisa de boas condições para trabalhar, precisa pensar em seus estudantes não só naquele momento, mas ir além, a fim de contribuir para o futuro da vida dos estudantes.

Além disso, Nóvoa (2002 apud TEPEDINO, 2004) argumenta que a reflexão possibilita a produção de práticas educativas eficazes e que o aprender é contínuo e se fundamenta em dois pilares: a pessoa e a escola, considerada como um lugar de crescimento profissional permanente. É na escola, no fazer cotidiano, que cresce o professor. Pois entendemos que nenhuma formação inicial é capaz de oferecer aos professores o conhecimento que eles precisam ter para desenvolver suas atividades, isso porque há conhecimentos que só se materializam através da experiência vivenciada.

O professor, ao valorizar o conhecimento adquirido ao longo de sua existência, fortalece a aprendizagem e constrói conhecimento a fim de proporcionar aos seus estudantes situações de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio lógico para que eles aprendam cada vez mais, adquiram valores, atitudes, habilidades, despertem sensibilidades e sentimentos, sem se distanciar da criticidade.

Quanto a isso, Barbosa e Sampaio (2008, p. 51) dizem

Ora, a criticidade advém de uma educação crítica, reflexiva e não de uma educação bancária, onde a tônica é o antidiálogo, pois não é dado aos alunos o direito de falar. Somos frutos da escola do silêncio, e por mais que as teorias avancem em sua criticidade, elas não arrastam consigo a cultura, hábitos estereótipos, valores, normas e princípios são repassados de geração a geração, e como a maioria da população não tem acesso ao saber sistematizado, os mitos tendem a se perpetuar, daí porque as mudanças serem lentas [...].

Há algum tempo isso era fácil contornar devido à educação no e para o silêncio. Conforme Hengemuhle (2007, p. 19) “os professores, com suas práticas

tradicionais não conseguem responder a natureza humana que, sempre mais, se manifesta. Limitados em sua formação, entram em conflito”. Por isso não se quer mais o professor detentor do saber, pois a dinâmica da convivência o impele a assumir uma postura diferente daquela marcada pela individualidade, que geralmente se vivenciava quando ele se trancava em sua sala, fazendo do seu método de ensino um mistério. Essa realidade tem sido vencida com a propagação da importância do trabalho coletivo em detrimento da

[...] perpetuação de um processo de formação que desrespeita a individualidade humana, ao preparar professores desprovidos de senso crítico que lhes permita ler e interpretar seu próprio mundo, para um diálogo com os alunos e atravessa a modernidade, necessita, assim, de ampla reformulação a fim de acompanhar o dinamismo da ciência e da tecnologia, que passam a exigir um profissional crítico, capaz de construir seus próprios conhecimentos, para uma atuação autônoma (ALMEIDA, N., 2008, p. 59).

Assim, uma prática reflexiva é necessária na atualidade para vislumbrar uma nova perspectiva, na qual o outro seja respeitado eticamente como um ser legítimo, capaz de contribuir para a emancipação coletiva, pois é na coletividade que olhamos o outro e percebemos nossas deficiências e fortalezas e o que é deficiente em nós pode ser compensado com a fortaleza do outro.

Para isso, segundo Giroux (1990), é essencial tornar o pedagógico mais político, argumentando que as escolas representam um esforço para definir o significado e uma luta em torno das relações de poder. Nesta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social de ajudar os estudantes a superarem injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais; e o político mais pedagógico, tratando os professores como agentes críticos e o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e lutar por um mundo melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os estudantes tenham voz ativa e desenvolvam uma linguagem crítica atenta aos problemas da experiência cotidiana.

Tendo em vista que a reflexão é, a priori, individual e depois coletiva nos faz pensar que ela é “a ontologia da compreensão no sentido de que ela é instauradora do sujeito e se constrói como uma negação de todas as formas de negação do ser humano” (GHEDIN, 2008, p. 40-41). Para isso é preciso que o professor compreenda a cientificidade de sua profissão que não está limitado a transmitir informações, pelo contrário, seu trabalho além de pedagógico possui uma dimensão

política e se configura numa prática social que está sempre relacionada a algum modelo de reprodução da ideologia e por isso não se constitui com neutralidade, mas pela tomada de decisão consciente que suas ações contribuirão para a formação de pessoas que além de ler e escrever saibam se posicionar e lutar por seus ideais a fim de serem críticos e capazes de perceber a realidade e transformá-la, ressignificando sua existência. Por isso, deve desenvolver uma estreita relação de amizade e confiança com seus estudantes como

[...] um sujeito que adquire conhecimento, que é ensinado e que aprende, começa a emergir de um sujeito como construtor do conhecimento. Recomenda-se menos instrução, menos ensino, mais aprendizagem. Reconhece-se a importância de se ajudar os alunos a pensar, a refletir, a descobrir o mundo. Enfatiza-se os processos, a gestão da formação e da avaliação, indo ao encontro do sentido etimológico de educação, educere, ajudar a sair de, do fundo de si (TAVARES e ALARCÃO, 2001, p. 100).

Com o avanço da ciência houveram-se muitas especulações sobre a substituição do professor por outras formas de aprendizagem. Isso devido a facilidade ao acesso a informação. Vasconcellos (2003, p. 61) diz que

[...] ao invés de tornar o professor descartável faz com que, mais do que nunca, seja necessário, face ao excesso de informação, ao lixo, ao estresse informacional. O educando tem necessidade de estruturas de conhecimento (organização das informações), de capacidade crítica, de ser despertado para outros campos do saber, o que pede uma mediação qualificada.

Hengemuhle (2007, p. 65) diz que “desde os tempos primitivos, essa profissão vem se constituindo e sendo constituída, em geral, pelas classes sociais mais abastadas, a cujos interesses, na maioria das vezes, precisam servir”. Elas são duas as que dominam a economia e as que detêm o conhecimento. Os professores, em grande parte da história, ajudaram-nas e contribuíram para difundir o conhecimento científico. Assim, conforme Ghedin (2008, p. 56),

[...] é possível afirmar que a identidade do professor é influenciada pela tendência pedagógica que marca a educação em cada período histórico, em termos de papel desempenhado pelo professor e que se traduz em concepção ideológica acerca da profissão.

A realidade do professor hoje não é consequência do acaso, pois sua condição de vida, suas práticas estão intimamente ligadas às situações históricas da

organização social e do pensamento científico de maneira que não pode ser assumida como uma ação isolada. Para isso, ele precisa ter uma visão ampla em relação ao processo de desenvolvimento da sociedade para que saiba lidar com o ser humano, pois segundo Almeida, N., (2008, p. 70-71),

O sistema político-econômico contemporâneo quer manter um único modo de pensar para domesticar o pensamento e, ao domesticar o pensamento, domestica também o ser humano e aí ele se animaliza de novo e, de certo modo, de forma apressada, podemos dizer que a injustiça e a desigualdade são resultados desse processo de ausência da reflexão e de pensamento.

O momento contemporâneo apresenta muitos desafios que não estão sendo respondidos pelos professores que estão sendo formados atualmente. Fala-se muito na formação do profissional reflexivo. No entanto essa formação ainda está longe daquilo que é necessário para haver uma mudança no sentido de ter respostas positivas na educação.

Segundo Vasconcellos (2003, p. 53) quando fala sobre a utopia diz que parece ser o único caminho para se pensar no futuro

Além disto, assumir tal perspectiva não significa tirar os pés do chão; só para se ter uma idéia, segundo vários analistas hoje, com a informática, a autoformação flexível, a robótica, a telemática, a biotecnologia, já é possível a população economicamente ativa do mundo trabalhar no máximo 4 horas por dia, ter um salário digno, e manter os mesmos níveis de desenvolvimento e produção de riqueza. Insistimos: isto é possível hoje. Portanto, já não é uma questão técnica, mas política!

Essas condições requerem um professor de pensamento reflexivo que é entendido por Dewey (1979) como a conexão entre as idéias e consiste em examinar mentalmente o assunto e atribuir-lhe consideração séria e consecutiva. Tem finalidade lógica que tende a uma conclusão. Sua função é transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa. O processo de pensamento consiste numa série de juízos, que guardam entre si a relação necessária para um julgamento final.

Assim, entendemos que formar um profissional reflexivo é oportunizar possibilidades de mudança no sentido de valorizar o ser humano como um ser capaz de fazer de sua história uma seqüência de situações de aprendizagens.

Em relação à formação da prática reflexiva, muitos trabalhos têm sido desenvolvidos no sentido de verificar a existência, na prática pedagógica do

professor. A seguir mostraremos como esses trabalhos têm tratado sobre a temática da reflexão, no sentido de verificarmos o ponto de interesse dos investigadores, demonstrando em que sentido nosso trabalho avança em relação a esses trabalhos.

## **5 As Pesquisas em educação sobre a formação da prática reflexiva de professores**

Foi realizada uma busca na CAPES, no banco de teses e dissertações, a fim de verificar os trabalhos que de alguma forma tratassem sobre a prática reflexiva, no âmbito da formação inicial de professores, pois nosso interesse nessa investigação delimitou-se a incidência das pesquisas em relação a essa formação. Devido à pretensão dessa busca ser de mapear as dissertações existentes na área, nossa preocupação para esse objetivo foi o acesso apenas aos resumos dos trabalhos. As buscas realizadas foram delimitadas no período de 1998 a 2007. De mil e seiscentas e sessenta dissertações catalogadas verificou-se que quarenta e uma dissertações tratavam de alguma forma da temática pretendida. O critério utilizado na busca foi a observação do título e área da dissertação, levando-se em consideração todas as palavras que fossem atribuídas à prática reflexiva.

No ano de 1998 foram quatro trabalhos defendidos. Os resultados apresentados nas dissertações de Leite (1998), Lima (1998), Souza (1998) e Weimer (1998) demonstram que a formação da prática reflexiva é possível desde que desenvolvida através de uma ação sistemática. As quatro dissertações não foram desenvolvidas com foco na formação inicial. No entanto, todas estavam voltadas para a prática pedagógica do professor.

No ano de 1999 foram três trabalhos defendidos. Nas dissertações de Paaz (1999) e Ferreira (1999) apresenta-se um ponto em comum entre os dois trabalhos que é a formação de grupos para desenvolver a reflexão. Em relação à Dall'orto (1999) o resultado aponta como devem ser desenvolvidas as disciplinas em estudo a fim de que estas se tornem articuladoras na formação dos professores de Química. Esta última é a única entre as três que trata da formação inicial.

No ano de 2000 foram quatro trabalhos defendidos. As dissertações de Gomes (2000), David (2000), Neto (2000) e Zibetti (2000) não são voltadas para a formação inicial. Elas apresentam possibilidades de formação da prática reflexiva.

Cada um com sua especificidade chegam a um resultado que nas entrelinhas são comuns que é a necessidade do outro no processo dessa formação. Zibetti (2000) vai além, em relação aos outros resultados, já que, ressalta sobre a importância de uma melhor formação dos formadores.

No ano de 2001 foram seis trabalhos defendidos que são de Almeida (2001), Melão (2001), Estefogo (2001), Guimarães (2001), Marion (2001) e Kaneoya (2001). Dentre esses seis trabalhos nenhum trata sobre a formação inicial de professores. No entanto, os resultados alcançados demonstraram a importância da formação do professor reflexivo, de maneira que possibilita uma nova perspectiva para responder aos problemas investigados.

No ano de 2002 foram defendidos dois trabalhos, dentre os quais nenhum tratou da formação inicial do professor, pois tanto o trabalho de Silva, J., (2002) quanto o de Souza (2002) se delimitaram à prática pedagógica no âmbito escolar. Em relação a Souza (2002) nota-se a presença do coordenador como sujeito significativo na formação reflexiva do professor.

No ano de 2003 foram dois trabalhos defendidos de Cunha (2003) e Ferreira (2003). Nenhum desses foi delimitado a formação inicial. Sobre as expressões “níveis de mudança” em Cunha (2003) e “evoluíram em sua aplicação” em Ferreira (2003) percebe-se as etapas de desenvolvimento dos sujeitos no decorrer da pesquisa, configurando-se a eficiência da formação da prática reflexiva.

No ano de 2004 foram cinco trabalhos defendidos. Dos cinco, apenas um está voltado para a formação inicial que é a dissertação de Sol (2004). No entanto, destaca-se o de Taminato (2004) que diz que a formação da prática reflexiva deve começar nos cursos de formação. Os de Utsumi (2004), D'espósito (2004) e Leites (2004) estão voltados para a análise das práticas dos professores sem propor nenhum processo para melhorá-las.

No ano de 2005 foram quatro trabalhos defendidos. Dos quatro apenas o de Lombardi (2005), que investigou sobre a contribuição de metodologias lúdico-reflexivas está voltado para a formação inicial do professor. No entanto, apresenta-se uma ênfase na formação do professor de Matemática, pois dentre os quatro trabalhos três se referem a essa formação que são os trabalhos de Ribeiro (2005), Meinicke (2005) e Suzuki (2005).

No ano de 2006 foram seis trabalhos defendidos. Dois dos seis trabalhos foram delimitados à formação inicial. Entre eles apresentou-se um ponto em comum.

O de Gomes (2006) chegou à conclusão que a formação reflexiva deve ir além da formação inicial e o de Petrilli (2006) a formação inicial se complementa com a formação continuada. Os trabalhos de Marcon (2006), Silva (2006), Ciboto (2006), Barbosa (2006) apesar de apresentarem temáticas bem diversificadas todas têm ênfase na prática pedagógica do professor.

No ano de 2007 foram cinco trabalhos defendidos. Dentre os quais não houve nenhum que estivesse delimitado à formação inicial. Porém nesse ano apresentou-se em relação à formação da prática reflexiva uma diversidade de abordagens como o trabalho de Vieira (2007) que estudou sobre o professor alfabetizador, que Gonçalves (2007) estudou sobre a educação infantil indígena, Bustamante (2007) que se dedicou ao estudo da tecnologia e Gomes (2007) que tratou sobre a gestão escolar. Finaliza-se os trabalhos realizados em 2007 com o estudo sobre o portfólio como instrumento de aprendizagem defendido por Torres (2007). Todos os trabalhos apresentaram um estudo sobre a prática docente.

De maneira geral constatamos que de quarenta e um trabalhos apresentados apenas cinco foram delimitados à formação inicial. Além disso, a maioria apenas desenvolveu o estudo, tendo em vista, a análise da prática pedagógica sem se preocupar em propor processos para a formação da prática reflexiva. Isso demonstra o interesse talvez em tentar resolver os problemas que se apresentam já no momento do desenvolvimento da profissão ao invés de se preocuparem com a formação inicial, conforme o desenho da investigação em questão que se delimita a propor processos para a formação da prática reflexiva na formação inicial.

## **CAPÍTULO III**

### **INSTRUMENTOS DE REFLEXÃO PARA A FORMAÇÃO DA PRÁTICA REFLEXIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Nesse capítulo fazemos uma exposição do processo reflexivo de professores em formação em serviço, que deu origem a essa investigação. Apresentamos como ocorreu o processo de construção de textos coletivos no 2º período do Curso de Pedagogia para a formação da prática reflexiva de professores na formação inicial. Descrevemos e analisamos o processo de construção de textos coletivos como processo reflexivo. Analisamos a avaliação do processo utilizado na disciplina Filosofia da Educação Brasileira como pretexto reflexivo de professores em formação e finalizamos o capítulo com as considerações sobre o desenvolvimento do processo.

#### **1 Processos reflexivos de professores em formação contínua em serviço**

Segundo a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96 os professores em serviço que não possuíam nível superior deveriam cursar uma licenciatura, a fim de possibilitá-los a regência em sala de aula. Essa foi uma exigência da lei que determinou o prazo de dez anos para que essa formação acontecesse. O fato dos professores cursarem o nível superior não é algo atual. É uma discussão que vem sendo desencadeada por Anísio Teixeira, educador e principal idealizador das mudanças educacionais que marcaram a educação brasileira no século XX, conforme comenta (ROMANELLI, 2003).

De pensamento atual as idéias de Anísio Teixeira estavam embutidas na proposta de recuperar, restaurar e reconstruir a educação pública, e em particular a escola pública primária. Sua proposta era pensar um Plano Educacional que contemplasse a formação do “homem comum”. Defendia a aprendizagem como um processo ativo e a idéia de que os professores deviam ter formação superior conforme comenta (ROMANELLI, 2003).

O Estado do Amazonas por meio da Universidade do Estado do Amazonas no intuito de se adequar as exigências da lei desenvolveu um programa desenhado para atender a necessidade de formação de professores em nível superior e que devido à geografia do estado se valeu de um ensino telepresencial. Essa formação ocorria no período de férias quando os professores da rede municipal e estadual de ensino iam para as salas de aula estudar. As aulas eram ministradas pela televisão para todos os municípios do Amazonas por meio de um estúdio localizado na cidade de Manaus. A princípio houve um momento de adequação quanto a essa forma de ensino-aprendizagem, pois nenhum dos professores havia passado por uma formação igual aquela.

Os professores que ministravam as aulas pela televisão eram chamados de professores titulares. Eles tinham a responsabilidade de produzir o material didático que era adotado para o desenvolvimento da disciplina; elaborar dinâmicas locais que eram atividades que os professores titulares propunham para serem respondidas pelos professores em formação, no intervalo das exposições das aulas; as avaliações da aprendizagem que eram divididas em avaliações objetivas e subjetivas. As objetivas se dividiam em AP1 e AP2 e a subjetiva era a avaliação final que contemplava todo o conteúdo estudado durante o desenvolvimento da disciplina.

Nas salas de aula ficavam os professores assistentes responsáveis por assessorar a aula entre professores titulares e professores em formação. A ele era atribuída a responsabilidade de organizar e acompanhar as dinâmicas locais a serem executadas pelos professores em formação. Os professores em formação eram os professores que estavam estudando nas salas de aula. As aulas eram expostas sempre utilizando recursos diversificados para torná-la compreensíveis e interativas como vídeos, filmes, documentários e etc.

Durante o desenvolvimento das aulas na disciplina Didática I foi apresentado o processo de construção de textos coletivos. Isso aconteceu na primeira edição do PROFORMAR, portanto, essa foi a primeira experiência com esse processo. Nessa época trabalhava em Itacoatiara como professora assistente. Tínhamos nove turmas e quando a equipe de professores titulares da disciplina Didática I foi para a televisão e começou a explicar como seria o trabalho a princípio foi um pouco conturbado. À medida que ia sendo explicado íamos compreendendo o que deveria ser feito.

Esse processo foi utilizado como forma de avaliação do processo ensino-aprendizagem que proporcionou aos professores em formação uma nova maneira de aprender por meio da pesquisa. Esse processo quebrou um modelo de avaliação que estávamos habituados, o qual só exigia a memória dos professores em formação não possibilitando o pensamento sobre a ação. E aos professores assistentes cabia a fiscalização durante as avaliações. Essa forma não exigia que esses professores pensassem sobre o que estavam fazendo muito menos que fossem em busca de acrescentar informações no sentido de compreender o que estavam estudando.

Nós, professores assistentes, também passamos por um processo diferente como agentes na produção do conhecimento, pois acompanhamos as etapas realizadas dando suporte para aqueles professores. O processo de construção de textos coletivos foi além da sala de aula, ou seja, nós, professores assistentes, passamos a nos reunir para conversar e discutir sobre a melhor maneira de encaminhar as orientações para a produção dos textos. Essas discussões não eram realizadas nas outras disciplinas, pois não havia necessidade de fazê-las.

No processo de acompanhamento da produção dos textos coletivos enfatizamos como se fazia citação direta, indireta, paráfrase, e como escrever as referências. Enfim apesar do trabalho que era bem mais do que acompanhá-los nas provas dissertativas estávamos construindo conhecimento. Dessa forma vivenciamos a formação de professores intelectuais críticos, pois em suas produções tinham que trazer informações de sua realidade para que fossem refletidas e transformadas em textos.

O processo consistia em uma produção textual individual e coletiva. Os professores titulares delimitaram doze temas, os quais foram sorteados entre doze equipes. O processo iniciou com uma produção individual, sem consulta, feita por cada professor que escreveu um texto sobre o tema proposto para sua equipe. Naquele momento foi priorizada a idéia do professor em relação ao tema.

Depois a equipe de professores em formação se reuniu e cada um fez a leitura do texto que havia construído. Após a leitura passaram a identificar as idéias principais de cada texto, conjugando-as de maneira que escreveram um único texto coletivo. A próxima etapa consistiu em buscar fundamentação para tornar o texto escrito em texto científico. Para essa busca os professores organizaram um planejamento distribuindo as tarefas para facilitar a coleta de dados que foi

desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo. Quanto à pesquisa bibliográfica eles levantaram e selecionaram a bibliografia na biblioteca da UEA, UFAM, internet, jornais e revistas e suas próprias escolas. Em relação ao levantamento e seleção bibliográfica foi orientada a importância deles conseguirem material o mais atualizado possível, isto é, os revisados, a não ser que se tratassem de clássicos. Depois de definido o material que serviria de embasamento eles dividiram o que seria lido e iam fazendo fichamentos a fim de otimizar o tempo.

