

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
Campus Inconfidentes

DANIELA CLÁUDIA CARDOSO RIBEIRO

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Inconfidentes - MG

2013



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS
CAMPUS INCONFIDENTES
SEÇÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS – SRA
CEP: 37576-000 - FONE: (35)3464-1223 RAMAL:46

Título: As contribuições dos cursos de pós-graduação
em educação para a formação docente

Autor: DANIELA CLAUDIA CARDOSO

Orientador: PROFESSORA DOUTORA CRISTIANE CORDEIRO DE CAMARGO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul de Minas Gerais – Campus Inconfidentes - MG, como parte das exigências para a conclusão do Curso de Pós-graduação de Educação em Ciências.

Aprovado em: 28 de Setembro de 2013.

Cristiane C. Camargo
Presidente
Marcos P. Zefoto
Membro
Felicia Ferreira Batista
Membro

AGRADECIMENTO

“Agradeço do mais íntimo do meu coração a Deus que me concedeu saúde, paciência e discernimento para escrever e pesquisar; agradeço também, minha orientadora Cristiane por ter indicado o caminho a seguir, sem essa ajuda a conclusão desta pesquisa teria sido muito mais árdua. Por fim, agradeço minha família que sempre me sustenta em minhas decisões.”

RESUMO

Compreender a concepção de professor e sua prática depende da análise de diferentes conceitos e fundamentos do ser docente. Além disso, é necessário problematizar as teorias que limitam, moldam ou que potencializam o desempenho profissional do professor. O presente estudo procura relacionar os paradigmas da racionalidade técnica e da racionalidade prática, segundo Schön (1983) citado no trabalho de Mizukami et al (2002), o conceito de reflexão segundo a pesquisadora Pimenta (2002) e as contribuições dos cursos de pós-graduação em Educação para uma prática docente reflexiva. Com a pesquisa foi possível identificar a reflexão como fator importante para a formação docente e que os cursos de pós-graduação em Educação estão auxiliando positivamente na prática do professor, direcionando-o para uma postura mais política e crítica de sua profissão, e resalta a potencialidade do conceito de professor-pesquisador e professor-reflexivo para a estruturação destes cursos, com o objetivo de proporcionar aos professores condições para avaliar e mudar suas práticas.

Palavras-chave: Pós-Graduação. Formação de professores. Professor reflexivo. Formação continuada.

ABSTRACT

Understand the concept of teacher and your practice depends on the analysis of different concepts and fundamentals of being a teacher. Furthermore, it is necessary to question the theories that limit, or shape that enhance the performance of the professional teacher. This study seeks to relate the paradigm of technical rationality and practical rationality, according to Schön (1983) cited the work of Mizukami et al (2002), the concept of reflection according to the researcher Pepper (2002) and the contributions of post - graduate Education for a reflective teaching practice. With research was identified as an important reflection for teacher training courses and graduate education are positively assisting in teacher practice, directing you to a more political and critical of their profession, and the emphasizes potentiality of the concept of teacher- researcher and reflective teacher to structure these courses with the aim of providing teachers to evaluate conditions and change their practices.

Keywords: Post - graduate. Teacher training. Reflective teacher. Continuing education.

INTRODUÇÃO

A prática docente da autora deste trabalho, como professora de Ciências no Ensino Fundamental por mais de dois anos, indica que é comum ver professores desanimados, entristecidos e cansados diante dos impasses escolares, seja com relação ao comportamento dos alunos em sala de aula ou no aprendizado. Por outro lado, as dificuldades e dúvidas dos professores voltam-se também para a análise crítica de sua própria formação, causando sentimentos de fracasso e de incapacidade em relação a sua prática docente.

Muitos professores desejam corrigir seus erros e desenvolver habilidades capazes de preencher os espaços vazios da aprendizagem e de promover novos métodos didáticos para motivar os alunos. Essa constante angústia do professorado pode estar relacionada ao fato de que antigas soluções do discurso teórico, ditas “eficientes”, estariam respondendo apenas a questões idealizadas da prática pedagógica e não estariam auxiliando os professores em suas dificuldades cotidianas, as quais transcendem o modelo da racionalidade técnica.

A prática dos professores está inserida em outro modo de agir. Segundo Perez Gómez (1992) apud Mizukami (2002), os problemas diários, tanto em sala de aula quanto na instituição escolar, não se enquadram nas categorias genéricas estabelecidas pela racionalidade técnica, a qual, resume a atividade do professor em uma resolução de problemas por intermédio de uma rigorosa aplicação da teoria e da técnica científica.

