

GELSENMEIA MASSUQUETTE ROMERO DE SOUZA

**PROFESSOR REFLEXIVO NO ENSINO SUPERIOR: INTERVENÇÃO NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR**

CURITIBA
2005

GELSENMEIA MASSUQUETTE ROMERO DE SOUZA

**PROFESSOR REFLEXIVO NO ENSINO SUPERIOR: INTERVENÇÃO NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Joana Paulin
Romanowski

CURITIBA
2005

DEDICO

***Aos meus pais** Gilberto e Alair, sempre maravilhosos em todos os momentos. Por suas palavras de estímulo e de apoio que direcionaram meu olhar e iluminaram minha caminhada, permitindo que eu chegasse até aqui.*

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, que sempre esteve ao meu lado, me dando força para prosseguir, permitindo que esse grande sonho se tornasse realidade. A determinação e o entusiasmo, necessários para chegar até aqui, só foram possíveis com a energia que vêm dele.

À minha orientadora Prof^a Dr^a **Joana Paulin Romanowski**, parte essencial e integrante deste estudo: profissionalismo, competência, paciência, carinho, dedicação, orientação e apoio. Sem a sua contribuição como profissional e amiga esta jornada seria muito mais difícil.

Às professoras Dr^a **Lea das Graças Camargos Anastasiou** e Dr^a **Marilda Aparecida Behrens**, profissionais da banca examinadora pelas valiosas contribuições para a educação nacional na construção do conhecimento e que ancoraram esta dissertação.

Ao Prof. Dr. **João Correia Defreitas**, Diretor Acadêmico, por autorizar a realização desta pesquisa.

Aos Coordenadores dos cursos, em especial a **Sandra** do Curso de Pedagogia pelo carinho, incentivo e amizade.

Aos **professores** participantes desta pesquisa, pelas valiosas contribuições e por dedicarem parte de seu tempo respondendo aos instrumentos da pesquisa sem os quais esta não seria possível.

A todos os **professores do mestrado**, pela atenção, motivação e por partilharem o conhecimento, contribuindo para o meu crescimento intelectual.

Às secretárias **Dayse** e **Thais**, pelas valiosas contribuições na entrega e coleta dos instrumentos de pesquisa.

Aos funcionários do Mestrado da PUC/PR, em especial a **Solange** que sempre estiveram presentes para esclarecer todas as dúvidas surgidas no decorrer dessa caminhada.

Às alunas **Carla** e **Melissa** pelas contribuições desta pesquisa.

À **Vanda**, pela ajuda na tabulação dos dados com seus conhecimentos de estatística.

Ao **Saulo**, pelas correções ortográficas deste estudo.

À **Helena**, minha filha, pessoa mais importante da minha vida, pela paciência e compreensão, sempre compreendendo os momentos de ausência.

Ao **Jeronimo**, que, mesmo ausente em um momento da minha vida, sempre me apoiou, e no final esteve presente para compartilharmos a conquista deste sonho.

Às amigas **Luciana, Tatiana, Gisele e Flaminia** pela amizade, carinho e por atenderem às inúmeras solicitações de ajuda.

Às amigas **Leocília, Salomé e Shiderlene** pelo apoio, amizade e carinho incentivando-me a nunca desistir.

E a todos que fazem parte da **minha família e amigos**, que direta ou indiretamente também participaram e torceram pelo sucesso deste momento da minha vida.

"O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis."

Fernando Pessoa

RESUMO

Esta pesquisa propõe como tema de estudo o professor reflexivo no ensino superior: intervenção na prática pedagógica. O interesse de pesquisar este tema é compreender como a teoria e a prática favorecem a construção do saber docente. O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo investigar como os professores refletem a sua prática pedagógica e que impactos e mudanças esta reflexão produz na sua prática. Para desenvolver este estudo, inicialmente foi feito um estado do conhecimento com base nas publicações recentes sobre professor reflexivo. A bibliografia levantada constituiu a base para a pesquisa de campo que teve por finalidade descrever como a reflexão pode contribuir para a prática pedagógica. A pesquisa de campo foi realizada numa Instituição de Ensino Superior, localizada em Curitiba, no segundo semestre de 2004. Para a entrevista, foram indicados pelos Coordenadores dos Cursos de Graduação 1 (um) professor de cada curso, perfazendo um total de 11 (onze) professores, tendo como critério de indicação os professores que obtêm sucesso na sua prática pedagógica, a preocupação com a aprendizagem dos alunos, a observância aos princípios da didática utilizada em sala, clareza na apresentação dos conteúdos e adequação aos procedimentos metodológicos. Como referencial aos quesitos apresentados, optou-se por indicar o professor que obteve a melhor avaliação de desempenho do corpo docente do curso, por meio da Avaliação Institucional que ocorre a cada semestre ou a livre indicação dos coordenadores, neste caso sem basear-se nos quesitos da avaliação institucional. Além das entrevistas foram convidados todos os professores da instituição a responder a um questionário sobre o processo de reflexão que realizam, com questões fechadas e abertas que incluem os quesitos abordados nas entrevistas. O trabalho proporcionou para a pesquisadora um maior conhecimento da prática pedagógica pesquisada e permitiu um convívio mais próximo com as idéias dos docentes por meio direto das entrevistas e de uma forma indireta na aplicação dos questionários. Esta pesquisa representa uma contribuição para a prática pedagógica reflexiva. Evidenciou os processos de reflexão realizados pelos professores, suas preocupações, os avanços e mudanças possibilitados. Cabe destacar que no início da carreira docente há uma valorização mais intensa da atividade de ensino que posteriormente passa para uma preocupação com a aprendizagem incluindo as dificuldades dos alunos. Os professores se ressentem da falta de formação pedagógica para o exercício da docência, e o processo de reflexão acontece isoladamente, ou seja, cada professor realiza sua reflexão sem que ocorra uma discussão coletiva. Esse processo de formação coletiva cabe ser institucionalizado de modo a provocar mudanças na prática pedagógica contribuindo para a melhoria do ensino superior.

Palavras-chave: reflexão, prática pedagógica, formação, teoria e prática, didática.

ABSTRACT

This research purposes as a theme the studying the reflective teacher on the higher education: intervention on the pedagogical practice the interest to do a research about this theme is to comprehend how the theory and the practice, bias toward the academician knowledge. The current paper has the objective of investigating as the teachers think over about their pedagogical practice and that impact and changes this thought produces on their practice. Developing this study in the beginning was wade a knowledge with base on the recently publications about the reflective teacher. The bibliography used, built up the base for the outdoors research, that had the purpose to describe how the reflection can contribute to develop the pedagogical practice. The outdoor research was done on a graduation institute, whose location is in Curitiba, on the second semester of 2004. For the interview, were indicated by the coordinators of the graduation course, one teacher of each course, having a total of eleven teachers and the criterion of indication the ones practice. There is a worry with the process of teaching learning of the students, the observation of the principles of didactic used in the classroom, clarity presentation of the subject and the adequacy to the methodological procedures. As a reference to the presented question, was chosen to indicate the teacher that had the better evaluation besides the interviews were invited all the teachers of the one to answer a questionnaire about the reflection process, that include what were approached on the interviews. The paper proposed to the researcher a better knowledge on the pedagogical practice and allowed the same society nearer with professors's ideas by the interviews and in the indirect way on the application of the questions. This research represents a contribution for the pedagogical reflective practice. It showed the reflection process done by the teachers, their worries, the advance and possible changes. In the beginning of teacher's career there is a valorization more intense of the activity which afterwards changes to a worry with the process of learning including the difficulty of the students. There is a resentment by the teacher with the lack of pedagogical training and this process occurs isolated, each professional does that without a collective discussion. This one should be introduced on the attempt of having changes of the pedagogical practice contributing for the improvement of the higher education.

Word-key: reflexion, pedagogical practice, training, theory and pratice, didactic.