A partir disso, a equipe fez uma leitura do texto coletivo e foi inserindo no texto as citações organizadas no fichamento. Quanto à pesquisa de campo eles elaboraram primeiramente um roteiro de questionários e entrevistas para coletar dados entre os colegas sobre o conhecimento que tinham em relação ao texto construído. Essa coleta aconteceu na própria UEA, pois como era período de férias as escolas não estavam em funcionamento, no entanto, como uma grande maioria dos professores e gestores estavam estudando na UEA se tornou mais fácil a logística para esse momento. De posse dos depoimentos coletados na entrevista ou questionário a procedência foi encaixar o conteúdo no texto da mesma forma que foi feito com os fichamentos.

Nesse processo era possível observar como as informações se transformavam em conhecimento por meio do conteúdo dos textos. Era perceptível também o vocabulário dos professores em formação que aos poucos dominavam a linguagem fundamentada no pensamento de teóricos. À medida que eles iam percebendo que o texto coletivo ia tomando uma forma bem mais volumosa em relação aos primeiros textos eles demonstravam a vontade de melhorar cada vez mais. A proposta não era para que os primeiros textos fossem melhorados. No entanto, como eles não tinham sido recolhidos no momento em que foram concluídos essa construção sofreu várias alterações.

No decorrer do processo as dúvidas iam surgindo, pois os professores em formação à medida que iam escrevendo apresentavam dificuldades em registrar o pensamento no papel, pois quando era perguntado a eles o que queriam escrever eles relatavam sem dificuldades, mas no momento de registrarem isso se tornava um exercício complexo. A dificuldade deles fazia com que fôssemos à busca de informações para orientá-los. Essas informações eram discutidas entre os professores assistentes.

As etapas que a metodologia de construção de textos coletivos percorreu desde a produção individual de texto até a apresentação final foi um elemento primordial na mudança de postura na prática pedagógica dos professores, percebida durante todo o processo e o encerramento da disciplina através de painel produzido com muita criatividade, descontração e empenho. Apesar do trabalho que eles tiveram foi marcante a alegria em apresentar o resultado, pois pelo fato deles terem construído os textos se apresentaram com segurança em relação ao que era exposto.

Essa apresentação foi de suma importância porque mais do que escrever e ler é importante comunicar. Muitos professores escrevem textos e continuam no anonimato, pois não sabem como comunicá-los. Essa apresentação na cidade de Itacoatiara foi considerada um evento acadêmico que fortaleceu o espírito crítico e investigativo. Para essa apresentação foi organizada a lista de convidados composta por professores, estudantes e comunidade.

A segunda experiência com o de construção de textos coletivos foi na disciplina Currículo e Ensino Básico e os professores em formação já tinham uma experiência vivenciada na primeira disciplina de Didática I. Dessa vez foi menos complexo, de lidar com esse processo, pois tudo ocorreu de maneira mais rápida. A dificuldade estava na falta de domínio epistemológico em compreender o que era currículo, pois os professores em formação não tinham conhecimento desse conteúdo.

À medida que os professores titulares supriram a carência epistemológica através das explicações pela televisão os professores em formação durante as dinâmicas locais falaram sobre suas experiências vivenciadas na escola e os discursos deles eram sempre ideológicos, pois o encaminhamento dado para as discussões perpassavam em geral conflitos sobre poder, classes, cultura e muitos deles ainda não tinham percebido que a escola na maioria das vezes está submissa a um currículo que não responde as necessidades existentes e está envolvida por jogos de interesse.

A terceira experiência quanto aos processos reflexivos de formação de professores foi na disciplina Didática I, agora na segunda edição do PROFORMAR. Dessa vez tudo ocorreu mais tranquilo, pois já havia vivenciado essa metodologia duas vezes de maneira que me sentia mais segura para encaminhá-la.

Os professores em formação desta etapa apresentaram insegurança, pois durante o curso não haviam realizado nenhuma atividade dessa natureza. Mas à medida que as atividades foram sendo desenvolvidas eles foram percebendo a importância de tal atividade tendo em vista as orientações que recebiam no sentido de pensar sobre essa atividade como suporte metodológico para a construção do trabalho no fim do curso.

O ponto positivo nesse momento foi a nossa experiência como professores assistentes que direcionamos o trabalho com mais rapidez devido à familiarização com o processo das experiências anteriores. Essa atividade possibilitou ver a dialética do processo ensino-aprendizagem, pois quanto mais orientávamos mais descobríamos formas de fazê-las mais simplificadas possíveis.

A quarta experiência ocorreu também na segunda edição do PROFORMAR, na qual a pesquisadora não estava olhando essa metodologia como professora assistente, pois estava agora a observando como objeto de pesquisa. E os professores em formação e a orientação desempenhada pelo professor assistente sobre o desenvolvimento da metodologia de construção de texto coletivo agora eram pretextos para a observação que para desenvolvê-la a pesquisadora falou com a coordenadora das turmas para observar em uma sala.

A sala de aula para observação foi selecionada através de um sorteio aleatório não-probabilístico. Para realizar o sorteio foram numerados doze pedaços de papéis de um a doze correspondendo aos números das salas de aula. Desses doze pedaços de papéis foi tirado um que correspondeu à turma a ser observada. Quando a pesquisadora foi apresentada a turma, a recepção foi como se tivesse tirado a liberdade deles, os quais aos poucos foram ignorando a presença dela, momento esse que passou a ser o início da observação mais sistemática.

O professor assistente da turma foi muito gentil na recepção e falou um pouco sobre a importância da pesquisa, pois ele havia concluído o Mestrado em Educação pela UFAM. Desenvolveu as atividades com sensibilidade e atenção. A todo o momento encaminhou as DIs e foi às equipes tirar dúvidas.

O processo de desenvolvimento da metodologia foi idêntico aos desenvolvimentos anteriores nas outras disciplinas. O diferencial observado nessa disciplina era que os passos solicitados para desenvolvê-la estavam incluídos no fim do manual, possibilitando que os professores em formação conferissem sempre que tinham alguma dúvida.

Durante o processo os estudantes chegavam com livros e entre eles comentavam que não dava para escrever sem embasamento. Porém, mesmo considerando que esse embasamento era necessário os professores titulares sempre enfatizavam que a principal fonte de informações era a realidade da escola em que os professores em formação trabalhavam.

Houve um momento interessante em que o professor assistente organizou os estudantes em um grande círculo e cada equipe foi falando o que tinha conseguido fazer. Nesse círculo houve muitas discussões. Entre elas sobre a merenda escolar, higiene e reflexão sobre a educação alimentar. Esse momento pareceu muito importante, pois era uma prévia do que seria apresentado no último dia da disciplina, que não foi diferente a esse momento.

Essa iniciativa do professor assistente nos possibilitou visualizar que a dinâmica do processo de construção de textos coletivos pode ser entendida com o que Maturana chama de autopoiese, pois durante esse processo há uma circularidade nas ações da equipe, ao mesmo tempo em que possibilita a autoprodução.

### **1.1 Avaliação dos processos reflexivos dos professores em formação contínua em serviço da turma de Santo Antônio do Içá**

A fim de avaliarmos como foi o momento do processo de construção de textos coletivos, tendo em vista outro espaço de reflexão, analisamos o que as dez equipes de professores em formação do município de Santo Antônio do Içá falaram sobre o processo.

A equipe um disse que *“Todos os grupos apresentaram bem seus trabalhos, esforçaram-se, cumprindo o horário que foi permitido”*. No entanto, ressaltaram *“temos que melhorar, há sempre o que melhorar, com muito esforço e dedicação podemos transformar a educação”*.

Essa equipe tocou numa questão importante que é a necessidade de sempre buscar a aprendizagem, no sentido de ter condições de assumirem-se como transformadores conforme Giroux (1990) defende. O fato deles admitirem essa necessidade denota uma postura reflexiva em relação a sua prática.

A equipe dois disse “no grupo de trabalho fomos participativos em todas as nossas pesquisas e a apresentação onde todos os componentes mostraram interesse e atenção no trabalho. O qual resultou em benefício e a fusão do grupo”.

Ao falar em “fusão” a equipe sintetiza o processo que vivenciaram, pois as idéias que eles trocaram uns com os outros passaram a ser apenas uma idéia. Isso evidência que o objetivo foi alcançado já que os professores conseguiram se integrar de maneira que as idéias foram trabalhadas a partir da habilidade de ouvir.

A equipe três, assim como a equipe sete fazem uma avaliação diferente das duas equipes anteriores, dizendo que tiveram dificuldades de conseguir informações referentes ao tema proposto. As sugestões que a equipe três propôs foi que deveria haver na escola

*[...] um currículo que atenda a realidade educacional do aluno, possibilitando uma adaptação, que facilite o aprendizado do educando, inserindo a participação dos membros da comunidade, buscando a coletividade, para que haja uma mudança significativa no contexto escolar no Amazonas.*

No entendimento dos professores observamos novamente a idéia de Giroux (1990) quando falam do contexto no sentido mais amplo, enfatizando a coletividade como possibilidade de alcançar uma mudança significativa. Além disso, percebemos nessa avaliação a percepção que eles têm em relação ao sentido da educação.

A equipe quatro disse

*Trabalhamos coletivamente para que este estudo de pesquisa tivesse a fundamentação necessária para sua realização, visto que cada membro do grupo construiu o texto individual e coletivo a partir de informações teóricas e dados coletados por meio de entrevista e observações da realidade na qual vivemos. Ainda assim, encontramos um pouco de dificuldade entre o aprofundamento da temática e nossos conhecimentos práticos, mas concluímos o referido trabalho dentro do prazo estabelecido pela coordenação da disciplina.*

Com esse relato a equipe evidencia o que vivenciaram por meio de uma síntese do processo de construção de textos coletivos, descrevendo cada etapa, ao mesmo tempo, que há o reconhecimento de que o trabalho coletivo levou a realização do trabalho. A equipe continua o relato fazendo uma avaliação e comentário sobre a limitação percebida no processo dizendo

*Procuramos trabalhar com autonomia, mas não foi possível assumirmos totalmente esta postura, uma vez que precisamos das orientações da professora assistente. Durante este processo do trabalho, compartilhamos nossas idéias e sugestões possíveis para que haja novas concepções acerca de nossos conhecimentos em relação ao tema explorado.*

Identificamos aqui as idéias de Contreras (2002) quando falam sobre a autonomia. No entanto, assumem que estão inseguros, pois necessitam das orientações da professora assistente. Entendemos que isso é natural para quem está iniciando um trabalho como esse que foi proposto em equipe. Além disso, os professores em formação disseram que o trabalho foi influente para eles quando afirmam que: *“a contextualização da realidade de nosso município, que certamente será bem aceito, pois nos ajudou a entender e conhecer melhor nossa realidade”*.

Percebemos nesse relato que os professores após a vivência do processo puderam ver a realidade de forma diferente. Isso se torna importante pelo fato de ser um início para a possibilidade de mudança.

Em relação à equipe cinco afirmaram que com a pesquisa encontraram

*[...] várias informações com a idéia de teóricos que nos deram embasamento para produção do texto e exposto em forma de painel. O grupo empenhou-se ao máximo para que pudesse explorar o assunto de forma clara e objetiva para o entendimento de todos.*

Além disso, a equipe cinco comentou que *“este trabalho foi de grande valor”*, pois despertou neles a compreensão do que estava sendo estudado.

A equipe seis disse que se na organização da escola envolvesse tantas pessoas assim como foi o processo desenvolvido na construção dos textos coletivos era possível assegurar uma boa educação aos alunos. Diante disso acreditamos que eles estão se referindo ao potencial em se trabalhar na coletividade. Eles complementam a idéia sugerindo que *“haja mais participação dos pais, alunos, professores, como um todo, para haver uma gestão democrática”*.

A equipe oito foi sucinta dizendo que todos os componentes da equipe *“apresentaram-se muito bem. Cada qual expôs suas idéias de acordo com os itens expostos. Após a apresentação do trabalho, podemos dizer que o currículo tem grande importância na vida de uma pessoa”*.

A equipe dez sobre a organização do painel disse que

*Todos participaram do trabalho, foram ágeis no desenvolvimento e dominaram a aula exposta, trabalharam com autonomia, portanto os grupos se saíram muito bem, e com essa aula exposta, esperamos fazer o possível nas nossas atividades que iremos desenvolver.*

Diante da avaliação dos professores em formação consideramos que o processo desenvolvido para a formação desses professores por meio da pesquisa e do trabalho coletivo puderam ter outra visão em relação a realidade deles. Além disso, podemos considerar que o processo desenvolvido possibilitou a reflexão de maneira que eles puderam ter contato com a experiência do outro.

## **2 Processos reflexivos de professores em formação inicial**

Os processos reflexivos vivenciados na formação inicial foram bem diferentes do que aconteceu na formação em serviço, pois a maioria dos estudantes não tinha experiência como professor. As propostas de atividades que eram sugeridas a eles era sempre uma novidade. Ou seja, eles ainda não tinham se deparado com a complexidade que envolve o ambiente escolar. Esses processos que tinham a finalidade de prepará-los para o exercício da profissão deveriam ser de qualidade, pois conforme Patrício (2005, p. 128-129)

[...] a formação docente devem ter origem na qualidade da formação inicial, resgatando as técnicas e as metodologias, pois a ênfase na política, a nosso ver, esvaziou os cursos de formação de professores no que diz respeito ao instrumental que dá forma ao conteúdo.

Dessa maneira, sem esse instrumental o professor não tem como desenvolver sua profissão com cientificidade e deverá encontrar maneiras para que possa suprir essa lacuna. No entanto, Patrício (2005, p. 129) diz que

[...] deve existir um elemento importante, que não está nos currículos escolares, mas no fazer de cada professor, que leve em consideração seu referencial teórico e cultural, suas crenças, enfim, sua subjetividade, e certamente será o diferencial de sua atuação profissional.

Esse elemento pode ser entendido como a imaginação e criatividade que cada professor desenvolve no decorrer de sua existência, possibilitando-o o domínio

sobre o seu fazer a partir de idéias que surgem mediante as necessidades. Oliveira (2008) ao desenvolver seu trabalho sobre criatividade demonstra aos professores em oficinas pedagógicas a como utilizar o espaço escolar, como uma sala de aula. Ao fazer isso, a autora busca aguçar a criatividade dos professores.

Devido estarmos tratando da formação inicial no sentido de que ela possa preparar o professor para o exercício da profissão buscamos a Patrício (2005, p. 132) que diz

A formação de professores necessita valer-se da diversidade do conhecimento teórico acumulado, em vez de expurgá-la, adotando-se um outro modelo tido como capaz de oferecer os melhores modos de interpretar a prática pedagógica e de intervir nela. Na diversidade, subsiste a possibilidade de crítica, de compreensão da provisoriidade de todo conhecimento, de superação e de uma intervenção que seja produto de uma reflexão mais consistente. Para isso, é necessário que o trabalho, na diversidade teórica, ampare-se na contextualização histórica das elaborações, na identificação dos objetos de estudo dos teóricos, no posicionamento epistemológico das teorias e na práxis, requisitos indispensáveis para que não se converta em mero ecletismo, fugindo da perspectiva crítico-reflexiva proposta em todos os parâmetros de formação.

Para isso, é preciso que durante a formação de professores sejam desenvolvidos processos que os ajudem a pensar no sentido de terem elementos para fazerem de suas práticas um mote de desenvolver novas práticas.

## **2.1 Primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa**

Os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa, estruturada a partir da leitura e da produção textual, a serem desenvolvidas de forma individual e coletiva como instrumentos de reflexão para a formação da prática reflexiva aconteceram no início do desenvolvimento da disciplina Filosofia da Educação Brasileira, no dia 1 de abril de 2008. Essa disciplina foi ministrada no Curso de formação inicial em Pedagogia no 2.º período e foi planejada de maneira que todo o conteúdo pudesse ser trabalhado por meio de atividades, que familiarizassem os sujeitos da pesquisa com o processo da construção de textos coletivos.

Devido às atividades terem sido realizadas como pretexto para desenvolver processos reflexivos de professores em formação, a finalidade que se pretendeu com o plano da disciplina foi que esse plano passasse de um plano de ensino para

um plano de aprendizagem, pois para o desenvolvimento das atividades era preciso que os estudantes se organizassem para que o que era solicitado fosse contemplado. Assim, eles juntos primeiramente discutiam o que iam fazer, em que tempo e como.

Essa pretensão era uma necessidade, pois devido o objeto da pesquisa estar emaranhado em conceitos como autonomia, emancipação, intelectual, reflexão e outros os sujeitos envolvidos deviam ser os atores de sua formação, transformação e construção de seus conhecimentos.

A aula na disciplina iniciou quando o professor começou a sua apresentação. No decorrer da fala dele surgiu uma indagação sobre o que consistia realmente o Curso de Pedagogia, pois muitos acreditavam que sairiam dali com habilitação para serem supervisores, orientadores ou administradores.

Porém o que foi dito a esses estudantes é que eles ao concluírem a graduação seriam habilitados somente para ministrar aulas nos anos iniciais do ensino fundamental. Até então, eles falavam sobre o que seria melhor, o Curso Normal Superior ou Curso de Pedagogia. Diante do que foi esclarecido pelo professor eles chegaram à conclusão que, em termos de concorrência no mercado de trabalho, estavam menos favorecidos em relação aos estudantes do Curso Normal Superior que habilitava também para ministrar aulas na Educação Infantil.

Passados alguns minutos de esclarecimentos o professor da disciplina passou a palavra para a estagiária a fim de justificar o motivo de estar naquele Curso. A estagiária iniciou sua apresentação dizendo que estava ali por dois motivos. O primeiro porque precisava realizar o estágio docência como exigência do Mestrado. O segundo porque precisava desenvolver a pesquisa de campo. Depois disso, foi apresentado o plano de ensino e feito um diagnóstico<sup>5</sup> da turma para adequarmos o planejamento proposto. Em seguida as atividades e as observações do desenvolvimento dessas atividades foram iniciadas.

---

<sup>5</sup> Foi perguntado o nome do estudante; a escola que concluiu o Ensino Médio; o bairro que residia; o porquê de ter escolhido cursar Pedagogia; qual era a expectativa em relação à disciplina Filosofia da Educação Brasileira.

## **2.2 Comparando as atividades realizadas como pretexto para desenvolver processos reflexivos de professores em formação**

Nas sociedades em que foram inventados alguns dos sistemas primigênicos de escrita (China, Suméria, Egito, Meso-América e, provavelmente, o vale do Indo) havia escribas que compunham um grupo de profissionais especializados na arte de gravar em argila ou pedra, pintar em seda, tabuinhas de bambu, papiro ou em muros sinais associados ao poder. As funções estavam separadas, pois os que controlavam o discurso que podia ser escrito não eram os mesmos que o escreviam nem os que praticavam a leitura. Os que escreviam não eram leitores autorizados, e os leitores autorizados não eram escribas (FERREIRO, 2005, p. 12).

Dessa maneira, podemos entender que o que era escrito não tinha elementos da vivência daquele que escrevia. Nesse caso, se houvesse alguma discrepância em relação ao conteúdo isso não era atribuído aquele que escrevia.

Ferreiro (2005) comenta que todos os problemas da alfabetização começaram quando foi decidido que o ato de escrever não era uma profissão, mas uma obrigação e que da mesma forma o ato de ler não era marca de sabedoria, mas de cidadania.

Essa decisão sobrecarregou as atribuições do professor que muitas vezes é responsabilizado pelos problemas que surgem no âmbito escolar o que não é diferente na Universidade.

Sendo assim, agora todos deveriam adentrar no mundo da leitura e da escrita e, diferentemente do que acontecia anteriormente com os profissionais que eram divididos em grupos dos que escreviam e grupos dos que liam esses processos deveriam ser dominados um associado ao outro como aconteceu no desenvolvimento da metodologia de construção de textos coletivos a qual está representada através da figura abaixo:

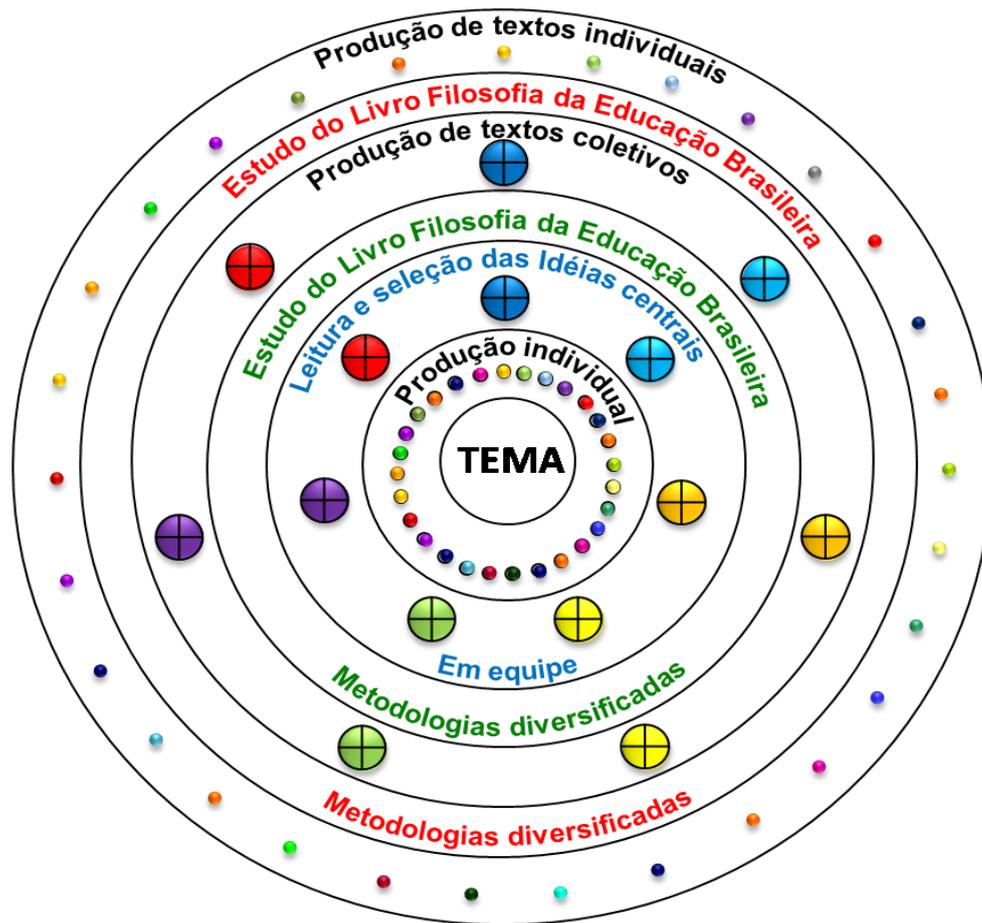


Figura 3 - Processo de construção de textos coletivos desenvolvido no 2.º período do curso de Pedagogia.

