

MARIA GISÉLIA BRANDÃO ARAÚJO

**CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA
UMA PRÁTICA REFLEXIVA – O QUE PENSAM OS
PROFESSORES**

Orientador: Prof. Doutor Leonardo Manuel das Neves Rocha

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2015

MARIA GISÉLIA BRANDÃO ARAÚJO

**CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA
UMA PRÁTICA REFLEXIVA – O QUE PENSAM OS
PROFESSORES**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 29 de junho de 2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação de Júri n.º 266/2015, de 22 de junho, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor António Teodoro - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes:

Prof.^a Doutora Rosa Serradas Duarte - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Vogais:

Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador:

Prof. Doutor Leonardo Rocha - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2015

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Francisco Alves da Cruz e, de modo Especial, a Maria Zélia Brandão Cruz, pelo incentivo e apoio aos meus estudos.

Ao meu marido, Edilson, com quem tenho partilhado a minha vida, pelo apoio, compreensão e ajuda.

Aos meus filhos Danielle e Vinícius, fontes inesgotáveis de amor e a razão de todos os esforços para o meu crescimento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Em tudo existe a força e o amor de Deus. Por isso, agradeço a Ele por ter me dado coragem para superar as dificuldades que tive que enfrentar para cursar este mestrado.

Aos meus irmãos, pela confiança e torcida por tudo que me proponho a fazer.

À Lourdes Brandão, minha tia, pela partilha de forma efetiva nos momentos de alegria, carinho e dificuldade.

Agradeço, em especial, ao meu orientador o Prof. Dr. Leonardo, por ter me acompanhado, respeitando o nosso tempo, por ter acreditado em mim como pesquisadora, pela sua competência, segurança e sabedoria na condução das orientações. Muito obrigada por tudo!

A todos que fazem parte do Colégio Imaculada Conceição, pelas palavras de carinho, pelo incentivo e apoio a todo o momento.

À minha secretária do lar Railza, que organiza minha casa facilitando a minha ida às aulas, sempre preocupada com minha alimentação.

Aos colegas do mestrado, em especial a Joseilma e Celuy, pelo carinho, incentivo, apoio e principalmente, pela atenção e disponibilidade em ajudar.

À Carmen Moreira, que me ajudou na realização deste trabalho, me orientando e revisando o mesmo.

Aos professores e direção do Monsenhor José Borges que se disponibilizaram a participar dessa pesquisa, tornando meu estudo, possível, minha gratidão.

RESUMO

O estudo partiu da relevância do tema da reflexão docente no pensamento pedagógico mais recente e do pressuposto de que a formação contínua contribui para uma prática reflexiva e que a mesma é potencializadora tanto de revisões e mudanças qualitativas na prática pedagógica quanto no perfil profissional do docente. Diante das transformações ocorridas no mundo contemporâneo, a formação do professor reflexivo aparece como contributo a formação contínua e começa a aparecer nas práticas pedagógicas, ainda que timidamente. A observação da prática pedagógica de professores no cotidiano mostraram as insatisfações dos professores quanto à ausência de práticas reflexivas no processo ensino-aprendizagem além de muitos questionamentos sobre as condições de trabalho e as exigências a que são submetidos nos dias atuais, entre outras questões que demandam considerações mais elaboradas como a dicotomia entre a teoria e a prática. Utilizamos um estudo de caso, com uma abordagem qualitativa utilizando-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2002) cujo objetivo é analisar o papel da Formação Contínua na prática reflexiva de professores de uma escola pública estadual do Estado da Paraíba. Outro aspecto relevante dessa pesquisa é contribuir para novas discussões sobre a identidade do professor como sujeito crítico reflexivo, que confere qualidade à profissão docente. Concluímos que a maioria dos participantes dessa pesquisa é do sexo feminino, têm mais de 41 anos e contrato de prestação de serviço [não efetivos do quadro de professores do Estado]. Afirmam ainda que não existem Formações Contínuas frequentes na escola, mas que participam com entusiasmo por considerarem importante para a melhoria do trabalho na escola, crescimento profissional, atualização e interação profissional com os pares.

Palavras-chave: Formação Contínua. Professor reflexivo. Prática reflexiva.

ABSTRACT

This work was based on the relevance of the teaching reflection theme in the latest pedagogical thinking and the assumption that continuous training contributes to reflective practice, which are both potentiating reviews and qualitative changes in teaching practice and in the professional teaching profile. Given the changes occurring in the contemporary world, the teacher reflective education appears in the continuous training and begins to appear, even shyly, in the pedagogical practices. The daily observation of the teacher's pedagogical practice showed their dissatisfaction in the lack of reflective practices in the teaching-learning process, besides the number of questions about the working conditions and the demands they are subjected today, among other issues that require more elaborative consideration as the dichotomy between theory and practice. In this work we used the Bardin content analysis technique (2002) in one study case with a qualitative approach, aiming to examine the role of Continuous Education in the reflective practice of teachers of a public school in the state of Paraíba. Another important aspect of this work is to contribute to further discussion on the teacher's identity as reflective critical subject, which gives quality to the teaching process. It is possible to conclude that great part of the participants of this research is female, have over 41 years old and with provision of services contract. They also claim the absence of frequent Continuous Education in school, however when it happens, they participate with enthusiasm because they consider important to the improvement of work in school, professional development, updating and professional interaction.

Keywords: Continuous Education, reflective teacher, reflective practice.

LISTA DAS SIGLAS

ADIN	Ação direta de inconstitucionalidade
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
EAD	Educação a Distância
CENEC	Companhia Nacional de Educandários da Comunidade
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
UAB	Universidade Aberta do Brasil

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1.1 Definindo reflexão	13
1.2 Origem da Reflexão	17
1.3 Reflexão no Brasil	20
1.4 Professor reflexivo e sua formação	23
1.5 Características do professor reflexivo	24
1.6 Formação Contínua: Conceitos e reflexões	27
1.7 Formação Contínua como política de educação no Brasil	30
1.8 Professor reflexivo e formação contínua	33
CAPÍTULO 2 - PONDERAÇÕES METODOLÓGICAS	37
2.1 Problema	38
2.2 Objetivos	38
2.3 Tipo de pesquisa	39
2.4 Universo e sujeitos	40
2.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	41
2.6 Procedimentos de análise dos dados	41
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	43
3.1 Dados Sociodemográficos	45
3.2 A Formação Contínua na Instituição	46
3.3 A Prática Reflexiva na formação inicial e/ou continuada [especialização, mestrado, doutorado etc.]	52
3.4 A Prática Reflexiva na docência	55
3.5 Discurso sobre Reflexão	60
3.5.1 Significado de reflexão e importância para a prática docente	61
3.5.2 Sentido da reflexão na prática docente	65
3.5.3 Jornada de trabalho dos educadores, atividades extraclasse e reflexão	65
3.5.4 Reflexão como característica do professor	67
3.5.5 Demandas do cotidiano na prática das atividades docentes	68
3.5.6 Professores e demais profissionais em prática com a formação reflexiva	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	I
APÊNDICE II - Questionário	III
APÊNDICE III - Transcrições das respostas das perguntas abertas	VIII

INTRODUÇÃO

Olhando para a história da pedagogia, na década de 1970, no Brasil, constata-se que a formação de professores foi orientada por um positivismo pragmático que impôs uma razão técnica e um modelo epistemológico de conhecimento prático, que reservava o ato de refletir aos intelectuais, aos pesquisadores, aos iluminados da ciência, aos teóricos. Aos professores, era-lhes reservado tão somente a tarefa de praticar, executar, fazer e não a de pensar. Possivelmente a concepção de formação antes referida, que ainda se faz presente nos dias atuais, não incentivava à prática reflexiva. Diferentemente, outros estilos pedagógicos de formação, valorizadores do ensino-aprendizagem como resultantes de problemas construídos a partir da observação, estimuladores da percepção crítica dos fenômenos, em contrapartida, provocaram no professor a necessidade de analisar, com profundidade e sistematização, as situações nas quais se envolvem, juntamente com os seus alunos.

Dessa forma, o desejo de trabalhar esta temática germinou da minha experiência como Orientadora Pedagógica [ensino fundamental e médio] e da observação da prática pedagógica de professores com quem partilho minha atividade profissional e, no cotidiano desse trabalho, foram observadas insatisfações dos professores quanto à ausência de práticas reflexivas no processo ensino-aprendizagem. Havia também muitos questionamentos sobre as condições de trabalho e as exigências a que estão submetidos os docentes nos dias atuais, entre outras questões que demandam considerações mais elaboradas como a dicotomia entre a teoria e a prática.

Levados a refletir sobre suas práticas nas reuniões, os professores também expressavam que o fazer pedagógico, em muitas situações, instrumentalizavam-se com teorias, porém, em muitas outras, as dispensavam, ou lhes eram indiferentes, uma afirmativa que punha em questão a efetiva necessidade de formação teórica e contínua para os docentes e sobre a teoria como face da prática.

A partir desses indícios, entendemos que os professores não desempenhavam suas práticas sobre mera rotina, mas adentravam em reflexões pertinentes ao seu fazer, demonstrando a necessidade de serem ouvidos, isto é, de serem discutidas suas inquietações sobre problemas e conflitos da pedagogia, como condição para o desenvolvimento do seu próprio pensamento educacional e de mudanças de sua prática.

Esta problemática começou a ganhar sistematização nas minhas inquietações e direcionou posteriormente o problema de pesquisa. Indagava-se, então por que não sistematizar momentos de reflexão dos professores voltados para sua prática? Por que não caracterizar o conteúdo dessas reflexões, uma vez que, cuidadosamente examinado, poderia

tanto apontar para o alcance das questões educacionais que inquieta os professores quanto para a intimidade ou distância desses profissionais com questões de ordem reflexiva? Por que não relacionar a formação do professor considerando sua potencialidade de valorização profissional, além de torná-lo potencialmente redimensionador de suas práticas pedagógicas?

Vista a atual situação do educador brasileiro, recoberta por desvalorização profissional, salários e condições de trabalho ainda precários, que os levam à busca de sucessivas estratégias de sobrevivências, vê-se também, que a sociedade não incentiva práticas reflexivas consequentes, assim como determinados modelos de formação.

A literatura educacional através de autores como: Alves (2002), Garcia (2000), Giroux (2000), Nóvoa (2002), Perrenoud (2002), Sacristán & Pérez Gómez (2000), Schön (1983), Miranda (2006), Alarcão (2003), entre outros vêm abordando a importância da reflexão docente como alicerce na mudança do ensino. Tais estudos, considerando seus aportes teóricos diversificados, consolidam de um lado, entendimentos sobre a importância da reflexão para a prática pedagógica, e, de outro, fazem observações e pressupostos sobre a formação do professor. Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar o papel da Formação Contínua na prática reflexiva de professores de uma escola pública estadual do Estado da Paraíba.

Tomar a reflexão na prática docente como tema de pesquisa, sistematizando e divulgando seus resultados, poderá contribuir tanto para que seja dado mais espaço à temática na formação do professor, quanto para evidenciar a ambiguidade dos discursos das reformas educacionais e dos governos neoliberais que proclamam a necessidade da prática reflexiva nas escolas como algo estimulante, mas destituído de condições efetivas de viabilidade.

Outro aspecto relevante dessa pesquisa é contribuir para novas discussões sobre a identidade do professor como sujeito crítico reflexivo, que confere qualidade à profissão docente. Debates e entendimentos acerca desta temática também levantam indicadores que contribuem para alimentar os recorrentes debates sobre a formação dos professores, quanto suas condições de exercício profissional.

Dessa forma, enquanto docente que trabalha com processo de formação de professores, sinto-me identificada e comprometida com a discussão sobre a prática reflexiva. Assim, aprofundando essa discussão através dessa pesquisa, pretendemos contribuir para a reescrita de outras e/ou novas perspectivas de estreitamento de ações que visem compreender e diminuir as dificuldades existentes para o melhor exercício da prática docente.

Apresentamos então essa pesquisa desenhada de forma a propiciar ao leitor uma sequência na sua apresentação através de uma leitura linear que perpassa a partir do Capítulo 1 que aborda o Enquadramento Teórico, onde definimos o termo Reflexão, sua origem e seu surgimento no Brasil, bem como o conceito e as características de professor reflexivo e sua formação. Trazemos ainda os conceitos e as reflexões sobre a Formação Contínua e a mesma como política de educação no Brasil.

Fazemos no Capítulo 2 as Ponderações Metodológicas; problema, objetivos, tipo de pesquisa, população e sujeitos e os Instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Finalmente o Capítulo 3 nos traz a Análise e Discussão dos Resultados obtidos, quando enfim concluímos que a maioria dos participantes dessa pesquisa é do sexo feminino, têm mais de 41 anos e contrato de prestação de serviço [não efetivos do quadro de professores do Estado]. Afirmam ainda que não existem Formações Contínuas frequentes na escola, mas que participam com entusiasmo por considerarem importante para a melhoria do trabalho na escola, crescimento profissional, atualização e interação profissional com os pares.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Definindo reflexão

A reflexão em sua generalidade é tomada como “O ato ou o processo por meio do qual o homem considera suas próprias operações” (Abbagnano, 1982, p. 805). Este conceito, segundo o autor, teria sido determinado de três maneiras: primeiro como conhecimento que o intelecto tem de si mesmo; segundo como consciência e: terceiro como abstração. Para o autor, Aristóteles, embora não tenha utilizado o termo reflexão, comunga da ideia de que o intelecto pode pensar a si mesmo. O intelecto pode pensar o intelecto, ou seja, o intelecto é capaz de torna-se objeto para si mesmo, analisando-se a si mesmo, conhecendo as suas próprias formas, independentemente do conteúdo pensado.

Continuando a exposição, Abbagnano (1982) diz ter sido Locke (1978) que utilizou pela primeira vez o conceito de reflexão como consciência, como fonte autônoma de conhecimento. Locke (1978) entendia existirem duas fontes das quais o intelecto colhia suas ideias. A primeira, a sensação e a segunda seria a reflexão.

Para Locke (1978) *ideias* é a expressão que adquire, assim, o sentido de todo e qualquer conteúdo do processo cognitivo; é o objeto do entendimento, quando qualquer pessoa pensa; a expressão *pensar* envolve o seu mais amplo sentido, englobando todas as atividades cognitivas. O autor estabelece uma diferença entre as ideias de sensação que provêm do exterior, e as ideias que se originam no próprio interior, as quais denominou de reflexão.

A esse respeito ele explicita que se incluem no significado da expressão *ideia* os *fantasmas* [entendidos como dados imediatamente provenientes dos sentidos], lembranças, imagens, noções, conceitos abstratos: “As ideias de sensação proveriam do exterior, enquanto as de reflexão teriam origem no próprio interior do indivíduo. Nesse sentido, expressões como amarelo, branco, quente, designam ideia de sensação; enquanto que as palavras ‘pensar, crer, duvidar’ nomeiam ideias de reflexão” (Locke, 1978, p. 22). Abbagnano (1982) e Locke (1978) concebem a reflexão com o sentido interno e nessa direção ela nada mais seria do que consciência, nome pelo qual foi designado posteriormente pelos filósofos ingleses.

Em relação ao terceiro significado, a reflexão como abstração teria nascido no seio do idealismo romântico. A reflexão seria então concebida como ato com que o eu se considera a si mesmo como limitado pelo objeto: “O EU tem em si a lei de refletir sobre si mesmo como enchendo o infinito. Mas ele não pode refletir sobre si mesmo, e em geral, sobre nada se aquilo sobre que reflete não for limitado”. (Fichte *apud* Abbagnano, 1982, p. 805). Portanto, o

cumprimento dessa lei é condicionado e depende do objeto. A separação do ato frente ao produto chama-se abstração.

Chauí tem utilizados o conceito de reflexão filosófica como movimento de volta para si mesmo ou de retorno a si mesmo: “a reflexão é o movimento pelo qual o pensamento volta-se para si mesmo, interrogando a si mesmo” (2004 p. 36). Considerando que não somos somente seres pensantes, mas, sobretudo seres que intervêm no mundo, que se relacionam com os outros, com as plantas, animais, coisas, fatos e acontecimentos, a autora entende que a reflexão filosófica também se volta para essas relações, para o que dizemos e para as ações que realizamos.

No dicionário Houaiss (2008, p. 639), reflexivo é o “que reflete ou reflexiona, que procede com reflexão, que cogita, que se volta sobre si mesmo”. O termo original latino seria *reflectere* recurvar, dobrar, ver, voltar para trás. A esse respeito Sacristán & Pérez Gómez escrevem:

“A reflexibilidade é a capacidade de voltar-se sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer”. (Sacristán & Pérez Gómez, 2000, p. 29)

A reflexividade, segundo Libâneo (2002), parece ser a capacidade racional que os homens têm de pensar sobre si próprios. Pensar sobre suas atitudes, pensar sobre o pensado, pensar sobre o conhecimento e suas diversas representações. O autor destaca três sentidos diversificados para o termo reflexividade:

- **O primeiro sentido**, entende a reflexibilidade como consciência dos seus próprios atos, isto é, o ato de pensar sobre as próprias ideias, examinando-as, modificando-as, ou seja, fazendo um exame de consciência sobre a própria prática, reflexão essa, que considera o mundo interno sem estabelecer relação com a realidade exterior;

- **No segundo sentido**, a reflexão é entendida como uma relação direta entre a minha reflexão e as situações práticas, ou melhor, “[...] é um sistema de significado decorrente da minha experiência, isto é formado no decurso da minha experiência.” (op. cit., p.56). A reflexão, nessa perspectiva, surge a partir de uma situação concreta, prática, externa, estabelecendo uma relação entre as situações concretas e o meu pensamento, logo minhas futuras ações serão orientadas pelas minhas reflexões.

Essa é a posição formulada por Dewey (1979, p. 158):

“O pensamento e a reflexão [...] é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência [...] Nas descobertas minuciosas das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar de reflexiva esta espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência [...] Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambos”.

Schön (1992), fundamentado nas ideias de Dewey (1979) que valoriza a experiência e a reflexão na experiência, propõe uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, isto é, valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento. Dizendo de outro jeito, através da reflexão, análise e problematização da prática, e das respostas dadas pelos profissionais para as soluções dos problemas vividos, novos conhecimentos são construídos.

- **O terceiro sentido** entende a reflexão como dialética. Para esse movimento existe uma realidade que independe da reflexão, mas que pode ser transformada a partir da reflexão que se faz sobre ela. Nessa perspectiva, tem-se uma realidade em constante movimento, na qual existem os fatos, estruturas, acontecimentos que podem ser apreendidos pelo pensamento e, sobretudo, redirecionados por ele.

O sentido da reflexão na visão dialética percebe o professor reflexivo como alguém que revê os problemas do interior da sala de aula, mas compreende também que estes estão interligados ao contexto social mais amplo.

A reflexão, ao que parece, é tácita nas ações cotidianas dos seres humanos, porém não se deve restringir esse pensamento apenas para o interior da escola, como se os problemas que lá acontecem não refletissem a realidade macro-social. Dessa forma cada professor é gestor do seu tempo e espaço para auto formação através de meios e estratégias relevantes da sua própria aprendizagem (Alarcão, 1996).

A referência à reflexão como instrumento crítico necessário à práxis também é feita. Nesse sentido, a práxis seria “[...] a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos cotejando-os com a prática”. (Konder, 1992, p. 115).

Nessa acepção, a reflexão enquanto práxis aparece como indicador de auto questionamento, aprofundamento, redirecionamento, avaliação e, sobretudo, como possibilidade de transformação.

No cenário educacional, a reflexão do professor sobre sua prática constitui-se num dos temas mais recorrentes. Presentes em muitos autores pela relação teórico-prática, nos anos 90 a temática da reflexão se especifica, particularizando o professor como reflexivo. Os estudos de Schön (1992) sobre a reflexão na e sobre a prática, abrem novos caminhos. Para o referido autor, a prática não é apenas o lugar onde se aplicam os conhecimentos, ela é entendida também, como fonte de conhecimento e *lócus* de produção de saber. Refletir a prática, nesse contexto, significa, por um lado, a necessidade de interferência nesta prática, de modificá-la, e, por outro lado, é praticar a reflexão, ou seja, é problematizar, dinamizar o processo recriador, abrindo perspectivas e possibilidades de construção de novos saberes. Já Pimenta (2005), diz que a prática não é só o objeto da reflexão, é também objeto de ressignificação.

Freire (1996), afirma que a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e pensar sobre o fazer. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que podemos melhorar a futura prática. Nesse sentido, Garcia (1998), reconhece a professora como capaz de refletir, pensar sobre sua prática, concebendo essa ideia como um princípio teórico-epistemológico que fundamenta sua postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de construção, desconstrução e reconstrução.