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT	08
LISTA DE QUADROS.....	11
LISTA DE GRÁFICOS	12
1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 PROBLEMA DA PESQUISA	16
1.2 OBJETIVOS	18
1.2.1 Objetivo Geral.....	18
1.2.2 Objetivos Específicos	19
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA E REFLEXÃO	20
2.1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA.....	27
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	40
3.1. TRABALHO DE CAMPO.....	43
3.2. ENTREVISTAS	45
3.3. QUESTIONÁRIOS	47
4. IMPACTOS E MUDANÇAS PRODUZIDOS PELA REFLEXÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: A FALA DOS PROFESSORES	50
4.1. ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES: ENTREVISTAS.....	50
4.1.1. A prática pedagógica caracterizando a relação reflexão, professor e conhecimento	52
4.1.2. A didática na sala de aula: contribuições metodológicas e procedimentos didáticos	74

4.1.3. Sugestões para o professor melhorar a sua prática pedagógica	
a	
partir da reflexão	93
4.2. ANÁLISE DE RESULTADOS – QUESTIONÁRIOS	96
4.3. ANÁLISE REFLEXIVA DOS RESULTADOS OBTIDOS NOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	118
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	139
ANEXOS	142
ANEXO I - Roteiro da entrevista realizada com os professores	143
ANEXO II – Carta explicativa e o Questionário do Professor	144

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. O que significa refletir sobre sua prática pedagógica ?	100
QUADRO 2. O que julga importante na reflexão do professor?	101
QUADRO 3. Como você questiona seu conhecimento e sua prática docente?	102
QUADRO 4. Em que consiste este processo de reflexão ?	103
QUADRO 5. Como você se vê quanto a sua didática em sala de aula ?	104
QUADRO 6. Como você considera a relação entre professor, conteúdo e aluno enquanto processo reflexivo na aprendizagem do educando ?	105
QUADRO 7. Que considerações significativas são importantes na metodologia utilizada em sala de aula ?	106
QUADRO 8. Como você faz a adequação dos procedimentos didáticos utilizados ?	108
QUADRO 9. Que aspectos você destaca como relevantes ao seu compromisso com a docência que são proporcionados pela instituição em que você trabalha ?	109

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Tempo de atuação do ensino superior	99
GRÁFICO 2 - Você realiza um processo de reflexão sobre suas aulas?.....	102
GRÁFICO 3 - Você considera-se um professor reflexivo?	
Justifique sua resposta.	110

1 INTRODUÇÃO

O tema de estudo desta dissertação trata da reflexão sobre a prática docente desenvolvida pelos professores do ensino superior.

Este tema articula-se com o trabalho realizado pela pesquisadora desta dissertação como professora do ensino superior, atuando na disciplina de Didática e Metodologia do Ensino nos Cursos de Licenciatura e Pedagogia desde 1996. Esta experiência foi iniciada na Universidade Federal do Paraná, e atualmente é realizada em instituições de ensino superior privadas.

Este trabalho surgiu do interesse da pesquisadora em compreender como a teoria e a prática favorecem a construção do saber docente, cujo objetivo último é interagir para modificar a formação dos alunos de graduação, considerando este processo como fundamental para o desempenho profissional e objetivando chamar a atenção para o fato de que o desempenho profissional não pode reduzir-se ao domínio de conteúdos específicos de sua formação sem a articulação da prática.

Não se trata de negar a importância do domínio de conhecimentos científicos das áreas, mas sim, articular a prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a questão do conhecimento e a questão de ensinar e aprender.

A investigação busca especificamente examinar como os professores que atuam nos cursos de graduação refletem a sua prática pedagógica e que relação tem essa reflexão com seu trabalho em sala de aula.

Fernandes (1998, p.98) ao reportar-se sobre a leitura da prática pedagógica universitária, destaca que:

A leitura da prática pedagógica universitária tem evidenciado uma prática na perspectiva da concepção positivista da ciência, do conhecimento e do mundo, marcada pela certeza, pela prescrição, pela precisão, pelo conhecimento oriundo da tradição, da verdade pronta.

É pertinente pensar a prática pedagógica na perspectiva que provoque um ensinar e um aprender articulado a essa prática, na direção de superação desta perspectiva positivista.

Por isso, esse estudo se justifica pela possibilidade de examinar os docentes no desempenho de um exercício profissional crítico, consciente e reflexivo, que os conduza a uma compreensão, entendimento e explicação da sua prática pedagógica.

Parte-se do pressuposto que ao se trabalhar com a disciplina de Didática, a teoria e prática estão relacionadas, pois, trata-se de uma disciplina que investiga a compreensão do processo de ensino e aprendizagem na sua totalidade, desmistificando a sua compreensão enquanto uma disciplina prescritiva de caráter instrumental.

A prática pedagógica, segundo Veiga (1994, p. 16) é entendida “como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, estando inserida no contexto da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, sendo dever do educador a busca de condições necessárias a sua realização”.

A prática pedagógica do professor implica na concretização do método didático, da relação conteúdo-forma, intencionalidade e resultados, objetivos e avaliação. Afirma Wachowicz (1989, p. 93) que “o conjunto de que se trata no processo de ensino é, pois conteúdo, forma e objetivos, sendo esse último o que determina a relação entre os outros dois. Então, o ato didático, é o resultado dos objetivos”.

Para que ocorra uma prática docente reflexiva esta é compreendida na sua totalidade, ou seja, uma reflexividade à luz dos conteúdos, métodos, objetivos e avaliação e interação no contexto que lhe dá origem e ao qual se destina.

Para Pimenta (2002, p. 15) o ensino como prática pedagógica reflexiva vem demonstrando um significado no trabalho do professor com apontamentos para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática. As reflexões pressupõem um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas inerentes à atividade de ensinar e em quais condições um professor dispõe para refletir sua prática.

Segundo Cunha (1996, p. 24) o professor deve refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores e crenças, suas práticas pedagógicas, para encontrar manifestações não-semelhantes ao longo do tempo, no intuito de desvendar o jogo de relações entre a escola e a sociedade, visando compreender e interferir na prática pedagógica.

Neste sentido, refletir sobre si mesmo é refletir sobre uma ação, uma proposta desafiadora na busca de mudanças e reflexões da prática docente. A prática pedagógica deve ser efetivada com base na experiência do profissional, nas intervenções, nas mediações, nos objetivos propostos, nas finalidades e nas crenças e valores vivenciados por ele, em momentos e turmas diferenciadas. A respeito da reflexão sobre a prática pedagógica, Schön (1998, p. 301) afirma:

Ensino reflexivo se converteu em tópico com o qual se deseja apresentar a necessidade de formar os professores para a reflexão sobre sua própria prática, analisando suas ações, decisões ou resultados, como meio e instrumento de desenvolvimento profissional, através do qual podem tornar explícitas suas teorias sobre o ensino.

À medida que o professor coloca para si as questões do cotidiano, de está refletindo, buscando uma interpretação para aquilo que está sendo vivenciado, objetivando, conseqüentemente, elaborar e aprimorar o saber docente.

Desse modo, a prática é entendida, de modo amplo, como articulação entre a finalidade dos objetivos, métodos, conteúdos e avaliação e a reflexão como processo docente para a melhoria desta prática, ou seja, é o processo que modifica o sujeito, o seu fazer, a sua cognição.

1.3 PROBLEMA DA PESQUISA

O foco central desta pesquisa é o professor reflexivo e sua prática pedagógica no ensino superior.

Está constituída pela investigação e análise dos dados teórico-práticos arrolados nesta dissertação que em sua diversidade e recorrência ampliam e aprofundam o presente estudo, considerando-se que a análise realizada dos registros da prática docente, ao final da investigação, identifica e situa os procedimentos dos professores em que se registraram processos reflexivos. Estes poderão resultar em contribuições para o desenvolvimento da prática pedagógica, entendido aqui como a minimização do distanciamento entre teoria e prática.

Para Behrens (1996, p.111), a formação do professor como profissional reflexivo aponta que a busca do caminho para a prática docente empreende esforços e convoca um lutador que busca um ideal maior, que é compartilhar com os pares as conquistas, os desafios, os acertos e os desacertos.

O caminho proposto pela autora, aponta a necessidade da reflexão, como modelo de formação, no âmbito individual e coletivo, visando intervenções que tornam-se possíveis, tanto a nível teórico como prático, um novo modo de olhar, perceber e atuar na formação de professores.