O processo de construção dos textos coletivos desenvolvido no Curso de Pedagogia foi baseado no processo desenvolvido no PROFORMAR, na formação contínua em serviço, olhando situações em que ocorreram processos reflexivos e como eles se deram no contexto de formação de professores. Esse processo conforme representação na figura abaixo objetivou desenvolver uma dinâmica de produção textual de autoria, entendendo que sem o exercício de autoria não há. Isso significa que o papel do professor não é reproduzir informações, mas construir conhecimentos e comunicá-los.

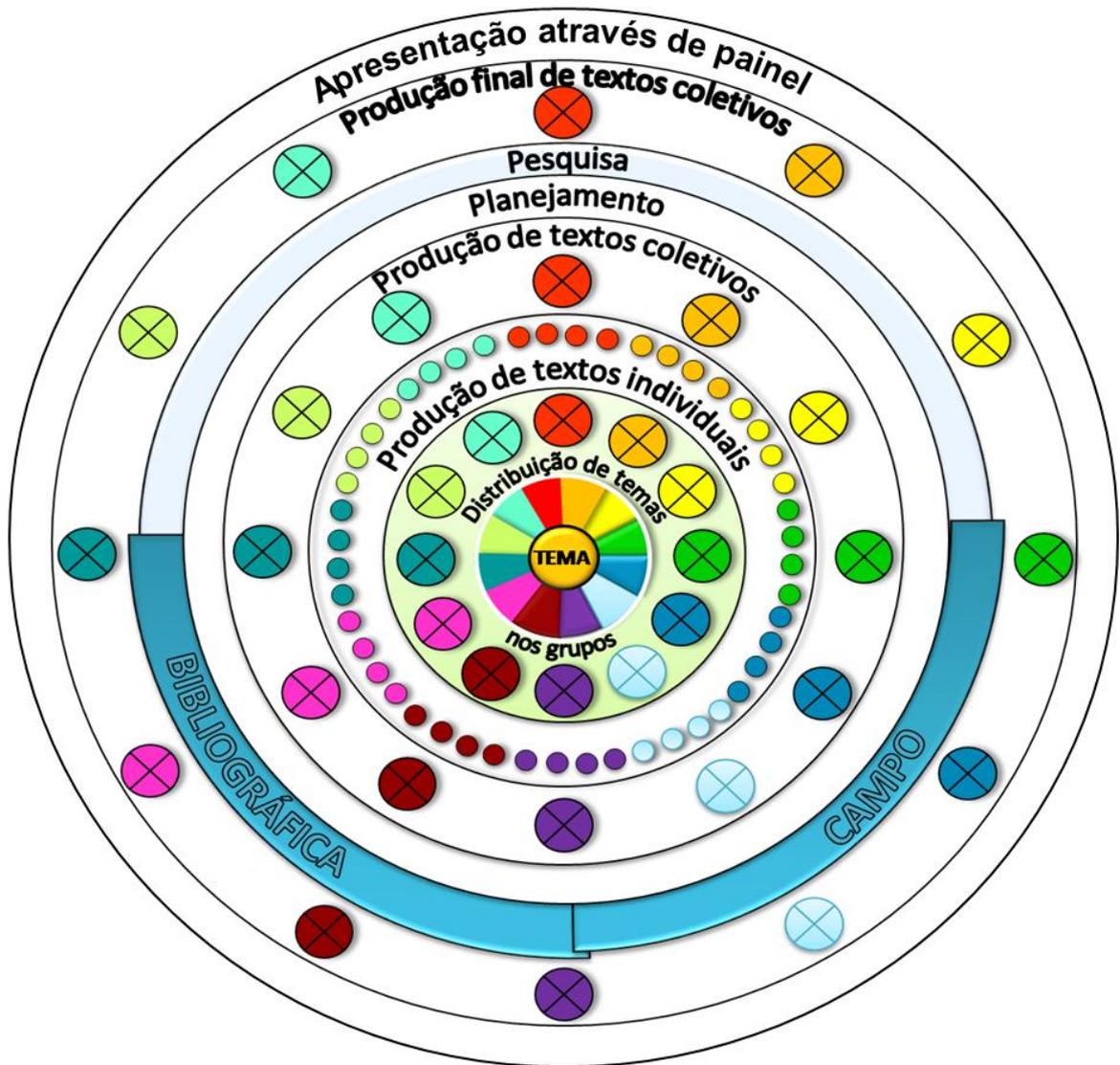


Figura 4 – Processo de construção de textos coletivos desenvolvido no PROFORMAR I e II.

O processo desenvolvido no Curso de Pedagogia sofreu algumas alterações em relação ao processo desenvolvido no PROFORMAR conforme mostra o quadro comparativo abaixo:

<b>Processo desenvolvido no PROFORMAR</b>	<b>Processo desenvolvido no Curso de Pedagogia</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuição de doze temas para doze equipes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuição de um tema para a turma</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de texto individual de acordo com o tema sorteado para a equipe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de texto individual</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de textos coletivos em equipe a partir dos textos individuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura das idéias centrais em equipe</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejamento para desenvolvimento de pesquisa bibliográfica e de campo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo do livro texto da disciplina através de metodologias diversificadas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa bibliográfica e de campo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de textos coletivos em equipe</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção final dos textos coletivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo do livro texto da disciplina através de metodologias diversificadas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação dos textos coletivos através de painel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de textos individuais</li> </ul>

Quadro 1- Demonstração comparativa das etapas do processo de construção de textos coletivos do PROFORMAR I e II e Curso de Pedagogia.

### **3 Desenvolvimento e análise do processo de construção de textos coletivos como processo reflexivo**

O processo de construção de textos coletivos no Curso de Pedagogia iniciou quando cada estudante construiu um texto individual baseado em sua experiência, externalizando o que pensava sobre o que era a Filosofia da Educação Brasileira. Essa produção foi solicitada sem nenhum critério de exigência específica, porém o texto deveria ser escrito sem consulta, pois o objetivo era diagnosticar o conhecimento existente em relação ao que consistia o conteúdo da disciplina Filosofia da Educação Brasileira. Essa primeira produção serviu como registro inicial, o qual foi o suporte para avaliar o desenvolvimento e construção do conhecimento dos estudantes a partir do estudo realizado.

Quando essa atividade foi solicitada somente 28 estudantes de um total de 43 estavam presentes. Faltavam 25 minutos para o encerramento do tempo da aula. Muitos deles já tinham até guardado seus materiais escolares, porém tiveram que se

preparar para desenvolvê-la. Aparentemente eles ficaram apreensivos e não demonstraram nenhuma satisfação.

Enquanto os estudantes tentavam produzir o texto percebeu-se um silêncio na sala possivelmente pela apreensão deles que era perceptível através dos gestos e expressões que faziam ao tentarem elaborar o pensamento para registrar no papel. Parecia que estavam buscando algo na memória. Olhavam para cima, fechavam os olhos, coçavam a cabeça e se ajeitavam de vez enquanto na cadeira.

Os primeiros minutos foram intensos seguidos de sensação de alívio e pressa para entregar o texto concluído. Alguns ao entregar o texto sorriam e deixavam o texto embaixo dos outros textos. Essa atitude pode ser entendida a partir de duas suposições a primeira poderia ser a insegurança a respeito da falta de conhecimento do conteúdo e a segunda poderia ser a dificuldade em materializar o pensamento através da escrita.

Os textos individuais foram coletados a fim de que os estudantes não tivessem a possibilidade de refazê-los, caso considerassem que não estavam bons. Pois considerando que isso poderia acontecer devido o conhecimento que teriam nas atividades seqüentes, as quais proporcionariam outros conhecimentos à medida que iam tendo outras leituras. No entanto, devido esse momento não ter a necessidade de existir é que não deixamos que eles ficassem com os textos individuais, pois ele devia ficar justamente da forma como tinha sido escrito a princípio a fim de que fosse possível ver o crescimento em comparação aos textos individuais a serem escritos posteriormente.

A etapa seguinte da metodologia foi desenvolvida em equipe previamente organizada a partir da leitura dos textos que foram produzidos individualmente no primeiro dia de aula. Devido ao fato de no primeiro dia de aula ter havido muitas ausências apenas 28 estudantes haviam produzido seu texto individual. Nesse caso, a leitura realizada foi apenas daqueles que tinham produzido o texto individual. Cada estudante fez a leitura de seu texto individual para os demais colegas.



Figura 5 – Estudantes em processo de reflexão em equipe  
Fonte: Leonardo da Conceição Duarte

Nesse momento foi chamada a atenção de que poderia ter algum texto semelhante, mas não igual, pois cada estudante tem uma história de vida e pelo fato da primeira etapa ser subjetiva dificilmente aconteceria de ter textos iguais. Esse processo de leitura foi importante para compreender e fixar o que foi registrado, pois por meio dele foi possível aprender com o texto do outro, podendo chegar até a conclusão que se deixou de ser registrado algo.

O que foi orientado para esse momento em que os textos individuais iam sendo lido era que a equipe atentamente pensasse, identificasse e registrasse qual seria a idéia principal contida no texto e o que julgava ser relevante. Nesse processo todos deviam estar concentrados para aproveitar o tempo e identificar as idéias, pois foi preciso mais de uma leitura do texto para que as idéias fossem identificadas. Esse momento sempre gerava uma pequena discussão para confirmá-la.

Depois que os textos individuais foram lidos e as idéias principais tinham sido identificadas, a equipe começou a ler as idéias a fim de produzirem um único texto, inserindo as idéias identificadas e reescrevendo-as. Essa etapa necessitou de um trabalho minucioso de maneira que o texto coletivo não fosse apenas um acoplamento das idéias ou a junção dos textos individuais, mas o resultado da identificação das idéias e discussão da equipe a fim de construírem um novo texto reescrito a partir das idéias.

Foi orientado que todos fossem escrevendo e acrescentando comentários pessoais que iam surgindo no decorrer dessa etapa para serem confrontados no momento da redação final. Essa orientação possibilitou eles acompanharem o processo pela consulta dos registros anteriores, aos quais eles recorriam sempre

que queriam confirmar se estavam dentro do assunto ou se estavam se distanciando do que havia sido proposto.

No fim dessa etapa o texto coletivo foi lido a fim de acrescentar algum comentário que por acaso tinha sido esquecido ou registrado por algum membro da equipe. As equipes fizeram o que foi proposto, no entanto, apresentaram muita dificuldade em construir o novo texto. O interessante dessa etapa é que eles juntos estavam pensando sobre o pensamento que havia se materializado em forma de idéias escritas, as quais eles defendiam ou refutavam de acordo com os diferentes pontos de vista que possibilitaram a discussão e ponderação das idéias para que encontrassem na fala do outro elemento para a construção do texto.

Além disso, à medida que esclarecíamos como melhorar os textos e como organizá-los estávamos educando-os para a ciência. Isso foi muito importante, pois eles estavam iniciando os primeiros passos para construir o conhecimento de como escrever um texto que poderia servir de suporte para produzirem outros textos no decorrer do curso e até mesmo a monografia devido a natureza desse processo favorecer o exercício de construção de um texto científico baseado na reflexão individual e coletiva. Conforme os textos iam sendo construídos era possível perceber o crescimento que havia de um texto para o outro, pois cada vez que era realizada nova leitura era nova informação a ser acrescentada no texto. Diante disso ficou evidente o que alguns haviam comentado que para escrever é preciso ler, pois a construção escrita está estreitamente relacionada à leitura.

A outra etapa significativa para o desenvolvimento do processo se deu no momento que relembramos o dia primeiro de abril de 2008, quando iniciamos as atividades da disciplina Filosofia da Educação Brasileira e a fim de que eles construíssem um texto individual perguntamos O que é Filosofia da Educação Brasileira? Exatamente após três meses fizemos a mesma pergunta a fim de que eles construíssem um segundo texto individual. Diferentemente do momento em que os estudantes responderam a essa pergunta pela primeira vez, agora eles já tinham mais familiaridade com ela, tendo em vista, terem estudado o conteúdo da disciplina e construído o conhecimento ao longo de três meses.

A fim de realizarmos um estudo comparativo entre a primeira e a segunda resposta solicitamos que eles elaborassem um texto individual dissertativo, trazendo para o texto todos os elementos, ou seja, autores, idéias, pensamentos e

comentários que dispunham na memória, considerando as leituras, as discussões, os registros e os trabalhos realizados nessa disciplina.

É evidente que para a realização dessa atividade eles utilizaram sua cognição para relembrar o que haviam estudado ao longo de três meses, pois assim como o primeiro texto que eles construíram este segundo também foi sem consulta. A importância desse segundo texto se deu justamente porque ele nos ajudou a validar o que tínhamos pretendido enquanto objeto de investigação. Em outras palavras, reafirmamos que nessa dissertação eles dispunham daquilo que estaria em sua mente como resultado de uma reflexão que havia sido individual e coletiva.

Os textos abaixo são os textos individuais que os estudantes construíram sobre o que é Filosofia da educação brasileira. O primeiro que se deu no momento em que os estudantes ainda não tinham tido o contato com o conteúdo da disciplina Filosofia da Educação Brasileira e o segundo texto após o contato.

Primeiro texto	Segundo texto
<p>Atualmente a filosofia da educação brasileira está tornando-se cada vez mais sociável.</p> <p>As pessoas a procura de inovações e explicações para inúmeras perguntas sobre várias coisas que a modernidade vem nos oferecendo coisas que antes não tínhamos respostas. Mas alguns profissionais da educação vêm usando alunos como um banco de dados, explorando seu intelectual como se fosse um depósito de informações sem a preocupação de que os mesmos são humanos e não máquinas de resposta para qualquer situação.</p> <p>A filosofia da educação brasileira tem como objetivo educar e construir através de seus ensinamentos profissionais capacitados e cidadãos com a mente ampla.</p>	<p>Ainda hoje posso dizer que a filosofia da educação brasileira é uma ampla área de conhecimento e que estão contidos formadores de pensamentos cultos e éticos.</p> <p>Seu principal objetivo é transformar pessoas em donos de seus próprios pensamentos. Por exemplo, Anísio Teixeira, mostra o caráter tecnicista da educação.</p> <p>Segundo qual a educação visa ensinar aquilo que é útil a vida dos alunos, ele coloca a relação de cursos profissionalizantes em escolas de tempo integral, um exemplo, a Fundação Nokia e a Cefet, entre outros.</p> <p>Dermeval Saviani apresenta o caráter político na educação.</p> <p>Paulo Freire apresenta o caráter ético da educação.</p> <p>Rubem Alves apresenta a esteticidade na educação.</p> <p>Sendo esses pensadores influenciadores na educação brasileira e fora do país. Suas contribuições são bastante significativas e valiosas diante de uma sociedade tão preocupada com o capitalismo.</p>

Quadro 2- Textos individuais construídos por E1

Primeiro texto	Segundo Texto
<p>A filosofia está presente nos grandes homens que fizeram parte da nossa civilização antigamente, que tinham um raciocínio elevado e que buscavam passar seus conhecimentos a todos, assim o Brasil também se pode ter essa filosofia.</p> <p>A filosofia que quer dizer “amizade pela sabedoria” presente no Brasil na Educação Brasileira é de importante valorização, pois é através dela que iremos construir uma grande nação com grandes intelectuais que através de conhecimentos adquiridos ao passar dos anos cria métodos de ensino que fazem com que os alunos se aprofundem mais em suas origens para que possam ter um raciocínio lógico sobre tudo que os rodeia.</p> <p>Pode-se dizer que a Filosofia da Educação Brasileira nada mais é do que um aprofundamento da sabedoria através dos homens que mostraram seus conhecimentos e métodos e que contribuíram para a nossa Educação Brasileira.</p>	<p>A partir dos estudos adquiridos ao decorrer do período pude compreender que a Filosofia da Educação é uma disciplina escolar que prescreve as grades curriculares do Curso de Pedagogia das áreas afins.</p> <p>O estudo da Filosofia da Educação tende a nos levar a um estudo mais reflexivo sobre a didática pedagógica do professor em várias dimensões contexto-histórico, esses estudos proporcionam aos alunos uma compreensão de como o comportamento adequado de um professor na educação tendo como subsídio a ética. A Filosofia da Educação busca através de suas raízes mostrar como a Educação evolui, que os parâmetros usados antigamente, já não são suficientes para moldar ou dinamizar o professor hoje.</p> <p>O contexto histórico da Filosofia da educação cria hoje um cenário diferente na sociedade, pois o professor tem que ser reflexivo procurar dinamizar seu planejamento pedagógico, procurar autores e obras que possam enriquecer seu currículo e procurar sempre está atualizado, pois a globalização cresce cada vez mais. Finalizando a Filosofia da Educação é uma disciplina que busca compreender a prática pedagógica dos professores no âmbito escolar.</p>

Quadro 3- Textos individuais construídos por E2.

Primeiro texto	Segundo Texto
<p>A Filosofia da Educação Brasileira é um processo metodológico e reflexivo, no qual é exposto o processo pedagógico que o país sofreu no decorrer da história.</p> <p>Pode se observar uma grande precariedade no sistema educacional brasileiro, acima de tudo porque visa apenas desenvolver profissionais para satisfazer as necessidades do setor produtivo industrial, obedecendo não só diretrizes políticas, mas acima de tudo empresarial. Essas reflexões e estruturas são objetivos pelo qual a Filosofia da Educação Brasileira propõe criar nos estudantes e nos educadores, para assim formar profissionais reflexivos, críticos e dispostos a fazer a diferença no meio educacional.</p>	<p>A filosofia da educação brasileira é uma maneira pela qual se pode analisar de forma científico-filosófica a realidade do povo brasileiro. Segundo o contexto histórico a filosofia era o saber base para a análise dos contextos sociais, políticos e econômicos, pegando seu o foco em relação à educação, no qual será alvo dessa dissertação.</p> <p>Sendo a filosofia o saber da reflexão educacional tida como uma ciência da educação e não simplesmente uma matéria integrante e interdisciplinar do Curso de Pedagogia e ou ciência da educação com o advento do espírito científico, mas precisamente com o positivismo, segundo o qual para uma matéria ser ciência teria que ter comprovação em laboratório e teria que ter um objeto observável e como a filosofia vem na interação de análise e reflexão foi colocada como saber desvalorizado. Sendo que agora as ciências ligadas a sociedade e a educação seriam a sociologia (August Comte, Émile Durkheim) e a psicologia que tinham completa ligação com a ciência e não um saber especulativo como dizia Émile Durkheim. Segundo esse contexto a filosofia da educação perde sua autonomia até certo ponto sua importância na formação do profissional ligado à educação e outras matérias de ciência humana. Sendo que no Brasil na formação dos primeiros Cursos Normal Superior a Filosofia da Educação Brasileira é colocada como matéria integrante e interdisciplinar do Curso de Pedagogia.</p> <p>Em relação ao seu contexto histórico no Brasil possui quatro tendências chamadas de arco hermenêutico, representado por quatro grandes homens: Anísio Teixeira (tecnicidade), Dermeval Saviani (Politicidade da prática pedagógica), Paulo Freire (Ética da prática pedagógica) e Rubem Alves (Esteticidade da prática pedagógica) e outros autores ligados a essas linhas de pensamento.</p> <p>Anísio Teixeira vem introduzir o Movimento da Escola Nova, também chamada de escola tecnicista, onde segundo ele irá se ensinar coisas úteis a vida. Dermeval Saviani vem mostrar o caráter político que a educação apresentando o poder de emancipação e as armas de alienação que o capitalismo (elite) vem utilizar para manter seu domínio sobre o povo. Paulo Freire mostra o caráter ético da educação sem o qual a educação se tornará algo alienado, pois o professor segundo a necessidade de compromisso, respeito, humildade imparcialidade na valorização do trabalho.</p>

Quadro 4- Textos individuais construídos por E3.