Segundo Miranda (2006 p. 24), professor reflexivo “é aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática”. O professor reflexivo é fundamentalmente investigador, pois ele e só ele é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo. (Messias e Guerra *apud* Miranda 2006).

Nesta perspectiva, “a reflexão é um processo que ocorre antes, depois e durante a ação do professor, constituindo um processo de reflexão na ação e sobre a ação” (Miranda, 2006, p.134) e, tal atitude, a reflexão, apareceria como indispensável, pois segundo esse mesmo autor, a prática pedagógica não é [ou pelo menos não deveria ser] uma mera atividade técnica como muitas vezes é entendida, mas sim uma atividade prática, daí a necessidade de formação de um professor reflexivo.

A complexidade que envolve a relação entre pensar-fazer, fazer-pensar tem provocado inquietações constantes na educação. Junto aos autores acima citados e outros, como Gramsci (1988), Konder (1992), Nóvoa (1992), Vázquez (1977), Veiga (1989), de variadas filiações teóricas, vêm discutindo essa questão.

Assim, desenha-se um movimento que passa a perceber os professores (homens e mulheres) como sujeitos pensantes, como seres que durante o seu fazer pedagógico refletem sobre o que fazem, intervindo sobre a realidade, e que, no exercício de sua prática, constroem novos saberes. Por esse caminho surge o desejo de saber o significado que os professores atribuem à reflexão, à qualidade das suas reflexões sobre sua prática, às situações nas quais a reflexão é mais recorrente, à própria auto percepção do professor como um profissional reflexivo.

1.2 Origem da Reflexão

No período Renascentista, na Itália, com o crescimento da *polis*, os recentes cidadãos precisavam pensar e agir sobre sua nova condição. Nesse contexto, grandes contingentes de pessoas se aglomeravam para mobilizarem-se em torno de objetivos comuns, provocando discordâncias entre vários segmentos da sociedade. Para Ficino [s/d], o plano filosófico revela “[...] a superioridade da contemplação sobre a ação, convencido de que era na contemplação que a inteligência humana podia se aproximar da verdade, isto é de Deus”. (Ficino apud Konder, 1992, p. 99).

Ainda segundo Konder (1992), a ideia apresentada por Ficino foi contestada por diversos intelectuais como Leon Battista Alberti (apud Konder, 1992, p. 99) o qual afirmou que “[...] o ser humano não nasceu para apodrecer deitado, mas para fazer coisas”. Erasmo de Roterdã (apud Konder, 1992, p. 100) compreendia a relação entre teoria/prática, através de uma metáfora: “[...] a ciência é o capitão, a prática são os soldados, isto é, sem o capitão [a teoria], os soldados ficam sem comando, desorientados, e os soldados [a prática] sem o capitão ficariam isolados”. Para Montaigne (apud Konder, 1992, p. 100) “[...] os seres humanos nasceram para agir, porém nossa pobre condição humana impõe limites às nossas ações bem como à nossa contemplação”. Já Giordano Bruno (apud Konder, 1992, p. 100) acreditava que a “Providência determinou ao homem que com as mãos ele agisse e com o intelecto contemplasse, de modo que não agisse sem contemplar nem contemplasse sem agir”. (Konder, 1992, p. 100).

Durante o período histórico em que a burguesia consolidou sua hegemonia econômica e política, a tensão entre a contemplação e a atividades práticas, utilitárias, foi uma constante. No entanto, com o passar dos tempos, com as mudanças estruturais trazidas pela sociedade burguesa comercial, a atividade da produção material, aquela que os gregos chamavam de *poiésis*, passou a prevalecer em detrimento da ação intersubjetiva, política e moral dos cidadãos. Para o inglês Francis Bacon, os gregos haviam perdido muito tempo com discussões inúteis, devendo ser valorizados os indivíduos que contribuem materialmente com o aumento da produção de riquezas. Nesse contexto, Bacon (apud Konder, 1992, p. 102) expressa, no livro *Atlântida*, o seguinte pensamento:

“Um governo sábio destinava a maior parte do orçamento do Estado para pesquisas científicas que resultariam em vantagens para a vida da população. E os espíritos inclinados a voos especulativos mais desenvolvidos eram considerados pouco adaptados ao programa da ciência. A inteligência deveria ser orientada para fins úteis: Não devemos dar asas à inteligência humana: antes devemos colocar-lhe pesos nas asas, para impedi-la de saltar e de voar.” (Bacon apud Konder, 1992, p.102).

Nesse cenário, precisa-se assinalar que a valorização da atividade produtiva da ação produtora de riquezas materiais não se fazia na perspectiva dos homens que a produziam, mas sim, na valorização da produção do trabalho que esses homens realizavam.

Com o advento da ascensão crescente da classe burguesa liberal¹, que tinha como objetivo ampliar seus mercados, e conseqüentemente, seus direitos, tornava-se impossível ocorrer uma síntese entre a *poiésis* [ação produtora de objetos] e a práxis [atividade política]. A classe dominante passou a defender que:

“A práxis como exercício consciente e responsável da cidadania, só podia ser privilégio de uma elite bem preparada, integrada por homens empreendedores (os empresários), proprietários de bens asseguradores da sua independência, criaturas capazes de votar de acordo com os ditames das suas consciências e que dispunham de meios para repelir quaisquer pressões externas. As pobres pessoas atreladas à dura disciplina de trabalho produtivo, subordinadas a seus patrões, iletradas, inexperientes, não eram livres para o exercício do voto e não tinham condições para fazer opções maduras, expressando uma vontade própria”. (Konder, 1992, p.103)

Desse modo, interpreta-se que a classe burguesa reconhecia a importância da *poiésis* para a sociedade, no entanto, o exercício da práxis, a legitimidade do direito do operário à

¹As ideias desse período são regidas pelo paradigma da Ciência Moderna, cujos atributos fundamentais são o método e a experimentação.

cidadania, ao exercício político, não era permitido aos trabalhadores, tendo em vista que o maior interesse da burguesia liberal era o aumento da produção material.

Aos trabalhadores, restava-lhes a missão de sacrificar-se em prol dessa meta. Segundo Vázquez (1997), não é muito difícil compreender porque o filósofo alemão Hegel, que viveu efetivamente o período da ascensão da burguesia ao poder, defendia “[...] uma práxis teórica que só encontra seu fundamento, sua verdadeira natureza e sua finalidade no próprio movimento teórico do absoluto.” (Vázquez, 1977, p. 88). Percebe-se nas ideias de Hegel predominância da atividade teórica e absoluta na sua concepção de práxis. Mesmo quando ele fala da atividade prática, está se referindo ao campo de ideias, da autoconsciência, pois para ele tudo que existe é elaborado pela ideia.

Ainda segundo Vázquez (1977), o sujeito da práxis, em Hegel, está imerso no plano do idealismo. A práxis é idealista, isto é, tudo se resolve em nível de espírito, de autoconsciência. Não há lugar para uma práxis verdadeiramente humana.

Neste cenário Marx, através de suas ideias, defende que a fonte real da atividade humana é a práxis e não a consciência. Para Konder (1992), foi justamente Marx que repensou, problematizou a relação entre a práxis e a *poiésis* na perspectiva dos trabalhadores, mudando completamente o eixo do pensamento da sociedade burguesa. Todavia, adverte o autor, antes do encontro de Marx com o movimento operário, ele usava a palavra práxis com o sentido usado ainda hoje pelos alemães, que significa prática ou atividade.

Foi nos Manuscritos Econômico-Filosóficos que Marx começou a desenvolver uma concepção original de práxis, porém é no texto *A Ideologia Alemã* (1986) que se encontra um conceito mais sistematizado e elaborado sobre práxis, uma práxis em que a teoria vai buscar fundamento na prática.

Diante do que os autores colocam, pode-se pensar a relação de unidade entre teoria-prática como indissolúvel, como duas faces da mesma moeda. Como bem lembra Gramsci (1975), não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, ou dizendo de outro modo, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, “[...] todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo.” (Gramsci, 1975, p. 09).

O conceito de práxis vem elucidar a relação teoria-prática, ação-reflexão como dimensão propriamente humana, como força transformadora da natureza, ação revolucionária. Nesse sentido: “A relação entre teoria e prática caracteriza o marxismo como filosofia da

práxis, procurando nessa unidade indissolúvel o princípio da ciência do proletariado. Sem a categoria práxis é impossível interpretar o mundo e, muito menos agir no sentido da transformação” (Sánchez, 2003, p. 114). Entende-se, portanto, que o homem é um ser histórico, que se encontra imerso no contexto sócio histórico, que se apresenta permeado por valores, concepções e práticas que refletem sua concepção de mundo.

1.3 Reflexão no Brasil

Podemos identificar o percurso do conceito de reflexividade no Brasil desde, por exemplo, os anos 1960, quando o método de reflexão do Ver-Julgar-Agir começou dentro do movimento da ação católica em que se agrupavam a JUC - Juventude Universitária Católica -, JOC - Juventude Operária Católica. O objetivo deste método era sistematizar o exercício de reflexão, tendo em vista formar a consciência histórica ou consciência crítica dos militantes. É bastante provável que a adoção desse método por militantes católicos leigos tenha sido influenciada pelos jesuítas, a partir dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola. Escrevem os jesuítas (Companhia de Jesus, 1994, p. 32):

“Característica singular do paradigma da pedagogia inaciana é que, considerado à luz dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio, não só é uma descrição adequada da contínua interação da experiência, reflexão e ação do processo de ensino e aprendizagem, mas também uma descrição ideal da inter-relação dinâmica entre o professor e o aluno, na caminhada deste último, rumo à maturidade do conhecimento e da liberdade”.

Compreende-se que o homem é um ser histórico, que se encontra imerso no contexto sócio histórico, que se apresenta permeado por valores, concepções e práticas que refletem sua concepção de mundo e atento a estas mudanças, neste período Paulo Freire lançou sua proposta de reflexividade assentada no processo da ação – reflexão – ação, que também visa a formação da consciência política. No conhecido método Paulo Freire começa-se por tomar distância do contexto concreto para uma análise crítica dos fatos, através da codificação ou representação de situações existenciais dos educandos e, num segundo momento, passa-se à descodificação feita pelo diálogo educador-educandos, abrindo possibilidades à análise crítica em torno da realidade codificada. Escreve Freire (1976, p. 135):

“No contexto concreto somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no contexto teórico assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-

objeto que se dá no contexto concreto, para voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. Estes momentos constituem a unidade [...] da prática e da teoria, da ação e da reflexão. [...] A reflexão só é legítima quando nos remete sempre [...] ao concreto, cujos fatos buscam esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles”.

Por volta dos anos oitenta, ocorre um revigoramento do marxismo, acentuando-se a ideia de formação da consciência crítica tendo como base a práxis, na unidade teoria-prática, reflexão-ação. A reflexão dialética busca apreender as leis sociais e históricas, dos fenômenos na sua concretude, nas suas contradições, de modo que os objetos sejam considerados nas suas relações, no seu contexto, na sua totalidade.

Segundo Ianni (1988, p. 145):

“A dialética compreende à realidade como movimento, modificação, dever, história. Trata-se de refletir sobre os fatos, tendo em vista apanhar os nexos internos, constitutivos desses fatos [...]. Assim, parte-se do dado concreto, sensível e, pela reflexão, apanham-se as determinações que constituem o dado. O resultado é o concreto pensado, uma construção teórico-prática, lógico-histórico. A dialética apanha principalmente relações, processos e estruturas; apanha os fatos em quanto nexos de relações sociais, relações essas que os constituem. [...]. Esse é o âmbito no qual se expressam as diversidades, as hierarquias, as desigualdades, as divisões e outras formas de relações de antagonismo e contradição”.

O método de reflexão fenomenológica também propiciou aos educadores um instrumental de leitura crítica da realidade, especialmente em oposição a uma visão positivista do conhecimento. Este método compreende toda a ação humana como intencional e, por isso, o homem é um criador de significados. A reflexão, análise dos objetos, situações, experiências dependem do sentido que damos a essa realidade (Libâneo, 2002).

O movimento do pensar ou do desenvolvimento das competências do pensar, iniciado no final dos anos setenta nos Estados Unidos e na Europa, se propôs atribuir à escola a preocupação com o desenvolvimento da qualidade do pensar de alunos e professores. O que se constituiu novidade nesse movimento foi acreditar que, para além da forma natural e espontânea de pensamento e do domínio das chamadas competências básicas [Matemática, ciências, ler e escrever] é preciso desenvolver de forma metódica, competências do pensar que levam à reflexão, implicando, portanto, formação e utilização funcional de conceitos, resolução de problemas, tomada de decisões, criatividade. Esse movimento desenvolveu-se em vários países, inclusive no Brasil com vinculações a diferentes aportes teóricos como a teoria piagetiana, a teoria histórico-cultural da atividade, a Filosofia para crianças de M. Lipman, as ideias de Bruner e outros autores (Santos, 1994).

No final dos anos setenta, o movimento do professor reflexivo já aparecia na literatura relacionada com os paradigmas de formação de professores. A formação e a profissionalização de professores é um tema que emergiu no quadro das reformas educativas nos anos 80, dentro de um conjunto de mudanças educacionais associadas à reestruturação produtiva e políticas de ajuste no âmbito do capitalismo. As reformas educativas expressavam essas tendências nos seguintes termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores (Libâneo, 2002).

Seja por esse motivo ou pela constatação empírica do efetivo papel dos professores na melhoria do ensino, é certo que a abordagem reflexiva da formação de professores ou enfoque do professor reflexivo virou um movimento em torno do conceito de reflexão, levando o tema da formação de professores a uma visibilidade temática sem precedentes. Zeichner utilizava o conceito de paradigma de formação de professores para referir-se a “uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e de sua formação, que dão características específicas à formação de professores” (Zeichner, 1993 p.16).

Nóvoa (1992), no início dos anos 90, traz em sua obra autores como Perrenoud, Carr e Kemmis, que destacam o papel da reflexão na prática docente no aprimoramento do trabalho. Observamos em André (1999) e Ludke (1994), por exemplo, a relação entre reflexividade e a prática da pesquisa. Na segunda metade dos anos 90, aparecem vários estudos que inserem a formação de professores numa perspectiva mais ampla sem se deter apenas em um aspecto dessa formação, no caso, o professor prático reflexivo ou que aborda o tema numa linha crítica (entre outros, Pimenta e Libâneo, 1999; Ludke, 1996; Geraldi, Fiorentini e Pereira, 2009; Marin, 2000). Garrido, Pimenta e Moura (2000) abordam as ideias de Donald Schön, mas destaca a importância das trocas reflexivas sobre as práticas entre os professores, da cultura interna das escolas que também demarcam as práticas, da escola como comunidade crítica de aprendizagem. Daí propõe a pesquisa colaborativa.

Com as mudanças que emergiram nas reformas curriculares no cenário educacional, a expressão professor reflexivo passou a ocupar lugar de destaque nos discursos e nas produções científicas de educadores como Alarcão (2003), Alves e Oliveira (2001), Libâneo (2002) entre outros.

É fértil, portanto, a produção especializada sobre a formação de professores, sobre a reflexividade e para além da reflexividade na formação de professores.

1.4 Professor reflexivo e sua formação

Um rápido resgate sobre tipificações ideais de professores mostra vários modelos condizentes a diferentes épocas. Um deles, dos mais remotos é professor como figura vocacionada para o ensino, aquele que teria nascido com o dom de ensinar, portador de um carisma. O professor como profissional de ensino, para o qual se invoca sobretudo, um saber, uma técnica, uma competência específica, é outra tipificação do professor, na qual se subordina o saber vocacionado, ao fazer tecnicamente qualificado, a profissão regulamentada.

O desenvolvimento do capitalismo e da consciência política das relações de trabalho, dos direitos e deveres do trabalhador e do professor como trabalhador estão no seio desta modelação. Atualmente, a temática das competências de certa forma, no ensino, recicla aspectos deste modelo. A figura do professor recebeu, também, no contexto do modelo de profissional um recorte político forte, identificado ao formador de consciência dos educandos, tipificação perpassada por dicotomias do tipo professor ingênuo, professor crítico, segundo à postura epistemológica que assumisse na sua ação pedagógica.

A figura do professor vem sendo modelada pelo recurso à capacidade de pesquisa que põe em prática no ensino, valendo-lhe a tipificação de professor pesquisador de sua prática, originado da concepção de intrínseca articulação entre ensino-pesquisa. Mais recentemente, modela-se sob o professor com o atributo de reflexivo.

A tipificação de professor reflexivo é mais utilizada por pesquisadores, formadores e educadores para se referirem às novas demandas para a formação docente. Caracterizando essa modelação, García (1992) a apresenta por vários termos que não seriam excludentes: professor como pessoa que experimenta cotidianamente; professor como investigador da ação; professor como cientista aplicado; professor como sujeito que resolve problemas; professor indagador, professor artista, entre outras.

Passando-se dessa visão mais superficial sobre como o professor tem sido visto ou tipificado, para uma visão sistemática examina-se os estudos de Sacristán & Pérez Gómez (2000), interpretando Zeichner (1993) e Feiman-Nemser (1990), sobre concepções ideológicas dominantes no discurso sobre docentes.

Quatro perspectivas dividem essas concepções: a acadêmica, a técnica, a prática e a de reconstrução social. Na perspectiva acadêmica, o docente é concebido como um especialista nas diferentes disciplinas e sua formação fundamenta-se no domínio das mesmas, cujo conteúdo deve transmitir.

Nesta visão acadêmica, Zeichner (1993) diferencia o enfoque enciclopédico do compreensivo. No primeiro, a competência do professor reside no acúmulo de conhecimento que ele domina. No segundo, o compreensivo rompe-se com a visão enciclopédica do professor. Este passa a ser visto como um intelectual que coloca o aluno em contato com as novas descobertas científicas e culturais da humanidade. É função do professor compreender os princípios e a estrutura lógica das disciplinas e dos procedimentos metodológicos para ensiná-los de maneira significativa.

Na concepção técnica, o professor é visto como tecnólogo que aplica os conhecimentos científicos produzidos por intelectuais e pesquisadores. Essa atividade profissional é instrumental, tendo em vista a solução de problemas, a partir de aplicações rigorosas de teorias e técnicas científicas.

Sacristán & Pérez Gómez (2000) comentando ideias de Schön, afirmam que, segundo este autor, é necessário reconhecer uma hierarquia de componentes nos conhecimentos profissionais do professor, que ele entende: “O componente de competências e atitudes que se relaciona com sua atuação a serviço do cliente, utilizando o conhecimento subjacente básico e aplicando competências e habilidades na aula” (Schön, 2000, p. 356).

Quanto ao enfoque prático, esse esteve em evidência durante boa parte do nosso século, diferenciando-se em duas correntes bem distintas: a concepção tradicional, que se fundamenta quase que exclusivamente na experiência prática e o enfoque prático reflexivo que se acosta na reflexão sobre e na prática.

A perspectiva de reconstrução social fundamenta-se em posições que concebem o ensino como uma atividade crítica, uma prática social na qual estão imbricados aspectos econômicos, políticos, sociais e éticos. Dessa forma, essa prática reveste-se de compromissos políticos, pedagógicos com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

1.5 Características do professor reflexivo

De acordo com a análise de Libâneo (2002), a capacidade reflexiva deve ocorrer em vários setores, contudo, deve acontecer prioritariamente no trabalho e na escola, podendo ser desenvolvida, tanto pelo ramo da psicologia cognitiva, quanto pelo tecnicismo. Estudos destacam contribuições do construtivismo Piagetiano como forma de desenvolvimento da autonomia do *eu*. Práticas educativas tidas como propiciadores da autonomia e liberdade visariam, “[...] na realidade, a uma forma de autocontrole da conduta pelo próprio indivíduo,

de modo que se obtivesse um sujeito ‘conscientemente’ submisso ao controle social.” (Libâneo, 2002, p. 64).

Para Silva (1998, p. 72), mesmo as pedagogias tidas como emancipatórias seriam formas de manipulação da subjetividade a serviço da manutenção das relações de poder vigente. Quanto ao tecnicismo, vários autores que defendem a visão instrumental e técnica têm usado indiscriminadamente o termo reflexão, apresentando o raciocínio técnico como pensamento reflexivo como processo de resolução de problemas, adotando a reflexão como prática individual.

Para Sacristán (1998, p. 16), entre o conhecimento e a ação há a mediação do sujeito, o qual age de acordo com os desejos, emoções, que marcam, definem seu pensamento. Para ele entre a teoria e a prática existe um elemento mediador que intervém nessa relação, a subjetividade. A reflexão consistiria, nesse processo de tomada de consciência da ação, de tornar inteligível a ação, ou seja, pensar sobre o que se faz.