Para Wachowicz (1989, p. 110), a maior parte das pesquisas realizadas entre professores em exercício nas salas de aula demonstra um distanciamento entre a teoria existente sobre a ação pedagógica e a sua prática. A partir do que a autora afirma e constatando-se os fatos da realidade observada no universo docente pela pesquisadora, evidencia-se um distanciamento entre teoria e prática. Por isso, esse trabalho considerou relevante pesquisar a prática pedagógica do professor do ensino superior, enquanto reflexão na atuação docente.

Anastasiou & Pimenta (2002, p. 185) argumentam que o professor é um intelectual que desenvolve seus saberes (a partir de experiências, do campo específico e do pedagógico) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas e conflituosas na dinâmica do dia-a-dia das salas de aula, em que o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da verificação teórica. Neste sentido, o professor ao assumir-se como um profissional, reflete sobre sua prática pedagógica, cujo propósito não apenas perpassar a sua formação, mas o conduz a uma ação-reflexão-ação.

Eis a razão da pesquisa: Investigar como os professores do ensino superior refletem a sua prática pedagógica e quais as contribuições da reflexão para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

Desse modo, a ênfase da presente pesquisa envolve especificamente a questão:

Como os professores refletem a sua prática pedagógica nos cursos de graduação do ensino superior e que impactos e mudanças esta reflexão produz na prática docente?

Nesta perspectiva, várias questões são apontadas como relevantes à pesquisa, tais como:

- 1) Que princípios fundamentam uma proposta pedagógica, a ser confrontada com a ação docente, em processos de reflexão?
- 2) Como ocorre o processo reflexivo na prática pedagógica do professor do ensino superior?
- 3) Que conhecimentos o professor constrói por meio das reflexões?
- 4) Que elementos determinam a prática pedagógica a partir das reflexões realizadas pelo professor?
- 5) Quais são as condições concretas, presentes em sala de aula, para se efetivar uma prática pedagógica reflexiva?
- 6) A reflexão tem ponto de partida o ato solitário do professor, como esse processo pode vir a constituir-se coletivamente?
- 7) De que maneira o professor concretiza suas reflexões em sala de aula?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar como os professores refletem a sua prática pedagógica no ensino superior e que impactos e mudanças esta reflexão produz na prática docente.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar os conceitos que os professores têm sobre sua prática pedagógica.
- Analisar por meio de entrevistas e questionários, os conhecimentos que os professores têm de uma prática reflexiva, descrevendo elementos que determinam a prática pedagógica e o que os docentes julgam importante no trabalho desenvolvido em sala de aula.
- Apontar as contribuições da reflexão na prática pedagógica do professor, identificando os fatores relevantes que influenciam na reflexão da prática docente.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA E REFLEXÃO

A formação do professor é um processo que acontece no interior das condições históricas em que ele mesmo vive, em que busca uma prática pedagógica sistematizada a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho.

Na concepção de Behrens (1996, p.32-33):

Os docentes que vêm procurando uma prática pedagógica inovadora têm encontrado, por parte da comunidade de estudantes, reações positivas. O processo é contraditório. Romper com o velho e buscar o novo, torna-se tarefa desafiadora. Os pressupostos de uma metodologia inovadora não podem apresentar-se como destruição do passado, mas como construção do novo.

Por outro lado, o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação tem seus reflexos na prática pedagógica. Neste contexto de mudanças, a metodologia de ensino utilizada atualmente, tende a superar o paradigma tradicional da educação, cuja centralização do conhecimento era baseada na reprodução do conhecimento, evidenciada pela autoridade do professor.

Segundo Behrens (2000, p.24), a visão fragmentada levou os professores e os alunos a processos que se limitam à reprodução do conhecimento, pautados em metodologias utilizadas pelos docentes assentadas na reprodução, na cópia e na imitação.

Diante dessas ponderações, o professor desempenha o papel de mero executor, não se preocupa em criar e nem produzir uma nova realidade, procura apenas ampliar o que já foi criado, a partir de modelos propostos anteriormente e ou vividos no seu processo de escolarização.

Essa reflexão induz a examinar que os fatores apontados levam a perceber a educação pautada numa crise que advém da própria ciência, da crise de paradigma, indicando a necessidade da superação do pensamento newtoniano-cartesiano, não visando sua anulação, pois a história está sustentada em pilares construídos um a um, num processo contínuo e irreversível, o momento histórico aponta para a superação deste paradigma (BEHRENS,2000).

Nesse repensar, novas propostas vieram resgatar a formação profissional do professor numa visão transformadora, reflexiva, voltada para modificar as metodologias de ensino com a preocupação de adequação aos novos tempos.

É fundamental que seja priorizado o papel do professor, sua prática pedagógica, seus métodos, suas condições de trabalho, sua busca por uma prática pedagógica inovadora, uma vez que as novas exigências educacionais enfatizam um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno e dos diversos meios de comunicação.

A prática docente com uma visão inovadora requer englobar o espírito crítico frente à realidade circundante e com vistas a preparar o docente a atuar como um profissional consciente, na busca da transformação da sociedade. Os docentes que atuam nos diferentes níveis de ensino, principalmente os professores do Ensino Superior, necessitam serem profissionais reflexivos sobre suas próprias ações pedagógicas. Parte-se do pressuposto, que esse processo de reflexão contribuirá na condução de um novo posicionamento quanto à metodologia a ser percorrida.

Sob esta ótica, professores e alunos precisam ultrapassar a reprodução do conhecimento, bem como as metodologias mecanicistas prontas e acabadas,

ainda utilizadas no processo de ensino, para que juntos, produzam um conhecimento significativo, buscando a efetivação do trabalho inovador e coletivo.

Veiga (1994, p.18-19), alerta que a prática pedagógica repetitiva, envolve um processo:

em que a criação é regida por uma lei estabelecida *a priori*, a consciência se faz presente de forma debilitada, tendendo a desaparecer, quando a atividade docente assume um caráter repetitivo, mecânico, burocratizado. Assim, a prática pedagógica em que há uma débil intervenção da consciência faz com que o professor não reconheça nenhum sentido social em suas ações. Ele é convertido em manipulador de instrumentos. Falta ao professor uma consciência das finalidades da educação, de suas relações com a sociedade, dos meios necessários para efetivação das atividades educacionais, e de sua missão histórica.

Nessa visão, o trabalho desenvolvido pelo professor remete à reflexão que a prática pedagógica desempenhada conduz o papel de executor dos conteúdos e atividades propostas, pautados em modelos que o levam à reprodução do conhecimento, sem a preocupação de uma reflexão voltada para um processo de ação-reflexão-ação.

Veiga (1994, p.19) acrescenta que a “prática pedagógica constituída sob esse prisma redundando em um pedagogismo inoperante, que omite os fins sociais intimamente ligados a ela”.

No mesmo sentido para Libâneo (2001, p.26) “a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção de informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação”.

Com base nos apontamentos, parte-se do pressuposto que os participantes da pesquisa produzem uma proposta pedagógica própria, reflexiva, autocrítica e inovadora, ao realizar uma reflexão crítica na busca de melhorar sua

prática pedagógica. Nesta mesma ótica para compreender a prática reflexiva, Libâneo (2001, p.28) aponta que:

Novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Ao reportar-se à prática pedagógica, Libâneo (2001, p. 28-48) fez uma retrospectiva de alguns pontos que marcam um posicionamento sobre as novas atitudes docentes em relação ao mundo contemporâneo. Entre elas:

- A superação do ensino mecanicista, exclusivamente verbalista como mera transmissão de informações, para um outro enfoque, no qual, o professor media a relação ativa do aluno com a matéria. Assim, o professor estabelece uma prática de **mediação** do conhecimento, propiciando ao aluno o diálogo, o ouvir, o argumentar. Abre-se o espaço para expressarem pensamentos, sentimentos e desejos.

- A modificação da prática pluridisciplinar para uma escola e uma prática **interdisciplinar**. A visão interdisciplinar tem como finalidade fazer uma interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação e a compartimentalização de conhecimentos, permitindo uma troca entre especialistas de vários campos do conhecimento para a discussão de um assunto, porquanto a atitude interdisciplinar requer uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente.

- A atitude de **estabelecer estratégias de ensinar a pensar e ensinar a aprender a aprender**. A tarefa de ensinar a pensar requer dos professores a necessidade de conhecer estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas

próprias competências do pensar. O ensinar a aprender a aprender pode ser viável através de diversas maneiras, como a pesquisa.