Essa pesquisa teve origem na busca por analisar as possíveis transformações que poderiam ocorrer nos professores que fazem a especialização em educação no IFSULDEMINAS, na perspectiva de que a formação continuada pode auxiliar positivamente na mudança da prática docente e que a formação docente se dá em um *continuum* (Knowles e Cole, 1995, apud Mizukami, 2002), superando a concepção de preparação técnica como acúmulo de conhecimentos teóricos para a solução de problemas práticos. Como parte desta busca, o trabalho trata de uma revisão bibliográfica de trabalhos sobre o conceito de professor reflexivo e como ele tem estado presente na prática e na pesquisa educacional brasileira. São tecidas também algumas considerações sobre as relações entre este conceito e os cursos de pós-graduação em educação. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica na base Scielo com as palavras-chave: formação continuada, formação docente e pós-graduação. Foram considerados trabalhos desenvolvidos na última década. Para compor os resultados, foram selecionados aqueles que mais especificamente mostravam as contribuições dos cursos de pós-graduação para a formação continuada de professores, relacionando-os com fundamentos

teóricos sobre o professor reflexivo, de Schön, citado nos trabalhos de Mizukami et al (2002) e Pimenta e Ghedin (2012).

A partir da revisão bibliográfica foi possível verificar que os cursos de pós-graduação em Educação podem auxiliar positivamente na formação docente, em alguns casos elevando sua postura crítica em relação a sua profissão e uma visão mais política, como também, direcionando os professores para uma reflexão mais eficiente de sua prática ultrapassando os limites da racionalidade técnica.

Em contrapartida, a pesquisa também indicou um cenário preocupante em relação à formação docente, à produção acadêmica e as consequências destes problemas na educação do país, levantando um questionamento sobre a formação de professores e sua atuação.

O papel do conceito de professor reflexivo na formação de professores

A concepção de professor e de sua prática é interpretada de diversas maneiras de acordo com os fundamentos e conceitos do ser docente. Contudo, é necessário problematizar as teorias que limitam, moldam ou que potencializam o desempenho profissional do professor. O presente estudo parte da discussão sobre formação docente que identifica duas perspectivas, a racionalidade técnica e a racionalidade prática (Schön, 1983 apud Mizukami 2002). Um conceito central para o trabalho é o de professor reflexivo, o qual, na verdade, é um conceito polissêmico e que tem sido empregado a partir de distintas concepções sobre o trabalho docente.

Na busca por encontrar os fundamentos teóricos adequados que colaborem para uma melhora em sua profissão, muitos professores escolhem a especialização em educação, por se sentirem fragilizados nesta área, devido aos inúmeros impasses que acontecem em sala de aula, os quais, normalmente não são discutidos no curso de graduação. Estes impasses podem inclusive, levar ao mal-estar docente, conceito enunciado por Leite e Souza. (2007).

A expressão mal-estar docente descreve os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, afetando sua vida pessoal, bem como profissional, resultado das condições em que exerce a docência. Manifestam sentimentos negativos intensos como alienação, angústia, ansiedade, desmotivação, exaustão emocional, frieza perante as dificuldades dos outros, insensibilidade e postura desumanizada. A situação de mal estar resulta “no ciclo degenerativo da eficácia docente”, como um tipo de doença social causada pela falta de apoio da sociedade ao professor, provocando assim, um desencantamento com o trabalho realizado. (LEITE & SOUZA, 2007, p. 17)

Segundo Feldkerch e Aimi (2009), em alguns casos é ainda mais pesado, quando a graduação foi concluída na modalidade à distância, na qual os alunos sentem-se “distantes”

do tutor, pois o uso das tecnologias não garante a formação de professores, reduzindo a aprendizagem a procedimentos manipuladores e domesticadores.

Pimenta e Ghedin (2012) apresentam um panorama sobre a formação docente no Brasil a partir da década de 60. Os dados do Censo Escolar do Brasil (Inep, 1965) ressaltavam algumas características marcantes do magistério primário: ocupação feminina devido à comparação com o instinto maternal, características missionárias, abnegação, paciência, baixos salários, pouco prestígio ocupacional, poucas horas de trabalho, podendo conciliar com o trabalho e afazeres domésticos.