Todavia, Sacristán (1996), diferentemente de Dewey (1983), compreende que o primeiro saber que acompanha a ação não é o instrumental, é o que emana de esquemas interiorizados de ação, de teorias subjetivas. Isto quer dizer que há uma relação entre o pensar e o agir, mas esses atos são de natureza distinta. A prática é espaço de conhecimento, mas isso não implica que frente à prática não haja esquemas mentais prévios, que são adquiridos pelo que vemos nos outros, do que os outros contam, o que vai constituindo o formato da ação.

Para o autor, a principal característica do pensamento é o distanciamento dos fenômenos, principalmente para poder entendê-lo melhor. Por isso, ao que parece, a proposta de refletir sobre a ação oferece poucas oportunidades ao pensamento.

“[...] o que fica ressaltada é a quase impossível coexistência da reflexão sobre a prática enquanto se atua. [...] o distanciamento nos permitirá utilizar toda a cultura para racionalizar as ações, que é o que dá sentido a educação e á formação do professorado. [...] É míope a interpretação de que só os que estão atuando e são protagonistas de uma prática é que melhor podem elaborar conhecimento para a prática”. (Sacristán, 2002, p. 76).

Por esse motivo, para Sacristán (1996, p. 27), as práticas reflexivas devem atuar na fase prévia [planejamento] e posterior [revisão, crítica]. A reflexão e a investigação na prática, segundo Sacristán é uma metáfora, refletir na ação é tão difícil fazê-lo, quanto inútil, por esse motivo sugere que se utilize a expressão investigação sobre a ação.

A partir desses argumentos, Sacristán (1996, p. 28), apresenta três níveis de reflexão, que contribuem para a reflexão crítica, o primeiro, trata de estabelecer um distanciamento da

prática a fim de avaliá-la e entendê-la. Ainda segundo o mesmo autor, a maneira de atuar sobre a prática e de pensar sobre ela, o professor o faz de acordo com suas teorias subjetivas [senso comum, representações], ou seja, o pensamento do professor é o saber deduzido de suas ações; o segundo nível incorpora a ciência ao senso comum, sem substituir, ou desprezar este; o terceiro nível é a reflexão sobre as práticas da reflexão. Nesse nível, a ciência e a pedagogia da educação têm papel fundamental, pois trata-se de pensar as características dos dois níveis anteriores de reflexão.

Portanto, não se pode nem se deve desconsiderar a relevância do termo reflexão, o qual resgata as inerentes condições dos professores de refletirem, considerando-os como profissionais reflexivos. No entanto, seria conveniente levar em conta as restrições feitas a essas concepções apresentadas por Contreras (1997), quando ressalta uma marca individualista e imediatista das práticas reflexivas desconsidera o contexto social e institucional, desvaloriza o conhecimento teórico, desconsidera a cultura como prática saturada de comportamentos, e particularmente, quando dá pouca ênfase ao trabalho coletivo na interferência da realidade social.

Ao que parece, não se propõe qual deva ser o campo de reflexão e quais são seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudará a reconstruir e reestruturar valores emancipadores na sociedade. Todavia, esses valores não representam apenas emancipação, mas também dominação. O que se questiona é se esses processos reflexivos, por suas próprias qualidades estão voltados à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça.

Assim, hoje, falar de professores como reflexivos é proporciona-lhes elementos que os façam romper com as ideologias tecnocráticas e instrumentais que muitas vezes permeiam suas práticas. É colocá-los no patamar de sujeitos políticos, capazes de refletir as mediações que estão postas nos espaços dos seus mundos vividos e no espaço social.

Contribuindo com o olhar crítico sobre a prática reflexiva, Libâneo (2002) analisa os sentidos atribuídos a essa prática. Ele destaca dois tipos básicos relativamente opostos de reflexão: a de cunho liberal e a de cunho crítico. No campo liberal, o método reflexivo fundamentar-se-ia no âmbito do positivismo, do neopositivismo, ou ainda do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental.

No campo crítico, fala-se da reflexão crítica, reflexiva, reconstrucionista do social, comunicativa, hermenêutica. Para o referido autor, as duas acepções originam-se epistemologicamente da mesma fonte, isto é, da Modernidade, do Iluminismo.

Segundo Alarcão (2003 p. 83) as características da reflexão devem ser holística, participativa, desescolarizada, em que a característica propõe o desenvolvimento do eu baseado na vida cotidiana, a participativa procura promover a construção dos saberes através da colaboração e da participação e a busca pela superação da dicotomia teoria e prática, dando ênfase à problematização dos saberes experienciais.

Para destacar características apresentadas por alguns autores lidos e facilitar uma compreensão mais detalhada sobre o professor reflexivo e a sua prática apresentamos o Quadro 1 a seguir:

LIBÂNEO (2002)	• Fazer e pensar, relação entre teoria e prática. • Agente numa realidade pronta e acabada. • Atuação dentro da realidade instrumental. • Apreensão prática do real. • Reflexividade cognitiva e mimética.
ALARCÃO (2003)	• Holística • Participativa • Desescolarizadora
MINAYO (2003)	• Tentam resolver os problemas de sala de aula. • Estão cientes das suposições e valores que trazem para o ensino. • São sensíveis ao contexto institucional e cultural em que ensinam. • Participam no desenvolvimento curricular e envolvem-se nos projetos de mudança da escola. • Assumem responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional.

Quadro 1: Características do professor reflexivo

Fonte: Adaptação (Libâneo, 2002, p. 63; Minayo, 2003, s/p; Alarcão, 2003, p.83).

1.6 Formação Contínua: Conceitos e reflexões

A formação continuada não é uma prática nova, ela existe desde longos tempos, orientando a preparação dos professores e sua prática. É algo vivenciado pelos homens como maneira de se reconstruírem, modificarem. É ato de formar-se. A palavra continuada, segundo Houaiss (2008, p. 187), significa “não ter interrupção, seguido, continuado”.

A formação contínua é dada como processo ininterrupto e permanente de desenvolvimento, “não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante profissional do professor” (Laranjeira, 1999, p. 25).

Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (1998), a formação contínua trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, unilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. Fica claro, nesta conceituação, que a formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor que precisa refletir sobre a sua prática e dialogar sobre ela com os outros sujeitos envolvidos no mesmo processo.

Nascimento (2003) compreende que formação continuada é algo que ocorre após uma formação inicial para melhorar as qualificações pessoais, sendo também:

“Toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimento de ensino, [...] incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividade de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino” (Nascimento, 2003, p.70).

É necessário destacar também a formação em serviço como uma possibilidade de formação continuada, posterior a uma formação inicial, como sendo aquela que se realiza no próprio local de trabalho do professor, podendo ser organizada e desenvolvida pelas instâncias superiores de ensino, tendo como referência as realidades escolares ou ainda promovida por programas dentro e fora das escolas, considerando diversas possibilidades, presenciais ou a distância (Brasil, 1999, p. 19).

É complexo caracterizar formação contínua pela diversidade de objetivos, interesses, agentes envolvidos e riqueza de informações. E é quase impossível e/ou difícil encontrar aquele que a ache desnecessária.

Para Gatti (2008), existem muitas ações que são postas sob o grande guarda-chuva do termo formação continuada, em um momento restringindo-se o “significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério” (p. 57) e em outro momento sendo usado de forma “ampla e genérica” (Gatti, 2008, p. 57), sendo compreendido como ações que possam auxiliar o professor no seu desempenho profissional.

As ações que complementam a prática profissional são citadas como:

“[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet dentre outros), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação”. (Gatti, 2008, p. 57).

Assim, como proposto, existem muitas práticas no que chamamos de formação continuada bem como o próprio termo leva a várias concepções sob o lema da atualização e da renovação profissional. Nas últimas décadas do século XX e entrada do século XXI, tornou-se pré-requisito para o trabalho e sua permanência a prática de formação continuada.

O mundo está cada vez mais uno, as mudanças são visíveis e fazem cobranças epistemológicas, sociais e tecnológicas. Portanto, a formação continuada foi estabelecida como aprofundamento e avanço nas formações profissionais.

A formação contínua também não é um campo homogêneo, há diferentes concepções a respeito: em relação aos objetivos, conteúdos, métodos, jogos políticos, culturais e profissionais. Não há um único caminho desejável, ela é complexa e possui diversas concepções, necessidades que levam o professorado a uma formação: obtenção de diploma, manutenção profissional, *status* social, aprendizagens pedagógicas.

O termo formação contínua veio tomando corpo no meio educacional a partir das ideias de professores como sujeitos inacabados, em contínuo processo de mudança e transformação. Pensar na sua formação é também por em relevo a sua história, seus fins e seus objetivos da época e aqueles que se pretende formar.

Portanto, faz-se necessário rever como ocorre a formação continuada dos professores e colocá-los no lugar de agentes da própria formação, não por obrigação, mas por desejo, vontade e até, quem sabe, por necessidade, uma vez que ninguém nasce professor, faz-se professor. Aprende-se a ser professor. E o processo de aprender está intimamente ligado ao desejo de ser profissional do humano (Alarcão, 2007; Pimenta, 2005, Libâneo, 1999), de oferecer rumos à sua profissionalização, de aprender com o outro, de crescer e de fazer crescer.

1.7 Formação Contínua como política de educação no Brasil

Sendo a formação docente um dos indicativos da qualidade da educação no país, a partir da implementação da LDBEN (Lei nº 9.394/96) a questão da formação continuada no país recebeu respaldo e as responsabilidades, quanto a esse assunto, foram redistribuídas entre os estados, os municípios e o governo federal. Na última década, para assegurar a qualidade da educação para todos, o governo federal lançou várias ações visando atender à demanda pela formação contínua e inicial em nível superior exigida por Lei.

Além da LDBEN, o Plano Nacional de Educação² – PNE – 2001-2010, aprovado em janeiro de 2001, por meio da Lei nº 10.172, passou a exigir a elevação do nível de formação dos docentes, prevendo para isso a formação contínua em serviço. O PNE estabeleceu vinte e oito metas para os docentes da Educação Básica, entre essas, interessam-nos duas, em especial, as metas número três e doze.

A primeira destina entre 20% e 25% da carga horária do professor para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas. Essa meta foi efetivada pelo §4º, do artigo 2º, da Lei nº 11.738/2008. Embora os Estados de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará tenham entrado com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADIN - no Supremo Tribunal Federal – STF - questionando a validade desta lei. Em 27/04/2011, o plenário do STF decidiu que a regra de 1/3 da jornada para preparação de aulas/atividades e formação contínua é constitucional e válida para todos os Estados e Municípios do país, o que representou mais uma vitória para todos aqueles que lutam pela valorização do magistério. A meta 12 previa a ampliação dos programas de formação em serviço, em regime de colaboração.

Um dos pontos fortes do PNE foi a divulgação do diagnóstico da educação no país por níveis de ensino. Na questão da formação docente observou-se que quase 13% dos professores possuíam apenas o Ensino Fundamental, completo ou incompleto; 66% tinham formação em nível Médio e apenas 20% eram graduados. O capítulo IV do PNE (2001-2010) que trata especificamente sobre o magistério da Educação Básica e em suas diretrizes diz que a qualificação do pessoal docente se apresentava como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação e que a implantação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação era uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade, portanto, para o desenvolvimento do país. O

² Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em 24/06/2014.

PNE deu, portanto, especial atenção à formação permanente dos profissionais da educação, devendo ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior (Brasil, PNE, 2001)³.

O PNE 2001-2010 foi o primeiro plano de educação com força de lei, por exigência da Constituição de 1988 [artigo 214] e da LDBEN/1996 [artigo 87, § 1º]. A aprovação deste plano através de lei possibilitou a continuidade das políticas inseridas no documento durante dez anos, independente do governo que estivesse no poder, caracterizando-o como um plano de Estado (Libâneo, 2009).

Para viabilizar as metas estipuladas neste PNE, o governo implementou várias ações ao longo dessa década. Uma delas foi a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB -, através do Decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC que tem como objetivo prioritário promover a formação inicial e continuada de professores que atuam na educação básica, e ainda dos dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica utilizando metodologias de educação a distância – EaD - (Gatti, s/d)⁴. O funcionamento desse sistema acontece através do princípio de cooperação recíproca entre os três entes federados [União, Estado e município], formando um tripé entre UAB, Secretarias de Estado/Municípios e Universidades parceiras.

Em agosto de 2009, a operacionalização da UAB passou a ser gerida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior – CAPES - que a fim de equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliou a rede para um total de 720 polos, 163 a mais do que em 2007 quando teve início a instalação dos referidos polos. (UAB, 2011)⁵. A mudança de coordenação da UAB foi instituída pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE - lançado pelo governo federal em abril de 2007, ainda sob a vigência do PNE 2001-2010, causando muita polêmica no país, segundo Saviani (2008, p. 29), “a conclusão que se patenteia é que o PDE foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE”. Na cartilha do PDE a

³ Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm > Acesso em 18/09/2014.

⁴ Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> > Acesso em 18/09/2014

⁵Disponível em: < http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21 > Acesso em: 13/11/2014.

explicação é a seguinte: “O PDE pretende ser mais do que a tradução instrumental do PNE, o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação”⁶. (Brasil, PDE, p. 10, s/d).

De acordo com o MEC “um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional” (Brasil, PDE, p. 16, s/d). Nesse sentido, editaram o Decreto nº 6.755/2009 instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR -, sob a coordenação da CAPES, “[...] com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica⁷” (artigo 1º). O PARFOR presencial oferece aos professores tanto a formação inicial quanto a continuada operacionalizadas pela Plataforma Freire⁸

Cury (2009) manifesta sua opinião dizendo que existem inúmeras orientações, normatizações e legislações que sustentam excelentes ações referentes a quase tudo na educação no Brasil, e que não é por falta de lei que as coisas não acontecem nesse país, mas por falta de comprometimento pelo não fazer. Para ele é preciso uma lei de responsabilidade educacional: “os governantes devem assumir conscientemente suas responsabilidades e haver consequências, no caso de omissão quanto a esse direito, como o de imputação de improbidade administrativa” (Cury, 2009 p. 22). Vivemos atualmente a era do federalismo competitivo “que põe em risco o pacto federativo do modelo cooperativo” (Cury, 2009, p. 126) e de certa forma minimiza o impacto e os resultados que as políticas públicas poderiam ter se cada ente federado cumprisse sua parte nas ações nacionalmente instituídas, como é o caso dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, dos Planos de Carreira para os profissionais da Educação, da coordenação, financiamento e manutenção de programas de formação continuada dos profissionais da educação pública.

⁶ Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/> > Acesso em 25/10/2014.

⁷ Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm > Acesso em 25/11/2014.

⁸ Plataforma Freire é o ambiente virtual criado pelo MEC/CAPES para cadastro de professor e realização das pré-inscrições nos cursos do PARFOR (Formação Inicial e Formação Continuada), destinados aos professores sem formação adequada à LDB e em exercício nas escolas públicas de educação básica, estaduais e municipais. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13829:veja-passo-a-passo-como-usar-a-plataforma-freire&catid=211&Itemid=86

Analisando a breve retrospectiva histórica sobre as políticas de formação de professores no Brasil e as políticas públicas contemporâneas de formação docente, podemos perceber que nos últimos 13 anos, a União empreendeu maiores esforços no sentido de viabilizar por todos os meios, presencial ou a distância, a elevação do nível de formação dos docentes da rede pública, minimizando assim as consequências de tantos retrocessos advindos de legislações permissivas que na tentativa de garantir que os professores tivessem alguma formação acabaram por instalar uma crise de formação no magistério. Atualmente, apoiada por um regime de colaboração recíproca essa questão está contemplada em uma política de formação que deve ser garantida por cada um dos entes federativos do país.

1.8 Professor reflexivo e formação contínua

Todo ser humano reflete e a reflexão é um atributo seu. Ser professor envolve ter um comportamento reflexivo. A ênfase que é dada ao termo *professor reflexivo* tem início nos anos 90 no Brasil como um campo muito fértil. O referido jargão gerou um movimento de análise do que é ser professor, como ser, seus valores, sua formação, seu papel e tomou corpo principalmente a partir do livro de Antônio Nóvoa (1992) *Os professores e a sua formação*, com a contribuição de vários autores internacionais para a formação a partir de uma atitude reflexiva, entre eles Donald Schön.

Schön (2000) sugere uma formação desvinculada de um currículo normativo, que deixa a prática para um último momento e prioriza a ciência. É pela reflexão, a partir dos problemas que surgem na prática, que se chegará a um conhecimento. Para compreender melhor o aspecto *professor reflexivo*, é necessário distinguir três conceitos propostos por Schön: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação se manifesta no saber fazer, é o conhecimento tácito, sendo mobilizado pelos professores no seu dia-a-dia, não estando implícito somente na atividade prática. Constantemente, os professores se veem criando, construindo outras soluções que fogem da rotina, favorecendo o processo de reflexão na ação, na qual frequentemente pensam e fazem ao mesmo tempo em que atuam. A reflexão sobre a reflexão na ação é a análise que o sujeito faz após a ação, ou seja, para superar as novas situações ele busca outras opções, pesquisas ou investigações que possam ajudá-lo.

A partir das propostas de *professor reflexivo* e suas práticas de reflexividade, começam a surgir novas leituras sobre o papel desse profissional e quem é ele, valorizando

suas formas de expressão, pensamento, cultura, crenças e valores. Sua identidade adquiriu o sentido de que ele é sujeito e não mero executor das funções de ensino-aprendizagem. Na escola, também passa a fazer parte das ações comunitárias, gestão democrática, construção e análise dos currículos, participação no desenvolvimento da proposta pedagógica, organização dos tempos e espaços escolares, desvinculando, assim, a visão única de professor e sala de aula. No entanto, o que as propostas de reflexividade têm a ver com a formação dos professores? Especificamente, com a formação contínua? Sugerir uma formação contínua a partir de uma visão crítica e reflexiva é possibilitar o aprendizado dos professores por um caminho emancipatório e apreensivo da realidade, além de conscientizá-los da transformação do mundo como ato político.

A formação contínua aparece como uma atribuição que os professores precisam desenvolver, sendo ministrada sob os mais diversos modelos e percebida como instrumento de mudanças e transformações que se fazem necessárias. A mesma tem sido pauta de muitas discussões, tanto por teóricos quanto por órgãos governamentais, especialmente quando se retrata a ideia de atualização constante, qualidade do ensino e requisitos para o trabalho importantíssimo e precisam ter um diálogo com a situação real na qual os professores estão inseridos, bem como as questões psicossociais, com reconhecimento de que esses profissionais não são seres abstratos ou somente intelectuais, mas essencialmente sociais, “com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes [...]” (Gatti, 2011, p. 196).

A partir das situações concretas é que o conhecimento teórico pode se tornar mais útil e significativo para os professores. “Os conhecimentos das ciências básicas têm indubitável valor instrumental, desde que se integrem no pensamento prático do professor”; e devem reportar-se, nos programas de formação, à prática e ao conjunto de problemas e interrogações do dia-a-dia escolar (Pérez Gómez, 1998, p. 111).

Os professores sentem a necessidade da prática se constituir um ponto de partida para as propostas de formação contínua. Isso quer dizer que a “prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos” (Sacristán, 2002, p. 83). Assim, pode-se pensar que a formação contínua deve associar-se ao processo de ensino e aprendizagem para dar continuidade ao exercício da profissão do professor, uma referência para a prática.

Portanto, os professores como sujeitos práticos reflexivos, sentem mais necessidade de formações que pensem as práticas, se relacionem com suas realidades e ampliem seus

conhecimentos. A perspectiva prática não desconsidera a teoria, mas passa a ressignificá-la (Schön, 1992).

Essa relação direta de prática e formação contínua precisa ser analisada para não se cair em situações de formação como receituários de técnicas e modelos de atividades prontos para dar aulas, para que os professores não se tornem alienados e técnicos e não excluam suas reflexões sobre suas intencionalidades e autonomias.

Segundo Freire (1996) os professores reconhecem que também têm conhecimentos e vivências que não são valorizados nos processos de formação contínua, preferindo não se posicionarem diante de formadores que julgam ter mais conhecimentos e que esses possam lhes ensinar mais e melhor. Sobre os tipos de formação, também há diversidade de opiniões em relação às suas preferências (cursos, seminários, palestras, encontros, oficinas, entre outros), com duração de oito a vinte horas nas modalidades presenciais e a distância, em virtude dos desejos, perfis profissionais, tempo de atuação, local de trabalho. Se associarmos as formações vivenciadas pelos professores e suas preferências, as características dessas atividades de formação se mesclam à base teórica e prática.