- A **perspectiva crítica dos conteúdos** que implica em contextualizar temas de estudo, bem como compreender suas ligações com a prática humana. Assim, o aluno aprende fatos, conceitos, leis, habilidades e métodos e estabelece uma conexão com outros fatos e fenômenos da realidade.

- A aula como um **processo comunicativo**, porque toda prática educativa deve ser permeada da comunicação e requer do professor formas mais eficientes de expor e explicar conceitos, assim como o domínio da linguagem informacional, postura corporal, controle de voz e outros.

- O impacto de **novas tecnologias** de comunicação e informação na sala de aula como: a informática, televisão, *internet*, *cd-room* e outros são um dos aspectos a ser considerado pelos docentes. Nesse enfoque, é preciso que os professores incorporem em suas práticas as tecnologias, caso contrário poderão ser engolidos por elas.

- O procedimento docente no qual não se deve prescindir do **atendimento à diversidade cultural e o respeito das diferenças** no contexto da escola e da sala de aula. Isso diz respeito à preocupação em vincular o trabalho em sala de aula com a vida que os alunos levam fora da escola, que envolvem diferentes capacidades, motivações e formas de aprendizagem de cada um.

- A **dimensão afetiva** considera importante a aprendizagem de conceitos e habilidades acerca de sentimentos e emoções ligados às relações familiares, escolares e aos outros ambientes em que os alunos vivem.

- A importância da **ética** em saber orientar os alunos quanto a **valores e atitudes** em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas e a si próprios.

Essa prática, abre espaço para a formação de atitudes e valores, tendo como fulcro uma ética que adquire um peso substantivo na educação, em que se conclui como dever das escolas cultivar princípios éticos manifestos na prática, como a solidariedade, a democracia, a justiça, o direito de todos à felicidade.

É importante lembrar que a reflexão feita dessas novas atitudes docentes não levou em conta a realidade das Instituições de Ensino Superior e os determinantes sociais que as circundam.

Por outro lado, as discussões acerca das novas atitudes docentes não param por aí, mas abrangem um conjunto de responsabilidades dos professores de instituições de ensino superior e outros envolvidos na formação de um aluno autônomo, livre, capaz de concretizar as transformações que urgem na sociedade.

Para atingir esses objetivos, a prática pedagógica deve posicionar-se dinamicamente, ou, em outras palavras, manifestar-se como prática reflexiva, na qual o professor possa viver em processo de constante diálogo e superação com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos que permeiam o contexto pedagógico.

Um olhar sobre essas novas atitudes docentes deixou claro a amplitude da evolução pedagógica da atualidade. Outrossim, abre espaço para muitas reflexões e uma delas diz respeito às expectativas do professor, que acredita-se terem se tornado mais complexas, porque exigem dele um desempenho que deve ir além do ensino, isto é, ele precisa se munir de estratégias diferentes das práticas tradicionais.

A esse propósito, Anastasiou & Pessate (2003, p.71) afirmam:

Lidar com diferentes estratégias não é fácil: entre nós, docentes universitários, existe um *habitus* de trabalho com predominância na exposição do conteúdo, em aulas expositivas ou palestras, uma estratégia funcional para a passagem da informação. Esse *habitus* reforça uma ação de transmissão de conteúdos prontos, acabados e determinados. Foi assim que vivenciamos na universidade como alunos. A atual configuração curricular e a organização disciplinar (em grade), predominantemente conceituais, têm a palestra como a principal forma de trabalho. Quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, até mesmo pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente. Geralmente, essa dificuldade se inicia pela própria compreensão da necessidade de ruptura com o processo tradicional. Caso esse obstáculo seja vencido, ele ainda se vê diante de novos desafios para atuar de forma diferente, tais como: lidar com questionamentos, dúvidas, inserções dos alunos, críticas, resultados incertos, respostas incompletas e perguntas inesperadas (às vezes complexas, às vezes incompreensíveis para o professor, que chega a se questionar: “de onde ele tirou essa questão, se o assunto que discutimos aqui é tão outro?”). O novo procedimento abrange, também, uma modificação dinâmica da aula, o que inclui a organização espacial, com o rompimento da antiga disciplina estabelecida.

Anastasiou & Pessate sistematizam com muita propriedade a dificuldade que o docente tem em romper com o tradicional. O professor relaciona de alguma forma, experiências marcantes na profissão com a vivência que teve enquanto aluno.

Por outro lado, se o professor busca uma prática pedagógica pautada na reflexão, será capaz de romper com a reprodução do conhecimento e atingir a produção do conhecimento.

O fator relevante com a proposta de mudanças contribui para a valorização da reflexão do professor sobre a sua prática docente, pois, esta se apóia no pressuposto de que docência também é fonte de conhecimento, por tratar-se de uma forma de investigação e de experimentação.

2.1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA

Para se chegar ao conceito de reflexão, é oportuno definir qual a compreensão da palavra reflexão, que no Novo Dicionário Aurélio, vem do latim reflexione; ação de voltar para trás, de virar. Volta da consciência, do espírito sobre si mesmo, para examinar o seu próprio conteúdo por meio do entendimento da razão. E por outro lado, compreender o que é pensamento, sendo entendido como o processo mental que se concentra nas idéias: o nosso pensamento abrange quanto vemos, sentimos ou compreendemos; poder de formular conceitos; ato ou efeito de pensar, refletir e meditar.

Para Dewey (1959, p.13) “a melhor maneira de pensar é chamada de pensamento reflexivo”.

A propósito, Dewey (1959, p.165) afirma:

O único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem, põem em prova a reflexão e o pensamento. Pensar é o método de se aprender inteligentemente aquilo que utiliza e recompensa o espírito.

A afirmação do autor, leva a refletir que o ato de pensar é um método de experiência, pensar não é um ato filosófico, mas uma prática educativa. “Todo ato de pensar é original quando faz surgir considerações que não tinham sido aprendidas anteriormente” (DEWEY, 1959, p.175).

Dewey (1959, p.14-17) apresenta três sentidos de pensamento: 1) aponta o pensamento caótico, composto por idéias incidentais e desordenadas na vigília ou no sono; 2) o pensamento imaginativo, determinado por episódios imaginados, com ou sem coerência e 3) as crenças, preconceitos, que são adquiridos inconscientemente.

Ao refletir sobre os três sentidos de pensamento, percebe-se que a prática pedagógica reflexiva articula-se às crenças e preconceitos permeados na realização intelectual e prática. Esta se torna a “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959).

O conceito de professor reflexivo segundo Alarcão (1996, p.176) emergiu nos Estados Unidos da América – EUA, como reação à concepção tecnocrática de professor como mero aplicador de *packages*¹ curriculares pré-enlatadas numa perspectiva descendente de racionalidade técnica. O rompimento com as tradições fez aparecer um professor preocupado em colocar o foco do aprendizado no aluno e não mais em técnicas personalizadas e sem sentido.

Para Libâneo (2002, p.55) a reflexão “é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos é uma auto-análise sobre nossas próprias ações”.

Sob esta ótica, a reflexividade seria voltar-se para si mesmo, utilizando o conhecimento para modificar as próprias intenções ou o próprio conhecimento.

Segundo Moraes (1997, p.212) reflexão significa

a tomada de consciência de seu próprio pensamento em vista de uma ação livre, cada vez mais adaptada. É meditação examinadora e comparativa a capacidade que permite ao ser humano, e somente a ele, perceber a si próprio como chave para a compreensão, como centro de perspectiva do real, onde ele ocupa um lugar decisivo e estruturante, com base em seu saber e em seu fazer, chegando assim à ação.

A reflexão, tal como pensada por esta perspectiva, se transforma em elemento dinamizador da prática, o professor faz-se merecedor do que vivencia

¹ Packages: pacote, embrulho.

na sua vida profissional, dando um sentido e uma orientação ao que acontece na sua prática.

Nesse repensar, vislumbra-se uma formação profissional reflexiva, pautada numa prática pedagógica que contemple discussão, reflexão e produção de saberes e valores.