Tais características foram gradativamente se modificando com a necessidade do trabalho feminino por volta dos anos 1960, que visava à desqualificação do trabalhador em geral devido ao desenvolvimento do capitalismo urbano. Contudo, mesmo com a necessidade de uma escolarização básica, muitas professoras eram improvisadas; segundo o Censo Escolar do Brasil, (Inep, 1965) professoras com formação até a 2ª série primária estavam ocupando a função docente.

Este desarranjado histórico da gênese da formação docente no Brasil colocou muitos professores diante de grandes impasses que se fazem sentir até hoje. Pinheiro (1967) apud Pimenta e Ghedin (2012) afirma que era perceptível que a formação do Curso Normal não oferecia a análise da realidade ou a reflexão da prática, não preparando ou futuros docentes para enfrentar as situações de difícil solução presentes no dia-a-dia escolar.

Os mesmos autores apontam que na formação de professores no Brasil as preocupações temáticas proporcionaram o acolhimento de colaborações dos pesquisadores estrangeiros e ressaltam claramente a importância da formação continuada de professores, com o objetivo de levantar questões pertinentes sobre a sua própria prática docente, sua valorização profissional, as condições necessárias para o exercício da docência, e por fim, a reflexão sobre sua função de educador, para que sejam capazes de analisar, interpretar e problematizar os impasses diários com o auxílio da pesquisa teórica.

A formação continuada, neste trabalho, é compreendida a partir do conceito de *continuum* desenvolvido por Knowles e Coles (1995) apud Mizukami et al (2002). A formação de professores como um *continuum* tende a superar o modelo de utilização teórica instrumental que tende a considerar as situações problemáticas da prática docente como susceptíveis a uma resolução anteriormente planejada. A ideia de *continuum* ou de processo relaciona a formação inicial, à continuada e às experiências vividas, deixando de ser uma reciclagem, mas buscando novos caminhos de desenvolvimento, não somente com a formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da

vida. Concordando com que diz Nóvoa (2002) a formação continuada de professores não é apenas para reciclagem, mas para sua qualificação e desenvolvimento de novas funções.

Imbernón (2000, p. 58-59), citado por Mizukami et al (2002), diz que a formação básica é um dos processos formativos, contudo, o conhecimento dos docentes pode ser, no primeiro momento, o conhecimento comum; a formação específica, sendo o segundo momento formativo; a experiência profissional e prática com as rotinas da profissão caracterizaria um terceiro estágio e por fim a formação permanente. Este último momento de formação docente é definido como:

A formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, a fim de recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. (MIZUKAMI et al, 2002, p. 15).

Como dito anteriormente neste trabalho, o conceito de reflexão, quando aplicado à prática e à formação docente, é polissêmico e, portanto, faz-se necessário significá-lo neste trabalho.

Segundo o dicionário Aurélio¹ o termo reflexão significa: “*Volta da consciência, do espírito, sobre si mesmo, para exame de seu próprio conteúdo. Ponderação, observação.*”

O conceito de “profissional reflexivo” foi introduzido no Brasil na década de 1980, a partir dos trabalhos de Donald Schön, com a finalidade de problematizar a relação da teoria com a prática e fazendo críticas às ações didáticas limitadas, que ele denominou de racionalidade técnica. Segundo Pèrez Gomes (1998) apud Mizukami et al (2002) a racionalidade técnica reduz os professores como os responsáveis apenas pela escolha de meios necessários para a realização de objetivos prescritos fora do ambiente de trabalho, evitado portando, a subjetividade na atuação do docente frente à intervenção científica externa.

Valadares (1998) apud Pimenta (2012) relaciona a crítica de Schön sobre a racionalidade técnica com o modelo taylorista, quando a concepção dos processos de ensino se resume a uma simples intervenção pedagógica, onde os professores resolvem problemas práticos por meio da aplicação de teorias e instrumentos técnicos, regendo e automatizando a prática docente.

¹ Mini- dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.

Para Valli (1992, p. 217 -218) apud Mizukami et al (2002) a racionalidade técnica pode ser dividida em dois níveis: o primeiro é considerado o nível comportamental, caracterizado por ênfase exclusiva na manifestação de comportamentos prescritos a partir da pesquisa na área, restringindo o professor na aquisição de habilidades para a realização de uma tarefa predeterminada.