Primeiro texto	Segundo Texto
<p>Vem a ser uma reflexão sobre o processo educacional brasileiro com todas as suas carências e com as novas teorias apresentadas. Acima de tudo são processos reflexivos a fim de entender e procurar saídas para as nossas falhas.</p> <p>Por assim dizer carências, olhamos para o professor que não busca compreender as carências sociais de seu meio, ou seja, não reflete em seu organismo o que é a escola. Mas se exclui de qualquer forma de pensar.</p> <p>Contraopondo a isso encontramos os filósofos que buscaram nos mostrar o quão importante é conhecer todo o meio educacional que nos cerca.</p>	<p>Filosofia da educação tem como princípio ajudar ao professor a pensar sobre suas ações como educador.</p> <p>O educador precisa ser ético, procurar democratizar a educação, precisa também respeitar os valores culturais dos alunos. A filosofia faz do professor um objeto reflexivo.</p> <p>Segundo Rubem Alves a filosofia apresenta a educação uma esteticidade. Não mais uma educação voltada para suprir a falta de mão-de-obra das fábricas, mas para humanizar o homem. Romper com todas aquelas ideologias e implantar uma educação transformadora.</p>

Quadro 5- Textos individuais construídos por E4.

Primeiro texto	Segundo Texto
<p>É a resposta as nossas perguntas, o pensar e o agir de como educadores na transformação da sociedade pela educação.</p>	<p>É através da Filosofia da Educação Brasileira que chegamos à <i>práxis</i> da educação. É ela que leva o professor a refletir sobre sua prática educacional, fazendo do mesmo um formador de opinião e transformador. A Filosofia da Educação Brasileira é uma ciência, que forma, transforma e auxilia o professor em sua prática pedagógica. Desenvolvendo um caráter crítico e o espírito de um pesquisador diante da realidade e não como um mero funcionário do órgão público, eternizador do pensamento ideológico capitalista. Para isto a filosofia da educação Brasileira se fundamenta em quatro tendências: Anísio Teixeira, Dermeval Saviani, Paulo Freire e Ruben Alves.</p>

Quadro 6- Textos individuais construídos por E5.

Primeiro texto	Segundo texto
<p>Filosofia da educação brasileira pode ser considerada como o amor pela educação brasileira, a busca contínua pelo saber, pelo conhecimento. Procurando melhorar a educação brasileira, abrindo novos horizontes, fazendo com que o cidadão tenha consciência da sua realidade e da realidade dos outros ao seu redor, formando seres capazes de refletir e procurar mudar essa realidade. Tendo conhecimento necessário para mudar a visão que se tem da educação no Brasil, começando pelo contexto que se está inserido e quem sabe influenciar pessoas do mundo todo.</p>	<p>Primeiramente, filosofia é o amor pelo conhecimento, a busca constante do saber, é nunca se conformar com o que é dito, deve-se buscar a fundo para ter certeza, uma verdade nunca é absoluta, está em constante mudança, o que no século passado era verdade, hoje já está superada, vai além da teoria, além de simples especulação.</p> <p>A filosofia da educação brasileira pretende despertar no homem o poder que ele possui de mudança, deve mostrar a ele o seu dever de ser reflexivo, de não se conformar com a idéia dos outros e sim de amadurecer as suas e tentar mudar a sua própria realidade.</p> <p>Sem educação não há nação, não há cidadania, nem respeito, solidariedade, é cada um buscando o melhor para si próprio, sem se importar com a dificuldade ou necessidade do outro.</p> <p>Através da filosofia da educação o homem é impulsionado a pensar e refletir sua situação e também a de outros, é levado a encontrar soluções para mudar a sua realidade e também a de outros.</p> <p>A filosofia leva a pessoa a ser reflexiva, a analisar o contexto que ele próprio está inserido, leva-o a ser ético em tudo o que faz, a ter responsabilidade consigo e com os outros. A filosofia dá ao homem meios de mudança, meios para executar essa mudança, não somente pensar, mas também agir, ser agente da mudança e não somente passivo, através da filosofia o homem é impulsionado a estudar o passado para fazer um futuro melhor, mais digno, a filosofia não é apenas teoria é também prática, é agente da mudança, é construtora de um mundo diferente onde todos os diferentes são iguais, cada um com suas particularidades, mas com objetivos e sonhos comuns a todos.</p>

Quadro 7- Textos individuais construídos por E6

Primeiro texto	Segundo Texto
<p>São idéias discursivas sobre a educação no Brasil que nos permitem pensar nossas práticas pedagógicas, nos mostra as dificuldades que o meio educacional já passou e vem passando e nos apresenta métodos de melhoria da atuação de profissionais da área, do qual muitos, autores sobre educação se preocupam. Sendo também um estudo histórico sobre a evolução, mesmo que pequena, do Brasil em relação ao meio educativo.</p>	<p>É o ato de pensar criticamente a educação no Brasil, compreendendo-a em toda sua complexidade e avaliando a forma como ela se dá perante a sociedade.</p> <p>Pensando de forma crítica a educação, percebendo seus acertos e equívocos, os filósofos da educação brasileira trazem à tona suas experiências na área educacional evidenciando suas preocupações acerca da ética e da estética educacionais.</p> <p>Compreender a educação em sua totalidade é tarefa almejada nesse campo. Sonha-se com profundas mudanças educacionais e entende-se a educação como um ato político.</p> <p>É na filosofia da educação brasileira que se revela a sociedade perante à educação, avaliando a relação entre ambos, o que se pode mudar e o que se pode melhorar.</p> <p>Enfim, a filosofia educacional no Brasil abrange todos os campos educativos, não apenas reflete sobre eles, mas tenta uma mudança nos próprios.</p>

Quadro 8- Textos individuais construídos por E7.

Primeiro texto	Segundo Texto
<p>É o modelo de educação adotado no nosso país, onde constam os métodos e conteúdos que serão utilizados no processo ensino-aprendizado.</p> <p>Essa filosofia é seguida pelas instituições educacionais para dessa forma poder ser constituído um padrão de ensino.</p> <p>Através da análise e estudo dessa filosofia foram realizados vários projetos e escritos vários livros onde podemos encontrar um conteúdo que nos leva a pensar mais reflexivamente sobre o processo educacional pelo qual estamos passando, podendo dessa forma nos tornarmos mais críticos e procurando sempre a melhoria da educação em nosso país, nos tornando acima de tudo capacitados para levar não somente informação, mas cidadania para nossos futuros alunos.</p>	<p>Ao longo desse período estudamos sobre filosofia, podemos perceber que esta não é somente uma disciplina curricular.</p> <p>A verdadeira filosofia da educação ocorre quando há um verdadeiro envolvimento do corpo docente com a educação e com os alunos.</p> <p>O professor deve estar ciente da realidade dos alunos e buscar meios para poder suprir os déficits existentes, respeitando o espaço de cada indivíduo e suas particularidades.</p> <p>A escola deve ser um local de troca de idéias e conhecimento, onde todas são diferentes, mas ao mesmo tempo iguais, diferentes em relação a sua cultura, crença, etc, mas igual no que diz respeito a forma como devem ser tratados, a atenção que deve ser dispensada a cada aluno em particular, estimulando-o dessa maneira a aprender. A filosofia tem papel importante na formação dos professores, pois leva-os a refletir sobre o processo educacional e a tomar atitudes em prol de melhorias do mesmo, estimulando sua inteligência e capacidade para criar.</p>

Quadro 9- Textos individuais construídos por E8.

Primeiro texto	Segundo Texto
<p>É um conjunto de idéias e ações que são estudadas e analisadas para um melhoramento das ações e o conceito sobre a educação brasileira.</p> <p>A filosofia é o ato de pensar e compreender um fenômeno uma ação ou realidade presente.</p> <p>Como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Rubens Alves, Dermeval Saviani, várias visões de ver a formação do educando em suas várias realidades.</p> <p>Históricos, sociais, econômicas compreender tais pontos e achar maneiras de levá-las ao educador para que, ele possa conseguir com estes conhecimentos, novas maneiras para o melhoramento ou encontrar novas ações que ultrapassem os conhecimentos históricos educacionais, seguindo uma linha de pensamento de um autor ou de vários autores.</p>	<p>Vamos analisar como foi mencionado nas primeiras palavras filosofia implica em pensar e um pensar crítico dinâmico.</p> <p>Está ligado a ação e ato de pensar lembremos Anísio Teixeira e Paulo Freire, Saviani e demais educadores.</p> <p>Cada qual com sua visão intelectual e um plano de ação que pode ser elaborado e realizado por outros membros do grupo ao qual chamamos educadores.</p> <p>Seus ideais, seus planejamentos podem ser melhorados e revistos por outrem que consiga ampliar seu campo de ação e visão para um aperfeiçoamento da estrutura escolar na formação de um cidadão.</p> <p>Capaz de ser um agente transformador e propagados de boas idéias sejam elas de antigos pensadores, ou soluções novas criadas no decorrer do movimento social entre as pessoas e a realidade vivida indiferente aos conhecimentos acadêmicos.</p> <p>A filosofia da educação não está ligada somente à estrutura escola e ao mundo escolar instituído por professores, diretores, pedagogos e etc.</p> <p>Também não está exclusivamente ligada a academia ou está circulando nas veias dos doutores e mestres.</p> <p>Ela está entrelaçada a vida ao que foi vivido, estudado, catalogado, pesquisado, analisado e criticado. E o que será vivido e o que é vivido no presente momento.</p> <p>Filosofia da educação brasileira é o que precisa ser melhorado aperfeiçoado, criticado e vivido e pesquisado por cada aluno, por cada pai, mãe, professores, mestres e doutores e por toda sociedade em geral.</p> <p>É a realidade sofrida de cada diferente região deste imenso Brasil e ação transformadora ativa e viva de cada cidadão na melhoria da educação.</p> <p>Filosofia da educação é tudo isso e muito mais é um livro com final inacabado.</p>

Quadro 10- Textos individuais construídos por E9.

Primeiro texto	Segundo Texto
<p>Trata-se de uma abrangente reflexão a respeito das questões educacionais que marcam o Brasil em todos os seus aspectos.</p> <p>Procurando de forma clara e concisa levantar questões e problemáticas, levando em consideração todo o histórico cultural, social e econômico, entre outros, os quais são de grande importância para relevante questão que o ensino e a educação brasileira passam neste momento.</p> <p>Portanto, o objetivo é elucidar os vários pontos de vista dos autores e tratar a questão educacional com seriedade e a consideração merecida nos levando a uma prática educacional realmente atuante e participativa nos tornando cada vez mais cômicos de nossos deveres e obrigações para com a sociedade da qual fazemos parte.</p> <p>A partir do momento que a prática educacional torna-se uma realidade reflexiva nos tornamos modeladores e formadores do pensamento crítico do qual todos deveriam compartilhar.</p>	<p>Primeiramente deve-se entender como filosofia a arte de tentar compreender através das várias práticas quais são as verdadeiras questões que perpassam pela cabeça do ser humano, enquanto tenta buscar uma racionalidade para sua própria vida e existência.</p> <p>Em outro aspecto tenta-se compreender como a filosofia e a educação convivem e como estas práticas podem completar-se enquanto objetos de pesquisas para várias questões educacionais que ao mesmo tempo são tão dualistas e adversas. Essa dualidade está ligada ao fato de que a educação em sua prática voltada para a construção do ser crítico não está voltada ao preparo deste ser crítico, mas sim ao simples ato de transmitir um pensamento já existente através da escola e das atividades decorrentes desta, sem no entanto, observar a individualidade de cada um e procurar atender essas necessidades específicas.</p> <p>Sua adversidade consiste no fato de que há uma falsa ideologia que está presente na sociedade, que tenta massacrar que há uma minoria dominante e privilegiada que detém todas as formas de cultura e que dessa forma não se podem formar cidadãos críticos</p>

Quadro 11- Textos individuais construídos por E10.

Primeiro texto	Segundo Texto
<p>A Filosofia da Educação Brasileira é o modo de como está educação. É onde ela vai se articular para uma melhor compreensão de como a educação se dá neste meio. Tendo na mesma um meio onde se buscará através de grandes contribuintes para a educação mundial, encontrar alternativas para um bom aprendizado, que estes pensadores trarão para um melhor diálogo entre professores e alunos, não somente na sala de aula, mas também no seu convívio social.</p> <p>É através desta filosofia que entenderemos como surge a educação e de que modo ela é desenvolvida através da realidade do nosso país.</p> <p>É buscar, sobretudo respostas para questionamentos que impedem a <i>práxis</i> real e liberta do aprendizado sistemático do ensino em nosso país.</p>	<p>É essa Filosofia da Educação que vai nos levar a uma reflexão sobre os problemas que essa área enfrenta há muito tempo em nossa sociedade.</p> <p>Ela vai nos levar a uma reflexão crítica perante as questões para que possamos ter uma visão crítica e deixemos o ingênuo de lado. Levando-nos assim a uma prática pedagógica eficiente perante a realidade da nossa sociedade.</p> <p>Trazendo a tona qual é a deficiência real na educação segundo a prática dos docentes na área.</p> <p>Tendo como referência e de grande ajuda a <i>práxis</i> de alguns filósofos dos séculos anteriores, sendo de grande importância para resolução de problemas do nosso século.</p> <p>Essa filosofia nos leva a refletir de forma que nos levará a uma ação positiva.</p>

Quadro 12- Textos individuais construídos por E11.

Primeiro texto	Segundo Texto
<p>É o conjunto de pensamentos filosóficos e pedagógicos que existem no Brasil. A filosofia aplicada na maioria das escolas públicas no Brasil, que se originaram de outras correntes filosóficas durante a história da humanidade.</p> <p>A filosofia pedagógica brasileira hoje está ultrapassada. Alguns profissionais da educação usam uma nova filosofia muito questionada por Paulo Freire, por exemplo, a educação bancária na qual o aluno se transformar em um banco de dados, ou seja, um aluno objeto. Essa educação no Brasil faz parte de uma política de estatísticas pelo governo federal. O que realmente importa são os números das estatísticas e não o conhecimento proposto ao aluno e a sua capacidade intelectual.</p>	<p>A Filosofia e a Educação praticamente surgiram juntas. Durante muitos anos foram questionadas as ligações entre as duas. Para poder trabalhar com educação é preciso antes de tudo filosofar a respeito do assunto a ser ensinado, nesse sentido, é impossível ver a colaboração entre duas ciências.</p> <p>A Filosofia da Educação Brasileira começou a trabalhar em seus primórdios com as idéias de Anísio Teixeira a respeito da educação. A educação para Teixeira, como também para muitos pensadores a respeito da mesma é a formadora de cidadãos críticos e ativos na sociedade.</p> <p>Os pontos que são mais ressaltados na Filosofia da Educação Brasileira seriam a dominação de classes sociais, a educação bancária e a política educacional vigente, que na verdade se tornam grandes problemas para nós futuros professores.</p> <p>As idéias que a Filosofia da Educação Brasileira segue procuram quebrar com a educação sistematizada e se unir a formas de pensamentos escolanovistas. Seguindo os pensamentos de Dermeval Saviani, Paulo Freire e Rubem Alves, escola, democracia e política andam juntas em prol da humanização do homem.</p>

Quadro 13- Textos individuais construídos por E12.

Os textos nos mostram a evolução que os estudantes tiveram desde a primeira construção do texto individual até a segunda, pois o conteúdo apresentado no segundo texto contém uma qualidade e quantidade maior de informações, conceitos e linguagens trabalhadas durante o período de estudo em relação ao primeiro texto.

Para que os estudantes tivessem o conhecimento sobre o que seria filosofia da educação brasileira e pudessem escrever sobre ela durante a construção dos textos coletivos foram desenvolvidas algumas atividades para familiarizá-los com o processo dessa construção, a fim de que a abstração do conteúdo pudesse ser de forma diversificada.

As atividades foram produção de texto individual e coletiva; fichamento de texto; construção e apresentação de linha do tempo, de mapa conceitual, de painel integrado, de dramatização, de seminário e de leitura para responder questões;

construção coletiva de poema e de produção de texto para crianças. As atividades foram finalizadas com a apresentação de resenhas que os estudantes construíram no decorrer da disciplina, as quais após avaliação a proposta seria a confecção de um dicionário de obras que ainda está em fase de análise.

De posse de todas as atividades realizadas pelos estudantes a procedência foi a organização e encadernação do material em três blocos independentes. Essa forma de organização nos possibilitou a análise do conteúdo das atividades realizadas pelos estudantes ao mesmo tempo em que pudemos perceber a compreensão que eles tiveram do conteúdo trabalhado ao longo do processo.

### **3.1 Atividades realizadas como fundamento teórico-metodológico para o processo de construção de textos coletivos**

Na aula inicial foi solicitado que os estudantes fizessem um fichamento sobre o texto de Tomazetti (2003). Essa atividade se constituiu em dar as primeiras noções sobre a resposta que os estudantes deram ao produzir o primeiro texto individual.

Ao serem comunicados que deveriam fazer o fichamento os estudantes interrogavam-se uns aos outros, comentando em voz baixa que nunca haviam feito um fichamento. Foi perguntado a eles se não haviam tido aulas de metodologia e eles disseram que no primeiro período não tiveram essa disciplina e a professora desse período ainda não tinha explicado sobre como fazer fichamento.

Dessa forma, essa atividade fez com que os estudantes buscassem orientações da professora da disciplina Metodologia, pois eles até aquele momento não haviam recebido nenhuma orientação sobre como fazer um fichamento. A professora replanejou suas aulas a fim de suprir a necessidade que os estudantes estavam enfrentando.

Conforme o dia combinado para a entrega dos fichamentos os estudantes trouxeram-nos de acordo com o que se pediu. Em relação aos comentários deu para perceber alguns ensaios de pensamento crítico.

Sobre o texto selecionado para o fichamento eles comentaram que a linguagem não era acessível e a princípio foi complexo para eles entenderem o

conteúdo, porém com a discussão extra-classe que fizeram entre si e com a professora de metodologia foi possível realizar a atividade solicitada.

A forma como foi desenvolvida essa atividade demonstrou que os estudantes não se esquivaram em buscar soluções para as suas dificuldades. Isso denotou um amadurecimento intelectual, evidenciando que quando não se sabe algo é preciso ir à busca de quem já sabe, pois é na troca de experiência que também se forma o professor. Essa atitude foi muito importante pelo fato de estarmos falando sobre a discussão na coletividade, de olhar o outro para melhorar sua prática.

Foi proposto também aos estudantes outra atividade que consistia em a partir da leitura do texto sobre A perspectiva da cientificidade da prática pedagógica da Filosofia da Educação, visualizar os acontecimentos que se deram no decorrer dos anos, percebendo o percurso histórico e evidenciando que cada ação realizada serviu de base para uma próxima ação. Esse percurso histórico deveria ser demonstrado por meio da construção e apresentação de uma linha do tempo. Além disso, essa atividade teve como objetivo que os estudantes percebessem que a história da educação tem sido construída pela iniciativa e vontade coletiva que perpassa pela complexidade da subjetividade dos envolvidos.

A princípio foi explicado como se construía a linha do tempo, pois houve muitas perguntas sobre como fazê-la. Após o esclarecimento das dúvidas os estudantes se reuniram em equipe a fim de lerem o texto e iniciarem a construção da linha do tempo.

Essa atividade foi tranqüila, pois o conteúdo proposto para a leitura não era extenso de modo que deu para os estudantes fazerem o que foi proposto em uma única aula. Durante o trabalho em equipe já na construção da linha do tempo eles dialogavam e combinavam a melhor forma de apresentarem o resultado do estudo. Após concluírem a atividade fizeram a apresentação.

Tendo em vista que todas as atividades eram um pretexto e, portanto, deveriam favorecer o exercício do pensamento dos estudantes planejamos e propomos a atividade de construção e apresentação de mapa conceitual, a qual foi realizada com base em discussões coletivas, pois para construí-la foi preciso que os estudantes estivessem seguros do conteúdo estudado a fim de organizarem os conceitos de maneira compreensiva.

Para essa atividade o objetivo foi que os estudantes sistematizassem e percebessem o texto de uma forma diferente e pudessem visualizar como as

informações durante os nossos pensamentos vão se ligando de uma maneira complexa. Para isso, eles leram o texto proposto fizeram o resumo, identificaram nele os conceitos trabalhados e organizaram o mapa conceitual.

Observando o desenvolvimento desse trabalho foi possível perceber o planejamento dos estudantes em relação ao que seria feito para realizar a atividade. E por algumas vezes eles refizeram o mapa conceitual em virtude de novas compreensões e adequações do espaço no papel. Foi dado a eles material de apoio impresso para que visualizassem o que era um mapa conceitual. Após a conclusão do mapa conceitual os estudantes fizeram a exposição oral utilizando o projetor de opaco.

Conforme as aulas iam se passando buscávamos incentivá-los para o trabalho em equipe por meio de discussões, por isso propomos o desenvolvimento de um painel integrado que também foi uma atividade desenvolvida para que os estudantes se familiarizassem com o processo de construção de textos coletivos. As equipes foram organizadas para o primeiro movimento que consistiu no estudo do texto e elaboração de resumo. Depois foram reorganizadas para o segundo movimento que consistiu na socialização do resumo nas equipes.

Quando foi proposto o painel integrado como aprofundamento do conteúdo os estudantes de início não entenderam bem como se daria essa atividade, pois a maioria deles não tinha o conhecimento dela. À medida que foi explicado novamente eles foram procurando desenvolvê-la. O atraso de alguns estudantes conturbou um pouco o processo prolongando-o mais em alguns minutos.