Quanto à prática reflexiva do professor, esta procura por meio da reflexão, encontrar alternativas para a melhoria de sua prática pedagógica. Neste sentido, Veiga (1994, p. 22) esclarece que a prática pedagógica reflexiva pressupõe o vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz; acentuada presença da consciência; ação recíproca entre o professor, aluno e a realidade; uma atividade criadora (em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada): um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação.

Na leitura de Pimenta e Ghedin (2002, p. 43) vislumbra-se:

a contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Isso porque assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática.

Os autores nos apontam ainda que é necessário que o professor faça uma reflexão interior, que se avalie a partir dos atos praticados, pois, é através dessa reflexão que se permite descobrir as condições subjetivas para se chegar aos conceitos. O caminho consiste em examinar retrospectivamente as experiências adquiridas antes de partir para a ação, conduzindo ao examinar o

mundo dos fatos, dos acontecimentos, dos processos e das estruturas e em seguida, se construir uma explicação do real, que vem a ser uma construção teórico-prática (PIMENTA e GHEDIN, 2002).

Esses apontamentos são significativamente relevantes, pois permitem conhecer as noções gerais e o aprofundamento sobre a reflexividade. Estes caminhos tem um caráter criativo, pois o professor abandona as práticas tradicionais e repetitivas, caracterizadas pela falta de estímulos e passa a produzir mudanças, fazendo surgir uma nova realidade sobre a qual vai atuar, assumindo uma nova visão de mundo.

Nessa linha de pensamento Veiga (1994, pp. 21-22) propõe:

- o vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz;
- acentuada presença da consciência;
- ação recíproca entre professor, aluno e a realidade;
- uma atividade criadora (em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada);
- um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação.

Certamente, o professor ao contemplar esses procedimentos, poderá realizar um processo de consciência crítica da educação e de seu papel, o que implicará num compromisso para a melhoria da sua prática pedagógica, considerando os limites e possibilidades de ação educativa em relação às exigências da sociedade atual.

Nesse contexto, Behrens (2000, p.41-42) salienta que:

Os momentos de transição paradigmática causam turbulências e manifestações de apoio ou de repúdio sobre as novas concepções e abordagens da ciência. Neste momento histórico, a transição de um paradigma para outro influencia a sociedade, a educação e, em particular, o ensino oferecido pelas universidades.

Os desafios e a complexidade dessa nova sociedade, assentada no conhecimento e na informação, têm o papel fundamental de conciliar o crescimento econômico e o desenvolvimento social.

Desta forma, espera-se do professor “uma retomada do seu papel na sociedade, e que, como educador, além da competência intelectual e a competência técnica, tenha também a competência política” (BEHRENS, 1996, p.35).

O caminho a ser percorrido é desafiador, pauta-se em adotar uma prática pedagógica reflexiva que o conduza à transformação, que possa atender às demandas dessa sociedade cada vez mais exigente, tanto na sua metodologia como na inovação de procedimentos didáticos. Assim, “o professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe a seus alunos” (BEHRENS, 1998, p.66).

Nesta perspectiva, o professor exerce o papel de mediador entre o saber sistematizado da sua área de atuação e os problemas vivenciados pela prática social dos alunos, oportunizando uma articulação entre teoria e prática num processo de sistematização do conhecimento.

Dewey *apud* Romanowski (2003, p.62) afirma que:

Os processos reflexivos exigem atitudes e disposição. Entre as atitudes identificadas por diversos autores estão: mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo. Neste modelo, a prática é o eixo central, o ponto de partida da reflexão. A clássica separação entre teoria e prática é superada por uma relação permanente entre elas. A prática constitui mais que um campo de aplicação, é um processo de investigação; o pensamento prático assume uma perspectiva holística, um todo. Ela constitui momento criativo, próprio para invenção, para diferença. O pensamento prático não é ensinado, mas pode ser aprendido, e geralmente pressupõe a participação dos envolvidos.

Dessa forma, são significativas as reflexões sobre a formação de professores, pautados não apenas para a aprendizagem de conteúdos e metodologias, mas direcionados para uma reflexão didática, considerando as possibilidades tecnológicas que tornam possível ao professor exercer o papel de mediador de conhecimento.

No que se refere ao ensino superior, as instituições responsáveis precisam ser dotadas de um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido; não basta apenas redimensionar metodologias ou procedimentos didáticos, pois as reflexões sobre a atuação do professor sugerem novas perspectivas.

A este propósito Anastasiou (1998) cita algumas atribuições que marcam a prática pedagógica do professor, sendo:

- a) propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade). Para isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental;
- b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos;
- c) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação;
- d) desenvolver a capacidade de reflexão;
- e) substituir a simples transmissão de conteúdos por um processo de investigação do conhecimento;
- f) integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- g) criar e recriar situações de aprendizagem;
- h) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- i) conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos e desenvolver, com base nele, processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

É possível perceber que essas atribuições podem ampliar a prática pedagógica reflexiva na sociedade do conhecimento. Contudo, é importante compreender que essas atribuições devem estimular o professor, para que ele

possa dar continuidade aos processos de aprofundamento científico, econômico e tecnológico.

Sob esta perspectiva, apontamos as reflexões sobre a atuação do professor e sugestões de novas perspectivas, citadas por Behrens *apud* Masseto (1996, p.37-38):

- a) Busca de um desenvolvimento pessoal que abranja a criatividade, imaginação, criticidade, ética e redescoberta de um novo sentido para a cidadania.
- b) Busca de desenvolvimento profissional na educação ou de profissional-professor: aprender a aprender, autonomia, refletir e investigar sua experiência extraíndo dela conhecimento e saber, aprender a se relacionar com os alunos adultos, parceiros e co-responsáveis. Produção de conhecimento de sua área. Desenvolvimento de capacitação na área específica de conhecimento, da capacitação pedagógica e política.
- c) Busca de desenvolvimento em aspectos instrumentais: língua estrangeira, informática, trabalhar em equipe, administrar o pedagógico partilhadamente.

Estas colocações apontadas pelo autor ampliam as perspectivas de entendimento do processo reflexivo e contribuem para a valorização e a compreensão de uma prática pedagógica reflexiva, visando proporcionar aos professores um modelo de formação continuada.

Com esta perspectiva, os professores passariam a investigar a sua ação docente, agregando o pensar e o fazer, com uma preocupação futura da prática pedagógica como prática da reflexão na ação docente (BEHRENS, 1996).

Outra proposta a ser referendada, é a compreensão mais detalhada dos diversos posicionamentos reflexivos. Libâneo (2002, p.62) sugere dois tipos básicos relativamente opostos de reflexividade:

a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico. No campo liberal, o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental. No campo crítico, fala-se da reflexividade crítica, crítica reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária.

A este propósito, a reflexividade crítica e a reflexividade neoliberal apresentam-se da seguinte forma:

Primeiro aparece a **reflexividade crítica**, na qual o professor pode “pensar” a sua prática, o que implica numa reflexão sobre seu trabalho. Essa teoria crítica permite ao professor ver mais longe a sua situação. O enfoque da reflexão crítica consiste em quatro fases da reflexão:

1. Descrever: o que estou fazendo?
2. Informar: que significado tem o que faço?
3. Confrontar: como cheguei a ser ou agir desta maneira?
4. Reconstruir: como poderei fazer as coisas de um modo diferente?

E a **reflexividade neoliberal**, que tem como prática um rompimento com as estruturas limitadas por regras, podendo ser desenvolvida tanto pela psicologia cognitiva quanto pelo tecnicismo. Na psicologia cognitiva, as práticas educativas visariam um autocontrole da conduta do indivíduo, no qual ele seria um sujeito submisso aos controles sociais. Sob esta perspectiva, percebe-se que a busca por uma prática pedagógica reflexiva faz com que muitas propostas de mudanças e expectativas esbarrem, muitas vezes, em limites reais e historicamente produzidos, que devem ser considerados, pois, fazem parte da nossa realidade (LIBÂNEO, 2002, p. 62-64). É importante salientar que fica difícil estabelecer um certo padrão reflexivo que realmente funcione a contento, porque “é no trabalho cotidiano que efetivamente configuramos nosso jeito peculiar de ser e atuar, conferindo-nos uma identidade permanentemente em mutação” (GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA 1998, p. 303).