O segundo nível é de tomada técnica de decisões, caracterizado por ênfase no desempenho adequado de comportamentos prescritos de ensino, isto é, o professor faz o julgamento do próprio desempenho, reflete sobre conhecimento proposicional e aplica o conhecimento na prática, de maneira instrumental, porém este conhecimento não é permeável a outros julgamentos ou debates, a tomada de decisão reflexiva é limitada a uma determinação técnica, se o desempenho de uma pessoa se adequou ou não ao tipo de conhecimento que está sendo considerado.

Em contraponto, Valli (1992) apud Mizukami et al (2002) enquadra outra abordagem de ensino, a do prático reflexivo (racionalidade prática). Nesta abordagem a relação entre teoria-prática é problematizada, e leva em consideração os avanços teóricos na área, englobando quatro níveis de reflexão: a reflexão-na-ação, o deliberativo, o personalista e o crítico.

A reflexão-na-ação é a imagem preferida de prático reflexivo de Schön, devido a vários problemas que ultrapassavam as soluções predeterminadas da racionalidade técnica como: incerteza, instabilidade, conflitos de valores inerentes a situações de ensino. Neste nível o conhecimento externo é uma fonte importante de conhecimento, como também, o conhecimento da prática profissional e fatores contextuais são considerados. Porém, a problematização ou inquirição sobre metas mais amplas e propósitos da escolarização ainda não são temas centrais no processo reflexivo. Outro nível de reflexão é o deliberativo, onde a reflexão é feita sobre explicações, perspectivas e teorias competitivas entre si. Nesse nível, o conhecimento não guia a prática, mas informa-a indiretamente. (MIZUKAMI et al, 2002).

O nível personalista compreende a voz do professor, o crescimento pessoal e as relações profissionais. Por fim, o nível crítico corresponde àquele no qual as implicações sociais e políticas do ensino e da escolarização passam a ser centrais à formação de professores. Trata-se do exame das práticas pedagógicas à luz do contexto sócio político mais amplo, a fim de corrigir e superar fatores que conduzem à injustiça e à desigualdade social. (MIZUKAMI et al, 2002).

Para significarmos a nossa concepção de professor reflexivo, utilizaremos a discussão realizada por Pimenta e Ghedin (2012). Segundo estes pesquisadores, a expressão

“professor reflexivo” desde o início do século XX está sendo apropriada e disseminada no meio educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, ou seja, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente (conceito).

Para estes autores, a análise das contradições presentes na apropriação histórica e concreta desse conceito de professor reflexivo, evidenciadas na pesquisa teórica, ressaltava o propósito de superar a identidade necessária dos professores de apenas reflexivos para a identidade de intelectuais críticos e reflexivos e pesquisadores.

A grande fertilidade das investigações sobre o ensino como prática reflexiva proporcionou o levantamento de questões, como por exemplo: “que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?” (PIMENTA e GHEDIN, 2012).

Segundo estes autores (2002), diversos trabalhos apontam para uma tendência segundo a qual bastaria a prática para a construção do saber docente, criticamente denominada de praticismo, por ser direcionada por uma reflexão individualista, ou seja, em torno de si própria, sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram. Os autores chamam a atenção para o risco de uma reflexão esvaziada de sentido dizendo que as mudanças que os profissionais individuais conseguiam fazer eram apenas em situações imediatas, que não ultrapassavam a sala de aula, e não se referiam a reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão.

Para Liston e Zeichner (1993) apud Pimenta e Ghedin (2012), a reflexão seria elemento fundamental para que os professores conseguissem modificar o ensino, de forma a fazê-lo segundo ideais de igualdade e justiça, enfatizando que não basta somente a reflexão, mas é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir os problemas que identifica.

Giroux (1990) apud Pimenta (2002) enfatiza que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional, e os pesquisadores, concordando com a crítica, concluem que a superação desses limites se dará a partir de teorias que permitam aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador da prática.

Segundo Moreira e Monteiro (2010), as crenças do professor podem influenciar em suas percepções, decisões e ações antes, durante ou depois da aula, sendo importante que o professor reflita e conheça suas crenças, para levá-lo a possíveis alterações nas suas práticas

e para o seu desenvolvimento profissional, ou seja, utilizando de suas convicções pessoais para uma reflexão consciente.

Pimenta e Ghedin (2012) assinalam que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também alimentado pelas teorias da educação. A teoria neste caso tem importante papel na formação dos docentes, por acrescentar vários pontos de vista sobre os problemas cotidianos, fundamentando-os, relacionando-os com os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais. Os docentes terão ações contextualizadas e reflexões que ofereçam novas perspectivas para análise, edificando sua prática.