Outro aspecto a se considerar são as instituições consideradas pelos professores como adequadas para oferecerem ações de formação contínua. As Universidades apresentam lugar de destaque, embora os professores enfatizem que as escolas são um espaço ideal, por estarem em contato direto com a realidade e por ter nos outros professores um apoio para trocas de experiências e informações que contribuem na auto formação desses sujeitos. A auto formação possibilita ao educador questionar-se a si próprio, considerando sua experiência e seus saberes, permeando uma ressignificação das práticas. Além disso, a escola como espaço aberto para a reflexão dos educadores constitui-se um local para o próprio desenvolvimento institucional e para a formação na ação/reflexão dos seus profissionais (Nóvoa, 1992).

A formação contínua do professor sendo enveredada na escola passa a ser vista como uma escola reflexiva, trazendo mudanças no fazer pedagógico do professor, bem como na cultura escolar. Novas práticas de gestão e participação democrática são desenhadas. A formação contínua na escola pode constituir-se, a partir do cotidiano profissional, um fazer de pesquisa e formação, com reflexão individual e coletiva sobre suas práticas, mantendo relações com outros formadores que possam ajudá-los a ressignificar suas práticas e teorias.

Freire (1996) chama a atenção dos professores para uma análise da sua formação com a discussão de que eles são sujeitos inerentemente pesquisadores. A promoção da pesquisa aliada à prática reflexiva é algo que está posto na natureza do professor, sendo considerado

que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e que o fazer da prática está permeado pelo pensar e pensar o que fazer. (p. 287). O foco de formação na escola apresenta uma visão que sai da aprendizagem individualista para a aprendizagem coletiva, que envolve toda a organização escolar, a partir de um processo de reflexão crítica da prática e da pesquisa.

CAPÍTULO 2

PONDERAÇÕES METODOLÓGICAS

2.1 Problema

O fato de a classe profissional dos professores sofrer, historicamente, com o desprestígio social da profissão, a descaracterização da identidade coletiva, as dificuldades inerentes ao processo de ensino têm servido nos últimos anos de desestímulo para o professor refletir sobre sua prática docente, sobre o construir e reconstruir sua identidade profissional, o analisar ensaios e erros, incertezas e decepções, o renovar-se e entusiasmar-se tão necessário para uma prática reflexiva.

Percebe-se que existe uma dificuldade em o professor sair do conforto proporcionado pelas coisas sempre iguais, da ideia de que as mudanças são tolhidas pela burocracia, que a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável e se “o professor não buscar conhecer com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico/sociais do processo educacional concreto em que vai atuar acabará levando-o a uma prática docente puramente técnica, mecânica, quando não tecnicista” (Severino, 2003, p. 76).

A recorrência à reflexão do professor é um contraponto forte como prática sistemática às políticas que reduzem o fazer pedagógico dos docentes a um mero executar, próprio da compreensão tecnicista da educação. Com tal discussão reafirma-se a capacidade docente de reflexão e com isto a força desse ato na prática.

Diante disso, formulamos a seguinte pergunta “Qual a contribuição da Formação Contínua para uma prática reflexiva de professores de uma escola pública estadual do Estado da Paraíba?”

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo geral

Compreender o papel da Formação Contínua na prática reflexiva de professores de uma escola pública estadual do Estado da Paraíba

2.2.2 Objetivos específicos

- Caracterizar a formação contínua do professor da Escola Pública Estadual do Estado da Paraíba;

- Identificar o entendimento do professor por prática reflexiva;
- Conhecer a opinião dos professores sobre o impacto da Formação Contínua na prática reflexiva de professores da Escola Pública Estadual do Estado da Paraíba.

2.3 Tipo de pesquisa

Na perspectiva do problema formulado e os objetivos construídos nessa dissertação de mestrado, a pesquisa pode ser definida conforme Gil (1999, p. 35), como “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”.

O método científico caracteriza-se então pela escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de uma determinada situação sobre o estudo e, sua escolha deve estar baseada em dois critérios básicos: a natureza do objetivo ao qual se aplica e o objetivo que se tem em vista no estudo (Oliveira, 1999).

Portanto, o método utilizado numa pesquisa pode ser caracterizado a partir de referenciais diversos, sendo um deles o aspecto da sua problemática que, ao considerar o problema do estudo podemos contextualizar a pesquisa em qualitativa. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo desse tipo de pesquisa. Dessa forma, não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.

Denomina-se qualitativa, ainda, pela relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, segundo Richardson *et.al* (2010, p. 90) a mesma “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”, sendo priorizadas as suas convicções subjetivas, as quais são imprescindíveis para a compreensão do fenômeno investigado.

O estudo de caso consiste geralmente no estudo aprofundado de uma unidade individual, tal como: uma pessoa, um grupo de pessoas, uma instituição, um evento cultural etc. Como método de pesquisa, deve ser aplicado dentro do rigor científico através da determinação de objetivos, levantamento de hipóteses e utilização de técnicas para coleta e análise de dados. É determinante a sua escolha quando o tipo de questão de pesquisa é da forma *como* e *por quê?*; quando o controle que o investigador tem sobre os eventos é muito

reduzido; ou quando o foco temporal está em fenômenos contemporâneos dentro do contexto de vida real. (Yin, 2005).

Sendo assim, o objetivo fundamental da pesquisa é encontrar respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Ainda de acordo com Gil (1993 e 1999) toda e qualquer investigação nasce da definição e delimitação do objeto de estudo. Neste trabalho de investigação, o objeto de estudo escolhido trata-se de analisar o papel da formação contínua na prática reflexiva de professores de uma escola pública estadual do Estado da Paraíba.

Tendo em vista o desejo de aprofundarmos o entendimento de professores de uma escola pública estadual da Paraíba acerca da Formação Contínua e da prática reflexiva dentro e fora da sala de aula e fornecermos uma maior contribuição aos estudos já existentes sobre o referido tema, dentre outras considerações importantes descritas neste trabalho, utilizamos uma análise tipo estudo de caso, com uma abordagem qualitativa utilizando-se a técnica de análise de conteúdo simples de Bardin (2002, p. 38), no qual diz a autora ser “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

2.4 Universo e sujeitos

Para a concretização desta pesquisa, delimitamos como campo de investigação a Escola Estadual de Ensino Fundamental situada na Paraíba. O Universo da pesquisa contou com os vinte e seis professores que se encontram em exercício da docência na sala de aula do Ensino Médio mas, devido às limitações condicionantes com greves, só responderam treze professores.

A escola foi fundada em 31 de outubro de 1976 e funcionava apenas o Ensino Fundamental II. Era administrada pela Companhia Nacional de Educandários da Comunidade – CENEC num prédio cedido pela Prefeitura Municipal e chamava-se Ginásio Comercial Monsenhor José Borges.

Em agosto de 1990 a Instituição foi assumida pela rede Estadual de Educação da Paraíba quando foi implantado o Ensino Médio e passou a chamar-se de Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor José Borges. Em novembro de 2008, a escola ganhou um prédio próprio na Rua Laura Donato de Araújo, s/n, composto por sete salas de aula, uma biblioteca, uma sala de professores, uma diretoria, cantina, pátio, depósito, seis

banheiros e um espaço livre com mini campo de futebol e horta comunitária. O prédio escolar é grande e muito utilizado nos finais de semana para as festividades da comunidade, reuniões de associações etc.

A equipe é composta por dois gestores, vinte e nove professores (sendo que três desses encontram-se em readaptação), uma secretária e dez funcionários de apoio. A escola funciona nos três turnos, tendo ao todo seiscentos e vinte e quatro alunos, sendo quatrocentos e noventa e sete do 9º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio e cento e vinte e sete fazem parte da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

2.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

O instrumento de pesquisa escolhido foi o questionário, pois de acordo com Apolinário (2004, p. 168), trata-se de “[...] uma técnica utilizada para coleta de dados; tipo de instrumento de pesquisa que consiste num conjunto de perguntas escritas que devem ser respondidas pelos sujeitos”.

Ainda sobre o questionário, o mesmo foi dividido em três partes que se referiam: 1. A Formação Contínua na Instituição onde aconteceu a pesquisa; 2. A Prática Reflexiva na Formação Inicial e Formação Continuada [especialização, mestrado e doutorado etc] e; 3. A Prática docente, além da coleta de dados sociodemográficos. Foram feitas afirmações a respeito de cada uma das partes anteriormente mencionadas, e o sujeito pesquisado deveria marcar um número numa escala que variou de 1 a 5, onde 1. é Nada importante; 2. Pouco importante; 3. Não altera nada; 4. Importante e 5. Muito importante de acordo com o grau de importância que o professor atribuiu a cada uma dessas afirmações.

2.6 Procedimentos de análise dos dados

Os dados colhidos foram tratados através da Análise de Conteúdo, a qual segundo Bardin (2002, p. 30), constitui-se como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” que tem como objetivo analisar tanto os significados quanto os significantes imersos no discurso dos sujeitos.

Acostando-se, ainda, aos trabalhos de Bardin (2002), constata-se que ele apresenta três etapas para o desenvolvimento do trabalho da análise de conteúdo: a pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial, etapas estas tomadas como imprescindíveis para a

investigação. A pré-análise caracteriza-se como a primeira fase de organização do material. Para isto, seria necessária a realização de uma leitura de todo o material, objetivando-se conhecer a sua estrutura e fazer o levantamento das primeiras impressões sobre os sentidos das mensagens. Essa leitura, para Bardin (2002), é flutuante e superficial. Já a fase de descrição analítica, caracteriza-se como início da análise propriamente dita, ou seja, todo o material que constitui o corpus da pesquisa é submetido a um estudo aprofundado, que deve ser orientado por referenciais teóricos. Procedimentos como categorização, classificação, agrupamentos são essenciais. Quanto à interpretação referencial, essa etapa apresenta-se como o momento de aprofundamento sobre a compreensão do fenômeno, a busca pela superação do conteúdo manifesto para encontrar-se o conteúdo latente.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentam-se a seguir, as análises e os comentários dos resultados da pesquisa realizada com os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental.

O planejamento para a elaboração do instrumento de pesquisa teve início com a preocupação em construir um questionário que contemplasse responder os objetivos geral e específicos da pesquisa. Depois de finalizada a construção do questionário, reunimos um grupo de quatro professores de outras instituições públicas de ensino, a fim de perceber e detectar dificuldades no entendimento e possíveis percepções distintas das necessárias para obtenção do sentimento mais real possível dos professores foco da pesquisa. Somente depois de reajustado e validado, o questionário foi entregue aos vinte e seis professores.

A coleta de dados teve início com uma reunião com os vinte e seis professores que se encontram em exercício da docência na sala de aula do Ensino Médio a fim de esclarecer o tema, objetivos da pesquisa e a importância para a comunidade acadêmica. Foi apresentado ainda nesse momento o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (Apêndice I) e assegurado o anonimato dos participantes. Depois desses informes, todos os 26 professores receberam o questionário (Apêndice II) e o Termo de Compromisso. Quanto à pesquisadora, colocamo-nos a disposição para todo e qualquer esclarecimento que se fizesse necessário para total compreensão das questões a serem respondidas, bem como qualquer outra dúvida. Foi dado um prazo de quinze dias para o retorno desses questionários e o Termo de Compromisso assinado.

Como cumprimento da garantia de anonimato, identificamos os professores como P1, P2 e assim chamados até P13 para eventuais associações e correlações de respostas ao longo das análises e discussões dos resultados.

Preocupados em obter a opinião precisa e tendo a certeza que as respostas teriam a mesma compreensão de todos os professores pesquisados em relação aos seus entendimentos sobre o conceito de prática reflexiva, e o que gostaríamos de obter em suas opiniões, trouxemos para o questionário as considerações de Dewey (1989) que diz:

“[prática reflexiva] é a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas [...] prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer o erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos, [...] é procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários.” (p. 43 – 44).

Ainda sobre o questionário, o mesmo foi dividido em três partes que se referiam: 1. **A Formação Contínua na Instituição onde aconteceu a pesquisa**; 2. **A Prática Reflexiva na Formação Inicial e Formação Continuada** [especialização, mestrado e doutorado etc] e; 3. **A Prática docente**, além da coleta de dados Sociodemográficos. Foram feitas afirmações a respeito de cada uma das partes anteriormente mencionadas, e o sujeito pesquisado deveria marcar um número numa escala que variou de 1 a 5, onde 1. é Nada importante; 2. Pouco importante; 3. Não altera nada; 4. Importante e 5. Muito importante de acordo com o grau de importância que o professor atribuiu a cada uma dessas afirmações.

O instrumento de pesquisa foi finalizado com seis perguntas abertas para que o professor expressasse seu discurso sobre a Reflexão e respondesse ainda sobre existência de professores exercendo a prática reflexiva em outras instituições que trabalhasse.

Passados quinze dias, totalizamos 50% dos questionários dos professores devolvidos, quando demos por encerrado o prazo para responderem a pesquisa e demos início a tabulação e análise dos dados coletados, os quais passamos a apresentar.

3.1 Dados Sociodemográficos

Iniciamos a análise das respostas dos professores com o gênero dos sujeitos pesquisados, onde nove são do sexo feminino e quatro do sexo masculino, ou seja, a maioria dos professores questionados acompanham dados nacionais registrados pelo Ministério do Trabalho e Emprego - MTE para os profissionais do ensino, onde dos 2.949.428 profissionais registrados nos postos de trabalho, 77% desses eram mulheres. A docência, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad, continua sendo exercida majoritariamente por mulheres, apresentando variações de acordo com o nível de ensino quando obtemos um quantitativo masculino mais elevado no ensino médio (33%) diante dos números registrados na educação infantil (2%) e ensino fundamental (11,7%). (Gatti e Barreto, 2009).

Em relação a faixa etária, quatro questionados têm entre quarenta e um e quarenta e cinco anos, três entre quarenta e seis e cinquenta e cinco anos. Somando-se esses dois intervalos encontramos sete professores entre quarenta e um e cinquenta e cinco anos, ou seja a maioria dos questionados. Outros três dos professores têm entre trinta e um e trinta e quatro anos.

Ao analisarmos estudos de Gatti e Barreto (2009), constatamos que o perfil etário dos docentes do ensino fundamental mostra uma equilibrada distribuição entre as faixas que contemplam idades entre trinta a trinta e sete anos – 24,7%, trinta e oito a quarenta e cinco anos – 25,8% e acima de quarenta e seis 24%. Podemos dizer que não há diferença significativa em relação aos resultados obtidos no nosso estudo, mesmo considerando uma variação nas idades utilizadas nas faixas de idade de cada estudo.

Em relação ao estado civil, dez dos entrevistados declararam-se casados, dois solteiros e um é viúvo(a). Dados da Unesco⁹ (2004), apontam que 55,1% dos professores também se declararam casados. Ainda segundo a Unesco, 28,3% dos professores são solteiros, o que pode estar relacionado com um perfil de professores mais jovens no Brasil. No entanto, podemos sugerir que na pesquisa da Unesco, os resultados referentes a estado civil, não levou em conta o nível de ensino do professor, onde 42,4% têm menos de trinta e cinco anos de idade. Especificamente o professor de Ensino Médio, sujeito da nossa pesquisa se encontra em maior número na faixa etária de quarenta e um a quarenta e cinco anos de idade.

Analisando o tempo de magistério dos sujeitos da pesquisa, encontramos seis professores com mais de vinte anos de atividade docente, três têm entre dez e quatorze anos, outros três entre um e cinco anos e um tem entre seis e nove anos de magistério.

Em relação à jornada de trabalho, nove professores têm jornada parcial e quatro trabalham em tempo integral. Em relação ao regime de contrato de trabalho, oito professores são contratados e cinco são professores efetivos do Governo do Estado da Paraíba.

3.2 A Formação Contínua na Instituição

Buscando traçar o retrato da formação contínua na Escola, local da pesquisa, a partir da percepção dos professores pesquisados, foi perguntado com que frequência e como acontecem essas formações. Os quadros dois e três a seguir apresentam as opções de escolha dos professores expressas no questionário

⁹ Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf> > Acesso em 30/10/2014.

As formações contínuas acontecem com que frequência na sua escola?	Número
Nunca	-
Esporadicamente	9
Bimestralmente	3
Quando solicitadas por docentes	1
Regularmente (até duas por mês)	-
Total	13

Quadro 2: Frequência de Formação Contínua na Escola
Fonte: Dados da pesquisa (2014)

As respostas encontradas foram: nove professores disseram que ‘esporadicamente’ e três professores disseram ‘bimestralmente’.

Percebemos nestas respostas que alguns professores não se envolvem no que é oferecido pela escola ou não valorizam o que é oferecido nos encontros, como material didático, atividades pedagógicas coletivas, encontros com colegas da área. Aparentemente, os docentes não veem esses encontros como espaço importante para a efetiva aprendizagem, aliado ao fato da direção escolar não oferecer tantos desses momentos, por não identificar a motivação e o interesse dos educadores para tal.

A formação contínua propicia, entre outras, a atualização de docentes, indo de encontro à necessidade de estar em uma constante variabilidade de inserção de competências para que haja uma melhor aprendizagem do público discente, tendo em vista a heterogeneidade inserida no contexto educacional, inviabilizando qualquer forma de conservação e inércia dos atores envolvidos no processo. Freire (2006, p. 39) afirma: “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A sua participação acontece de que maneira?	Número
Espontânea	1
De forma participativa	11
Com resistência	-
Apenas cumpre	1
Não participa	
Total	13

Quadro 3: Forma de participação nas Formações Continuidas
Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Quanto à forma de participação nas formações contínuas da escola, onze professores, disseram que ‘de forma participativa’. Percebemos que segundo as respostas dadas pela maioria dos professores participantes da pesquisa, mesmo essas formações acontecendo de forma esporádica, a participação deles acontece de forma participativa.

Por isso, voltar-se à própria atividade docente e refletir sobre ela vem se tornando um exercício bastante valorizado entre educadores, pelo reconhecimento da prática como fonte de um conhecimento específico que só pode ser construído em contato com esta mesma prática. Toledo *et. al* (2005, p. 71) afirma que: “[...] o conhecimento profissional não se restringe apenas ao conhecimento acadêmico e de conteúdos didáticos pedagógicos, com frequência justaposta ao primeiro de forma fragmentária e descontextualizada, sendo, por isso mesmo, pouco significativo para o professor.

Destacamos ainda que o sujeito P6 foi um dos nove professores que disse ser esporádica a frequência que estas acontecem, no entanto, foi o único a dizer que apenas ‘cumpre’ com a participação. O professor não é motivado a participar destas iniciativas de formação, existe pouca ou nenhuma intersecção com os seus planos de carreira e desenvolvimento profissional, já se vê próximo da aposentadoria e sem perspectiva de mudanças no cenário educacional.

Nas questões a seguir foram feitas afirmações sobre a Formação Contínua na Instituição e os professores participantes da pesquisa deveriam marcar um número de um a cinco de acordo com o grau de importância por eles atribuído. As respostas foram agrupadas no Quadro 4 a fim de permitir uma visão geral e respectivas análises e comentários.

	Nada importante	Pouco importante	Não altera nada	Importante	Muito Importante	Total
1. Melhorar a intervenção a nível da escola						
Nº	-	-	-	10	3	13
2. Contribuir para o trabalho com os alunos em sala de aula						
Nº	-	-	-	5	8	13
3. Suprir lacunas da formação inicial						
Nº	-	-	-	5	8	13
4. Aprofundar a formação na área da docência						
Nº	-	-	-	1	12	13
5. Atualizar-se						
Nº	-	-	1	1	11	13
6. Crescimento profissional						
Nº	-	-	3	1	9	13
7. Ascensão salarial						
Nº	-	-	7	1	5	13
8. Interação profissional com novos pares						
Nº	-	1	-	10	2	13
9. Possibilitar implementação de novos projetos profissionais e/ou na escola						
Nº	-	-	1	5	7	13
10. Ampliar horizontes académicos						
Nº	-	-	-	5	8	13

Quadro 4: Sobre a Formação Contínua na Instituição
Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Apresentamos no Quadro 4 o grau de importância atribuído pelos professores às afirmativas referentes à Formação Contínua. Observamos que as afirmativas um, dois, três, quatro e dez reuniram os treze professores atribuindo as respostas entre ‘Importante’ e ‘Muito importante’ mesmo que nove desses professores tenham afirmado que as Formações ocorrem de forma esporádica [Quadro 2], mas ‘participativa’ [Quadro 3, onze sujeitos]. Essas afirmativas apresentam interesses mais voltados para a docência, mostrando assim uma

preocupação desse profissional na melhoria da qualidade de ensino a fim de proporcionar aos educandos melhores resultados acadêmicos.