Isto significa que as práticas reflexivas devem ser conhecidas pelo professor, mas, é ele quem vai utilizar esta ou aquela prática porque: “a reflexão

crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1997, p. 24).

Assim, o caminho aberto pela necessidade da reflexão como modelo de formação pode tornar possível um novo modo de ver e perceber a formação de professores.

As preocupações dos educadores em torno do professor universitário indicam a necessidade de um professor apto para todos os níveis do ensino. Contudo, segundo pesquisas atuais (Becker, 1993 e Perrenoud, 1993, dentre outros), relatam que a prática docente mobiliza esquemas de ação que se conservam e funcionam no estado prático, sem que seja necessária a explicitação dos porquês destas ações.

Em razão disso, Benedito *apud* Pimenta e Anastasiou (2002, p. 36):

(...) o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professor. Mas ela é insuficiente.

Neste sentido, os profissionais que pesquisam a formação de professores, recomendam modificar as condições de formação dos docentes, a fim de formar essencialmente educadores, mais que especialistas na transmissão de conhecimentos programados, insistindo com freqüência na formação continuada.

Em relação à formação continuada, Behrens (1998, P.64) nos aponta que:

O alerta para a necessidade de construir uma formação contínua referendada na reflexão sobre e na ação docente tem conquistado espaço entre os professores de todos os níveis e, em especial, no magistério de ensino superior. Esse processo reflexivo aponta caminhos para ultrapassar o “fazer pelo fazer” e aponta para o “saber por que fazer”.

Refletindo com base nos apontamentos de Behrens, conclui-se que o processo de formação do professor é dinâmico e fundamentado na consciência do que faz ou pensa sobre sua prática pedagógica, tendo uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente adotando uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor e por último, conhecer melhor os conteúdos escolares e as características do desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos.

Deve-se lembrar que é através do confronto/troca de saberes em grupos de estudos, cursos, palestras, seminários e observações que o professor pode superar as lacunas de formação acadêmica e as dificuldades do ensinar. É com base nos conhecimentos produzidos, que os educadores podem ser levados à reflexão crítica sobre suas práticas.

Nesta perspectiva, Freire (1999, p. 80) indica seis princípios básicos para a formação de professores, que na íntegra, são:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele, criá-la e recriá-la;
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano;
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz;
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;
- 5) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Convém, novamente, destacar a importância de se conceber a formação de professores como um processo contínuo. Desta forma, não se pretende que a formação inicial ofereça produtos acabados, mas que deve ser considerada como uma primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, que segundo Marcelo (1999, p. 55):

Deve contemplar mais do que os termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores (...) A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

Esses aspectos também são contemplados por Perrenoud (2002), que admite que os saberes racionais não são suficientes para enfrentar a complexidade e a diversidade das situações de trabalho. Por isso, é necessário se refletir sobre novas formas de exercícios das profissões, especialmente no que se refere aos saberes necessários ao ofício de professor.

Sugere uma formação reflexiva e para isso é necessário que o corpo de formadores contribua para essa formação.

Por outro lado, Pimenta e Ghedin (2002, p.19) ao comentar sobre a formação de professores, reportam-se à concepção de Schön, que expõe a formação profissional pautada na epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização, fundamentada na valorização da experiência e a reflexão na experiência, citada por Dewey; e o conhecimento tácito, conforme Lúria e Polanyi.

Schön apud Pimenta e Ghedin (2002, p.19) ao propor a formação profissional numa epistemologia da prática, valoriza o **conhecimento na ação** que é o conhecimento tácito, interiorizado, que está na ação. É mobilizado por profissionais no seu cotidiano, configurando-se um hábito, porém não é suficiente. Diante de mudanças, novas situações que extrapolam o cotidiano, o dia-a-dia, os profissionais criam, constroem novos caminhos, o que se dá por um processo de **reflexão na ação**. A partir daí, constroem um repertório de experiências que se desenvolve e se mobiliza mediante situações repetidas, configurando um conhecimento prático. Estes

por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma contextualização, uma problematização, uma investigação. A esse movimento, Schön denominou de **reflexão sobre a reflexão na ação** (PIMENTA, 2002).

Segundo Abramowicz (2001, p.138), a reflexão propõe voltar atrás para examinar melhor, para ver e rever a realidade de forma atenta, compreensiva e ampla. O processo reflexivo constitui-se em um questionar-se continuamente sobre o homem e o mundo para melhor entendê-los, criticamente. Por outro lado, ao problematizar a realidade, envolvemo-nos com ela responsavelmente, repensando a nossa prática pedagógica, utilizando metodologicamente, alguns procedimentos.

Por sua vez, Zeichner *apud* Pimenta e Ghedin (2002, p. 118) em sua crítica acerca da formação de professores comenta que “(...) Reflexão envolve intuição, emoção e paixão, e não é algo que pode ser acondicionado em pacotes, como um programa de técnicas para professores usarem”. Assim, os processos formativos que tendam ao mecanicismo, ou seja a reduzir a complexidade da formação a fórmulas mecânicas de ensino-aprendizagem devem ser evitados; a reflexão não pode ser reduzida a qualquer operação mental, uma vez que para ser manifestada requer esforço consciente e voluntário.

Em síntese, a reflexão se dá em presença da emoção, da intuição, da paixão, da mudança e da criatividade: fatores imprescindíveis quando se fala em formação de professores. Para se entender o porquê desse destaque é necessário se ouvir a opinião de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 199), acerca do assunto:

A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para a sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, e nunca de modelos.

Um olhar sobre esse aspecto, esclarece que a formação de professores deve contemplar uma prática que permita e prove o desenvolvimento de capacidades e competências implícitas “no conhecimento-na-ação, próprio dessa atividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a reflexão-na-ação, que analisa o conhecimento-na-ação, como a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação”, como afirma Gómez *apud* Nóvoa (1997, p. 113).

A atividade prática não ocorre somente com o conhecimento, pois o sujeito pensa ao mesmo tempo em que está agindo; refletindo sobre ação ele organizará aquilo que aprendeu na prática e buscará novos caminhos para reflexão.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

O objetivo desse estudo permitiu uma opção metodológica que privilegiasse uma abordagem qualitativa. A preocupação foi analisar como os professores refletem a sua prática pedagógica no ensino superior e que impactos e mudanças esta reflexão produz na prática docente.

Optou-se pela abordagem qualitativa por acreditar que essa abordagem proporciona condições de atingir as intenções do estudo, o que possibilita mais subsídios para a pesquisa.

Para atender aos objetivos desse estudo, utilizou-se como instrumento de investigação a entrevista e o questionário.

Inicialmente foi realizada a consulta aos referenciais bibliográficos assentados na investigação proposta; esse levantamento permitiu situar o pesquisador em contato direto com algumas obras que se referem ao tema pesquisado.

Isto coloca em pauta o objetivo maior de toda pesquisa bibliográfica: identificar e rever os conhecimentos produzidos sobre o tema até o presente momento, sintetizá-los, compreendê-los e propor-se a produzir conhecimentos novos. Por este processo, viabiliza-se o desenvolvimento da prática pedagógica.

Na coleta de dados junto aos professores, um dos procedimentos utilizados nesta pesquisa foi à entrevista estruturada, onde o pesquisador seguiu um roteiro previamente estabelecido. É uma técnica em que o pesquisador apresenta-se frente ao pesquisado e lhe formula um conjunto de perguntas, inter-relacionadas e sistematizadas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.

Conforme salienta Lakatos, apud Szymanski (2002, p.10) a entrevista e o questionário:

“tem sido considerada como um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional, que proporciona ao entrevistador, verbalmente a informação necessária.

A entrevista enquanto instrumento de pesquisa tem como objetivo examinar fatos, buscando descobrir se o pesquisado está de posse de informações e se é capaz de compreender a abrangência da própria entrevista. Pode-se dizer também, que a entrevista propicia e induz opiniões sobre os fatos, o que instiga e leva a conhecer o que os pesquisados pensam e defendem que os fatos sejam.

Nesta concepção, Szymanski (2002, p.46) afirma, que “a participação em uma pesquisa é, muitas vezes, uma rara ocasião para se falar a um interlocutor atento e interessado”.