Alguns estudantes pediram para fazer a leitura fora da sala de aula, pois a leitura em equipe de vez em quando causava um burburinho. O desempenho dos estudantes nessa atividade foi incisivo. No entanto, sempre havia um atraso no desenvolvimento das atividades devido a explicação sobre ela se alongar mais do que o tempo planejado.

A atividade finalizou com a socialização dos resumos nas equipes. No entanto, para esse momento houve a necessidade de explicar novamente como seria o segundo movimento. Em relação aos que chegaram atrasados mesmo explicando não fizeram conforme o solicitado, pois alguns não ficaram na equipe que tinham sido designados comprometendo o desenvolvimento da atividade, a qual não foi tranqüila, pois os estudantes acharam complicado o processo de desenvolvimento dela. Mas foi possível alcançar o objetivo que era fazer com que

eles lessem em equipe, traçassem idéias, produzissem o resumo e comunicasse o resultado dele em equipe diferente do qual haviam estudado.

Até esse momento os estudantes já estavam bem diferentes dos primeiros dias de aula, pois já estavam se habituando aos trabalhos em equipe. Agora para que eles pudessem exercitar mais o trabalho em equipe foi proposto a eles o desenvolvimento de uma dramatização e ou um seminário. Essa proposta se deu para que os estudantes tivessem outra forma de estudar e apresentar o resultado do estudo. Além disso, foi dito a eles que poderiam escolher entre a dramatização ou o seminário como propostas de fixação do conteúdo.



Figura 6 – Estudantes em dramatização como processo de reflexão  
Fonte: Leonardo da Conceição Duarte

As equipes foram formadas e começaram a discutir entre si qual era a proposta que iam escolher. Foi orientado que se escolhessem a primeira proposta que era a dramatização deveriam atentar para algumas etapas que consistiam em produzirem um roteiro de dramatização, pensarem e prepararem o figurino para caracterizar o que apresentariam. A segunda proposta que era o seminário, deveriam a partir do estudo do texto construir um resumo e preparar a apresentação.

Na aula seguinte os estudantes já estavam organizados para apresentarem o resultado do estudo. A sala foi organizada em círculo e percebia-se que eles estavam eufóricos. Cada equipe se apresentou e entregou o trabalho escrito. Após as apresentações foram feitas as avaliações e considerações. Os estudantes demonstraram satisfação e alívio em relação à conclusão do trabalho.

As apresentações foram avaliadas por um mestrando convidado que falou sobre a apresentação pessoal, os recursos utilizados, deu dicas do que fazer para tornar as apresentações mais coerentes, falou sobre a importância de controlar o tempo, como fazer as apresentações dos slides, a importância de preparar um plano B, as possibilidades de fazerem folders, camisetas, tudo para que a apresentação fosse bem preparada. Essa avaliação foi importante, pois como os estudantes estavam cursando o segundo período essas contribuições foram significativas.

Além dessas atividades foi desenvolvida também uma atividade de leitura de texto para que os estudantes a partir dessa leitura destacassem as idéias principais e elaborassem três questões com as respectivas respostas. Cada parte do texto foi dividida de maneira que fosse lido por duas equipes dessa forma teriam condições de responder às questões e problematizá-las. A partir dessa etapa houve a orientação nas equipes para planejarem como seriam feitas as apresentações das perguntas e respostas.

Na aula seguinte foi feita a apresentação das equipes. Inicialmente foi solicitado que os estudantes fizessem um círculo para a apresentação do trabalho e os membros da equipe deveriam ficar um ao lado do outro para que os comentários pudessem ser complementados pelos demais colegas da equipe. Esse trabalho foi demorado, pois alguns estudantes, mesmo insistindo para que se organizarem permaneciam no mesmo lugar.



Figura 7 – Turma em círculo para realizar processos reflexivos coletivos  
Fonte: Leonardo da Conceição Duarte

As equipes foram sorteadas para responder as questões elaboradas pelas equipes opostas. No momento que iniciou a etapa de perguntas e respostas os estudantes que deveriam responder as questões e problematizá-las simplesmente respondiam o que a equipe tinha sistematizado de maneira bem resumida, curta, rápida e superficial depois ficavam em silêncio como se quisessem que alguém comentasse por eles. Eles estavam muito apreensivos, pois isso era percebido através dos gestos e expressões. Neste caso, ausentou-se da dinâmica o debate sobre o tema em questão.

Pois não houve nenhum estudante que ousasse um comentário além do que estava escrito no papel. Isso tornou a aula um pouco monótona em relação ao que havia sido combinado que os estudantes deveriam problematizar as respostas indo além do que estava escrito.

A aula terminou sem que acontecesse o que havia sido orientado ou esperado, pois foi solicitado que à medida que as respostas fossem sendo lidas e as problematizações fossem acontecendo eles deveriam ir registrando. Esse registro não aconteceu. Pois através da observação foi possível constatar que ninguém estava registrando. Além disso, foi possível perceber que os estudantes estavam muito inseguros.

No fim dessa apresentação foi solicitada a construção de um texto considerando as questões, as respostas dadas pelas equipes e as idéias trabalhadas no texto. Ou seja, o texto a ser construído deveria partir da elaboração dissertativa de uma tese, sustentando-a em argumentos apresentados pelo texto e pelo debate em sala de aula, pois na busca de sentido o estudante por meio do registro pode dar um toque especial ao conteúdo que vai trabalhar e à medida que se sente envolvido em sala de aula terá motivos para querer fazer a diferença na vida de seus estudantes, pois reconhece como intelectual que é possível construir teorias a fim de melhorar a prática dando ênfase que além de expor conteúdo precisa contribuir para transformar a vida de seus estudantes.

Em outra aula foi construído um poema coletivo como incentivo para o estudo. Essa atividade deu a abertura a uma aula. Cada estudante foi convidado a escrever uma frase dizendo o que era ser educador. Alguns estudantes demoraram um pouco, pois aparentemente estavam pensando no que escrever. Como foi uma atividade livre foi possível observar que uns olhavam o que os outros estavam

fazendo a fim de melhorarem a idéia do que talvez tivessem pensado em escrever. Os estudantes entregaram as frases, as quais foram lidas oralmente uma a uma.

Foi combinado que a pesquisadora organizasse as frases em um texto em forma de poema. Essa organização não ficou sob a responsabilidade dos estudantes, pois naquele momento o objetivo não era esse, mas o que se pretendeu era que eles compreendessem que um texto é a junção de idéias e que essas idéias podem ser idéias de uma coletividade.

Na aula seguinte a pesquisadora apresentou aos estudantes o poema construído a partir das frases elaboradas. Todos ficaram surpresos com o resultado. O poema foi lido oralmente e depois foi comentada a potencialidade de escrever na coletividade.



Figura 8 – Estudante lendo o poema produzido em coletividade  
Fonte: Leonardo da Conceição Duarte

Eis o poema que também serviu como atividade para desenvolver processos de reflexão coletiva.

Ser educador é...

Ser possuidor de um conhecimento e ter a capacidade de transmiti-lo a outros com amor e carinho tudo que aprendeu com a vida.

Ser educador é tornar-se responsável pela construção<sup>6</sup> do conhecimento. É construir conhecimento.

Ser educador é: tentar modificar a sociedade.

<sup>6</sup> A palavra no original era transmissão que foi substituída por construção tendo em vista o que Ghedin (2007a) e Pimenta (2005) discutem sobre a diferença entre informação e conhecimento. O mesmo aconteceu com a palavra na sequência que era transmitir e foi substituída por construir.

Ser educador é... Ter amor pelo conhecimento, é poder contribuir com o outro, é ser e fazer parte da sociedade, é aprender ensinando, é ter a curiosidade de uma criança, é desconfiar de tudo, acreditando até no absurdo!

É ter sempre o “porque” consigo, é somar, é dividir e multiplicar as experiências.

Ser educador é tornar-se o livro, o caderno e a caneta e, mais do que isso, é sentir-se sempre.

Ser educador é ser um transformador de realidades de forma clara e dinâmica.

Ser educador é transmitir e ensinar os valores éticos da vida.

É... Contribuir para formação das pessoas e desenvolver nas mesmas uma qualificação de ensino.

É promover a revolução!

Revolucionar o conhecimento.

Contribuir para a evolução do outro.

Querer passar ao próximo o que aprendeu.

Estar comprometido com a educação, amar o que faz e nunca deixar a fantástica aventura de ensinar se extinguir.

Ser educador é... Atender as necessidades dos educandos de forma prática, descontraída e eficiente para o conhecimento se propagar!

Ser educador é ser emancipador de mentes!

Levar o conhecimento, buscando nos fundamentos teóricos sua própria práxis.

Ensinar além da teoria e da prática.

Ser educador é ser transformador de vidas.

Ser educador é transformar vidas.

Nesse poema foi possível perceber uma infinidade de conceitos que foram trabalhados no desenvolvimento da disciplina como o resultado de uma interpretação crítica do que foi estudado. Além disso, eles puderam expressar o sentimento do que acreditavam que era ser educador com base nos professores que tiveram contato, durante sua formação e a projeção daquilo que gostariam de ser enquanto profissionais.

Tendo em vista que os estudantes estavam se preparando para ministrar aulas para crianças solicitamos que eles fizessem o estudo do texto e um resumo a ser apresentado de forma lúdica.

Quando foi proposta essa atividade os estudantes ficaram alegres dizendo que iriam fazer história em quadrinho, poemas e outros textos. Essa atividade foi interessante, pois além de fixar o conteúdo do texto foi possível perceber a motivação deles para a apresentação do resultado do estudo.

A proposta era produzir um texto infantil. Deveriam escolher um ano, um título e apresentar em linguagem específica para o ano escolhido. Poderia ser ilustrado. Como orientação foi dito a eles que observassem livros infantis enumerando os pontos positivos e negativos do que tinham observado para enriquecer a idéia deles, pois olhando a idéia dos outros temos a possibilidade de

melhorar a nossa. Os estudantes entregaram o trabalho e fizeram a apresentação de forma oral. Essa atividade proporcionou o entendimento sobre a adequação que o professor precisa fazer em relação à realidade dos estudantes.

Desde os primeiros dias de aula os estudantes sabiam que no fim da disciplina deveriam apresentar a resenha de um livro escolhido por eles em uma lista pré-determinada. Os estudantes escolheram os livros e começaram a leitura.

Durante as aulas os estudantes sempre eram lembrados sobre essa atividade. Devido se tratar de uma atividade um pouco mais complexa em relação ao que eles já vinham construindo foi feita a orientação de como deveria ser a resenha. Além da orientação recebida na disciplina Filosofia da Educação Brasileira receberam também a orientação na disciplina Metodologia.

Após a conclusão da resenha os estudantes apresentaram-na para a turma. A sala foi organizada em círculo. A ordem de apresentação se deu pela sequência da inscrição dos estudantes, os quais espontaneamente foram dando os nomes para a apresentação.

A maioria dos estudantes apresentou a resenha oralmente, enquanto uma minoria fez a apresentação em data show. Pelo que foi demonstrado acreditamos que o objetivo para esse momento foi atingido. No entanto, o que foi percebido era que os estudantes estavam cansados devido à quantidade de trabalhos que eles vinham desenvolvendo durante esse período.

#### **4 Análise da avaliação do processo utilizado na disciplina Filosofia da Educação Brasileira como pretexto reflexivo de professores em formação**

O processo utilizado como pretexto reflexivo se constitui em um conjunto de atividades que foram desenvolvidas para auxiliar à construção de textos coletivos. Nesse momento, faremos a análise desses processos a partir dos dados coletados por meio de um instrumento de avaliação e de uma entrevista aberta.

As atividades realizadas na disciplina Filosofia da Educação Brasileira foram planejadas como pretexto para desenvolver processos reflexivos de professores em formação. Conforme E1A<sup>7</sup> no início a disciplina foi “*bastante difícil*”<sup>8</sup>. Afirma que isso

---

<sup>7</sup> Para designar os estudantes que responderam à avaliação do desenvolvimento, instrumento para verificar como eles se viram durante o processo de desenvolvimento da disciplina utilizaremos EA e

se deu porque eles estavam *“lidando anteriormente com um método muito diferente”*. Em relação ao *“método”* a estudante se refere ao processo de construção de textos coletivos e também as atividades que foram feitas para que eles tivessem um fundamento teórico-metodológico que auxiliasse no processo que aplicamos para a formação da prática reflexiva de professores.

Devido esse processo estar estruturada a partir da leitura e da construção de textos os estudantes tiveram realmente muita dificuldade, pois não tinham hábito de utilizar o registro como reflexão na e sobre a ação. Isso era evidente, pois sempre quando era proposta alguma atividade eles sempre ficavam apreensivos em saber realmente o que tinham que fazer, pois tudo era uma novidade. Além disso, quando era pedido para construírem textos sempre faziam expressões de abnegação.

Em relação à resistência sobre a leitura e a escrita pelos estudantes nos remetemos a uma evidência em relação aos temas que se referem as pesquisas oriundas do PROFORMAR na primeira e segunda edição do Curso, que entre 2001 e 2008 foram mais de 5.000 professores no Estado do Amazonas que tiveram o interesse e investigaram sobre esse tema.

Esse interesse que se configura em deficiência nos processos de leitura e escrita dos estudantes pode ser entendida como uma deficiência também dos próprios professores em formação, pois pelo fato de que talvez não terem o hábito da leitura e da escrita não sabem como lidar com seus estudantes atribuindo a eles a responsabilidade por suas deficiências.

Percebemos no relato da estudante a adequação realizada entre o estudo vivenciado no período anterior e até mesmo em outras disciplinas do período em questão. Ficou evidenciado que o desenvolvimento da disciplina Filosofia da Educação Brasileira foi positivo para ela, pois disse que o assunto tratado na disciplina *“tornou-se interessante de se aprender e compreender [...] vários autores<sup>9</sup> e suas visões”*. Além disso, comenta que a disciplina os fez refletir e questionar quais as verdadeiras concepções que *“tornam o professor um ser que atua e transforma a vida de seus alunos, ajudando-os a serem capazes de transformar sua realidade através do pensamento crítico”*.

---

para as respostas da entrevista utilizaremos EE. O numeral entre as letras indica qual estudante está falando.

<sup>8</sup> A fala dos sujeitos da pesquisa foi apresentada em itálico para distinguir das citações conceituais de teóricos.

<sup>9</sup> Durante o desenvolvimento da disciplina Filosofia da Educação Brasileira foram apresentados autores que compunham o arco hermenêutico.

O E2A disse que seu processo de desenvolvimento “*começou a crescer já a partir da 1ª aula*”. Ele comenta que isso se deu pelo fato do professor da disciplina ter “*conhecimento da matéria*” tornando-se um incentivo para ele ler e “*saber interpretar os textos que foram passados*”. Porém, enfrentou dificuldades assim como comentou E1A, pois durante o desenvolvimento da disciplina foram realizadas diversas metodologias que ele “*ainda não tinha noções*”. Esse comentário se justifica, pois os estudantes estavam no segundo período em processo de apreensão do que era realmente cursar uma graduação.

Além disso, os comentários de E1A e E2A foram visíveis quando eram apresentadas as formas de como as atividades eram desenvolvidas. Sobre seu desenvolvimento E1A afirma: “*aprendi muito [...] e adquiri também autoconfiança para crescer e melhorar a cada período*”. Nesse relato, encontramos elementos que nos evidenciam que o desenvolvimento da disciplina foi positivo e que houve contribuição para a formação dele.

E3A disse que o processo de desenvolvimento da disciplina deu-lhe: “*uma compreensão mais clara sobre a análise da realidade, que ninguém por mais sábio e inteligente que for é o detentor do conhecimento e da verdade*”. A partir desse relato buscamos em Maturana (2001a, p. 191) o que ele fala sobre a realidade que é

[...] uma proposição que usamos como uma noção explicativa para explicar nossas experiências. Além disso, a usamos de modos diferentes de acordo como nossas emoções. É por isso que há diferentes noções de realidade em diferentes culturas ou em diferentes momentos da história.

E4A acredita que “*muitas coisas foram aprendidas, pois o processo pelo qual passei foi interessante*”. Ela disse “*poderia ter me dedicado mais, adentrado com uma sede inesgotável. No entanto, reconhecendo minhas limitações acredito que atingi meus objetivos, mesmo que parcialmente*”. Atribui alguma lacuna no que foi vivenciado à sua motivação, reconhecendo que poderia ter sido melhor. Nesses termos podemos considerar que ela achou que o que foi trabalhado na disciplina foi interessante e contribui para sua formação de forma parcial. No entanto, na fala dela percebe-se a reflexão sobre a reflexão na ação como uma forma de avaliação de sua postura.

E5A disse que a disciplina lhe “*deu uma visão melhor sobre o papel do educador*”, pois a concepção que ela tinha de educador e educando “*partia da*

*educação bancária*”. Ela disse que percebeu que o professor que “*tem conhecimento de alguns pensadores e sua metodologia, pondo ela em prática no seu dia-a-dia na sala de aula rompe em parte com as ideologias dominantes*”.

A contribuição para a formação dessa estudante dá nuances de que o que se aprende vai além da sala de aula. Além disso, ela toca num ponto importante que é conceber a profissão do professor como uma profissão que tem uma cientificidade e que se for colocada em prática poderá alcançar muitas coisas.

Sobre a cientificidade da educação Silva e Ghedin (2008) falam sobre a relação entre Educação, Ciência e Filosofia na perspectiva de Anísio Teixeira, o qual diz que o dualismo no sistema educacional trouxe complicações para a formação de professores. O que está sendo tratado é sobre a separação entre formação acadêmica e profissional, pois para ensinar é preciso conhecimento e técnica. Além disso, a prática educativa deve se apoiar nas ciências sociais, a fim de conceberem o conhecimento científico, pois por trás do trabalho do professor há uma cientificidade.

Em relação a E6A diz que estava apreensiva, pois achava que a linguagem utilizada no desenvolvimento da disciplina não fazia parte do dia a dia dela. Por isso, disse “*tive que acelerar o passo para tentar acompanhar o ritmo que transcorria a disciplina*” através da qual “*adquiri a curiosidade de ir em busca de conhecimento, vi a necessidade e a vontade de aprender coisas que antes não tinha interesse algum*”. Além disso, complementa que a disciplina também mostrou a responsabilidade dela como “*agente, construtor, modificador desta sociedade em que vivo e que eu sou responsável pela mudança*”.

Essas palavras confirmam que a contribuição da disciplina para a formação dessa estudante vai além de um professor que só se delimita a dar aulas, mas está acima de tudo pautada no professor enquanto crítico reflexivo, que se assume como sujeito e não como objeto.

E7A disse que:

*[...] Em quase todo o decorrer da disciplina, me vi perdida, voando, porém com todo o processo metodológico me foi aguçada a vontade e a necessidade de ‘correr atrás’ do meu aprendizado, de buscá-lo e assimilar tudo o que pudesse.*

Ela comenta que os autores que foram apresentados por meio das leituras a fizeram com que tivesse compreensão do processo educacional. Isso se deu “aos poucos e gradativamente onde eu senti necessária vontade de eu mesma procurar entender, com a ajuda dos professores como mediadores”. A contribuição evidenciada na fala dessa estudante é que pela disciplina ela pôde ter autonomia, pois foi isso que entendemos quando fala de sua vontade em procurar entender por si mesma o que se passou durante seu estudo.

E8A assim como E7A diz ter se sentido perdida. Comenta que o processo de aprendizagem “teve seus altos e baixos, pois logo no início por não ter conhecimento sobre o assunto e a linguagem ser desconhecida, tornando-se difícil me senti completamente perdida”. Depois de algum tempo isso mudou. Ela atribui essa mudança à “didática” e “métodos” que foram adotados facilitando o “aprendizado”, pois “ficou mais interessante estudar essa matéria, pois através dela podemos pensar diferenciadamente das demais pessoas, a filosofia nos estimula a pensar, investigar, modificar as idéias existentes, os conceitos formados”.

No relato de E8A podemos perceber que o que ela estudou em sala de aula foi além das paredes da escola. Isso se evidencia quando ela diz que:

*A prática da filosofia modificou inclusive ações do dia-a-dia, ampliou meus horizontes e me fez rever conceitos e pensamentos. Posso concluir que o estudo da filosofia teve grande proveito, aprendi bastante, mas creio que é apenas o começo, que de agora em diante tudo o que foi aprendido deve ser colocado em prática e a pesquisa se tornar mais intensa para dessa forma aperfeiçoar meus conhecimentos.*

Nesse sentido, encontramos em Fanselow (1993 apud SOL, 2004, p. 84) o que sugere ao professor em formação e, nesse caso, à estudante também que pense da seguinte maneira:

*Aqui estou eu com minhas lentes para observar você e suas ações. Mas, à medida em que olho com minhas lentes, considero-o como um espelho; espero ver-me através da sua prática. Quando me vejo, acho difícil me distanciar de minha prática. Ouço minha voz, vejo meu rosto e roupas e não consigo visualizar minha prática. Ao observá-lo, consigo me ver de maneira diferente e explorar variáveis que ambos usamos.*

O que vemos aqui é uma avaliação da prática do professor, enquanto profissional que olha o outro para se perceber, justificando assim, a necessidade de uma prática reflexiva coletiva, pois no caso de E8E sua aprendizagem se deu ao

olhar o professor da disciplina e os próprios colegas como agentes desse processo. Em termos de avaliação, Alarcão (2001) diz que é necessário se adaptar às circunstâncias. Para além de testes de conhecimentos e de análise das capacidades desenvolvidas por meio da realização de tarefas, pois há que se responsabilizar o próprio estudante pelo seu percurso de aprendizagem.