Para Giroux (1990) apud Pimenta (2002) muitos professores tendem a limitar sua prática de ação e de reflexão à aula, sem transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, sendo insuficientes para elaborar uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam sua prática profissional. É preciso ultrapassar a visão meramente técnica que reduz a solução dos problemas a um simples cumprimento de metas pré-fixadas pela instituição.

Santos (1998) apud Pimenta e Ghedin (2012) diz que o trabalho docente é uma tarefa eminentemente intelectual e implica um saber fazer. Nessa perspectiva é necessário desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a ordem social e suas possibilidades transformadoras.

Para Gimeno (1999) apud Pimenta e Ghedin (2012), a teoria possui uma grande importância na formação de professores. As teorias da educação, a cultura objetiva, possibilita ao professor criar seus “esquemas” que auxiliem em atitudes concretas, a formação teórica se articula aos saberes da prática resignificando-os e sendo também resignificados por ela, pois oferece aos professores novas perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais.

Zeichner (1992) apud Pimenta (2002) diz que a superação dos problemas de uma reflexão sem resultado parte de uma mudança na maneira de refletir, ou seja, deixando de ser uma reflexão individual para uma reflexão coletiva, com o objetivo de criar as condições que permitam também uma mudança institucional e social.

O ensino reflexivo, segundo estes autores, implica aos professores a crítica e o desenvolvimento de suas teorias, em vez de refletir apenas sobre a aplicação de teorias geradas fora do contexto escolar, com a finalidade de refletir sobre o seu ensino e sobre as condições que moldam sua prática docente.

Em uma entrevista para a revista *Paidéi@* (2009)², Zeichner diz que os professores devem ser “sacudidos”, capazes de analisar o que aprenderam. Ainda completa que não há necessidade de se dar um roteiro para que os professores possam seguir, pois, todos possuem cérebro e podem ser criativos. Zeichner enfatiza que o problema não é se os professores são reflexivos, mas sobre o que estão refletindo.

A discussão de Freire (1998) sobre a docência também aponta para a reflexão crítica, quando ele afirma que é fundamental, na formação docente, que o futuro educador assuma que é indispensável pensar certo, sabendo que o “pensar certo” não é algo divino, pelo contrário o pensamento correto que supera a ingenuidade deve ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Bandeira (2006), afirma que a educação na atualidade deve acompanhar as mudanças para a formação do novo sujeito, deixando clara a relevância do conhecimento como forma de liberdade, a fim de responder de outras maneiras as indagações com base na reflexão e leitura crítica.

Para Perrenoud (2000) apud Celestino (2006) ensinar não se resume em apenas aplicar de forma exagerada a teoria, mas, implica na resolução de problemas, na tomada de decisões e no agir em situações indeterminadas. Na mesma linha, Tardif (2002) apud Bandeira (2006) relaciona os problemas atualmente encontrados no ensino com a formação dos professores e sustenta que a busca pessoal por conhecimento objetiva-se em ultrapassar o âmbito técnico e instrumental de resolução de problemas.

Portanto, é possível ver que o caminho para educar cidadãos é o pensamento reflexivo de professores sobre sua própria prática e ideologia, assim como a busca de especializações fundamentadas na reflexão, que motivem os professores na construção de competências necessárias para torná-los agentes transformadores, capazes de driblar os dilemas vivenciados no dia-a-dia, tomando como ponto de partida: a reflexão. Como afirma Freire (1998), ensinar não é uma transferência de conhecimento, mas um momento de criar possibilidades para a sua própria produção ou construção. Ao entrar na sala de aula e mesmo fora dela, o professor deve estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos; por fim, ser realmente um ser crítico e inquieto diante da importante tarefa de ensinar.

² Revista *Paidéi@*, UNIMES VIRTUAL, Volume 2, n. 1, jun.2009.

Relações entre o conceito de professor reflexivo e os cursos de pós-graduação em educação

A partir do conceito de professor reflexivo e da formação docente como um *continuum*, é possível perguntar qual a contribuição que os cursos de pós-graduação em educação podem oferecer aos professores em serviço.