A escolha da entrevista fundamenta-se na intenção de obter ao máximo a fala do docente, pelo recurso da interatividade, cuja interpretação permite descobrir o que é importante para os professores investigados e por que é importante.

Lakatos (2001, p. 107) afirma que “a entrevista é uma conversação realizada face-a-face, de maneira metódica, proporcionando ao pesquisador verbalmente a informação necessária”.

Além da entrevista, foi utilizado questionário, buscando-se através de ambos identificar como os professores refletem a sua prática pedagógica e que impactos e mudanças esta reflexão produz na sua prática docente.

Ele está constituído por uma série de perguntas que foram respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador, respeitando o espaço e o ritmo do

sujeito escolhido, procurando proporcionar as condições necessárias para a pesquisa.

Para a realização do questionário, foram elaboradas questões com base nas categorias propostas por Cunha (1996, p. 56-57) e Anastasiou (1998, p. 35):

- informações sobre como o professor vê a sua própria formação em termos quantitativos e qualitativos;
- informações sobre a prática social (atuação em movimentos classistas, sindicatos, partidos políticos, movimentos religiosos, órgãos colegiados, etc) e sobre o tipo de influência que essa prática exerce na tarefa docente;
- representação sobre as idéias pedagógicas que norteiam o trabalho do professor – concepções de educação, de aluno, de ensino e de aprendizagem;
- representação sobre a prática da sala de aula – como planeja forma e conteúdo e como vê a execução deste plano;
- identificação de problemas encontrados para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.
- relação professor/conhecimento;
- metodologia de trabalho;
- compromisso com a docência e/ou instituição.

Considerando as categorias enunciadas pelas autoras, esta pesquisa pautou-se na sistematização dos dados obtidos a partir da análise da prática pedagógica do professor de ensino superior, por meio das entrevistas estruturadas e do questionário, objetivando apreender como se manifesta a prática pedagógica reflexiva e as interferências na prática docente.

Considerando-se as abordagens escolhidas para a realização da pesquisa, definiu-se o ambiente e os sujeitos que foram pesquisados.

A coleta de dados foi desenvolvida com os professores de uma Instituição de Ensino Superior, localizada na cidade de Curitiba. Foi realizada no segundo semestre do ano de 2004, com professores que atuam nos cursos de Pedagogia, Administração de Empresas, Administração – Marketing e Propaganda, Administração – Análise de Sistemas, Administração – Comércio Exterior, Administração – Finanças, Gestão Bancária e Seguros, Administração –

Planejamento Estratégico e Logística, Ciências Contábeis, Ciência Política, Secretariado Executivo Trilingüe e Turismo.

3.1. TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo ocorreu no segundo semestre de 2004, compreendendo a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com os professores.

Para Cunha (1996, p.55), “a pesquisa de campo supõe que, quanto mais intensa é a participação do investigador dentro do grupo em estudo, mais ricos serão os seus dados”.

Dada as limitações de tempo e de disponibilidade nas agendas dos docentes, toda a oportunidade de contato com os pesquisados não foi desprezada.

Num primeiro momento foi solicitada a autorização da direção da instituição para a realização da pesquisa. Posteriormente, a direção informou aos coordenadores dos Cursos através de *e-mails* sobre a realização da pesquisa, solicitando a contribuição dos docentes para que a mesma pudesse ser realizada.

Após, foram agendados encontros individuais com cada coordenador, momento em que foi oportunizado expor os objetivos da pesquisa, bem como apresentar os instrumentos de pesquisa que seriam utilizados. Nesse momento foi informado aos coordenadores que os questionários seriam entregues a todos os professores que estavam atuando no segundo semestre de 2004 e que as entrevistas seriam realizadas somente com um professor de cada curso.

Partindo dessa apresentação, percebeu-se o compromisso dos coordenadores em contribuir para a realização da pesquisa salientando o interesse no resultado final da pesquisa.

Os critérios para a indicação dos professores que foram entrevistados, tiveram dois direcionamentos. O primeiro pautado no sucesso que cada docente obtém na sua prática pedagógica, englobando os quesitos preocupação com aprendizagem dos alunos, didática utilizada em sala, clareza na apresentação dos conteúdos e adequação aos procedimentos metodológicos. Como referencial aos quesitos apresentados, optou-se por indicar o professor que obteve a melhor avaliação de desempenho do corpo docente do curso através da Avaliação Institucional que ocorre a cada semestre, O segundo critério, foi a livre indicação dos coordenadores sem basear-se nos quesitos da Avaliação Institucional.

Na indicação dos 11 (onze) professores para a realização das entrevistas, ou seja, um professor para cada curso, cabe ressaltar que 10 professores foram indicados pelos coordenadores e um foi escolhido pela pesquisadora, porque o coordenador não quis indicar, salientando que não gostaria de utilizar Avaliação Institucional como um dos critérios de escolha e se utilizasse o critério de livre indicação da coordenação estaria sendo “tendencioso” na escolha. Em função desse fato, elegeu-se um professor da área do conhecimento do curso.

Utilizaram-se estes critérios de escolha pelo fato de que a amostra de professores para a entrevista seria composta de apenas um professor por curso.

A partir da escolha, cada coordenador entrou em contato com o professor escolhido, informando sobre a pesquisa que seria realizada e a sua indicação para a entrevista.

3.2. ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas com 11 professores. O primeiro passo da entrevista foi o contato com os professores, através de uma conversa informal realizada via contato telefônico em que a pesquisadora identificou-se e esclareceu a finalidade da pesquisa. O fato de os coordenadores terem conversado com os professores, contribuiu para o primeiro contato. Assim, foi explicitado o objetivo da pesquisa e solicitada a concordância sobre os dados fornecidos ao sujeito pesquisado.

Para a realização das entrevistas, foram organizadas doze questões relativas ao tema (Anexo I). As perguntas elaboradas estão relacionadas à importância de refletir a prática pedagógica, o questionar e o julgar a reflexão do professor. Incluem, ainda, a didática em sala de aula, os procedimentos didáticos utilizados e as sugestões para o professor melhorar a sua prática pedagógica a partir da reflexão.

Todas as entrevistas foram iniciadas por meio de uma conversa informal, permitindo ao entrevistado descontração e informalidade para expressar-se livremente.

Szymanski (2002, p.24) ao fazer uma análise da fase inicial da entrevista, assinala que:

A fase inicial da entrevista, depois da apresentação formal da pesquisa, poderá ter um pequeno período de aquecimento para uma apresentação mais pessoal e o estabelecimento de um clima informal. É nesse momento que se obtém os dados que se consideram necessários a respeito dos participantes que, eventualmente, poderão ser completados ao final.

É importante haver esse tempo inicial, em que se parte do pressuposto que gradativamente o pesquisador deve usar do bom senso para, aproximar-se da sua pergunta geradora.

Szymanski (2002), aponta que em estudos que são realizados com professores, é necessário saber qual a sua formação, tempo de magistério, um breve histórico de seu percurso profissional, conforme os objetivos propostos na pesquisa. Nesse sentido, percebe-se que a coleta dessas informações pode constituir-se a fase de aquecimento da entrevista.

Após o aquecimento, as entrevistas foram realizadas com o conhecimento prévio do roteiro (anexo I) pelo entrevistado, não caracterizando uma conversa planejada, e sim objetivando deixá-los à vontade para qualquer esclarecimento de dúvidas.

De onze entrevistados, dois solicitaram que a entrevista fosse realizada sem o conhecimento prévio das questões; considerando que a reflexão já iniciaria naquele momento, sem saber o que seria perguntado. Um terceiro entrevistado solicitou uma folha de papel em branco e primeiramente pediu que as perguntas fossem lidas. Ao ouvir cada questão, elaborou um esquema com palavras chave e na medida em que as perguntas foram desencadeadas, riscava cada palavra anotada antes de falar. Um quarto entrevistado utilizou alguns papéis que estavam sobre a mesa e durante o tempo em que transcorreu a entrevista fez diversos desenhos esquemáticos. Um quinto entrevistado, ao responder as questões demonstrava expressões faciais diferenciadas, alterava a voz e por várias vezes bateu sobre a mesa com muita firmeza. As demais entrevistas ocorreram normalmente, sem fatos diferenciados que a pesquisadora pudesse observar.