Esse interesse fica evidente nos resultados apresentados nas questões:

- Três - que vê a Formação contínua como meio de suprir a lacuna da formação inicial [cinco e oito sujeitos assinalaram ‘importante’ e ‘muito importante’ respectivamente];
- Quatro - que identificou doze professores que veem como ‘muito importante’ a formação contínua como meio de aprofundar a formação na área da docência e;
- Cinco - que identificou onze professores dizendo ‘muito importante’ para a afirmação de que a formação contínua proporciona atualização na sua formação.

Em todas as abordagens nessas questões, os professores demonstram a necessidade e a preocupação pessoais tanto para a ascensão profissional como pessoal para a melhoria na aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Esse fato exceção ocorreu no sujeito P8 que mesmo declarando ‘importante’ e ‘muito importante’ nas questões três e quatro, o mesmo diz que a Formação Contínua não altera em nada para a sua atualização pessoal e crescimento profissional e ainda atribui a indicação de ‘pouco importante’ para a afirmativa da Interação profissional com novos pares. Buscando justificar a resposta a essa questão, encontramos o fato desse professor ter contrato de prestação de serviço como regime de trabalho e apresentar apenas dois anos de tempo de magistério. Dessa maneira, justifica-se não alterar em nada para o seu crescimento profissional dentro da escola.

A partir da questão cinco até a questão nove, onde as afirmativas focam mais os objetivos de ganhos pessoais do indivíduo, como Atualização, Crescimento profissional, Ascensão salarial [este com sete dos professores afirmando ‘não altera nada’] e interação profissional com os pares, o grau de importância a essas questões não se concentram mais entre o ‘importante’ e o ‘muito importante’. A indicação ‘não altera nada’ aparece com três professores na afirmativa Crescimento Profissional e sete sujeitos na ascensão salarial. Mais uma vez, buscando nas respostas dadas pelos professores, sujeitos da pesquisa, temos quatro dos sete professores contratados como regime de trabalho que indicam não alterar nada a formação contínua para a ascensão salarial.

A inexistência de um plano de carreira estruturado, que associe ascensão profissional a desenvolvimento é visto como um fator que agrava a falta de incentivos aos docentes na formação continuada. Muitos docentes não reconhecem que a capacitação trará mudanças em

seu desenvolvimento profissional, e, portanto, não têm estímulos para participar de ações voluntárias de capacitação.

“É importante ressaltar que o Plano Nacional de Educação já prevê mudanças que influenciam a gestão de Desempenho e Desenvolvimento das redes, como 1) levantamento de demanda por formação continuada de professores e fomento de sua oferta por parte de instituições públicas de ensino superior, 2) instituição de planos de carreira para profissionais do magistério, 3) compromisso com a formação de professores de acordo com suas necessidades de desenvolvimento, 4) disponibilidade de oportunidades ligadas ao mérito e 5) acompanhamento de professores iniciantes por profissionais do magistério experientes para a tomada de decisão sobre efetivação após estágios probatórios”. (IAS, 2014, p. 45).

A preocupação em identificar as necessidades individuais de desenvolvimento do professor, encaminhá-lo a iniciativas de formação apropriadas através de planos de desenvolvimento, avaliá-lo por meio de critérios consistentes, realizar *feedbacks* periódicos e disponibilizar a oportunidade de evoluir em um plano de carreira estruturado são fatores interconectados que motivam e desenvolvem os professores.

Segundo Cara (IAS, 2014), coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, as formações inicial e continuada estão representadas no PNE.

“O que a gente tem discutido no plano é sob a perspectiva do desenvolvimento da carreira do professor. Como fazer com que ele, por sua trajetória, adquira cursos e formações que estejam menos vinculados às decisões políticas das gestões municipais e estaduais e mais ao desenvolvimento da própria carreira, no sentido do exercício do magistério?”. (IAS, 2014, p. 45).

Quando questionados sobre a escola como espaço de formação, os professores falam da sua necessidade, desde que sejam realizadas nos horários em que estão na escola. No entanto, sua real efetivação está um pouco distante. A própria escola esbarra em questões burocráticas, obrigatoriedade de cumprir os tempos e currículos, falta de recursos financeiros e da percepção real da formação continuada e sua importância no desenvolvimento dos professores, dificultando um projeto de longo prazo para a sua formação.

Cabe, então, aos professores, em momentos curtos, rápidos, nos intervalos e nos corredores ou quando acontecem as reuniões, que muitas vezes são de cunho administrativo, se rearranjam para trocarem experiências, dialogar e refletir sobre suas práticas e proporem mudanças juntos com os seus pares, mas, nem sempre existe a participação de todos.

3.3 A Prática Reflexiva na formação inicial e/ou continuada [especialização, mestrado, doutorado etc.]

A partir desse ponto, nossa pesquisa busca identificar o entendimento do professor quando perguntado sobre a prática reflexiva na formação inicial e/ou continuada.

Observaremos que, das questões onze a vinte a seguir, o número de pessoas que registraram suas opiniões nem sempre alcançaram os treze questionados. Essa incidência da não totalidade ocorreu em função da existência de complemento de inferência nas questões de números onze e quatorze a vinte. Para melhor acompanhamento da leitura desses resultados, identificamos com [a] todas as vezes que essa variação ocorrer.

11. O currículo dos cursos de formação inicial [graduação] e/ou continuada [especialização, mestrado e doutorado] contemplam instrumentos intelectuais que facilitam as capacidades reflexivas dentro e fora de sala de aula	Número
Nada importante	1
Pouco importante	1
Não altera nada	-
Importante	7
Muito Importante	2
Total	11[a]

Quadro 5: Importância do currículo da formação inicial na prática reflexiva do professor
Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Sete professores questionados acham ‘importante’ que o currículo dos cursos de formação inicial e/ou continuada contemplem instrumentos intelectuais que facilitem as práticas reflexivas dentro e fora da sala de aula. No item que complementa a questão, seis pessoas informaram que o currículo de seus cursos de formação inicial e/ou continuada não contemplaram esses instrumentos.

Em consequência das transformações ocorridas neste mundo globalizado, surge um desafio para as universidades e cursos de formação docente: a formação do professor reflexivo.

Segundo a visão de Toledo, Araújo e Palhares (2005, p. 66) a “[...] formação de professores deveria ser uma tarefa natural das universidades”. Para os autores “[...] as

instituições de ensino superior estruturadas no tripé: ensino, pesquisa e extensão, enfatizam apenas a pesquisa, entretanto, não capacitam o professor para a prática reflexiva necessária ao seu desempenho”.

Em concordância com a ideia acima, Nunes (2006, s.p.) argumenta que “[...] o processo de formação, principalmente dada nas universidades, apresenta um esquema que distancia a teoria das práticas, pois primeiro é fornecida ao aluno a teoria e só no final do seu curso tem um estágio prático”.

12. A Prática Reflexiva na formação inicial e/ou continuada proporciona conhecimentos, habilidades e atitudes para formar alunos em profissionais reflexivos e investigadores.	Número
Nada importante	-
Pouco importante	-
Não altera nada	4
Importante	8
Muito Importante	1
Total	13

Quadro 6: Importância da Prática Reflexiva na Formação inicial para formação de profissionais reflexivos e investigadores
Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Oito professores questionados consideraram ‘importante’ a afirmativa que diz que a Prática Reflexiva na formação inicial e/ou continuada proporciona conhecimentos, habilidades e atitudes para formar alunos em profissionais reflexivos e investigadores e quatro disseram ‘não altera nada’.

A formação de professores em uma prática reflexiva deve, sobretudo, possibilitar a formação de um profissional da educação que reúna as competências de um docente que, entre outros, elabore seus conceitos e execute-os, que identifica um problema e solucione-o. Tal profissional não conhece todas as soluções, pois irá construí-las à medida que os problemas forem surgindo. Pimenta (2005, p. 24) diz:

“O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. As mesmas oferecem perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.”

Repensar a formação inicial de professores implica entre outras reflexões: pensar que a qualidade do ensino perpassa especificamente por uma formação adequada, ou seja, uma concepção de formação crítico-reflexiva, no entendimento de que a prática é a referência da teoria e a teoria, o fundamento de uma prática melhor estruturada.

A atual conjuntura aponta para o fato de que temos que rever a formação inicial, não bastante repensar os elementos constitutivos do processo pedagógico, ou seja, as instituições formadoras de professores precisam formar sujeitos-atores reflexivos, capazes de pensar epistemicamente.

Profissionais que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes auxiliem mais do que saber conteúdos e receber informação, importante é estar frente à realidade e, poder reagir diante das circunstâncias históricas.

13. As IES promovem o conhecimento profissional comprometendo-se com o contexto [realidade do discente] em relação aos aspectos socioculturais e políticos.	Número
Nada importante	-
Pouco importante	1
Não altera nada	3
Importante	6
Muito Importante	3
Total	13

Quadro 7: Compromisso das IES com o contexto sociocultural e político dos discentes
Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Seis professores questionados acham ‘importante’ que as Instituições de Ensino Superior - IES - promovam o conhecimento profissional comprometendo-se com o contexto em relação aos aspectos socioculturais e políticos dos discentes. Encontramos ainda três dos sujeitos da pesquisa atribuindo ‘importante’ e outros três ‘não altera nada’.

As Instituições de Ensino Superior precisam propor respostas educativas e metodológicas em relação às novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas. Nessa diretriz, pensar num sistema de formação de professor supõe que as agências formadoras precisam reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização de ensino e aprendizagem. Não basta repensar os elementos constitutivos do processo pedagógico, ou seja, as instituições formadoras de professores precisam formar sujeitos-atores

reflexivos, capazes de pensar epistemicamente. Profissionais que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes auxiliem mais do que saber conteúdos e receber informação, importante é estar frente à realidade e, poder reagir diante das circunstâncias históricas.

3.4 A Prática Reflexiva na docência

As questões quatorze a vinte buscam identificar o entendimento do professor sobre a prática reflexiva na docência.

14. Durante o trabalho em pares [com os alunos ou com outros professores], contempla-se a construção pessoal do conhecimento e a autorreflexão da prática profissional.	Número
Nada importante	-
Pouco importante	-
Não altera nada	-
Importante	5
Muito Importante	8
Total	13

Quadro 8: Construção pessoal do conhecimento durante o trabalho em pares
Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Oito professores consideram ‘muito importante’ e cinco ‘importante’ a construção pessoal do conhecimento e a autorreflexão da prática profissional durante o trabalho em pares na escola. Tivemos ainda como resposta ao complemento dessa questão, dois professores que disseram que ‘não existe essa prática’ na instituição.

O exercício sistemático da reflexão crítica, da autocrítica e do trabalho coletivo é importante para aguçar a curiosidade dos docentes e discentes envolvidos nos processos de produção do conhecimento. Em decorrência da necessidade dos professores de fazerem frente aos conflitos e dilemas da atividade de ensinar, ganha força a formação contínua, o descobrir nestes momentos novas práticas, a necessidade de refletir a prática.

Cabe à escola investir nestes espaços, oferecendo condições aos educadores de se encontrarem, buscando meios para viabilizar esta prática.

15. Exercer a prática reflexiva na sala de aula, na coordenação e além dos muros da instituição.	Número
Nada importante	-
Pouco importante	-
Não altera nada	-
Importante	6
Muito Importante	7
Total	13

Quadro 9: Exercício da prática reflexiva
Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Sete dos professores questionados disseram ser ‘muito importante’ e seis ‘importante’ o exercício da prática reflexiva na sala de aula, na coordenação e além dos muros da instituição. Importante ressaltar que nessa questão, nenhum professor marcou o complemento que dizia ‘não aplicar’ a prática reflexiva.

Através de uma prática reflexiva o professor pode conquistar métodos e ferramentas conceituais, baseados em diversos saberes e, se possível, também na interação com os outros profissionais. Em consequência, novos conhecimentos são construídos através dessa reflexão, os quais são aplicados na ação pedagógica. Um profissional reflexivo não se limita a formação inicial, nem às descobertas feitas nos anos iniciais de sua prática, constantemente ele reexamina seus objetivos, seus procedimentos, seus saberes. Percebemos nas respostas dos professores que os mesmos têm consciência da importância da prática reflexiva visando não somente a sua aula, mas o que vai além.

16. Reservar um horário dentro do planejamento diário ou semanal para refletir sobre o conteúdo da disciplina em diferentes realidades dos alunos.	Número
Nada importante	-
Pouco importante	-
Não altera nada	-
Importante	5
Muito Importante	5
Total	10[a]

Quadro 10: Reflexão sobre o conteúdo da disciplina em diferentes realidades dos alunos
Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Em relação à prática de dedicar um horário dentro do planeamento diário ou semanal para refletir sobre o conteúdo da disciplina em diferentes realidades dos alunos, tivemos duas vezes o mesmo número de professores, ou seja cinco, afirmando ser ‘importante’ e ‘muito importante’. Observamos que três professores deixaram de responder. No complemento dessa questão, cinco professores disseram que ‘sim’, quatro ‘nem sempre’ e nenhum professor marcou ‘nunca’ dedicam esse horário dentro do planeamento diário ou semanal para a reflexão sobre o conteúdo da disciplina em diferentes realidades dos alunos.

Os saberes dos professores devem se constituir a partir das escolhas pessoais, e opções de caminhos a serem percorridos, possibilitando aos mesmos uma reflexão sobre o seu trabalho, já que a reflexão docente é ponto de partida para que este profissional se constitua como investigador de sua própria prática.

A possibilidade de se reservar um horário dentro dos seus afazeres semanais como confirmaram que fazem a maioria dos professores nos faz ver que apesar de todos os obstáculos, ainda se reflete sobre os conteúdos nas suas diferentes realidades discentes.

17. Reservar um horário diário ou semanal para refletir sobre a competência didático-pedagógica.	Número
Nada importante	1
Pouco importante	-
Não altera nada	1
Importante	4
Muito Importante	4
Total	10[a]

Quadro 11: Reflexão diária ou semanal sobre competência didático-pedagógica
Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Nessa questão que aborda a importância de reservar um horário diário ou semanal para refletir sobre a competência didático-pedagógica, quatro professores informam ser ‘muito importante’, igual número desses professores indicaram ‘importante’ e duas vezes um único professor afirmou ser ‘nada importante’ e ‘Não altera nada’. Ainda na leitura dos dados complementares coletados nessa questão, seis professores informaram ‘sim’, que reservam um horário diário ou semanal para essa reflexão, quatro indicaram ‘nem sempre’ e um assinalou que ‘nunca’ realizam tal ação. Importa registrar que o professor que afirmou ‘nunca’ realizar tal prática, também afirmou ser ‘nada importante’.

Somente um profissional dotado de competências voltadas para a pesquisa e leitura será capaz de tornar-se o produtor, reproduzidor ou coprodutor e autor dos conhecimentos que ensina. Como afirma Demo (2004, p.131): “Professor sem produção própria não tem condições de superar a mediocridade imitativa, repassando, pois esta mesma”.

18. Reservar um horário diário ou semanal para refletir sobre o envolvimento no processo de avaliação.	Número
Nada importante	1
Pouco importante	-
Não altera nada	-
Importante	4
Muito Importante	5
Total	10[a]

Quadro 12: Reflexão diária ou semanal sobre o processo de avaliação
Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Cinco dos participantes dessa pesquisa julgaram ser ‘muito importante’, quatro dizem ser ‘importante’ e apenas um professor indicou ser ‘nada importante’ a prática de reservar um horário diário ou semanal para refletir sobre o envolvimento no processo de avaliação. Nas respostas ao complemento dessa questão, seis professores disseram ‘sim’, três ‘nem sempre’ e um ‘nunca’ reserva um horário diário ou semanal para essa prática.

O saber analisar é uma condição necessária da prática reflexiva, que exige do seu interlocutor uma postura específica. Pois uma prática reflexiva não é apenas uma competência, mas é, sobretudo, uma expressão da consciência profissional do docente, porque além do exercício de refletir sobre sua prática, o mesmo deverá agir sobre ela gerando as transformações necessárias, sendo que só a postura reflexiva sem ação não garante nada. (Altet, 2001).

Reservar um horário para refletir sobre a avaliação se faz tão necessário quanto a prática do dia a dia e quando alguns professores dizem que nem sempre fazem, nos faz retornar a prática pela prática.

19. Reservar um horário diário ou semanal para refletir sobre os papeis que se assume na relação com os alunos.	Número
Nada importante	1
Pouco importante	-
Não altera nada	-
Importante	4
Muito Importante	5
Total	10[a]

Quadro 13: Reflexão diária ou semanal sobre a relação com os alunos
Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Cinco dos participantes dessa pesquisa julgaram ser ‘muito importante’, quatro dizem ser ‘importante’ e apenas um professor indicou ser ‘nada importante’ a prática de reservar um horário diário ou semanal para refletir sobre os papeis que se assume na relação com os alunos. Nas respostas ao complemento dessa questão, três professores disseram ‘sim’, quatro ‘nem sempre’ e dois ‘nunca’ reservam um horário diário ou semanal para refletirem sobre os papeis que assumem na relação com os alunos. Observando as respostas dos professores que disseram ‘nunca’ reservar um tempo para a referida reflexão, um desses sujeitos também assinalou ‘ser nada importante’ e o outro não manifestou nenhuma opinião sobre a importância dessa prática.

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas é ajudar o aluno a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher, entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Para isso acontecer é preciso se relacionar bem com os alunos e compreendê-los em suas diferenças e refletir sobre esta relação.

20. Reservar um horário diário ou semanal para refletir sobre as atividades que estimulam os alunos a pensar sobre o seu papel na vida social, política e suas inter-relações.	Número
Nada importante	1
Pouco importante	-
Não altera nada	-
Importante	4
Muito Importante	5
Total	10[a]

Quadro 14: Reflexão diária ou semanal sobre atividades de estímulo ao comportamento com os alunos
Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Cinco dos participantes dessa pesquisa julgaram ser ‘muito importante’, quatro dizem ser ‘importante’ e apenas um professor indicou ser ‘nada importante’ a prática de reservar um horário diário ou semanal para refletir sobre as atividades que estimulam os alunos a pensar sobre o seu papel na vida social, política e suas inter-relações.

Nas respostas ao complemento dessa questão, sete desses professores reservam um horário diário ou semanal para essa reflexão, dois ‘nem sempre’ e um indicou ‘nunca’. Observamos que o professor que disse ‘nunca’, também disse ser ‘nada importante’ reservar um horário diário ou semanal para a reflexão sobre as atividades que estimulam os alunos a pensar sobre o seu papel na vida social, política e suas inter-relações.

Libâneo (2001, p. 28) apresenta novas atitudes docentes necessárias ao currículo do novo professor frente às exigências que a contemporaneidade traz consigo. São várias, entre elas: Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas e a si próprio. Essa nova atitude revela que o profissional da atualidade deve agir com ousadia, buscando inovar as práticas de sala de aula, precisando assim, assumir responsabilidades e correr riscos.

3.5 Discurso sobre prática reflexiva na docência

Para finalizar esse questionário, foram elaboradas seis perguntas abertas, as quais passamos às suas análises e discussões. A íntegra das transcrições das respostas dadas por cada um dos treze participantes da pesquisa, e conforme já informado, identificados pelas siglas P1, P2 até P13, encontra-se no Apêndice III desse estudo.

3.5.1 Significado de reflexão e importância para a prática docente

Ao analisarmos o registro das falas dos professores sujeitos da pesquisa, quando perguntados que compreensão, acerca da reflexão, eles pontuam nos seus discursos enquanto professor e como a necessidade de sobrevivência permite essa prática, percebemos em suas respostas o uso das próprias palavras ‘refletir’ e ‘reflexão’ como forma de expressar o que pensam e o que já fazem no seu cotidiano escolar. Destacamos no quadro a seguir fragmentos das respostas dos questionados:

Sujeito	Resposta
P1	Refletir é o ato de pensar para você analisar algo. [...]. Pensar, analisar e buscar solucionar o problema
P2	Refletir é um repensar sobre tudo aquilo que você faz... [...]
P5	[a reflexão]... é a capacidade de você rever suas ações, rever a si próprio, se ver, e ver o que você faz e tenta ver o que aquela sua ação está fazendo no outro, ou na situação
P6	Eu acho que a reflexão serve para que o professor procure mudar [...]. É saber ouvir, ver, e analisar o que está acontecendo, [...]
P8	Eu acho assim... que a reflexão é... é... não é só pensar não, é pensar e buscar soluções para as coisas que não estão boas ainda
P13	Reflexão é, eu acho que é voltar, repensar e redirecionar a prática

Quadro 15: Reflexão diária ou semanal sobre atividades de estímulo ao comportamento com os alunos
Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Assim, partindo do princípio que todo ser humano é dotado de reflexividade, contudo entendemos que nem toda reflexão é da mesma natureza [no campo filosófico encontramos sentidos diferenciados sobre reflexividade que se acostam numa visão platônica, cristã, idealista, pragmática, dialética, positivista, fenomenológica entre outras], do mesmo aprofundamento, nem que indica o mesmo estágio de significação. A própria significação de reflexão tem variado. Há as que se acostam à matrizes filosóficas, e outras no campo do pensamento comum. (Abbagnano, 1990).