#### 4.1 Sobre o entendimento de reflexão dos estudantes do Curso de Pedagogia

Devido estarmos investigando como se dão os processos de reflexão na formação de professores por meio da construção de textos coletivos nosso interesse foi saber o que eles entendiam sobre o que era reflexão e E1E<sup>10</sup> disse que “*é um pensamento*”<sup>11</sup> é “*poder expor suas idéias para os alunos, pensar bem o que está falando*”. E2E disse que “*é o modo de conhecer nossa realidade por que e como acontece*”. E8E disse que é “*podermos perceber todas as coisas que acontecem em nosso redor e pensarmos em uma maneira diferente mais profunda*”. Diz que a prática da reflexão “[...] *é importante no dia a dia porque podemos olhar um determinado objeto ou situação e a partir disso observar, começar a refletir e conseguir uma solução para o problema que estamos vendo*”.

E9E disse que a reflexão é a capacidade que a pessoa tem “*de entender as coisas e ter uma opinião crítica daquilo que observou e ouviu para que possa ter uma posição crítica de fato como pessoa, como ser pensante, como cidadão*”, que ele entende que é aquele que sabe “*enxergar, ver e ter uma opinião própria*”. Conceitua a reflexão como “*uma ação nova que compreenda toda adversidade e a pluralidade que existe no mundo escolar, tornado o educando uma pessoa participativa no seu processo educacional*”.

E10E disse que “*a reflexão se dá a partir do momento que você começa a ter consciência do conhecimento*”. E a prática reflexiva é quando a partir de sua práxis “*consegue transmitir aos alunos o conhecimento que ele adquiriu com vista no*

---

<sup>10</sup> E1E – Estudante 1 respondendo a entrevista.

<sup>11</sup> Foram eliminados das falas dos sujeitos vícios de linguagem e falta de concordância conforme (SZYMANSKI, 2004).

*conhecimento que o aluno tem e consegue transformar isso de forma que a aula seja agradável tanto para o professor quanto para aluno”.*

E11E disse que a reflexão *“é uma prática que o ser humano usa para conseguir questionar mais o assunto, chegar mais além a um resultado coerente”.* Complementa dizendo que *“refletir não é somente avaliar o momento, mas conseguir vê mais a frente e tentar contextualizar segundo a realidade do momento”,* pois *“às vezes você tem que tomar uma atitude que não pode ser só pela emoção, mas você deve se questionar, avaliar o contexto”.*

Todas as falas de alguma maneira se aproximam do que vimos discutido sobre o que é reflexão. No entanto, inicialmente ao *“falar pensar”* bem E1E nos chama a atenção e nos remete ao que Dewey (1979, p. 14) diz que o *“‘pensar’ chama-se, às vezes, a esse curso desordenado de idéias que nos passam pela cabeça, automática e desregradamente”.* No processo de expor as idéias entendemos que o pensamento vai sendo estruturado e à medida que isso acontece de maneira contínua o resultado será a prática reflexiva.

Além disso, sobre o pensamento reflexivo que é muito diferente do simples pensar, Dewey (1979, p. 15) diz

Ora, o pensamento reflexivo parece-se a esse curso fortuito de coisas através do espírito, porque também consiste em uma sucessão de coisas pensadas; mas a diferença é que não basta a mera sucessão irregular "disto ou daquilo". A reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência - uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro; tecnicamente falando, um *termo* do pensamento. Cada termo deixa um depósito de que se utiliza o termo seguinte. A correnteza, o fluxo, transforma-se numa série, numa cadeia. Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum (DEWEY, 1979, p. 14).

Nesse processo de movimento a fim comum é possível reconhecer o que é significativo para a compreensão da cultura, pois o estudante em processo de formação da prática reflexiva será aquele que terá uma relação estreita com a cultura compreendendo-a como parte de seu trabalho. Nesse caso, a leitura e a escrita são instrumentos que, segundo Ghedin (2008, p. 154) são “[...] fundamentais para aprender de modo significativo e aproximar os estudantes da cultura e do

conhecimento, que são ampliados mediante o desenvolvimento do raciocínio reflexivo”.

Nesse sentido é possível compreender melhor a realidade entendendo que segundo Ghedin (2008, p. 156)

[...] a relação entre pensamento e palavra é um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra, e na palavra se baseia o exercício da escrita como forma de materializar o pensamento.

O pensamento materializado tem condições de se tornar em ação. Mas ele só se tornará em ação se houver o desejo e a iniciativa para que isso aconteça. O desencadeamento para se atingir a ação parte em primeiro lugar do âmbito individual para o coletivo. Assim, quando o professor está expondo seu pensamento está fazendo na coletividade.

A afirmativa de E2E nos dá a entender que a reflexão é primeiramente a possibilidade de voltar para si mesmo na tentativa de buscar explicações para o que acontece consigo mesmo para então entender a realidade.

A realidade, nesse caso, pode ser transformada a partir das ações que são materializadas pelo pensamento, pois a reflexão “[...] significa pensar sobre o modo de agir, sobre a ação e também, no próprio momento em que se está agindo, registrar a experiência em ação, torná-la significativa no sentido de atribuir sentido ao que fazemos (ALMEIDA, N., 2008, p. 69). Dessa forma, o professor se legitima como intelectual que produz o conhecimento a partir daquilo que vivencia e tudo que se passa na sua profissão é motivo de idéia para melhorar sua prática.

Nesse sentido, podemos dizer que E2E nos dá a entender que acredita fazer parte da realidade como sujeito participante. Em relação ao professor isso significa o que ela diz que é “*o modo que ele vai praticar ou ensinar a sua matéria ou disciplina*”. Ou seja, diz que o professor precisa se utilizar da reflexão para conhecer sua realidade, pois conforme os estudantes também revelaram de uma maneira geral sobre o que está ao seu redor, ou seja, a realidade. Assim, diz que o professor precisa também conhecer o potencial dos estudantes para poder ensinar e educar, trabalhando métodos dinâmicos e interativos, definindo que concepção teórico-metodológica fundamenta sua prática, que recursos possui e a partir daí diagnosticar a realidade do estudante a fim de trabalhar os conteúdos significativos a fim de que

tenha conseqüentemente uma aprendizagem significativa conforme (MOREIRA, 2006).

Em relação à realidade do estudante atualmente nos deparamos com uma infinidade e diversificadas formas de escrever e ler. E, a cada momento esses processos se tornam mais acessíveis. No entanto, a escola enquanto espaço de aprendizagem continua sendo um lugar que entende a escrita e a leitura como a “[...] técnica do traçado das letras, por um lado, e técnica da correta oralização do texto por outro”

Ferreiro (2005, p. 12-13) comenta que os “[...] primeiros textos em argila ou papiro sofreram múltiplas transmutações até se converterem em livros reproduzíveis, transportáveis, fáceis de consultar, escritos nas novas línguas”.

A utilização da reflexão como forma de conhecer a realidade dos estudantes é muito importante, pois E2E diz que *“ela vai tornar o professor reflexivo na sua formação”*, o qual *“deve refletir no contexto da sala de aula, dependendo da faixa etária que ele vai trabalhar vendo as várias realidades que nunca é a mesma”*. E2E toca num ponto significativo quando fala da importância da reflexão na prática pedagógica escolar dizendo que ela vai interagir na prática pedagógica do professor em relação ao *“que se passa no contexto social”*, e no *“contexto da sala de aula”*.

E6E disse a reflexão é anterior às ações, pois *“antes de tomar qualquer atitude ou mesmo tendo tomado você precisa refletir e analisar o que vai fazer”*. Isso se constitui como a importância da reflexão que é *“justamente para que possamos mudar para acrescentar alguma coisa”*. Aqui percebemos que E6E entende que o conceito de reflexão vai além do simples pensar, mas este conceito está atrelado à possibilidade de mudança por meio das ações registradas como experiências do passado a fim de melhorar as práticas do futuro. Para isso, associado ao registro o professor deve ser um leitor não apenas da literatura escrita, mas também do mundo dessa forma seu pensar pode ser o início de mudanças.

Essa iniciativa é importante por considerar que no âmbito individual dá para ser profissional reflexivo, mas essa reflexão é incompleta e enfraquecida, pois é na discussão coletiva, no registro das práticas que é possível fortalecerem as idéias de maneira que estas passem para o âmbito das ações como resultado de um querer coletivo em busca da emancipação.

Lopes (2005, p. 95) diz que

Registrar é produzir conhecimento, e produzir conhecimento é valorizar a prática pedagógica e o ofício docente. À contribuição à formação e ao aperfeiçoamento profissional do professor vincula-se ainda o resgate da identidade docente possibilitado pelo registro. Não basta pensar em propostas; é preciso ir além, buscar formas de concretizá-las na prática, pensar em tempos, espaços e formas de encaminhamento. Garantir, no horário de trabalho dos professores, momentos para produção e, especialmente, para reflexão coletiva sobre as práticas.

É por isso que na formação dos professores é preciso, dentre tantas ações que são importantes, aplicar também os instrumentos de reflexão para que esses vejam a importância da reflexão de maneira que ela seja uma das possibilidades de orientar o trabalho do professor assumindo que ele é um construtor de teoria e que a reflexão na ação vai possibilitá-lo uma nova forma de resolver problemas que talvez não saberia resolver sem o auxílio da reflexão.

E6E ao dizer *“que sempre estamos em processo de construção nunca estamos parado, sempre temos o que aprender mesmo com as situações adversas e difíceis”*. Entendemos que nesse caso, são justamente essas situações que possibilitam a aprendizagem. Diz que *“é através da prática reflexiva que podemos rever conceitos, definir o que está certo, o que pode ser melhorado e o que pode ser acrescentado”*. Isso denota, em outras palavras, que a prática reflexiva é o olhar permanente para o que se faz no sentido de avaliar as ações identificando os pontos a melhorar.

E6E diz que *“para o professor isso é muito importante, porque hoje se sabe que ele não é o detentor de todo o conhecimento, mas ele também como os alunos está sempre em construção”*. Por isso, ele *“deve levar em consideração o que os alunos já trazem consigo independente da faixa etária [...] todos têm alguma colaboração no crescimento pedagógico e na vida de cada um”*.

E1E, E2E e E8E acham que no Curso de Pedagogia se utiliza o conceito de professor reflexivo. Já E10E diz que *“maioria dos professores não utiliza esse conceito”*. E1E e diz que trabalhar atividades que envolvam a reflexão *“é uma boa metodologia<sup>12</sup> para ser utilizada na sala de aula”*. E E2E diz que ela *“é útil para a nossa formação [...] adquirindo conhecimentos”*. E8E conceitua o professor reflexivo como aquele que *“busca além do que os outros vêem”* e diz: *“no Curso de Pedagogia necessitamos refletir muito”*, pois nesse curso que se *“utiliza muito dessa*

---

<sup>12</sup> A estudante está falando do processo de construção de textos coletivos, da qual ela participou em sala de aula.

*prática reflexiva, inclusive a maioria dos nossos trabalhos, assuntos e matérias levam muito a nossa reflexão [...] sobre tudo o que acontece ao nosso redor”.*

Ao conceituar o professor reflexivo a estudante nos remete ao que Maturana (2001, p. 268) fala que o acoplamento estrutural social, “[...] produz a reflexividade que conduz ao ato de ver sob uma perspectiva mais ampla”. Em relação ao acoplamento estrutural entendemos ser, no caso do professor, a habilidade que ele tem de perceber o que acontece ao seu redor. Isso vem a combinar com o que E9E diz que o professor reflexivo deve “*entender e compreender que faz parte do aluno seu mundo pessoal, particular, familiar e profissional*”.

De maneira geral o relato dos estudantes vai ao encontro do que Giroux (1990, p. 56) fala que

[...] Uma vez reconhecida a relação entre a escolarização e a sociedade mais ampla, questões acerca da natureza e significado da experiência da escolarização podem ser vistas a partir de uma perspectiva teórica capaz de elucidar o relacionamento muitas vezes ignorado entre conhecimento escolar e controle social. Ao ver as escolas dentro do contexto social mais amplo, os proponentes dos estudos sociais poderão começar a focalizar o ensino tácito que ocorre nas mesmas e a desvelar as mensagens ideológicas embutidas tanto no conteúdo do currículo formal quanto nas relações sociais do encontro em sala de aula.

Nesse mesmo sentido, Dewey (1940 apud PATRÍCIO, 2005, p. 31) diz que “[...] sem essa compreensão da individualidade do aluno, só por acidente conseguirá o mestre que as matérias de estudo e os métodos de instrução se integrem no aluno de modo a efetivamente dirigir-lhe o desenvolvimento da mente e do caráter”.

Em relação a E9E ao mesmo tempo em que diz como deve ser o professor reflexivo acha complicado ser professor reflexivo. No entanto, diz que ser professor reflexivo “*é uma necessidade porque o mundo está evoluindo e há uma necessidade do aluno evoluir como também seu professor*”. Chama a atenção de que a necessidade de evoluir não está só indicada para o estudante, mas também para o professor, o qual deve sempre buscar a própria formação a fim de que tenha condições de acompanhar as necessidades desse estudante.

E9E diz que para isso o professor precisa

[...] *entender e compreender que faz parte do aluno seu mundo pessoal, particular, familiar e profissional. Então tem que haver a reflexibilidade do professor na compreensão disso tudo, porque a escola faz parte da*

*formação dele. A família faz parte do seu processo reflexivo. Então é uma coisa realmente complicada de se colocar em prática na pedagogia.*

E9E fala sobre a complexidade em trabalhar na escola devido as relações que o estudante está envolvido e que não podem ser desconsideradas. No entanto, ao mesmo tempo em que se reconhece essa complexidade se reconhece também que há a necessidade de que seja trabalhada na escola devido à evolução que está ocorrendo.

E10E diz que o professor reflexivo é aquele que *“passa o conteúdo de forma positiva e absorve a experiência dos alunos de forma que a prática reflexiva se espelha em sua conduta na sala de aula e que ele esteja disposto a transformar, a conscientizar e a mudar a realidade do aluno”*. Ela acha que o professor reflexivo consegue ser um bom professor seguindo *“essa metodologia, essa reflexão [...] Sobre a teoria aplicando na prática acho que ele poderá se tornar um bom professor”*. Além disso, ela diz que *“[...] no Curso de Pedagogia a maioria dos professores não utiliza esse conceito. Alguns tentam colocar em prática algo semelhante, mas não com relação à reflexão”*.

Para que o professor seja de acordo com o que a estudante falou entendemos que o processo de construção de textos coletivos é uma das possibilidades dele ser formado por dois motivos. O primeiro motivo é porque esse processo tem o registro e a leitura como processos reflexivos de maneira que o professor pode se utilizar dele como uma possibilidade de desenvolver conteúdos em sala de aula, ao mesmo tempo em que motiva aos estudantes denunciarem aquilo que não aceitam na realidade podendo dessa forma construir conhecimento de maneira crítica reflexiva.

O segundo motivo é porque, acreditamos que esse processo permite ao professor olhando para sua prática e a prática de seu colega ser capaz de registrá-la e a partir disso ser habilitado para construir uma teoria eficaz para resolver os problemas que aparecem durante o desenvolvimento da profissão de maneira coletiva encarados como momento de crescimento e não fracasso como muitas vezes é entendido.

Assim, à medida que a leitura e o registro são entendidos como dois processos reflexivos imbricados, possibilitando o acesso ao conhecimento produzido em outras realidades o estudante poderá se utilizar deles como atividades que possibilitam o desenvolvimento cerebral tornando a reflexão mais consistente, pois

quando se lê vai sendo criado mundos, nos quais as idéias vão surgindo em formas de soluções e à medida que vai sendo registrado vai possibilitando o criar e recriar.

E9A inicia dizendo que é difícil fazer uma auto-avaliação. Ele diz que “[...] *não possuía um conhecimento literário e muito menos intelectual sobre o assunto*”. Comenta que “*o tema é profundo e complexo*”. Sobre o livro-texto que foi adotado para o estudo da disciplina diz que o ajudou no início do seu entendimento devido a falta de leitura do assunto tratado na disciplina. Isso o colocou “*numa linha de pensamento de novas literaturas e leituras por consequência da nova experiência*”. O que se percebe nesse relato é o compromisso que se tem pelo fato do conhecimento adquirido quando ele diz que tem que “*ler assimilar novos conhecimentos e cruzá-los com minha compreensão de mundo e ser capaz de peneirar o que é utilizável para minha realidade vivenciada*”.

Na busca de sentido o professor por meio do registro pode dar um toque especial ao conteúdo que vai trabalhar e à medida que se sente envolvido em sala de aula terá motivos para querer fazer a diferença na vida de seus estudantes, pois reconhece como intelectual que é possível construir teorias a fim de melhorar a prática dando ênfase que além de expor conteúdo precisa contribuir para transformar a vida de seus estudantes.

Geralmente há reclamações pela parte dos professores em relação aos livros didáticos dizendo que em sua grande maioria estão fora da realidade dos estudantes e é aí que eles poderiam fazer as modificações registrando o que julgam aceitável de maneira que vá compondo um texto que atenda a realidade de seus estudantes mesmo porque o livro não deve ser visto como um fim e sim um meio. Dessa forma estará produzindo textos, os quais levarão para sala de aula com reflexões que fará a partir do que pensa. É nesse sentido que o professor deveria ter tempo para fazer isso, pois com a carga que geralmente tem fica impossibilitado.

Chamar a atenção dos estudantes para essa análise é importante, pois dessa forma o professor estará possibilitando um exercício de crítica em relação ao que se apresenta levando em consideração que a realidade não está e pronta e acabada, mas que pode ser modificada.

E11E acredita que o professor reflexivo “*é aquele que faz o diálogo dentro da sala de aula com os alunos que vai contextualizar, pensar, colocar os alunos a se questionarem e a terem novos conhecimentos, a refletirem sobre o assunto dado*”. Diz que a prática reflexiva “*seria para os alunos colocarem em prática toda a reflexão*”.

*que estão tendo em sala de aula para uma melhoria nas escolas na área pedagógica dentro da sociedade”.*

A estudante deu uma resposta que não contemplou o que consiste o entendimento sobre a prática reflexiva. Talvez tenha entendido que essa prática seja a ação do estudante a partir do que o professor explica. Comenta ainda que se o *“professor não for um professor reflexivo, só for dando o assunto não refletir, não contextualizar, não explicar e não questionar os alunos não vão ter muito proveito e resultado no seu trabalho”.*

É evidente que a estudante foi ao extremo enumerando a não execução de algumas iniciativas que o professor precisa desenvolver como parte de seu trabalho. Entendemos também que se o professor não for um professor reflexivo como o conceito se constitui ele poderá ter outras possibilidades para exercitar o desenvolvimento de sua profissão.

#### **4.2 Impressões dos estudantes sobre o processo de construção de textos coletivos**

A E1E diz que faziam a própria idéia, entravam em consenso entre a idéia de todos independente da concordância, levando-se em conta a opinião de cada um diz que o resultado é importante porque a idéia dos outros acrescenta a sua idéia. Avalia os limites do processo dizendo *“tivemos pouco tempo, mas não era deixado para depois. Quem tinha essa visão aproveitava melhor o tempo que era um pouco corrido. Toda aula tinha uma construção de texto e uma análise”.*

Sobre o processo de construção de textos coletivos E9E disse que foi *“positivo, excelente e bastante útil o complicado foi organizar os pensamentos dos que participavam do grupo porque cada um tem uma vivência, uma opinião e uma formação”.* Avalia o processo dizendo que *“determinados exercícios são difíceis na sua ação e compreensão porque às vezes as pessoas envolvidas não têm uma ação reflexiva, política, crítica e ativa”.*

E11E disse que o processo foi muito importante, pois

*[...] às vezes você sozinho não tem um conhecimento, uma imaginação, uma reflexão que seu colega tem. Então o trabalho coletivo ajuda a nos organizarmos, nos questionarmos qual é o método melhor para o nosso*

*trabalho. Às vezes acontece alguma disparidade porque um quer colocar uma coisa ou pensa diferente e o outro já não gostou. Percebi essa dificuldade, mas no fim olhando o corpo do trabalho sai bem elaborado, bem pensado [...]. Para o processo formativo pedagógico ele é muito importante pelo fato de aprender a trabalhar em equipe com outros pensamentos e quanto mais trabalhos desse tipo você faz se torna uma pessoa mais coerente que ouvi mais e não exclui opiniões. Poderíamos ter tido mais tempo que foi muito corrido e realizado mais trabalhos desse tipo e ter apresentado o resultado para a turma.*

E1E durante o processo de construção dos textos coletivos se questionou sobre a importância de tudo o que estava estudando e viu que tudo é importante “[...] principalmente quando é feito uma leitura coletiva”.