Cunha (2009) investiga sobre a formação profissional do professor. Em sua pesquisa deseja fazer mapeamento de diversas alternativas e lugares de formação profissional; e também apresenta uma reflexão sobre as motivações dos professores e outros profissionais que realizam especializações em educação. Os resultados da pesquisa apontam que são várias as motivações e vão desde os motivos de ordem pragmática até aqueles que se relacionam com desejos de mudanças, de transformações nos cenários em que atuam como educadores. A autora ressalta que o argumento mais frequentemente mencionado pelos sujeitos da pesquisa refere-se à necessidade de aperfeiçoamento, motivada pela sensação que têm de que a formação inicial não foi suficiente para desenvolver um repertório de conhecimentos que permita aos professores lidar com as situações problemáticas que se apresentam em sua prática docente.

O trabalho de Ramalho (2006) relata que o princípio norteador nos 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil foi o avanço na compreensão do papel da pós-graduação em Educação na transformação social. Prada, et al (2012), analisando 64 trabalhos apresentados no GT8 (formação de professores) da Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), durante as reuniões anuais de 2003 e 2007; os resultados indicaram a eminência de uma perspectiva de formação mais política de professores.

Considerando, portanto, o compromisso social dos cursos de pós-graduação em educação e as necessidades formativas daqueles que a esses cursos acodem, é possível afirmar que o conceito de professor reflexivo apresenta grande potencialidade.

O estudo de Rocha et al (2012), por exemplo, apresenta uma proposta de um curso de especialização de formação continuada de professores que atuam na Educação em Ciências e Tecnologia, na modalidade *lato sensu*. Os resultados obtidos apontaram para o bom êxito da proposta implementada. Segundo os pesquisadores muitos dos professores envolvidos na pesquisa encontram-se em plena reflexão e outros já em efetiva mudança de suas práticas didáticas na escola.

Por meio do processo reflexivo, o professor pode tomar consciência das teorias pessoais que orientam a sua prática e, se estiver convencido da necessidade de sua

transformação, pode, também pelo mesmo processo, tomá-la como objeto de investigação e aperfeiçoá-la. A reflexão permite ao professor não apenas relacionar seus métodos de ensino aos objetivos pretendidos e aos resultados de aprendizagem dos alunos, mas também compreender a sua prática no contexto mais amplo no qual ela ocorre. Pode, por exemplo, compreender os condicionantes históricos, econômicos e culturais de seu trabalho, percebendo as influências que estes exercem em suas práticas na escola. Ao mesmo tempo, este conhecimento pode levar os docentes a compreenderem o papel que têm na superação, na transformação destes condicionantes.

Os cursos de pós-graduação em educação, se pautados no conceito de professor reflexivo, podem superar os modelos formativos pautados na formação continuada como cursos estanques, de transmissão de informação e de treinamento em determinadas técnicas, levando os professores em serviço a aprenderem a partir de sua prática, na perspectiva de sua transformação.

Obviamente que a formação continuada, quer se dê na forma de cursos na perspectiva tecnicista, quer se dê na forma de cursos de pós-graduação na perspectiva do professor reflexivo, não é capaz de compensar todas as deficiências dos cursos de formação inicial.

Gatti (2010), por exemplo, aponta para um quadro preocupante em relação à formação de professores no Brasil, enfatizando que é necessário maior atenção às ambiguidades das normatizações vigentes, à fragmentação da formação e à parte curricular dedicada à formação específica para o trabalho docente.

Portanto, não se está defendendo neste trabalho que os cursos de pós-graduação de educação no Brasil são a solução para a baixa qualidade dos profissionais da educação. Estamos apenas querendo ressaltar a potencialidade do conceito de professor-reflexivo para a estruturação destes cursos no sentido de colaborar para uma formação docente mais crítica e mais propiciadora de condições que desenvolvam nos docentes a capacidade de mudar as suas práticas e os seus contextos de atuação profissional.

Outra perspectiva importante com que pode ser considerado o conceito de professor reflexivo refere-se às articulações entre as instituições acadêmicas e as escolas, pois por meio da reflexão pode-se potencializar as relações entre teoria e prática. Barcelos e Villani (2006), por exemplo, apresentam um trabalho de formação continuada com professores do ensino fundamental de uma escola pública estadual, envolvendo também licenciandos de um curso de Ciências Biológicas. A pesquisa demonstrou a colaboração entre Universidade e Escola, permitindo o desenvolvimento de uma mudança curricular por parte

dos professores da escola e também uma profunda reflexão dos estagiários sobre a realidade escolar e a prática docente. Embora não se tratasse de um curso de pós-graduação, o que o trabalho evidencia é a potencialidade das práticas reflexivas para a articulação entre teoria e prática.