O sentido da reflexão: como retorno, como volta a algo já feito e também como mudança, como instrumental para uma nova prática marca o pensamento dos questionados, redirecionar a prática em busca do horizonte da mudança e atrelada à volta traz outra

significação complementar, a de ser um pensamento que busca causas de comportamento (P13).

Há professores que identificam particularidades da reflexão na análise, na pesquisa, também com fins de mudança *Refletir é o ato de pensar para você analisar algo. Eu vejo a reflexão como uma análise e uma pesquisa. [...]* (P1). Aqui parece se anunciar o professor como pesquisador de sua prática, do professor que, incomodado com os problemas do complexo processo de ensino aprendizagem, faz questionamentos, analisa, tendo em vista a melhoria do seu fazer. O professor expressa indício da existência de práticas pensadas e refletidas, pois o mesmo se empenha em reler a sua prática, submetendo-se à reflexão avaliadora, questionando as respostas obtidas, caminha no sentido de desnaturalizar o senso comum (P1 e P5).

A reflexão assume um sentido além do meramente intelectual, para revestir-se de uma força interventora: *Eu acho assim... que a reflexão é... é... não é só pensar não, é pensar e buscar soluções para as coisas que não estão boas ainda.* (P8).

Interessante também é apreender pelo discurso, a reflexão expressa em questionamentos, a reflexão originando-se da prática observada de terceiros. O professor volta a pensar sobre sua prática, a partir de observações que fez a outra prática. Ao que parece, uma prática observada motivaria a revisão de outra, numa tendência à ruptura com o individual, olhar a própria prática pela prática de outro professor é espelho para outro. *Eu diria, eu dou a minha aula hoje, então, eu chego em casa e digo qual seria os meus questionamentos. Você vai vendo a prática de outros educadores, você vai refletindo sobre a sua prática, assim você está apto a mudar.* (P5).

A reflexão capaz de produzir mudança ocupa reiteradamente o discurso dos questionados. A dimensão de mudança aparece aliada ao desejo de estimular um pensamento crítico nos alunos como condição legítima de cidadania. A relação mudança, crítica e cidadania teceriam a reflexão conforme diz P6: *Eu acho que a reflexão serve para que o professor procure mudar e também para que seu aluno, aonde ele chegar, seja, no trabalho, na roda de amigos, no campo de futebol, ele tenha assim uma visão crítica daquilo que ele está passando e do que está acontecendo na sociedade. É saber ouvir, ver, e analisar o que está acontecendo, para que tanto o aluno como os professores se tornem cidadãos conscientes na sociedade onde estamos vivendo.*

A reflexão sobre todos os atos da vida e na cotidianidade ganha destaque no pensamento dos professores, colocando tanto sua generalidade para o ser humano quanto sua particularidade no ofício de professor, cuja matéria é a sala de aula, com o seu planejar, fazer e refazer atividades, avaliar, questionar, analisar, tomar decisões, entre outras atividades. Parece que o professor está especialmente destinado à reflexão pelo seu ofício de formador. A sala de aula, e o cotidiano docente é matéria de sua reflexão. *Refletir é um repensar sobre tudo aquilo que você faz... como é que está sendo o dia hoje. [...] O professor tem que pensar na sala de aula tem que pensar, repensar é no seu cotidiano mesmo de professor* (P2).

O sentido da volta junto ao fazer de novo e melhor adentram o campo das relações intimistas da subjetividade e das relações sociais entre os sujeitos. No campo da subjetividade, apreende-se, no discurso, o significado da reflexão como “conversa com você mesma”, podendo associar este significado com o que diz Abbagnano (1990, p. 135) sobre o sentido interno da reflexão. Percebemos na fala de P2 o que significa: *Refletir é quando você conversa com você mesmo sobre tudo que está acontecendo seja na sala de aula, em casa. Você para e conversa com você mesma, você reflete, você tenta do seu ponto de vista analisar tudo que está acontecendo, buscando uma forma melhor ou fazer diferente, ou continuar fazendo o que está dando certo. Um refletir que seria também uma introspecção bem lá dentro...* (P2).

Tais significados confirmam entendimentos de Kemmis (1985) de que a reflexão é, inevitavelmente, um ato político que ou acelera ou retarda a concepção de uma sociedade mais humana, justa e realizadora, a reflexão não pode ser sustentada como um fim em si mesma, sem conexão com a luta por uma sociedade para todos. Por outro lado, a reflexão no discurso docente, rompe com o subjetivismo e ganha direcionamento para o social. Fragmentos dos discursos sobre reflexão remetem para soluções coletivas; *[a reflexão]... é a capacidade de você rever suas ações, rever a si próprio, se ver, e ver o que você faz e tenta ver o que aquela sua ação está fazendo no outro, ou na situação* (P1) e; *No momento que você parar pra refletir tanto sobre minha atividade individual, aquela atividade que eu apliquei, e vê se meus meninos foram bem sucedidos ou não, então, nesse momento, eu faço uma reflexão. A reflexão é fundamental tanto nesse sentido que eu já falei como no coletivo no sentido mais abrangente, pra socializar dificuldades e aflições chegar a soluções coletivas* (P9).

Descartando-se a possibilidade de haver desenvolvimento do conhecimento e compreensão apenas como operação de ideias, Dewey (1979) defende o conhecimento como resultado de ação e igualmente a reflexão como parte desta e diz ainda:

[...] a reflexão não é idealista, mas é algo que faz parte da ação. Ela é um conjunto de significados decorrente da experiência, isto é, que se forma, se constrói no percurso da experiência. A reflexão emerge de situações concretas, externas. (Dewey, 1979, p. 158).

O autor entende que há uma relação direta entre a reflexão e as ações. Nesse sentido afirma que:

“Não existe conhecimento genuíno e compreensão fecunda, exceto como resultado da ação. A análise e a redistribuição de fatos, que é indispensável ao desenvolvimento do conhecimento, bem como o poder de interpretação e de classificação correta, não pode ser atingido mentalmente dentro da cabeça somente”. (Dewey, 1979, p. 302).

O pensar e o refletir brotam da experiência e nesse momento passa a existir uma relação entre a situação e o pensamento. Para o referido autor, a partir dessa reflexão, é que o professor define o modo de agir no futuro. Nessa perspectiva, o pensamento, a reflexão está entre o mundo externo e a ação do sujeito, e sua função é direcionar a ação, esclarecer o que deve fazer para solucionar problemas que surgem.

Para os professores, também como o sustentado por Dewey (1979) sobre a origem conceitual da reflexão, o pensamento tem uma relação direta com a prática. É esta que faz suscitar questões para alimentar a reflexão num movimento contínuo. No entanto, percebe-se que esse movimento aparece restrito ou referenciado aos problemas da sala de aula, como se este fosse a única fonte de dificuldades.

A significação da reflexão como volta e como capacidade de fazer melhor já apreendida, ajunta-se à circunstância de continuidade e permanência na vida profissional do professor, também com o sentido de perseguir a mudança, o que mostra a reflexão como constitutividade da própria ação docente: *Reflexão?? Eu acho que é um pensar no que você está fazendo, é um pensar sobre o que você pode fazer, é um pensar sobre o que você pode melhorar. [...] eu acho que é um pensar, é uma parada que não é rápida, mas é uma parada constante. [...] eu acho que ela não é assim... então eu trabalhei eu vou parar agora e pronto. Não é dessa forma, mas é o que você faz a cada dia e você vai trabalhando e você vai parando, pensando para ver o que se faz a cada dia, o que foi válido o que não foi e você vai*

dizendo amanhã eu vou melhorar isso, porque isso não está bom hoje, eu preciso mudar. (P9).

3.5.2 Sentido da reflexão na prática docente

O discurso dos professores sujeitos da pesquisa, quando perguntados sobre qual seria o sentido da reflexão na prática docente, apresenta indicações sobre o processo que extrapola a imediatez, adentrando em mediações que compõem a questão, buscando entendê-la em sua globalidade.

A reflexão, no discurso do professor P3 apresenta sentido abrangente, o pensar sobre o ser e sua existência sobre as atividades docentes e as condições de base material que as produzem, [...] *é também dar condições a seu aluno de pensar, ou seja, porque ele mora numa rua que não é asfaltada se ele paga impostos [...] então, para mim, refletir não é só refletir os problemas da sala de aula [...]*. Além do entendimento sobre a reflexão como forma que contempla o todo, também há preocupação com o ensino reflexivo. O professor é enfático ao dizer que é preciso criar condições para que também os alunos exercitem o ato de pensar sobre a realidade. À medida que ele se percebe refletindo, também se sente motivado a criar espaços para reflexividade na sala de aula.

P8 também registra o discurso reflexivo para além da sala de aula quando [...] *não seria só aquela reflexão da sala de aula não, [...] mas reflete também suas condições de vida, de trabalho, o seu salário. Por que o nosso salário é assim? Por que não é melhor?*.

Encontramos discursos reveladores de inquietações, podendo inclusive fomentar o desejo por respondê-las, criando um movimento entre as questões que a prática suscita, que faz o professor repensar essa prática e ressignificá-la. Assim, a prática na sala de aula constitui-se também como um espaço de produção de saber, *Os problemas que os alunos enfrentam na sociedade eles trazem para a escola e cabe aos professores ajudar. Assim todos os problemas sociais têm a ver com educação sim porque na escola eles podem aprender a lutar por seus direitos a lutar pela vida, não é?* (P6).

3.5.3 Jornada de trabalho dos educadores, atividades extraclasse e reflexão

Nessa questão, abordamos a existência de espaço para reflexão, considerando a jornada de trabalho dos educadores, atividades extraclasse e o envolvimento na sala de aula.

Há entendimentos evidentes nas falas dos questionados, sobre a importância da reflexão na prática docente [...]. *Por exemplo, na sala de aula, não dá para a gente resolver os problemas na hora, só depois... com o tempo e tranquilidade é que a gente reflete, tenta resolver* (P2); *Muitas vezes, mesmo que você seja reflexivo, que você queira ser reflexivo, que você precise ser reflexivo, muitas vezes, duas, três cargas horárias, três horários de trabalho realmente não permite, [...]* (P5); *[...] eu acho que a reflexão também seria para mudar essas coisas* P13.

Porém, contraditoriamente, aparecem questionamentos contundentes sobre a falta de condições, na escola, e na própria vida de profissional para a efetivação dessa prática *Refletir é pensar demorado, não dá para refletir na hora que a gente tá dando aula. A reflexão precisa de tempo, exige tempo, porque refletir é pensar não só sobre o que se faz sobre a vida como um todo* (P2); *[...] mesmo que você seja reflexivo, [...] três horários de trabalho realmente não permite, porque você também precisa viver. Além disso, você precisa cuidar da família, cuidar de você, fazer suas compras, pagar suas contas, dormir, descansar, ter lazer. [...]* (P5); *Só que esse espaço falta na escola, a gente vive correndo de um lado para outro, muitas vezes a gente nem se encontra com os colegas de trabalho... [...]* (P13). Evidenciando tal falta de condições, P2, P5 e P13 elegem a própria temática como matéria legítima de reflexão.

Se, por um lado, se propaga a necessidade do professor reflexivo, do ensino reflexivo, por outro, deixam-se silenciadas as condições necessárias à reflexão. Contradições entre o discurso da literatura e as condições concretas de trabalho docente são apreendidos pela reflexão do professor no próprio ato de falar sobre a reflexão.

Ao mesmo tempo em que os professores falam da falta de condições para o exercício da reflexão também expressam que têm carência de uma valorização profissional, através de uma melhoria salarial, porque os vencimentos percebidos os obrigam a ampliar a jornada de trabalho remunerado *Hoje em dia a realidade é essa, você tem que trabalhar em duas, três escolas para poder se manter bem e, às vezes, nem dá para viver bem. Mas, aí a reflexão fica para depois...* (P5). Muitas vezes os professores trabalham mais e ganham menos, sem falar que, nos últimos anos, a situação se agravou ainda mais com o desemprego dos cônjuges. Para os professores, essa realidade é difícil e cansativa. Alguns expressaram que, às vezes, surgem sentimentos de desânimo e descrença, não conseguem enxergar uma saída. Nesse contexto, o exercício da reflexão na prática docente assumiria papel secundário.

3.5.4 Reflexão como característica do professor

Na questão que trata a atenção dada atualmente ao professor reflexivo, os sujeitos da pesquisa expressam em seus discursos sobre essa qualidade do professor *Às vezes eu fico preocupada porque eu acho que a reflexão muitas vezes acontece, mas como melhorar uma determinada situação é muito complicado.* (P5); *É justamente a gente mergulhar nesse fazer da gente, é mergulhar na postura da gente frente às várias situações da educação e as que a gente vivencia na sala de aula a questões maiores da sociedade. [...]* (P7).

Percebemos a relação de diferença entre o pensar e o refletir, de modo que podemos dizer que se toda reflexão é pensamento nem todo pensamento é reflexão. De acordo com os professores, existem pensamentos rápidos, superficiais que eles não consideram reflexões. *É a gente mergulhar mesmo, e essa situação? E essa postura? E essa forma? Será que eu estou conseguindo? Ou será que só estou cumprindo um monte de exigências?* (P7). Refletir exigiria tempo, cuidado, aprofundamento, análise, elementos apontados para a reflexão, em algumas outras, a exemplo de Saviani (1982), para quem a reflexão é um pensamento consciente de si mesmo, não alienado, capaz de avaliar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. “Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado” (Saviani, 1982, p. 23).

O autor coloca, ainda, que a reflexão filosófica reveste-se de requisitos, precisa ser radical, ou seja, é preciso que vá a raiz do problema, aos seus fundamentos. É necessário que a reflexão, busque os determinantes da questão. Em segundo lugar, que se proceda com rigor. Isto quer dizer, sistematicamente, e por fim, os problemas não devem ser analisados parcialmente, individualmente, mas em uma perspectiva de conjunto, relacionando o problema em análise com os demais aspectos do contexto onde ele está inserido (Saviani, 1982).

P7 retrata através de sua fala esse processo descrito por Saviani (1982) e apresenta indicativos que levam a pensar que a significação que dá à reflexão se aproxima de requisitos da reflexão filosófica, particularmente, quando faz relação entre questões específicas da sala de aula e contextos mais amplos; *É justamente a gente mergulhar nesse fazer da gente, é mergulhar na postura da gente frente às várias situações da educação e as que a gente vivencia na sala de aula a questões maiores da sociedade. É a gente mergulhar mesmo, e essa situação? E essa postura? E essa forma? Será que eu estou conseguindo? Ou será que*

só estou [Refletir] É justamente a gente mergulhar nesse fazer da gente, é mergulhar na postura da gente frente às várias situações da educação e as que a gente vivencia na sala de aula a questões maiores da sociedade. É a gente mergulhar mesmo, e essa situação? E essa postura? E essa forma? Será que eu estou conseguindo? Ou será que só estou cumprindo um monte de exigências? P7.

Há um indicativo na fala de P7 que a reflexividade faz um percurso que contempla desde o pensamento interiorizado, individualizado ao coletivo. Rever as questões que ocorrem em sala de aula e as relações destas com questões da sociedade indica a superação de um pensamento que contempla apenas o particular, o imediato e ganha dimensões contextuais.

No discurso de P5, dizemos que refletir como um fim em si mesmo não produz mudança. O que não significa dizer que não seja fundamental a reflexão, o pensamento elaborado, discutido, repensado; contudo, só a reflexão, só o exercício do pensamento elaborado, não asseguram a sua eficácia. O próprio professor entende que o pensar pelo pensar não impacta na realidade; *Às vezes eu fico preocupada porque eu acho que a reflexão muitas vezes acontece, mas como melhorar uma determinada situação é muito complicado. Eu, às vezes, acho que eu reflito até demais, mas nem sempre a minha reflexão provoca mudança. (P5).*

Segundo Libâneo (2002), abranger a reflexão numa perspectiva dialética, implica na compreensão e na existência de uma realidade independentemente da reflexão, mas que pode ser captada pela reflexão. Essa realidade ganha sentido com a atividade humana, o agir humano. Porém, precisamos compreender que essa realidade, o mundo dos fatos, dos acontecimentos, das estruturas, dos processos é uma realidade em contínuo movimento. Para Ghedin (*apud* Pimenta & Ghedin, 2002), cabe ao pensamento, à reflexão captar o movimento dessa realidade, isso quer dizer, compreender suas relações, seus nexos para construir uma explicação do real e provocar mudanças nesse real. Nessa questão abordamos o que o professor considera como mais recorrente no preparo e na prática de suas atividades docentes.

3.5.5 Demandas do cotidiano na prática das atividades docentes

Surgiram discursos que demandam ao professor o papel de profissional reflexivo e professor pesquisador de sua prática *Porque, veja, a gente tem experiência já tem muito tempo de sala de aula, mas tem hora que a gente diz o que vou fazer com esse aluno que tem dificuldade de aprendizagem? O que vou fazer com fulano para ele aprender? (P1); [...], é*

um momento de reflexão, nas reuniões, nos planejamentos, encontros e até mesmo em contatos simples com professores e funcionários estamos falando e pensando sobre a vontade que temos que a escola mude, principalmente no pedagógico (P2); Quando discuto com os colegas sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados, quando pesquiso para dar aulas; quando eu leio e discuto com os alunos sobre as produções deles; [...] (P7), todavia vemos que, tanto os que defendem esse discurso, quanto àqueles que o criticam, não têm tomado como foco de suas análises a dimensão educativa das práticas reflexivas.

Segundo Fiorentini (2004), esses discursos por centrarem foco numa concepção abstrata e idealizada de um modo reflexivo de ser e fazer-se professor, trouxeram mais danos que contribuições à formação e ao trabalho do professor “Acabaram criando novos clichês que esvaziam e desqualificam as reais possibilidades formativas e emancipativas da reflexão.” (Fiorentini, 2004, p. 247).

P13 traz no discurso situações da prática pedagógica, do cotidiano da escola e da sala de aula, nas quais percebemos vivências de práticas refletidas, refletem sobre alunos que, além de não ter as condições materiais básicas para sua sobrevivência, também não conseguem obter sucesso na escola, geralmente, estes alunos mal aprendem a ler e a escrever; *Uma coisa que me faz pensar, refletir é sobre os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, pois tem aluno que além de ter [apresentar] dificuldades na escola, na sua vida falta comida, falta dinheiro, falta roupa, falta afeto e ainda não consegue se desenvolver na escola, aprender a ler e escrever. (P13).*

Sentimentos de fracasso e impotência aparecem nas falas de P1 e P8 diante de algumas crianças que não conseguem aprender [...] *aí a gente fica perguntando o que é que eu vou fazer? [...] O que tá havendo? Onde está o erro? Tá na minha metodologia? Eu tenho que chegar mais perto? Sentar com ele? [...] (P1); Por que será que fulano se comportou assim hoje? Será que falei em outra língua e o aluno não conseguiu me entender? Será que a metodologia que eu usei não está atingindo a ele? O que está acontecendo com ele [aluno] está perdido? (P8).* Nessa situação, o professor se interroga, faz questionamentos, busca respostas, sente-se inquieto, mesmo sendo participante no processo de ensino aprendizagem do aluno, porém há ausência de compreensões aprofundadas sobre outros elementos, que também contribuem para o fracasso dos alunos. Nesse contexto, o professor começa a culpar-se e assume o discurso que já está naturalizado de que a culpa é sua.

Os olhares sobre os professores da Educação Básica por décadas apresentam as mesmas imagens: os professores são despreparados, desmotivados, ineficientes, tradicionais,

ingênuos, reprodutores, tarefeiros, despolitizados, entre outros. Arroyo (2010), afirma que desde os relatórios mais antigos dos inspetores do império, até diagnósticos mais recentes, carregados de dados, repetem a mesma visão negativa dos professores. Contudo, há um movimento que refaz a imagem da docência, resgatando sua identidade, sua prática, seu cotidiano, suas reflexões, seus pensamentos.

Percebemos que os professores apresentam questões, problemáticas que diariamente enfrentam em suas aulas. A busca por soluções para essas inquietações faz germinar, no exercício da docência, um repertório de questões que podem abrir possibilidades de diálogo com o conhecimento científico.