E2E disse que

*[...] foi algo interessante porque se fazia grupos em sala de aula dependendo do número de alunos. Se havia um texto cada um lia esse texto e construiria seu resumo. Cada um poderia indagar algum questionamento sobre o texto do que leu, como que aconteceu, o que está sendo discutido no texto. Cada um tem uma opinião diferente isso é bom. [...] somava-se ao final todos os resumos para se construir um texto só.*

E2E Avalia os limites do processo dizendo que os textos coletivos finais poderiam ter sido trocados entre as equipes, a fim de que a partir daqueles textos fossem construídos novos textos. Além da avaliação dos limites do processo E2E propõe que esse processo poderia também ser utilizado “em sala de aula como foi utilizado no Curso de Pedagogia e outras áreas porque ela avalia o conhecimento que aprendeu até aquele momento”.

Nesse processo estavam presentes dois verbos ler e escrever que são entendidos por Ferreiro (2005, p. 13) como “[...] construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos”. Nessa época, da pós-modernidade estamos vivenciando a necessidade de tornar a leitura e a escrita como processos para organizar o próprio pensamento no sentido de encaminhar as atenções para a emancipação humana.

O processo de leitura e escrita não deve ser visto como processos separados muito menos o resultado de idéias individuais. Considerando os processos da leitura e da escrita como processos imprescindíveis para a formação de professores, entendemos que os resultados vão além dos muros da sala de aula.

Pois por meio da leitura e da escrita o professor pode pensar sobre o próprio pensamento, registrando sua prática e, portanto transformando-a em teoria.

Entendido dessa maneira a profissão do professor se legitimará na profissão que tem como ofício a construção do conhecimento.

Sendo a construção do conhecimento uma necessidade para o avanço da Ciência e, portanto para a melhoria das condições de vida da humanidade, entendemos que ler e escrever são processos indispensáveis para a formação do professor enquanto crítico intelectual que é responsável por aquilo que registra não como uma mera técnica, mas como forma de produzir teorias e denunciar o que precisa ser modificado.

O registro é um dos elementos principais para a formação da prática reflexiva de professores durante sua formação. Pois ele permite a demonstração das conexões que são elaboradas no pensamento. E à medida que o pensamento é registrado ele se torna público. Além disso, possibilita a interação que é feita pelo diálogo, o qual é fundamental para o desenvolvimento da prática reflexiva.

O registro é importante pelo fato de que por meio dele é possível ter uma compreensão do que se entendia de maneira que possa ser modificado tendo em vista a reformulação do pensamento que é externalizado ficando em processo de avaliação pelos que tem contato com ele. Quando o professor durante sua formação aprende que o fato de registrar significa materializar uma idéia, pode entender que essa idéia materializada pode ser buscada em momento de necessidade, quando estiver desenvolvendo suas práticas, pois não há condições de retirar da memória tudo que se passa nela, devido o fato dela ser seletiva.

Sobre o processo utilizado E8E disse que por meio dele

*[...] podemos ver o conhecimento do outro e comparar com o nosso juntando e formando um novo conhecimento, aprimorando e aprendendo coisas que talvez nunca aprendêssemos.*

Além disso, disse que não tinha entendido, nem pensado em muitas coisas, sobre as quais passou a questionar adquirindo outra mentalidade sobre o que acontece ao seu redor. Para E8E o tempo *“[...] era curto e às vezes tinha dificuldade de concentração. Talvez tivesse sido melhor aproveitado estudando a fundo e debatendo”*.

Quando o estudante registra demonstra que essa ação é de cunho intelectual e que ele pode construir conhecimentos e comunicá-los como resultado de sua autoria. Sendo assim ele deixa de ser mero receptor do pensamento de

outros para ser autor. À medida que registra suas experiências está refletindo sobre a ação de maneira que vai se tornando autor inventando suas próprias teorias e maneiras de resolver os problemas de sua sala de aula.

Para isso é importante que durante sua formação seja preparado para escrever sobre sua prática, seus sucessos e fracassos, pois isso favorecerá um crescimento individual e também coletivo, pois quando estiver conversando com seus colegas de profissão poderá relatar suas experiências como propostas de solução de problemas.

E10E disse que foi porque não havia da parte deles a experiência dessa forma de escrever, mas com o decorrer do tempo ficou fácil e compreensível e já não levava mais muito tempo para construir os textos. No entanto, diz que deveriam ter utilizado menos tempo para as leituras e debatido mais. Porém diz que *“foi muito bom, excelente! Chegamos ao terceiro período com outros pensamentos, nova reflexão, noção mais ampla e expectativas que não tínhamos no início do segundo período.”*

A construção do texto possibilitou um processo de reflexão que para Almeida, N., (2008, p. 69) “[...] significa pensar sobre o modo de agir, sobre a ação e também, no próprio momento em que se está agindo, registrar a experiência em ação, torná-la significativa no sentido de atribuir sentido ao que fazemos”.

O processo da leitura e da escrita dá sentido à formação de professores quando ele é feito a partir de “[...] um desafio cognitivo, e não como uma atividade mecânica” (GHEDIN, 2008, p. 153). Pois o professor ao ter contato com o desafio cognitivo vai buscando informações e construindo o conhecimento.

Um exemplo marcante da importância da autoria está nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que tem por finalidade transformar o estudante em autor. Machado (2002) nos aponta as dificuldades enfrentadas por orientadores nesses cursos, na tarefa de levar os estudantes à produção escrita. Muitos orientadores reclamam das dificuldades que enfrentam com a prática da escrita, pois os estudantes tendem a copiar e reproduzir, evidenciando sérias limitações no processo de criar e, conseqüentemente, na expressão de sua autonomia.

Muitos estudos na área da educação abordaram a questão da autonomia, como, por exemplo, Peters (2001), Loisel (2002), Barrenechea (2003). Muito se fala, no campo educacional, em construir conhecimentos, em ser criativo, numa educação e em métodos que tolham a reprodução e levem ao caminho da

autonomia e do pensamento crítico. Mas, esquece-se que o conhecimento não mora nos porões da memória de intelectuais brilhantes. Ao contrário, eles procuram tornar públicas suas descobertas, sendo a maneira mais eficaz e duradoura de fazê-lo, extraí-las do pensamento e dar-lhes forma escrita, publicando-as (MACHADO, 2002).

O processo de ler e escrever tem passado por modificações ao longo do tempo de modo que tem assumindo diversas conotações. Ferreiro (2005) diz que houve uma época em que ler e escrever eram atividades profissionais e aqueles que eram responsáveis por fazê-los aprendiam-nas por ofício.

Sendo entendido como uma atividade profissional podemos dizer que desempenhar os processos de leitura e escrita não passava de uma técnica. Ou seja, para ler e escrever não havia nenhuma necessidade de pensar sobre o que estava sendo feito. Nesse sentido, não havia o trabalho intelectual por aquele que lia e escrevia.

Assim, o profissional, responsável pela escrita e pela leitura, não tinha nenhuma responsabilidade pelo conteúdo do que era escrito. Cabendo-lhe simplesmente relatar o pensamento dos outros. No entanto, levando em consideração que não havia nenhum trabalho intelectual, pelo contrário o trabalho atribuído era estritamente braçal.

#### **4.3 Entendimento do conceito de Educação pelos estudantes de Pedagogia**

E2E disse que em parte está satisfeito, pois existem professores que não possuem uma metodologia adaptável ao estudante. A educação na sociedade atual está um pouco debilitada.

E8E diz que nunca está totalmente satisfeito, pois na universidade há professores mais dedicados que os outros e falta mais humanização, pois esse está mais preocupado com o conteúdo em detrimento a formação social dos estudantes em terem influência e opinião crítica na sociedade. Diz que *“os professores deviam ser reflexivos que visse a realidade e tentasse de algum jeito modificá-la”*.

E9E disse *“estou feliz por estar na universidade e gostaria junto com os meus colegas que o Curso de Pedagogia fosse ampliado [...] ele tem uma delimitação da formação dos professores só de primeira a quarta série”*.

E1E diz que a base do curso é de suma importância, mas não tiveram com tanta qualidade. Ela acha que isso vai influenciar até o fim do curso e acha também que hoje se necessita de um professor e uma educação bem crítica, pois a *“[...] reflexão é muito importante na educação”*.

E6E diz que não está totalmente satisfeita porque “os professores às vezes deixam a desejar”. Comenta que no segundo e no terceiro período tiveram “um crescimento e um processo de construção melhor”. No entanto, diz que até o momento estão com uma educação universitária regular. Para ela o professor ideal é uma utopia, mas acredita “que seja o professor que ouve dá sua opinião, aceita a opinião dos outros e procura métodos que alcancem a maioria”.

E11E diz que a universidade *“poderia abranger a comunidade onde está inserida porque os professores falam que a escola tem que interagir com a comunidade, mas a própria universidade não interage”*. Diz que deveriam ter um espaço maior *“[...] uma interação de todos os cursos”*. Diz que os professores *“devem olhar mais o lado do aluno, porque eles sempre passam para nós que devemos compreender o aluno, mas nem sempre é assim”*, pois diz os professores não fazem o que *“[...] pregam. Não são todos”*. Assim acredita que o professor ideal *“seria o que é coerente, que conhece a realidade dos alunos. E a educação ideal seria mais motivação e incentivo para os alunos e pais”*.

E10E diz que o Curso de Pedagogia poderia ser melhor, pois existem falhas no processo institucional da universidade. Comenta que *“cada professor tem a sua metodologia embora eu ache que deva ter uma concordância entre todos”*. Diz que está faltando os professores trazerem conhecimento e observação do contexto do estudante e como se dá o processo educacional. Para ela a educação está atualmente prejudicada não há o interesse do professor seja na escola particular ou na pública em transformar o estudante e fazer dele um ser humano com um pensamento crítico. Além disso, diz que

*Pouco se dá valor aos alunos e as suas experiências e habilidades. Por outro lado a educação por mais que se fale em mudanças ainda é a educação bancária. [...] O professor atual deveria transmitir ao aluno conhecimento sem obrigá-lo através de uma prova a demonstrar o que sabe e sim tentar fazer com que ele compreenda o assunto e a utilizar métodos de avaliação de forma que o aluno demonstre o que absorveu em seu aprendizado.*

É em concordância com a estudante que entendemos que o processo de construção de textos coletivos pode contribuir para a formação de um professor que faça de sua prática uma prática reflexiva e que conseqüentemente tenha a sensibilidade de avaliar o aprendizado do estudante levando em consideração o método mais adequado.

## **5 Considerações sobre o desenvolvimento do processo<sup>13</sup>**

Por meio do estudo da literatura utilizada nessa investigação, a observação das atividades dos professores em formação das turmas de Itacoatiara, de Manaus e a avaliação do processo desenvolvido pelos professores em formação, da turma de Santo Antônio do Içá, ficou evidente que uma das possibilidades de transformação da prática dos professores para atender as necessidades da atualidade deve se dar numa perspectiva crítica, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional, no qual ocorre.

Ficou evidente também, que a prática reflexiva possibilita que o professor não seja um objeto, executor de tarefas e cumpridor de ações pré-determinadas, mas que assuma a condição de sujeito transformador da realidade em prol de sua emancipação, a qual se dá pelo conhecimento como resultado de um processo reflexivo, tendo em vista a natureza intelectual da profissão do professor.

Essa natureza é importante, pois por meio dela o professor constrói teoria a partir de sua prática, como forma de resolver as dificuldades que interpela a realidade na qual atua. Ou seja, um intelectual crítico que faz de sua profissão um meio para refletir na ação e sobre a ação, entendendo que a reflexão é um pensamento de segunda ordem. Isso significa dizer que não é qualquer pensamento que vai ser reflexivo.

O pensamento reflexivo, nesse sentido, é aquele que vai se dar a partir da consciência que o professor tem em relação ao trabalho que realiza, no sentido de saber o que faz e por que faz de determinada maneira. No entanto, associado à

---

<sup>13</sup> É importante ressaltar que esse processo já foi realizado em aulas e turmas iniciantes na universidade, conforme afirma Ghedin (2007b), tendo como fundamentação de modo geral, em Portilha e Follaca (1999), Follaca (1993; 1996), Simons (1994), Tatagiba Filártiga (2001), Bonals (2003), Pérez (1999), Borakava (1982), Charur (1980; 1983), Ghedin (2003b).

consciência do professor para que haja a transformação da realidade foi manifestado no relato feito pelos professores da turma de Santo Antônio do Içá, que é preciso haver uma reformulação do currículo, a fim de que esse possa possibilitar a transformação esperada. Transformação essa, para qual eles se assumiram também como responsáveis.

Em relação aos dados coletados na observação, instrumento de avaliação e entrevista feita aos estudantes do 2.º período do Curso de Pedagogia, consideramos que, de modo geral, apresentaram elementos que descreveram a contribuição do processo de construção de textos coletivos, enquanto processos de reflexão, para a formação da prática reflexiva desses estudantes. Porém, ficou evidente que para isso, o formador desses estudantes precisa conhecer profundamente a historicidade do que é ser professor, compreendendo o contexto que contribuiu para que ele se tornasse o que é hoje, e, qual é a sua contribuição para a sociedade. Além disso, precisa também ter uma prática reflexiva.

Em relação aos estudantes, a princípio, demonstraram apatia ao que se sugeria e se mostraram reticentes pelo volume de atividades desenvolvidas no período. Considerando o resultado do processo, acreditamos que a maior parte dos problemas apontados pelos estudantes, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no semestre, deve-se ao fato de que não houve um planejamento interdisciplinar. Caso isso tivesse acontecido, o volume de atividades desenvolvidas pelos estudantes seria menor e poderia garantir um maior aprofundamento da aprendizagem dos conteúdos conceituais, oferecidos pelas disciplinas do currículo naquele período. No entanto, à medida que os estudantes foram inteirando-se do processo, houve uma mudança significativa em suas ações, pois foram percebendo que o que se constrói do conhecimento é o pensamento associado à ação.

O processo de construção de textos coletivos utilizado como proposta para a formação da prática reflexiva atingiu o objetivo proposto pelo fato de sua dinâmica assumir os instrumentos de reflexão: o registro e a leitura. Essa consideração se justifica, devido no decorrer do processo esses instrumentos terem proporcionado um espaço de discussão e análise pela troca da experiência mútua, tornando possível o diálogo em torno das idéias de cada um como resultado da materialização e organização do pensamento.

O interessante é que à medida que os estudantes foram registrando e reformulando as primeiras idéias, essas foram sendo substituídas por idéias mais

complexas que lhes possibilitava aprofundar o seu conhecimento, em relação ao conhecimento anterior, do conteúdo trabalhado em aula.

No entanto, apesar dos estudantes, no início, terem tido dificuldades em registrar seu processo, isso permitiu avaliar a compreensão e interpretação dos conceitos formulados. Assim, o estudante, olhando para seu desempenho e o desempenho de seu colega, teve a possibilidade de melhorar sua aprendizagem por meio da reflexão coletiva, sobre o conteúdo estudado em sala de aula. Ao mesmo tempo em que fundamentava seus novos conhecimentos, também se automotivavam a apresentarem aquilo que aprendiam, fazendo um ensaio ao externalizar o que não aceitavam da realidade em debate, podendo, dessa forma, construir conhecimento de maneira crítica e reflexiva com ênfase em um novo olhar sobre a prática cotidiana.

Propomos o processo de construção de textos coletivos, como uma possibilidade de formação da prática reflexiva de professores em formação inicial, como construtores de conhecimentos oriundos de sua vivência, pois dessa maneira poderão despertar nos estudantes o desejo de aprender para a emancipação, de maneira que sejam conscientes a não aceitar o que se apresenta de forma passiva.

Ressaltando que não há a delimitação de disciplina para desenvolver o processo de construção de textos coletivos cada professor poderá adaptá-lo conforme a necessidade. Além disso, ele poderá ser utilizado desde o primeiro período até o fim do curso, dando suporte para a construção do trabalho de conclusão de curso. Isso minimizará as dificuldades que dos estudantes ao construir suas monografias, pois eles em geral, não têm a habilidade de construir textos com um volume relativamente extenso.

No entanto, é importante que, a cada etapa do processo, haja o registro dos acontecimentos, avaliando os pontos positivos e pontos a melhorar, considerando as reflexões sobre o processo de elaboração das atividades de maneira que os anseios e as alegrias sejam descritos. A importância do registro, no fim de cada etapa, justifica-se para que os futuros professores percebam que o pensamento não se organiza de maneira linear. Isso porque, muitas vezes, as informações podem ser fantasiadas ao passo que pela avaliação é possível visualizar o que está sendo registrado e perceber a evolução do conhecimento e o envolvimento da equipe na realização do trabalho.

Essa avaliação é importante por fazer parte de todo processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, nesse processo de construção de texto coletivo, que também se considera como um processo ensino-aprendizagem, o professor poderá observar o desenvolvimento das equipes e fazer a avaliação do trabalho realizado. Os membros da equipe também poderão fazer a avaliação dos colegas e a auto-avaliação de seu desenvolvimento. Outro ponto a considerar é a publicação dos textos, que em geral o processo para que isso ocorra é desconhecido para a maioria dos professores. A importância da publicação se dá pelo fato de que a proposta do processo aqui desenvolvido não deve ter um fim em si mesmo já que a partir dele pode ser realizada uma exposição dos textos. Dessa forma, o conteúdo contribui para a formulação de novos problemas a serem investigados configurando-se em possibilidade de ir além de meros registros.

## CONCLUSÃO

A investigação que teve como problema a verificação da contribuição do conceito de professor reflexivo para a formação da prática reflexiva, na formação inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental conseguiu alcançar os objetivos, como um processo e não como técnica, pois não estamos vendo a reflexão como um método, mas como um processo, distanciando-se dessa forma, do tecnicismo, isso porque, não há método para ensinar a refletir. O que desenvolvemos foram processos para aprender a lidar com processos, que geram outros processos, aplicados no contexto do ensino, no qual não se prioriza o produto, ou seja, o produto é o próprio processo.

Nisso se justifica as leituras e produções desenvolvidas durante o processo que se constituíram como um conjunto de registros, os quais tiveram como pretexto a reflexão. O registro, nesse caso, foi o pressuposto que nos possibilitou a análise, a qual evidenciou que o que materializou a prática reflexiva na formação inicial foram os registros.

Em relação ao primeiro objetivo que incidiu em apresentar o conhecimento e a cognição como perspectivas estruturantes da prática reflexiva de professores da formação inicial, foi possível alcançá-lo, pois os estudantes da formação inicial para o Ensino Fundamental, à medida que o desenvolvimento da pesquisa ia se legitimando, mostraram-se mais seguros em relação à postura que tinham no início da disciplina.

Em relação ao segundo objetivo que foi discutir sobre os fundamentos teórico-epistemológicos da formação de professor reflexivo na formação inicial, como intelectual crítico para atuarem, também foi alcançado, pois os estudantes, mesmo estando fora do contexto da escola, enquanto profissionais, destacaram a importância do processo que se deu no coletivo, evidenciando a importância disso para a sua formação crítica.

No entanto, as evidências dos estudantes podem ser diferentes quando eles chegarem à escola, pois o que vimos aqui foi a formação inicial, de maneira que não sabemos que contexto ele vai encontrar, nem qual orientador escolar, nem qual pedagogo, pois pode ser que na maioria das escolas essa prática não exista, até porque na escola, essa prática tem uma outra dimensão que depende do projeto pedagógico e gestão que a escola é submetida.

Porém, o que pode se esperar é que esses estudantes, a partir da vivência do processo, saibam que por meio da leitura e do registro de suas experiências e experiências dos outros professores, podem resolver as dificuldades encontradas no âmbito do exercício de sua profissão.

Em relação ao terceiro objetivo que foi propor instrumentos de reflexão, envolvendo processos de leitura e escrita para a formação da prática reflexiva de professores, é possível dizer que o processo possibilitou a mudança da concepção dos estudantes, por meio das análises dos textos individuais construídos por eles no dia primeiro de abril e primeiro de julho.

Entretanto, partindo das concepções apresentadas pelos estudantes, da formação inicial, há que se pensar em algumas questões que vão implicar na organização do curso e a necessidade de que essa formação seja pautada em um projeto maior, que evolva os professores, de maneira que as aulas ministradas, tenham uma linha em comum, que não seja desvinculada das demais, mas que tenha um elo de ligação.

Nesse sentido, entendemos que isso seria possível por meio das práticas interdisciplinares, que possibilitariam um trabalho, no qual os estudantes pudessem ter uma continuidade do conteúdo estudado, no momento em que passasse de uma disciplina para a outra. Além disso, essas práticas permitiriam ver o lado dos estudantes, no sentido de que os trabalhos escolares solicitados seriam de conhecimento de todos os professores envolvidos, evitando o acúmulo de trabalhos.

O currículo do curso não é pensado na dimensão da formação da prática reflexiva. Para isso, o currículo deveria ser reformulado para contemplar o processo, tendo em vista que ele foi dinâmico naquele momento, ou seja, como um elemento pontual naquela disciplina isolada, mas não foi possível avaliar a incidência desse processo ao longo da formação, porque as outras disciplinas não priorizam esse processo. Acontece que o curso e o currículo não são pensados nessa direção, ou seja, aquilo que pode ter sido estudado em todo o curso. Porém, a importância daquele momento, no qual foi vivido apenas em uma disciplina, foi possível reunir elementos para avaliar, em parte, todo o curso, a partir da visão, construída pelos estudantes.