Esta pesquisa não considera a reflexão como verdade absoluta ou como sinônimo de julgamento sábio, pelo contrário, alerta que a experiência pode direcionar a lições erradas, sendo necessária uma reflexão consciente e com responsabilidade sobre as consequências geradas por essa reflexão e ações provenientes dela.

Concordando com Gimeno (1999) apud Pimenta e Ghedin (2012), diante de tantas questões tematizadas e vivenciadas pelos professores, uma saída é a busca pela requalificação através de cursos de formação continuada que não se reduzam a treinamentos, capacitações ou reciclagem, mas valorizem a pesquisa com embasamento teórico e sejam capazes de nutrir o sujeito com seu poder formativo. É importante que a formação continuada tome a prática docente e a realidade educacional brasileira como objeto de estudo e que considere o professor mais do que um especialista que aplica regras do conhecimento científico baseados na racionalidade técnica, mas que o perceba como sujeito das práticas escolares.

É necessário deixar claro que o professor deve ser um ser ativo e criativo, que não se cansa em buscar novos desafios para enfrentar o dia a dia escolar, sabendo de todas as dificuldades que irá encontrar frente à instituição, o currículo, as políticas públicas. Nessa busca, a reflexão sobre a prática com o objetivo de melhorá-la tem grandes chances de contribuir para a superação dos desafios enfrentados pelos professores atualmente, principalmente quando essa reflexão é feita em conjunto e de modo institucional. Assim o professor terá força e voz capaz de transformar sua prática e transformar seu ambiente de trabalho.

Porém, para que a reflexão sobre a prática seja eficiente, é preciso ter conhecimento, adquirido quando o professor tem consciência da importância da formação permanente. A continuidade do estudo deve sempre estar questionando a prática exercida, buscando encontrar nela as teorias pessoais e fundamentos de suas ações, mas, também, deve procurar revê-la e combatê-la, se for necessário. É preciso ir além dos esquemas pré-estabelecidos que nos direcionam sempre para as mesmas soluções, e não respondem aos dilemas enfrentados.

Os cursos de pós-graduação devem fomentar o desejo de justiça, de criatividade, de postura política e crítica, frente às desigualdades sociais. Com isso teremos dentro da sala de aula não apenas uma pessoa que transfere conhecimento automatizado, mas teremos

professores dinâmicos, conscientes de sua importante profissão e também de seus direitos, das condições para exercício da docência, de sua carreira e principalmente do futuro de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Formação de professores e prática reflexiva.** Universidade Federal do Piauí. Ensaios, 2006. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006PDF>. Acesso em: 06/08/2012. 2006
- BARCELOS, Nora Ney Santos.; VILLANI, Alberto. **Troca entre universidade e Scola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada.** Revista Ciências da Educação, v. 12, n. 01, Jan./Abr. 2006, p. 72-97.
- CELESTINO, Marcos Roberto. **A formação de professores e a sociedade moderna.** Revista Dialogia, v.05, n.01, Jan.2006, p. 73-80.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão.** Revista Diálogo Educacional, v.09, n.26, Jan./Abr. 2009, p. 81-90.
- FELDKERCHER, Nadiane; AIMI, Daniela da Silva. **Apontamentos e desafios da educação a distância na formação de professores.** Revista Científica de Educação a Distância, v.02, n.01, Jun. 2009, p. 1-21.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 9ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores no Brasil: Características e problemas.** Revista Educação e Sociedade, v.31, n. 113, Out./dez. 2010, p. 1355-1379.
- GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.** IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.) Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito. 7º Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LEITE, Márcia de Paula; SOUZA, Aparecida Neri de. **Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil: estado da arte.** Campinas: FUNCAMP, 2007.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MOREIRA, Valdiceia; MONTEIRO, Dirce Charara. **O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva.** Trabalhos em Lingüística Aplicada, v. 59, n.01, Jan./Jun. 2010, p. 205-221.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** Universidade de Lisboa. Repositório, 2002. Disponível em:
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 12/08/2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.) Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito. 7º Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; VIEIRA, Vania Maria de Oliveira; LONGREZI, Andréa Maturano. **Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007.** Revista Brasileira de Pós-Graduação, v.09, n.16, Abr. 2012, p. 29-55.

RAMALHO, Betania Leite. **40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas.** Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 31, Jan./Abr.2006, p. 183-185.