Para o professor, a troca de experiência se apresenta como ocasiões privilegiadas para o exercício da reflexão. Metodologias que deram certo, atividades que foram significativas, relatos de vivências, compartilhamento de inquietações são situações que promovem a reflexão, que fazem os professores pensarem sobre suas práticas *Refletir a necessidade de mudança na escola, [...] nas reuniões, nos planejamentos, encontros e até mesmo em contatos simples com professores e funcionários estamos falando e pensando sobre a vontade que temos que a escola mude* (P2). Ao que parece, a reflexão coletiva estimula uma prática refletida, mas constatamos neste estudo que esses espaços na escola são reduzidos.

Por esse caminho, Arroyo afirma que uma das preocupações das propostas pedagógicas é fortalecer professores.

“Como? Partindo do que é seu, do que sabem e controlam: suas práticas, seus produtos e seu trabalho. [...] Levar para os encontros e para as pautas das reuniões, dos cursos e das reflexões, dos seminários e oficinas, suas práticas, suas inquietações. Fazer desses encontros tempos e espaços de ressignificação”. (Arroyo, 2010, p. 150).

P8 revela que, geralmente, nas reuniões de planejamentos, estudos, seminários suas vozes são silenciadas, o que têm a dizer parece não ser importante. A prática pedagógica como objeto de reflexão docente se apresenta como espaço fecundo para discussões, debates, questionamentos sobre problemas que inquietam os professores. *[...] a troca de experiências, eu acho que a gente reflete bastante nessas horas. Eu procuro pensar na minha metodologia, se ta [está] legal? Se ta [esta] atingindo? [...]. Será que a metodologia que eu usei não está atingindo a ele?* (P8).

O desejo de mudança aparece no discurso dos professores, o anseio por uma escola diferente, principalmente nos aspectos pedagógicos. Nesse discurso, visualizamos insatisfação

dos atores sociais que compõem a escola. Há quem afirme que refletir, teorizar, discutir, desejar não é suficiente para que a mudança aconteça, defendendo que é preciso intervenção, participação efetiva dos sujeitos que constroem a realidade da escola.

O momento de elaboração das avaliações também é exposto no discurso docente, como momento fecundo para o exercício reflexivo: *O momento de elaboração de avaliações é o momento que eu mais reflito porque é o momento em que você está se avaliando também; E também quando estou, corrigindo eu fico pensando será que eles aprenderam?* (P8).

A discussão com os pares sobre os conteúdos que serão trabalhados, o estudo para planejamento das aulas, a reflexão partilhada com os alunos sobre suas produções aparecerem também como momentos fecundos para o exercício da reflexão. Entretanto, como já foi constatado em outros momentos desse estudo, a escola oferece poucos espaços para essa prática coletiva. O que geralmente ocorre são reflexões individualizadas, com vetores direcionados para o interior da sala de aula, *Quando discuto com os colegas sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados, [...]; quando eu leio e discuto com os alunos sobre as produções deles; quando estou elaborando atividades para os alunos [...]*. (P7).

Para Nóvoa (2004), precisa-se de uma teoria do coletivo, da docência como coletivo, de transformar a escola num espaço também de partilhas de saberes. Parece fundamental, portanto, que o professora instrumentalize-se para refletir, observar e redimensionar sua prática. Esse movimento se efetiva através do diálogo permanente entre prática-teoria-prática. Vemos no discurso dos professores que a prática sinaliza questões que inquietam os docentes e nesse sentido compreendemos que a teoria contribui na apreensão dessas sinalizações, na interpretação e na proposição de alternativas, que por sua vez se transformarão em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando assim o processo reflexivo.

3.5.6 Professores e demais profissionais em prática com a formação reflexiva

Finalmente perguntamos aos sujeitos da pesquisa se, diante de tudo que foi tratado nesse estudo, eles achavam que os professores e demais profissionais [gestores, coordenadores pedagógicos etc.] de outras Instituições educacionais em que os mesmos trabalham colocam em prática a formação reflexiva. Quatro disseram sim e nove disseram às vezes.

Analisando essas justificativas, percebemos sentimentos e prioridades distintas na fala desses professores. Em relação a existência e a frequência com que acontece o exercício da prática da formação reflexiva na sala de aula, os professores P1 e P2 a percebem de forma crescente e contínua conforme expressam recortes de suas falas: *Percebo que há uma prática pedagógica mais reflexiva exercida na sala de aula* (P1) e *Nos últimos tempos percebo que na minha escola essa prática vem aumentando [...]* (P2).

Já os professores P6, P7, P8 e P12 deixam explicitados em suas falas que a prática reflexiva ocorre sem regularidade ou de forma tímida entre os docentes, conforme os seguintes recortes: *Tem acontecido nos últimos anos, mas ainda muito devagar* (P6); *Apenas um pequeno grupo atua aplicando a prática e formação reflexivas* (P7); *Por mais que saibam da importância da formação reflexiva na escola poucos se interessam em colocá-la em prática* (P8) e *Poucos professores utilizam essa prática [...]* (P12). É importante destacar que P6 foi o único sujeito da pesquisa que respondeu que em relação a forma com que participa das formações continuadas na escola em que trabalha, ele ‘apenas cumpre’.

Outro grupo formado pelos professores P3, P4, P5, P8 e P13 apontam a preocupação e a discussão em grupo de projetos da escola e atividades pedagógicas sem, no entanto significar mudança de atitude ou planejamento de ações, conforme os seguintes recortes das falas: *[...] sobre os projetos da escola [...] sempre os docentes discutem sobre esses projetos* (P3); *[...] alguns professores fazem a reflexão. Mais nem sempre todos coloca em prática [...]* (P4); *[...] refletir sempre é muito importante, [...] contribuindo assim para uma prática de aprendizagem estimulada* (P5); *Por mais que saibam da importância da formação reflexiva na escola poucos se interessam em colocá-la em praticá-la* (P8) e; *Existem alguns educadores, assim como eu, que refletem sua prática e junto com os alunos constroem uma nova organização escolar, [...], mas infelizmente na sua maioria não acontece e ainda colocam objeções em quem tem esta prática* (P13).

Ainda na fala do professor P13 encontramos um recorte que se repete na fala do professor P10 no que diz respeito à resistência declarada de professores desinteressados na formação da prática reflexiva, conforme destacamos: *[...] mas infelizmente na sua maioria não acontece e ainda colocam objeções em quem tem esta prática* (P13) e *Existe vários fatores que reprime a formação reflexiva. [...]; 3º O individualismo da equipe* (P10).

Os professores P2, P5, P9 e P13 trazem nas suas falas a preocupação focada no desenvolvimento dos alunos *[...] devido a preocupação dos professores com o desenvolvimento educacional dos seus alunos, com isso é fundamental pararmos para refletir*

sobre nossas práticas em sala de aula (P2); [...] refletir sempre é muito importante, [...] contribuindo assim para uma prática de aprendizagem estimulada (P5); As atividades feitas em sala sempre está ligado as reflexões e crescimento do educando para formar pessoas críticas (P9) e; Existem alguns educadores, assim como eu, que refletem sua prática e junto com os alunos constroem uma nova organização escolar, buscando novas tecnologias e indo além dos muros escolares, [...] (P13).

No que diz respeito às razões apresentadas para que não aconteça a prática da formação reflexiva, somente na fala dos professores P10 e P12 encontramos a falta de tempo e a falta de formação como justificativas: *Existe vários fatores que reprime a formação reflexiva. 1º O tempo é limitado das aulas; 2º O conteúdo têm que ser cumprido no tempo certo; 3º O individualismo da equipe (P10) e; Poucos professores utilizam essa prática devido a falta de formação (P12).* Seis dos treze professores pesquisados assinalaram a opção que indica que o currículo de suas formações iniciais e/ou continuada não contemplaram esses instrumentos.

Encontramos no professor P11 o único registro explícito da necessidade de formações que busquem trabalhar a formação da prática reflexiva, conforme mostra o recorte *Precisamos de encontros pedagógicos para ampliar as estratégias.* É importante associar a informação de que o professor P11 também afirma que o currículo de sua formação inicial e/ou continuada não contemplou esses instrumentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esse estudo, partimos do pressuposto de que, os professores ao longo de seus percursos profissionais e pessoais refletem sobre o que fazem, formam concepções sobre o seu trabalho, e essas concepções em geral definem e interferem em sua prática pedagógica, política e social. Os professores ao pensarem sobre o seu trabalho, não refletem apenas sobre o que aprenderam sobre ele, mas, sobre o que fazem com o que aprenderam, ou seja, refletem sobre a própria prática, o que significa pensá-la, construí-la e reconstruí-la. Nesse sentido, afirmamos que o principal ingrediente que vem faltando na pesquisa na área de educação é a voz do professor.

Ser professor na atual conjuntura vai mais além de ter domínios científicos, configura-se como produtor e organizador do conhecimento num processo contínuo de aprendizagem. Como processo de aprendizagem, a formação contínua é um caminho percorrido por aqueles que sentem necessidade de desenvolvimento profissional, que possa ajudá-los a terem consciência das dificuldades, ressignificá-las e construírem soluções. De fato, para os professores apresentarem uma formação que seja realmente contínua, eles enfrentam dificuldades em virtude da falta de tempo, falta de recursos financeiros e ações de formação de qualidade que não se enquadram em meros receituários desconectados de suas realidades, seus desejos e valores.

Percebemos indícios de que, para os alguns docentes, existem questões práticas do cotidiano da sala de aula, que se restringem a resolução de problemas imediatos, a forma como a instituição está organizada, a falta de apoio a pesquisa, avaliação, problematização e mudança, próprios do trabalho docente, foram queixas recorrentes destes, identificados nas falas dos mesmos, sem no entanto, assumirem a falta de compromisso em participar das atividades oferecidas pela escola, como também serem colaboradores no processo de organização e melhora na formação oferecida pela mesma, demonstrando um claro desinteresse, atribuindo a desmotivação em valorizar estes momentos à falta de condições da vida docente.

Consideramos importantes nessa construção da escola e na formação contínua as relações entre as Universidades e seus formadores a fim de construírem práticas reflexivas sustentadas por teorias e teorias que sustentem a prática. Requeremos também, que as escolas se caracterizem em reais espaços de formação, constituindo o *lócus* privilegiado desse querer fazer. A escola, como local de formação contínua, traz repercussões mais significativas nas práticas dos professores, pois é ali que se encontram os envolvidos nessas mudanças e os

problemas que exigem solução, propondo uma reflexão sobre a prática e a valorização dos professores como profissionais reflexivos.

Verificamos também que são necessárias condições de trabalho para que a escola reflita e se constitua num espaço de análise crítica de suas práticas: que se efetive uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais: que se elevem os salários à patamares decentes, que dignifiquem a profissão docente e que haja uma sólida formação teórica, devendo esta atualizar-se no diálogo com as práticas e com as teorias, comprometendo-se com o desenvolvimento dos professores.

Contudo, uma apropriação inadequada deste movimento [professor-reflexivo] pode levar ao entendimento dos problemas da prática docente como exclusivos dos professores, sem identidade ou relação com contextos estruturais, produzindo práticas individualizadas, pode levar também a uma desvalorização do conhecimento teórico / acadêmico / científico, haja vista que o movimento do professor-reflexivo, supervaloriza a reflexão sobre a prática, esta última podendo ser entendida como um fim em si mesmo, sem uma referência explícita à teoria.

Até aqui buscamos a reflexão do professor através da sua compreensão sobre a reflexão. Definindo, fazendo representação da reflexão e apontando movimento onde ela é mais recorrente. Diante das respostas dos professores aos questionários da pesquisa sentimos que a medida que eles eram estimulados a expressarem suas opiniões, essas enviesavam-se para as queixas e consequentes reflexões a cerca das razões apresentadas para a prática ou não da reflexão na sala de aula, com os pares na escola e nas suas vidas profissionais e pessoais.

Em vários momentos, identificamos nas falas dos professores sinais que apontam para a confirmação do que os mesmos pensam sobre suas práticas, porém, nem todas as reflexões feitas são do mesmo nível. Há os que se referem a questões práticas, do cotidiano da sala de aula, que se restringem a resolução de problemas imediatos, os que se voltam para questões um pouco mais amplas, estabelecendo relações entre problemas da sala de aula e a forma como a instituição está organizada, aqueles que fazem alusão a problemas de sala de aula, da escola e da sociedade, percebendo-os como elementos interdependentes, e por fim, identificam-se reflexões que se fundamentam na concepção de que os problemas que atingem a escola perpassam pela profissionalização, do compromisso pessoal do educador e pela organização da escola.

O sentido da reflexão enquanto capaz de gerar mudança, fomentar revisão, redirecionamento, inquietação, avaliação, introspecção e, sobretudo, transformação encontra alguns espaços no discurso dos professores. O posicionamento dos mesmos revela que a reflexão tomada como um fim em si mesmo não produziria mudança, ou seja, pensar sobre o ser humano, sua existência, as atividades próprias da docência, sem que este pensamento se materializasse na prática, tornam essas ideias inócuas. Isto não significa dizer que pensar, refletir no âmbito das ideias não seja relevante, no entanto os docentes entendem que essas reflexões têm que impactar na prática.

As mudanças macro estruturais propagadas pelo Governo e o MEC que fomentam as políticas públicas para formação do educador ainda não alcançou o impacto desejado para os mesmos, percebemos sinais evidentes de desinteresse, propostas inviáveis de mudança de metodologias, tempo para participar, cursos que não atendem os anseios ou mesmo oferecido pela escola nem sempre são valorizados. Existem alguns educadores que se envolvem e valorizam a formação contínua, mas ainda falam que nem sempre é possível colocar em prática.

Podemos concluir também que a importância do resgate da qualidade reflexiva do docente e a contribuição da formação contínua parecem consensuais para os teóricos e para os professores, contudo, são silenciados pelas políticas educativas e as condições necessárias para a sua efetivação. Na verdade, constatamos que existe uma exagerada exaltação ao professor reflexivo e quase nenhuma condição para o exercício efetivo desta prática.

Alguns aspectos pareceram particularmente importantes no desenvolvimento deste trabalho por apontarem questões significativas para compreensão da reflexão na prática docente bem como para as recorrentes discussões sobre formação contínua do professor. A temática da formação contínua de professores, que incide numa prática reflexiva, abre espaço para se reafirmar a capacidade docente de refletir e com isto o reconhecimento da força deste ato na prática escolar, além de tender à superação de políticas que reduzem o fazer pedagógico dos docentes a um mero executar de tarefas, ações características do modelo tecnicista da educação.

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir também para ampliar as recorrentes discussões sobre a reflexão na prática docente, esclarecendo as demandas que envolvem o exercício desta prática, levantando questões para aqueles comprometidos com a formação de professores, podendo também servir como parâmetro na construção de alternativas para

melhoria da prática reflexiva no âmbito da formação e da escola. Enfim, esperamos que esta pesquisa possa fazer ressurgir tanto nos discursos, quanto nas práticas dos professores, ideias que unam a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade e do sonho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. (1990). *Nomes e temas em Filosofia Contemporânea*. Lisboa: Dom Quixote.
- Abbagnano, N. (1982). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontez.
- Alarcão, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5 ed. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (1996). (org.) *Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (2001). *As competências do Professor Profissional: entre Conhecimentos, Esquemas de Ação e Adaptação, Saber Analisar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Alves, N.; Garcia, R. L. (2002). Conversa sobre pesquisa. In: Esteban, M. T.; Zaccur E. (orgs). *Professora-pesquisadora: uma praxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Alves, N; Oliveira, I. B. de. (orgs.) (2001). *Pesquisa do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. DP&A: Rio de Janeiro.
- André, M. E. D. A. de; Simões, R. H. S.; Carvalho, J. M.; Brzezinski, I. (1999). Estado da Arte da Formação de Professores. *Ensaio: Sociedade*, nº 68. Dezembro.
- ANFOPE, (1998). Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. In: *Encontro Nacional da ANFOPE, 10*. Documento Final. Brasília (DF).
- Apolinário, F. (2004). *Dicionário de Metodologia Científica*. Atlas, São Paulo.
- Arroyo, M. G. (2010). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 12. ed., Petrópolis (RJ): Vozes.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (1999). Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília (DF): MEC/ SEF.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. LDBEN - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília (DF).
- Brasil. *O Plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>> Acesso em 25/10/2014.
- Cara, D. In: IAS. Instituto Airton Senna. *Acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores*. Disponível em < http://stat.correioweb.com.br/euestudante/Formacao_continuada_de_professores_no_Brasil.pdf> Acesso em 20/11/2014.
- Chauí, M. S. (2004). *Introdução à história da filosofia: dos pré socráticos a Aristóteles*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Companhia de Jesus. (1994). *Pedagogia Inaciana*. São Paulo: Loyola.

- Contreras, D. J. (1997). *La autonomia del professorado*. Madrid: Morata.
- Cury, C. R. J. (2009). *Por um Plano Nacional de Educação: Nacional, Federativo, Democrático e Efetivo*. Pucminas.
- Demo, P. (2004). *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos*. Barcelona: Paidós. p. 43- 44.
- Dewey, J. (1983). *Democracia e educação*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: strutral and conceptual alternatives. In: Houston, W. R.; Haberman, A.; Sikula, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, 1990.
- Fiorentini, D. (2004). A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: Romanowski, J. P.; Martins, P. L. O; Junqueira, S. R. A. (orgs.) *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat.
- Freire, P. (2006). *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura.
- Freire, P. (1976). *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3 ed (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra.
- García, C. M. (2000). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa A. (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- García, C. M. (1999). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Trad. Graça Cunha; Cândida Hespanha; Conceição Afonso; José Antônio. Lisboa: Dom Quixote.
- García, C. M. (1992). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. Lisboa: Dom Quixote.
- Garcia, R. L. (1998). *Reflexões sobre os professores alfabetizadores*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Garrido, E.; Pimenta, S. G.; Moura, M. O. (2000). A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: Marin, A. J. (orgs.) *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus.
- Gatti, B. A. (2011). *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação & Sociedade, vol 31, nº 113 Campinas.

- Gatti, B. A. e Barreto, E. S. de S. (coord) (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados, jan/abr; 13(37):57-69.
- Geraldi, C. M. G.; Fiorentini, D.; Pereira, E. (orgs.). (2009). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (1993). *Como elaborar Projetos de Pesquisa* 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Ghedin, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (orgs.) (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez. p. 129-150.
- Giroux, H. (2000). *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gramsci, A. (1988). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (1975). *Concepção dialética da história*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Houaiss, A.; Villar, M. de S.; Franco, F. M. de M. (2008). *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Moderna.
- Ianni, O. (1988). *Dialética e capitalismo*. Petrópolis: Vozes.
- IAS. Instituto Airton Senna. *Acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores*. Disponível em < http://stat.correioweb.com.br/euestudante/Formacao_continuada_de_professores_no_Brasil.pdf > Acesso em 20/11/2014.
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. In: Boud, D.; Keogh, R. & Walker, D. (Orgs.). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page. p.139-163.
- Konder, L. (1992). *O Futuro da filosofia da práxis*. O pensamento de Marx no Século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- Laranjeira, M. I.; Abreu, A. N.; Nogueira, N.; & Soligo, R. (1999). Referências para formação de professores. In: Bicudo, M. A. V. & Silva Junior, C. A. (orgs.). *Formação do Educador e Avaliação Educacional: Formação Inicial e Contínua*. vl. 2. 1º impressão. São Paulo: UNESP. p 17-50.
- Libâneo, J. C. (2009). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 8 ed. São Paulo: Cortez.