Além do que foi dito, olhando para o conjunto das pesquisas sobre formação de professores, podemos arriscar duas observações que consideramos pertinente e que fazem com que o resultado desse estudo seja relevante. A primeira é que as

pesquisas nesse campo não priorizam a formação inicial, mas a formação em serviço. A segunda é que em sua maioria as pesquisas se limitam a analisar as práticas e não propõem alternativas de mudanças destas, por meio de processos para a formação de professores.

Nessa investigação, tendo em vista o objetivo de tratar a formação inicial, defendendo a idéia de que dessa maneira é possível alcançarmos uma mudança mais significativa na educação, em detrimento à formação em serviço, é que nos propomos à comparação da formação inicial e a formação em serviço.

Diante da comparação realizada no capítulo três desta dissertação é possível dizer que ela foi relevante, porque permitiu avaliar a formação inicial e a formação em serviço no processo da formação da prática reflexiva. A prática reflexiva na formação inicial é mais aceitável à medida que o tempo de formação é maior, considerando que a idade dos estudantes pode ser um fator condicionante do processo, o que poderíamos chamar de alfabetização reflexiva, que é possibilitar aos professores uma nova forma de ver o mundo e se relacionar com ele. A mudança nessa formação é mais significativa, pois os estudantes têm mais abertura ao novo do que os estudantes na formação em serviço, pois durante a formação em serviço os professores já estão arraigados a cultura da escola, é mais difícil assimilar novos processos de mudanças, já estão na profissão há mais tempo, já tem os vícios da escola, a faixa etária dos cursistas da formação em serviço, geralmente, é maior e eles não têm muita abertura às novidades, resistindo mais aos novos processos.

O que se percebe é que na formação em serviço há sempre uma maior preocupação com a certificação do que com a formação, isso pode ser tanto em relação daqueles que promovem a formação quanto daqueles que participam do curso. Já os estudantes da formação inicial geralmente estão menos preocupados com a certificação e estão mais preocupados com a formação.

As dificuldades enfrentadas no processo de pesquisa em relação aos sujeitos da pesquisa foram as lacunas deixadas pelas disciplinas anteriores, tanto teóricas quanto metodológicas, por isso, nosso tempo se tornou mínimo para o desenvolvimento do processo. Isso nos permitiu concluir que cada disciplina é importante e que esta não pode ser negligenciada.

O processo utilizado tanto na formação inicial, no Curso de Pedagogia, quanto na formação em serviço, no PROFORMAR I e II, é positivo e precisa ser

priorizado na formação de professores, se não for possível em todo o desenvolvimento do curso, que seja privilegiado em uma parte, principalmente na que envolve a elaboração do trabalho de conclusão do curso.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Izabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, Benedita de. Vídeo e Televisão na Sala de Aula: limites e possibilidades para mobilizar a reflexão e promover a formação integral. Araraquara – S.P, 2001. (Dissertação).
- ALMEIDA, Neylanne Arecelli de. Rumo à ética na formação do professor: tendências atuais. In: BRITO, César Lobato (Org.); GHEDIN, Evandro. [et al]. **Ética e formação de professores**. Manaus: UEA Edições: Editora Raphaela, 2008. p. 53-83.
- ALMEIDA, Whasgthon Aguiar. A fertilidade do conceito de professor-pesquisador a partir do desenvolvimento do estágio vinculado à pesquisa. Manaus: UEA, 2008. Dissertação.
- ANDRADE, L. A. B. e SILVA, E. P. da (2005). O conhecer e o conhecimento: comentários sobre o viver e o tempo. Ciências & Cognição; Ano 02, Vol 04, mar/2005. (Disponível em: [http:// www.cienciasecognicao.org](http://www.cienciasecognicao.org)).
- BARBOSA, Irecê. SAMPAIO, Eliana Santos. **Comunicação e marketing na gestão escolar**. Manaus: UEA Edições, 2008.
- BARBOSA, Waldirene Maria. Projeto Veredas: vozes docentes sobre a prática reflexiva. Juiz de Fora, 2006. (Dissertação).
- BARRENECHEA, C. A. A formação da identidade do aluno na educação a distância: reflexões para um debate. Educar em Revista, n. 21, p. 117-131, jan./jun. 2003.
- BONALS, Joan. **O trabalho em pequenos grupos na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BORAKOVA, H. **Medodos activos**. Havana: Universidade de Havana, 1982.
- BORGES, Rita de Cássia M. Barbugiani. O professor reflexivo crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura – escritura. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 201-218.
- BORGES, Rita de Cássia Monteiro Barbugiani. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura escrita. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 201-218.
- BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal. Tecnologia e prática reflexiva na formação de professores. Petrópolis – S.P, 2007. (Dissertação).

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de, GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. Ensaio: avaliação em políticas públicas e Educação. v.13 n.49 Rio de Janeiro out./dez. 2005. Acesso em: 6 de setembro de 2007.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

CHARUR, Carlos Zarzar. Diseño de estratégia para el aprendizaje grupal: una experiencia de trabajo. **Perfiles Educativos**, n, 1, p. 34-36, abril-maio, 1983.

\_\_\_\_\_. La dinâmicas de los grupos de aprendizaje desde um enfoque operativo. **Perfiles Educativos**, n. 9, p. 14-36, julho-setembro, 1980.

CHEVALLARD, Y.; JOSHUA, M. A. **La Transposition didactique**. Paris. La penseé sauvage, 1991.

CIBOTO, Tais. Fonoaudiologia escolar: proposta de práticas reflexivas de linguagem para o ensino fundamental. São Paulo, 2006. (Dissertação).

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

CUNHA, Ana Maria Affonso. A prática reflexiva do professor de inglês: mudanças de representações e construção de identidade. São Paulo, 2003. (Dissertação).

D'ESPÓSITO, Maria Eugenia Witzler. O olhar e o enxergar: em busca de uma prática reflexiva para o desenvolvimento da escrita em Língua Inglesa. São Paulo, 2004. (Dissertação).

DALL'ORTO, Hilda Léa Rabello. Do professor técnico ao professor reflexivo: contribuições e limitações da didática e da prática de ensino na formação docente em Química, Campinas, 1999. (Dissertação).

DAVID, Marciana Almendro. Desenvolvimento profissional e o prático reflexivo: análise de uma experiência de educação a distância, via internet, para professores de ciências. Minas Gerais, 2000. (Dissertação).

DEWEY. John. **Como pensamos**. 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DONZELE, Patrícia Fortes L. Uma noção acerca da escola reflexiva (Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/textos/x/55/77/557/DN>). Acesso em: 19 de agosto de 2007.

ESTEFOGO, Francisco. Reflexão Crítica: Caminhos para novas ações. São Paulo, 2001. (Dissertação).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. O minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Glória Isabel Sattamini. A prática reflexiva do professor de Biblioteconomia: transposição Didática, 1999. (Dissertação).

FERREIRA, Marli Cardoso. O Papel da Prática Reflexiva do Professor: uma experiência de aprimoramento de jogos com questões de Física. Bauru - S.P 2003. (Dissertação).

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 2ª Ed. São Paulo, Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 95).

FOLLACA, Emma Hernández. **Algunas reflexiones sobre la investigación de grupos escolares**. Havana: Universidade de Havana – Facultad Pedagogía, 1993.  
FOLLACA, Emma Hernández. Trabajo Grupal com adolescentes: uma habilidade profesional. **Revista Educación**. Havana, n. 23, p. 13-29, 1996.

FRANCO, Luiz Fernando. Racionalidade técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 219-224.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A., 33ª ed., 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2005. p.129-150.

GHEDIN, Evandro (coord.) *et al.* **Currículo e ensino básico**. Manaus: UEA Edições, 2007b.

GHEDIN, Evandro. As dimensões da prática profissional do professor/educador. In: BRITO, César Lobato (Org.); GHEDIN, Evandro. [et al] **Ética e formação de professores**. Manaus: UEA Edições: Editora Raphaela, 2008. p. 35-51.

GHEDIN, Evandro. Demarcando linhas, percorrendo caminhos e situando horizontes. In: GHEDIN, Evandro. **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Valer, 2007a. p. 11-36.

GHEDIN, Evandro. **Filosofando e filosofar**. São Paulo: Uniletras, 2003a.

GHEDIN, Evandro. O professor do futuro. edição nº 79 06/05/2005. Sindicato dos Professores de São Paulo SINPRO SP.

GHEDIN, Evandro. Pressupostos epistemológicos e implicações metodológicas no ensino de Filosofia como práxis. São Paulo: Fuesp, 2003b. Tese.

GHEDIN, Evandro. Tendências contemporâneas na formação de professores na perspectiva da Filosofia da Educação. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Valer, 2007. p. 65-85.

GIROUX, H. **Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1990.

GOMES Jomara Brandini, CASAGRANDE Lisete Diniz Ribas. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. Rev Latino-am Enfermagem, 2002 setembro-outubro; 10(5):696-703.

GOMES, Márcia Murinelly. Oficinas com recursos expressivos: espaços de interação para a expressão e a reflexão na formação de educador. São Paulo, 2000. (Dissertação).

GOMES, Marcia Regina. Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial: subsídios para professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla. Rio Janeiro, 2006. (Dissertação).

GOMES, Stella Grimaldi. Gestão escolar democrática: registros em vídeo ferramenta auxiliar à prática reflexiva. Araraquara S.P, 2007. (Dissertação).

GONÇALVES, Rosalina Tellis. Linguagem oral na educação infantil indígena: a produção de gênero textual oral valorizado por uma prática reflexiva. Espírito Santo, 2007. (Dissertação).

GUIMARAES, Laura de Toledo. "Concepção dos professores sobre os cursos de capacitação: uma reflexão sobre sua prática. São Paulo, 2001(Dissertação).

HEGENBERG, Leonidas. **Saber de e saber que**: alicerces da racionalidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HENGEMUHLE, Adelar. **Formação de professores**: da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

JUNIOR, Francisco Vitorino de Andrade. A (re)significação conceptual nas práticas colaborativas com professores do Ensino Fundamental. Natal. 2005. Dissertação.

KANEOYA, Marta Lúcia Cabrera Kfourir. O professor reflexivo: uma proposta de encaminhamento à conscientização pedagógica contínua de professores atuantes

em um centro de estudos de línguas do interior paulista. São Paulo, 2001. (Dissertação).

LEITE, Regina Lucia Poppa Scarpa. Formação do Educador Reflexivo: análise de experiência realizada em creches de São Paul. São Paulo, 1998. (Dissertação).

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari, DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. Revista do Centro de Educação. (Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/010.htm>). Acesso em: 30 de setembro de 2007.

LEITES, Sonia Maria Bernal. A prática reflexiva compartilhada na formação contínua de uma equipe de professores de Língua Estrangeira. São Paulo, 2004. (Dissertação).

LEMOES, Kátia Regina Figueiredo, FRANÇA, Sônia Maria Mendes e MACHADO, Vanda Moreira. Tornar-se professor: um olhar sobre a prática docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 145-157.

LESTEGÁS, F. R. La elaboración del conocimiento geográfico escolar: de la ciência geografica e la geografia que se enseña o viceversa?. Iber-Didática de las Ciências Sociales, Geografía e História. n. 24, ano VII, abr. 2000.

LIMA, Maria do S. Lucena e GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 163-186.

LIMA, Maria do Socorro Lucena, Marineide de Oliveira GOMES. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 163-186.

LIMA, Soraiha Miranda de. O professor como profissional crítico-reflexivo: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola, Goiás, 1998. (Dissertação).

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. **Formación dei profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

LOISELLE, J. A exploração da multimídia e da rede internet para favorecer a autonomia dos estudantes universitários na aprendizagem. In: ALAVA, S. (Org.) **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais**. Porto alegre. Artmed, 2002.

LOMBARDI, Lucia Maria dos Santos. Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores. São Paulo, 2005. (Dissertação).

LOPES, Amanda Cristina Teagno. Registro de Práticas: formação de memória e autoria – análise de registros no âmbito da educação infantil. Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, 2005. Dissertação.

MACHADO, A. M. N. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. N (Org.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis/São Paulo: UFSC/Cortez, 2002. p.44-65.

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. Revista Brasileira de Educação. n. 26, Maio/Jun/Jul/Ago. 2004.

MARCON, Roberta Jung. A avaliação no ensino superior: por uma prática reflexiva. Rio Grande do Sul, 2006. (Dissertação).

MARION, Marcia Maria Costa. Professor reflexivo e professor pesquisador: um estudo com formadores de professores. São Paulo, 2001. (Dissertação).

MARKERT, Werner. Formação de professores e reflexividade dialética à luz da teoria crítica gt: Formação de Professores / n. 08. [s.d.]. Acesso em: 30 de setembro de 2007.

MATURANA, H. Romesin. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 4ª edição. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MATURANA, Humberto R. e NISIS, Sima. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 4ª edição. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Atena, 2001.

MEINICKE, Rosemeire de Lourdes Oliveira. O professor de Matemática e a prática reflexiva: estudo com professores da sétima série do ensino fundamental. São Paulo, 2005. (Dissertação).

MELÃO, Claudia Cristina Cabreira. Práticas Discursivas em Transformação: Aulas e Sessões Reflexivas. São Paulo. (Dissertação).

MELLO, G. N. de. Transposição didática: a mais nobre (e complexa) tarefa do professor. Revista Nova Escola. Ed.178, dez. 2004.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.).

**Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 111-127.

MORAES, Maria C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Ed. UnB, 2006.

MORIN, Edgar, CIURANA, Emilio-Roger, MOTTA Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de uma aprendizagem pelo erro e a incerteza humana.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

NASCIMENTO, Leoguinéia, COSTA, Mauro Gomes e GHEDIN, Evandro. A prática pedagógica histórico-crítica e seu olhar sobre a dimensão política da educação. In: GHEDIN, Evandro, GONZAGA, Amarildo Menezes e BORGES, Heloisa da Silva. (Organizadores). **Currículo e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2006. p. 170-187.

NETO, Marcolina Cândida de Jesus. Da leitura reflexiva e sua contribuição para a cidadania. Uberlândia – M.G. 2000. (Dissertação).

NOGUEIRA, Renata de Menezes. Reflexões sobre a política de formação docente e Guarulhos: com a palavra os professores de EJA. São Paulo. 2004. Dissertação.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA. Antonio. O pesquisador e reflexivo. [tvebrasil.com.br/salto](http://tvebrasil.com.br/salto) para o futuro/entrevista realizada no dia 13 de setembro de 2001.

OLIVEIRA, Norma Aparecida Lopes. Criatividade no Ensino de Ciências: uma prática docente. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2008. Dissertação.

PAAZ, Aneli. Prática Reflexiva: fonte de (re) construção do saber profissional do professor.1999. (Dissertação).

PAIS, L. C. **Didática da Matemática: uma análise da influência francesa.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PATRÍCIO, Patrícia. **São deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso.** Campinas, SP: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PÉREZ, Gladys Viñas. **Metodos y tecnicas participativas em el proceso de enseñanza aprendizaje.** Havana: Universidade de Havana, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD. P. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PETRILLI, Silvia Regina Pincerato. A prática reflexiva na formação docente: implicações na formação inicial e continuada. Campinas, 2006. (Dissertação).

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo et al. Estudos sobre Formação de Professores na interface com as Tecnologias da Informação e Comunicação: desafios e demandas pós LDB 9394/96. São Paulo, 2006. Texto Coletivo.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito**. 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PINHO, A. J. **Regras da transposição Didática aplicada ao laboratório Didática**. Caderno Catarinense. 2001.

PIOVESAN, Juliane Cláudia. A reflexividade e sua influência na formação profissional docente. [s.d.].

PORTILLA, Irene Jorge; FOLLACA, Emma Hernández. **La didáctica grupal: una via efectiva para elevar el nivel interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje**. Havana: universidade de Havana, 1999.

PUCCI, Bruno. et. al. **Teoria crítica e educação: questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Rogério Marques. O papel da reflexão sobre a prática no contexto da formação continuada de professores de Matemática. São Paulo, 2005. (Dissertação).

ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 28. ed. Editora Vozes. Petrópolis, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Célia Regina B. dos. Formação de professores: práticas reflexivas. Campinas, 2006. (Memorial).

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 151-160.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Os (des) caminhos da escola**: traumatismos educacionais. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2001. – (Coleção questões da nossa época; v. 58).

SILVA, Jozimeire Angélica Vieira da. A reflexão do professor diante de sua prática - um olhar Multirreferencial. São Paulo, 2002. (Dissertação).

SILVA, Neucilene Maria Monteiro da, GHEDIN, Evandro. A questão da cientificidade da prática pedagógica escolar a partir da Filosofia da Educação de Anísio Teixeira. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Manaus: UEA, 2008. p. 19-91.

SILVA, Sergio Luis Monteiro da. O processo de observação de aulas e a busca de uma prática reflexiva. São Paulo, 2006. (Dissertação).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos.5. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SIMONS, Doris Castellano. **Los metodos participativos**. Uma nueva concepción de la enseñanza? Havana: Universidade de Havana, 1994.

SOL, Vanderlice dos Santos Andrade. A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e duas professoras em formação. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Dissertação.

SOUZA, Lúcia Helena Wulff Batista de. O coordenador pedagógico e o professor: formação continuada e reflexão conjunta. Campinas – S.P, 2002. (Dissertação).

SOUZA, Wanderlei de. A formação em serviço do professor de inglês da rede estadual - construindo atitudes reflexivas. Campinas, 1998. (Dissertação).

SUZUKI, Rossana Tayra. Ensino da Matemática: reflexões sobre uma prática docente. 2005. (Dissertação).

SZYMANSKI, H (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004.

TAMINATO, Massako. Prática reflexiva crítica no ensino fundamental: saberes mobilizados. São Paulo, 2004. (Dissertação).

TATAGIBA, Maria Carmen; FILÁRTIGA, Vírginia. **Vivendo e aprendendo com grupos**: uma metodologia construtivista de dinâmica de grupo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TAVARES, José e ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no Ensino Superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel, (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto alegre: Artmed Editora, 2001. p. 97-114.

TEPEDINO, Simone Abichara Santos. A autoformação do professor para uso de tecnologias digitais na educação. Belo Horizonte, 2004. Dissertação.

TOMAZETTI, Elisabete M. A Filosofia da Educação – Um Estudo sobre História da Disciplina no Brasil, Ijuí : Editora Unijuí. 2003. Filosofia, Pedagogia e Ciências da Educação : Uma introdução necessária

TORRES, Sylvia Carolina Gonçalves. Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva. Campinas - S.P, 2007. (Dissertação).

TOSCHI, M. S. Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação à distância. São Paulo, 1999. Tese.

UTSUMI, Luciana Miyuki Sado. Professoras bem-sucedidas são professoras reflexivas?! A prática da reflexividade nas ações pedagógicas de professoras nos anos iniciais de escolaridade. São Paulo, 2004. (Dissertação).

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 187-200.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido, Evandro GHEDIN, (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito**. 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2005. p.187-200.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 10.º ed. São Paulo: Libertad, 2003. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v. 1).

VIEIRA, Hostiza Machado. Prática pedagógica do professor alfabetizador: a reflexão crítica como mediadora do saber, do saber-ser e do saber-fazer. Piauí 2007. (Dissertação).

VIGNOLI, Rita Simone Soares. Na prática a teoria é outra? Tensões nas representações da disciplina Práticas Pedagógicas/ Iniciação à Pesquisa no curso Normal de Nível Médio. Niterói, 2003. Dissertação.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEIMER, Mabel Strobel Moreira. Uma Interlocução entre Paulo Freire e Matthew Lipman na Educação Pública: Educar para pensar. Cuiabá,1998. (Dissertação).

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. **Analisando a prática pedagógica: uma experiência na formação de professor na educação.** São Paulo, 2000. (Dissertação).

## **ANEXOS**

### **Entrevista aberta**

#### **Sobre a prática reflexiva**

1. O que é reflexão? Como você percebe o significado e a importância da reflexão no cotidiano da prática pedagógica escolar e no processo de formação de professores?
2. Qual a sua concepção de professor reflexivo e prática reflexiva? Você acha que a prática pedagógica no Curso de Pedagogia se utiliza deste conceito de professor reflexivo e tem uma prática pedagógica como prática formativa? Que importância possui o conceito de professor reflexivo e a prática reflexiva na formação de professores?

#### **Sobre a metodologia de construção de textos coletivos**

1. Como foi o processo de desenvolvimento do trabalho da construção do texto coletivo? À medida que a metodologia ia acontecendo você ia se fazendo quais questionamentos? Como você avalia o resultado dessa metodologia para a construção do conhecimento em aula e seu processo formativo?
2. Ao desenvolver a metodologia de construção de textos coletivos, o que poderia ter feito de maneira diferente para o melhor aproveitamento do tempo de estudo? Quais foram suas conclusões ao finalizá-la?

#### **Sobre a educação**

3. Você está satisfeito (a) com a educação universitária que está recebendo? Se pudesse opinar na elaboração do currículo de Pedagogia o que você acrescentaria ao percurso vivido até o momento refere às questões metodológicas do processo formativo tendo em vista o contexto social e humano?
4. De que forma você percebe a educação na sociedade atual? Considerando o que você estudou até aqui no seu curso, o que você considera como um professor e uma educação ideal para a atualidade?