- Libâneo, J. C. (2002). Reflexividade e formação de professores: uma oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2001). *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (1999). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: Camargo, E. S. P. *Formação de profissionais da educação: políticas e tendências*. Educação e Sociedade: Cedes, nº 69, p. 39 – 77.
- Locke, J. (1978). *Carta acerca da tolerância - segundo tratado sobre o governo; ensaio acerca do entendimento humano*. 2 ed. Tradução. Anor Aiex e E. Jacy Monteiro. Abril Cultural: São Paulo.
- Ludke, M. A. (1996). *Formação inicial e construção da identidade profissional de professores*. Anais do VIII Endipe, Florianópolis.
- Ludke. (1994). *Pesquisa na formação do professor*. Anais do VII Endipe, Goiânia.
- Marin, A. J. (org.). *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000.
- Minayo, M. C. de L. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. Petrópolis: Vozes, 2003.
- Miranda, M. G. de. (2006). O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5 ed. Campinas; Papirus. p. 129-143.
- Nascimento M. A. (2003). A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: *Magistério: construção cotidiana*. Candau, V. M. 5 ed. Petrópolis: Vozes. p. 69-90
- Nóvoa. A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa. A. (coord.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Tradução. Graça Cunha; Cândida Hespanha, Conceição Afonso; José Antônio. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa. A. (2004). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: Gonçalves, E. P.; Pereira, M. Z. C.; Carvalho, M. E. P. de. *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea.
- Nunes, L. J. R.. (2006). A reflexão na prática docente: Alguns limites para sua efetivação. *OEI – Revista Iberoamericana de educación*.
- Oliveira, S. L. de. (1999). *Tratado de metodologia científica*. São Paulo: Pioneira. 1997.
- Perrenoud, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- Pérez Gómez, A. (1998). A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: Sacristán, J. G.; Pérez Gómez, A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pimenta, S. G; Libâneo, J. C. (1999). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, ano XX, nº 68, p.239-277.
- Pimenta, S. G. (2005). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez.
- Richardson, R. J.; Peres, J. A. de S.; Wanderley, J. C. V.; Correia, L. M. e Peres, M. de H. de M. (2010). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3 ed. São Paulo: Atlas.
- Saviani, D. (2008). *Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino*. 6. ed. Campinas (SP): Autores Associados.
- Saviani, D. (1982). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 8. ed. São Paulo: Autores Associados.
- Sacristán, J. G. (2002). Tendências investigativas na formação de professores. In. *Professor reflexivo no Brasil: a gênese e crítica de um conceito*. Pimenta, S. G; Ghendi, E (org) São Paulo: Cortez.
- Sacristán, J. G. & Pérez Gómez, A. I. (2000). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sacristán, J. G. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. (1996). Tendências investigativas na formação de professores (Transcrição e tradução de José Carlos Libâneo). In *Anped*, 19ª Reunião Anual, Caxambu (MG).
- Sánchez, M. S. (2003). *Epistemologia: primeiros passos nos caminhos do conhecimento*. Campina Grande: 2003, texto digitado.
- Santos, M. E. V. M. dos. (1994). *Área Escola/Escola – Desafios interdisciplinares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schön, D. A. (2000). Lá formación e profissionais reflexivos. In: Sacristán G. J & Pérez Gómez A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schön, D. A. (1992). *Lá formación e profissionais reflexivos*. Havia um nuevo diseno de la em senanza y el aprendizaje em lãs profisiones. Barcelona: Paidós,
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.
- Severino, A. J. (2003). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez.
- Silva, Tomaz T. (org.) (1998). *Liberdades reguladas – A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes.

Toledo, E.; Araújo, F. P. de; Palhares, W. (2005). *A formação dos professores: tendências atuais*. Pesquisa na prática pedagógica (fundamentação). UNITINS: Palmas: (TO).

Veiga, I. P. A. (1989). *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus.

Vázquez, A. S. (1977). *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Yin, R. K. (2005) trad. Daniel Grassi. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 3. ed. - Porto Alegre: Bookman.

Zeichner, K. M. (2003). Formando professores reflexivos para educação centrada no aluno. In: Barbosa, R. L. L. (org.) *Formação de educadores desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA – O QUE PENSAM OS PROFESSORES

Objetivo: Analisar o papel da Formação Contínua na prática reflexiva de professores de uma escola pública estadual do Estado da Paraíba

Declaro para os devidos fins que minha participação nessa pesquisa é voluntária, portanto não estou obrigado(a) a fornecer as informações referidas; que caso desista de participar não sofrerei nenhum dano ou prejuízo, nem haverá modificação na assistência que venho recebendo na instituição; que tenho conhecimento de seus objetivos e por ocasião da publicação dos resultados da pesquisa será assegurado o meu anonimato.

Lagoa de Roça (PB), junho de 2014.

Assinatura do participante

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO

Dados Sócio - Demográficos

- 1) Género: () Masculino () Feminino
- 2) Idade: _____ anos
- 3) Estado civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Viúvo(a) /divorciado(a)/separado(a)
- 5) Tempo de magistério _____
- 6) Jornada de Trabalho: () Integral () Parcial () Parcial com carga suplementar
- 7) Regime de contrato: () Efetivo () Contratado () Outro Qual? _____

As formações continuadas acontecem com que frequência na sua escola?

1. Nunca
2. Esporadicamente
3. Bimestralmente
4. Quando solicitadas por docentes
5. Regularmente (até duas por mês)

A sua participação acontece de que maneira?

1. Espontânea
2. De forma participativa
3. Com resistência
4. Apenas cumpre
5. Não participa

As suas respostas são muito importantes para o resultado dessa pesquisa de Mestrado, portanto, procuramos ser objetivos de forma a não ocupar demasiadamente o seu tempo.

Dividimos esse questionário em quatro partes e referem-se a: Formação Contínua na Instituição onde acontece essa pesquisa de Mestrado; Prática Reflexiva na Formação Inicial e Formação Continuada [especialização, mestrado e doutorado etc]; Prática docente e Discurso sobre Reflexão. Nas três primeiras partes, são feitas afirmações a respeito de cada uma das partes anteriormente mencionadas, que você deverá marcar o número de acordo com o grau de importância que seja atribuída a cada uma.

Perceba que, em alguns casos, ainda existe a possibilidade de você marcar a inexistência total e/ou parcial dessa opção no seu contexto.

Numa escala de 1 a 5, onde 1 é “nada importante”, 2 é "pouco importante", 3 é "não altera nada", 4 "importante" e 5 "muito importante" leia as questões e marque o número que melhor expresse seu pensamento.

	A Formação Contínua na Instituição	1	2	3	4	5
1	Melhorar a intervenção a nível da escola					
2	Contribuir para o trabalho com os alunos em sala de aula					
3	Suprir lacunas da formação inicial					
4	Aprofundar a formação na área da docência					
5	Atualizar-se					
6	Crescimento profissional					
7	Ascensão salarial					
8	Interação profissional com novos pares					
9	Possibilitar implementação de novos projetos profissionais e/ou na escola					
10	Ampliar horizontes académicos					

Ao considerarmos que, segundo Dewey (1989, p. 43-44), prática reflexiva “é a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas [...] prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer o erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos, [...] é procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários.” leia as afirmativas a seguir e marque o número que melhor expressa sua opinião.

A Prática Reflexiva na sua formação inicial e/ou continuada [especialização, mestrado, doutorado etc.]		1	2	3	4	5
11	O currículo dos cursos de formação inicial [graduação] e/ou continuada [especialização, mestrado e doutorado] contemplam instrumentos intelectuais que facilitam as capacidades reflexivas dentro e fora de sala de aula.					
	() O currículo da minha graduação inicial e/ou continuada não contemplou esses instrumentos					
12	Proporcionam conhecimentos, habilidades e atitudes para formar alunos em profissionais reflexivos e investigadores.					
13	As IES promovem o conhecimento profissional comprometendo-se com o contexto (realidade do discente) em relação aos aspectos socioculturais e políticos.					
	Na prática docente	1	2	3	4	5
14	Durante o trabalho em pares [com os alunos ou com outros professores], contempla-se a construção pessoal do conhecimento e a autorreflexão da prática profissional.					
	() Não existe essa prática					
15	Exercer a prática reflexiva na sala de aula, na coordenação e além dos muros da instituição.					
	() Não aplico					
16	Reservar um horário dentro do planeamento diário ou semanal para refletir sobre o conteúdo da disciplina em diferentes realidades dos alunos.					
	() Sim () Nem sempre () Nunca					
17	Reservar um horário diário ou semanal para refletir sobre a competência didático-pedagógica.					
	() Sim () Nem sempre () Nunca					
18	Reservar um horário diário ou semanal para refletir sobre o envolvimento no processo de avaliação					
	() Sim () Nem sempre () Nunca					
19	Reservar um horário diário ou semanal para refletir sobre os papéis que se assume na relação com os alunos.					
	() Sim () Nem sempre () Nunca					
20	Reservar um horário diário ou semanal para refletir sobre as atividades que estimulam os alunos a pensar sobre o seu papel na vida social, política e suas inter-relações.					
	() Sim () Nem sempre () Nunca					

Nesta quarta e última etapa do questionário de pesquisa, pedimos que escreva a sua opinião em cada uma das seis perguntas sobre o que chamamos de **Discurso sobre a Reflexão**.

1. Que compreensão acerca da reflexão você pontua no seu discurso enquanto professor e como a necessidade de sobrevivência permite a essa prática?

2. Qual sentido da reflexão na prática docente?

3. Considerando a jornada de trabalho dos educadores, atividades extraclasse e o envolvimento na sala de aula, existe espaço para reflexão?

4. Atualmente, se tem chamado a atenção para o professor reflexivo. O que você diz sobre essa qualidade do professor?

5. Como professor(a) o que é mais recorrente no preparo e na prática de suas atividades docentes?

Para finalizar:

6. Na sua visão de educação, atualmente nas Instituições educacionais em que você trabalha existem professores e demais profissionais [gestores, coordenadores pedagógicos etc.] colocando em prática a formação reflexiva?

() Sim () Não () Às vezes

Justifique:

Sua contribuição foi primordial para esse estudo.

Obrigada

Maria Gisélia Brandão Araújo
(83) 9913-0762

APÊNDICE III

TRANSCRIÇÕES DAS RESPOSTAS DAS PERGUNTAS ABERTAS

1. Que compreensão acerca da reflexão você pontua no seu discurso enquanto professor e como a necessidade de sobrevivência permite a essa prática?

P1	“Refletir é o ato de pensar para você analisar algo. Eu vejo a reflexão como uma análise e uma pesquisa. Pensar, analisar e buscar solucionar o problema”.
P2	“Refletir é um repensar sobre tudo aquilo que você faz... como é que está sendo o dia hoje. O professor tem que pensar na sala de aula tem que pensar, repensar é no seu cotidiano mesmo de professor.” “Refletir é quando você conversa com você mesmo sobre tudo que está acontecendo seja na sala de aula, em casa. Você para e conversa com você mesma, você reflete, você tenta do seu ponto de vista analisar tudo que está acontecendo, buscando uma forma melhor ou fazer diferente, ou continuar fazendo o que está dando certo”. “Um refletir que seria também uma introspecção bem lá dentro...”
P5	Eu diria, eu dou a minha aula hoje, então, eu chego em casa e digo qual seria os meus questionamentos. Você vai vendo a prática de outros educadores, você vai refletindo sobre a sua prática, assim você está apto a mudar. “[a reflexão]... é a capacidade de você rever suas ações, rever a si próprio, se ver, e ver o que você faz e tenta ver o que aquela sua ação está fazendo no outro, ou na situação”.
P6	Eu acho que a reflexão serve para que o professor procure mudar e também para que seu aluno, aonde ele chegar, seja, no trabalho, na roda de amigos, no campo de futebol, ele tenha assim uma visão crítica daquilo que ele está passando e do que está acontecendo na sociedade. É saber ouvir, ver, e analisar o que está acontecendo, para que tanto o aluno como os professores se tornem cidadãos conscientes na sociedade onde estamos vivendo.
P8	“Eu acho assim... que a reflexão é... é... não é só pensar não, é pensar e buscar soluções para as coisas que não estão boas ainda”.
P9	No momento que você parar pra refletir tanto sobre minha atividade individual, aquela atividade que eu apliquei, e vê se meus meninos foram bem sucedidos ou não, então, nesse momento, eu faço uma reflexão. A reflexão é fundamental tanto nesse sentido que eu já falei como no coletivo no sentido mais abrangente, pra socializar dificuldades e aflições chegar a soluções coletivas. Reflexão?? Eu acho que é um pensar no que você está fazendo, é um pensar sobre o que você pode fazer, é um pensar sobre o que você pode melhorar. [...] eu acho que é um pensar, é uma parada que não é rápida, mas é uma parada constante. [...] eu acho que ela não é assim... então eu trabalhei eu vou parar agora e pronto. Não é dessa forma, mas é o que você faz a cada dia e você vai trabalhando e você vai parando, pensando para ver o que se faz a cada dia, o que foi válido o que não foi e você vai dizendo amanhã eu vou melhorar isso, porque isso não está bom hoje, eu preciso mudar.

P13	“Reflexão é, eu acho que é voltar, repensar e redirecionar a prática”. “Olha... o momento que eu mais reflito é quando estou fazendo a leitura das observações dos meus alunos, das anotações, visto nas atividades... quando vejo que alguns alunos não fizeram as atividades, eu fico pensando... por que ele se recusou a realizar determinada atividade?”
-----	---

2. Qual sentido da reflexão na prática docente?

P3	“[...] é também dar condições a seu aluno de pensar, ou seja, porque ele mora numa rua que não é asfaltada se ele paga impostos do mesmo jeito que qualquer pessoa e não tem direito a ter uma rua calçada? [...] então, para mim, refletir não é só refletir os problemas da sala de aula, mas refletir como um todo, para isso é que serve a reflexão”.
P6	“Os problemas que os alunos enfrentam na sociedade eles trazem para a escola e cabe aos professores ajudar. Assim todos os problemas sociais têm a ver com educação sim porque na escola eles podem aprender a lutar por seus direitos a lutar pela vida, não é?”
P8	“Eu diria que [a reflexão] não seria só aquela reflexão da sala de aula não, essa reflexão seria como um todo, por exemplo, se o professor é aquele que reflete não é só aquele que reflete uma aula que não foi boa, mas reflete também suas condições de vida, de trabalho, o seu salário. Por que o nosso salário é assim? Por que não é melhor?”

3. Considerando a jornada de trabalho dos educadores, atividades extraclasse e o envolvimento na sala de aula, existe espaço para reflexão?

P2	“Refletir é pensar demorado, não dá para refletir na hora que a gente tá dando aula. A reflexão precisa de tempo, exige tempo, porque refletir é pensar não só sobre o que se faz sobre a vida como um todo. A todo o momento a gente está pensando, mas refletir eu acho que é mais profundo, é pensar com cuidado. Eu acho que refletir é quando a gente se aprofunda mais, vai a fundo no problema. Por exemplo, na sala de aula, não dá para a gente resolver os problemas na hora, só depois... com o tempo e tranquilidade é que a gente reflete, tenta resolver”.
P5	“Muitas vezes, mesmo que você seja reflexivo, que você queira ser reflexivo, que você precise ser reflexivo, muitas vezes, duas, três cargas horárias, três horários de trabalho realmente não permite, porque você também precisa viver. Além disso, você precisa cuidar da família, cuidar de você, fazer suas compras, pagar suas contas, dormir, descansar, ter lazer. Então, assim, muitas vezes é, é, não temos tempo para refletir, não se é permitido não. Para quem tem a sorte de ter só uma sala de aula, de trabalhar em uma escola, de ter pelo menos um horário livre ainda dá, mas para quem não tem... Hoje em dia a realidade é essa, você tem que trabalhar em duas, três escolas para poder se manter bem e, às vezes, nem dá para viver bem. Mas, aí a reflexão fica para depois...”
P13	“Só que esse espaço falta na escola, a gente vive correndo de um lado para outro, muitas vezes a gente nem se encontra com os colegas de trabalho... vivemos correndo de um lado para outro, eu acho que falta esse tempo. E... eu acho que a reflexão também seria para mudar essas coisas”.

4. Atualmente, se tem chamado a atenção para o professor reflexivo. O que você diz sobre essa qualidade do professor?

P7	“É justamente a gente mergulhar nesse fazer da gente, é mergulhar na postura da gente frente às várias situações da educação e as que a gente vivencia na sala de aula a questões maiores da sociedade. É a gente mergulhar mesmo, e essa situação? E essa postura? E essa forma? Será que eu estou conseguindo? Ou será que só estou [Refletir] É justamente a gente mergulhar nesse fazer da gente, é mergulhar na postura da gente frente às várias situações da educação e as que a gente vivencia na sala de aula a questões maiores da sociedade. É a gente mergulhar mesmo, e essa situação? E essa postura? E essa forma? Será que eu estou conseguindo? Ou será que só estou cumprindo um monte de exigências?”
P5	“Às vezes eu fico preocupada porque eu acho que a reflexão muitas vezes acontece, mas como melhorar uma determinada situação é muito complicado. Eu, às vezes, acho que eu reflito até demais, mas nem sempre a minha reflexão provoca mudança”.

5. Como professor(a) o que é mais recorrente no preparo e na prática de suas atividades docentes?

P1	“A reflexão está mais presente quando eu reflito em relação aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem. Porque, veja, a gente tem experiência já tem muito tempo de sala de aula, mas tem hora que a gente diz o que vou fazer com esse aluno que tem dificuldade de aprendizagem? O que vou fazer com fulano para ele aprender? Eu tenho um aluno com 14 anos, eu o alfabetizei no 2º ano, agora no 9º ano está totalmente desinteressado. Perdeu totalmente o interesse pela escola e aí a gente fica perguntando o que é que eu vou fazer? Porque eu sou uma professora, se eu sou professora, eu estudei para ser professora. Por que fulano aprende que tem o mesmo nível de vida que ele, e ele não aprende? O que ta havendo? Onde está o erro? Ta na minha metodologia? Eu tenho que chegar mais perto? Sentar com ele? O que eu tenho que fazer?”
P2	“Refletir a necessidade de mudança na escola, é um momento de reflexão, nas reuniões, nos planejamentos, encontros e até mesmo em contatos simples com professores e funcionários estamos falando e pensando sobre a vontade que temos que a escola mude, principalmente no pedagógico”.
P7	“Quando discuto com os colegas sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados, quando pesquiso para dar aulas; quando eu leio e discuto com os alunos sobre as produções deles; quando estou elaborando atividades para os alunos vejo que a reflexão está presente”.
P8	“O momento de elaboração de avaliações é o momento que eu mais reflito porque é o momento em que você está se avaliando também; E também quando estou corrigindo eu fico pensando será que eles aprenderam?” “[...] a troca de experiências, eu acho que a gente reflete bastante nessas horas. Eu procuro pensar na minha metodologia, se ta [está] legal? Se ta [está] atingindo? Por que será que fulano se comportou assim hoje? Será que falei em outra língua e o aluno não conseguiu me entender? Será que a metodologia que eu usei não está atingindo a ele? O que está acontecendo com ele [aluno] está perdido?”
P13	“Uma coisa que me faz pensar, refletir é sobre os alunos que têm dificuldades de

	aprendizagem, pois tem aluno que além de ter [apresentar] dificuldades na escola, na sua vida falta comida, falta dinheiro, falta roupa, falta afeto e ainda não consegue se desenvolver na escola, aprender a ler e escrever”.
--	---

6. Na sua visão de educação, atualmente nas Instituições educacionais em que você trabalha existem professores e demais profissionais [gestores, coordenadores pedagógicos etc.] colocando em prática a formação reflexiva?

() Sim () Não () Às vezes

P1	Sim	“Percebo que há uma prática pedagógica mais reflexiva exercida na sala de aula”
P2	Sim	“Nos últimos tempos percebo que na minha escola essa prática vem aumentando, devido a preocupação dos professores com o desenvolvimento educacional dos seus alunos, com isso é fundamental pararmos para refletir sobre nossas práticas em sala de aula”
P3	Sim	“Sim, sobre os projetos da escola de valor sempre os docentes discutem sobre esses projetos”
P4	Às vezes	“Percebo que alguns professores fazem a reflexão. Mais nem sempre todos coloca em prática o projeto pedagógico”
P5	Às vezes	“Precisa ter essa visão que, refletir sempre é muito importante, sobre nossa interação na escola, contribuindo assim para uma prática de aprendizagem estimulada”
P6	Às vezes	“Tem acontecido nos últimos anos, mas ainda muito devagar”
P7	Às vezes	“Apenas um pequeno grupo atua aplicando a prática e formação reflexivas”
P8	Às vezes	“Por mais que saibam da importância da formação reflexiva na escola poucos se interessam em colocá-la em prática-la”
P9	Sim	“As atividades feitas em sala sempre está ligado as reflexões e crescimento do educando para formar pessoas críticas”
P10	Às vezes	“Existe vários fatores que reprime a formação reflexiva. 1º O tempo é limitado das aulas; 2º O conteúdo têm que ser cumprido no tempo certo; 3º O individualismo da equipe”
P11	Às vezes	“Precisamos de encontros pedagógicos para ampliar as estratégias”
P12	Às vezes	“Poucos professores utilizam essa prática devido a falta de formação”
P13	Às vezes	“Existem alguns educadores, assim como eu, que refletem sua prática e junto com os alunos constroem uma nova organização escolar, buscando novas tecnologias e indo além dos muros escolares, mas infelizmente na sua maioria não acontece e ainda colocam objeções em quem tem esta prática”