As entrevistas ocorreram em ambientes e tempos diferenciados. Algumas entrevistas foram realizadas na Instituição, na casa do entrevistado, na clínica de psicologia e uma delas no Salão de Eventos do Parque Barigui. Os entrevistados falaram livremente sobre o assunto das perguntas e o clima foi bastante favorável, evitando divagações e bloqueios.

Com o objetivo de coletar os dados na sua íntegra, todas as entrevistas foram gravadas, com o consentimento dos entrevistados, tendo durado de trinta a noventa minutos.

É importante acrescentar que houve muita receptividade e um clima de abertura por parte dos professores entrevistados, no sentido de tornar possível a realização da pesquisa. Apenas um professor indicado pela Coordenação foi substituído por outro, pelo fato de não comparecer aos locais e horários marcados com a pesquisadora, fator este que estava comprometendo a continuidade da pesquisa.

3.3. QUESTIONÁRIOS

Os questionários foram entregues a todos os professores dos cursos de graduação da Instituição, perfazendo um total de 132, sendo o convite realizado pelos coordenadores dos cursos de graduação.

Junto aos questionários, foi encaminhado uma carta explicativa (Anexo II), detalhando os objetivos da pesquisa, contendo questões dos tipos aberto e fechado. Este instrumento permitiu obter dados que possibilitaram a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

A seleção das questões para o questionário foi baseada na revisão de literatura, na experiência da pesquisadora e nos seguintes objetivos da pesquisa:

- Identificar os conceitos que os professores têm sobre sua prática pedagógica.
- Apontar as contribuições da reflexão para a prática pedagógica do professor, identificando os fatores relevantes que influenciam na reflexão da prática docente.

Segundo Gil (1994, p.126) “a construção do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”.

Dessa maneira, as questões abrangeram os seguintes tópicos: prática docente, processo de reflexão, didática em sala de aula, metodologia de ensino utilizada e procedimentos didáticos.

Com o objetivo de se obter os dados previstos, necessários ao perfil da pesquisa, foram entregues os questionários com as questões fechadas e abertas, que foram respondidas pelos pesquisados que participaram das entrevistas, bem como os demais docentes que compõem o quadro de professores da Instituição, neste momento, sem a presença da pesquisadora.

Para Gil (1994) o questionário permite que as pessoas o respondam no momento que julgarem conveniente não expondo os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Alguns questionários foram entregues pela pesquisadora, e para a entrega de outros contou-se com a colaboração de duas secretárias da Instituição que trabalham na sala dos professores e que mantêm contato diário com todos os professores.

A contribuição das secretárias foi fundamental para a entrega e para o recebimento dos questionários, pois os cursos de graduação da Instituição funcionam em dois *Campi*.

Por essa razão, a pesquisadora solicitou a colaboração das secretárias durante a entrega e o recebimento, pelo fato de atuar como docente em horários diversificados, impossibilitando com isso, contato com todos os docentes.

O critério estabelecido para entrega dos questionários ficou atrelado à entrega do livro de chamada²: na medida em que os professores solicitavam os livros recebiam também o questionário.

Dos 132 questionários entregues, retornaram 43% (quarenta e três por cento), portanto compatível com percentuais necessários para a composição da amostra.

Para Laville (1999, p.186) “um problema importante no recurso aos questionários emerge da taxa amiúde muito baixa de retorno desses questionários, não se dando, as pessoas, o trabalho de respondê-los”.

Assim, a análise das questões respondidas pelos professores que participaram da pesquisa, através das entrevistas e do questionário foram feitas no sentido de refletir, observar, registrar as respostas obtidas e identificar as contribuições para a pesquisa.

² O livro de chamada é entregue diariamente aos professores que ao final das aulas os devolvem no mesmo local.

4. IMPACTOS E MUDANÇAS PRODUZIDOS PELA REFLEXÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: A FALA DOS PROFESSORES

A análise das informações alcançadas iniciou-se com a verificação do roteiro das entrevistas e dos questionários aplicados aos professores.

Primeiramente, serão apresentadas as análises das contribuições dos professores obtidos nas entrevistas. Na seqüência, a análise dos questionários respondidos pelos professores.

4.1. ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES: ENTREVISTAS

Após as transcrições das entrevistas, foram examinadas as respostas, objetivando levantar os assuntos abordados pelos professores, e, conseqüentemente analisados os conteúdos de suas respostas.

No momento de organizar os dados obtidos nas entrevistas, optou-se por analisar as contribuições da pesquisa em blocos, apontado as questões de números 1, 2, 3, 4, 5, 6, e 7 no Bloco I , as questões de números 8, 9,10, 11 no Bloco II e a questão número 12 no Bloco III.

Inicialmente, buscou-se para análise a abordagem qualitativa na qual verificaram-se as respostas de todos os professores participantes da entrevista.

Posteriormente, as respostas selecionadas foram retomadas para uma análise minuciosa, utilizando a abordagem qualitativa pela forma reflexiva de se organizarem as informações obtidas.

Optou-se por uma análise de conteúdo, em que se apresentam as informações obtidas por pergunta, com a apresentação dos relatos mais significativos dessas respostas.

Para a análise das questões da entrevista, seguiu-se o roteiro de Behrens (1996, p.174):

Devido ao volume de informações, optou-se por organizar os dados por questões, pinçando as contribuições significativas de cada resposta e transcrevendo das entrevistas as falas que apresentavam um caráter significativo para análise.

Neste sentido, a análise das contribuições dos professores foram organizadas em blocos, que vão ao encontro do instrumento apresentado por Behrens (1996) na sua pesquisa.

No primeiro bloco faz-se referência à representação sobre a prática pedagógica, caracterizando a relação **reflexão, professor e conhecimento**. No segundo bloco faz-se referência à **didática de sala de aula, contribuições metodológicas, procedimentos didáticos** e no terceiro bloco **as sugestões para uma prática pedagógica reflexiva**.

Para as categorias elencadas para a análise das informações obtidas nas entrevistas, baseou-se nas propostas apresentadas por Bardin (1994, p.34) “pode-se fazer a categorização com categorias *a priori*, sugeridas pelo referencial teórico e com categorias *a posteriori*, elaboradas após a análise do material.” Optou-se pela categoria *a posteriori*.

A entrevista foi realizada com onze professores, e por um princípio ético de preservação dos docentes envolvidos na pesquisa, optou-se por classificá-los por letras do alfabeto, sendo identificados pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K.

Dos professores participantes das entrevistas, quatro professores são doutores, um está concluindo o doutorado, quatro são mestres e dois são especialistas.

4.1.1. A prática pedagógica caracterizando a relação reflexão, professor e conhecimento

Neste primeiro bloco de depoimentos, são apresentadas as questões de número 1 (um) até a questão de número 7 (sete), objetivando investigar aspectos da prática pedagógica caracterizando a relação reflexão, professor e conhecimento. Para isso, indagou-se aos professores o que significava refletir sobre sua prática pedagógica e se havia um questionar sobre seu próprio conhecimento e sua prática pedagógica. Além disso, buscou-se averiguar o que julgavam importante na reflexão do professor. Com o objetivo de verificar a importância de uma prática pedagógica reflexiva, perguntou-se aos pesquisados se durante e após as aulas eram realizadas reflexões, e independentemente das respostas expressadas positivamente ou negativamente, interrogava-se em que se fundamentava este processo de reflexão e se o resultado obtido a partir desta reflexão era empregado para rever a sua prática docente.

Para conduzir eficientemente a investigação proposta para este bloco, a ênfase foi colocada no sentido de saber como os professores refletem a sua prática pedagógica dentro e fora do contexto sala de aula e que impactos e mudanças ocorrem a partir da reflexão. Nesse sentido, foi perguntado:

“Para você, professor, o que significa refletir sobre sua prática pedagógica?”

Nas respostas obtidas, sobre a concepção dos professores participantes da pesquisa, constata-se que a reflexão sobre a sua prática pedagógica esta permeada na verificação, disposição e aplicabilidade dos conteúdos. Outros dados relevantes apontados, referem-se especificamente ao pensar a sala de aula como espaço para reflexão da prática pedagógica, atrelado às experiências profissionais acumuladas, planejamento, avaliação e metodologia. Ainda, nesta questão, relata-se o aprimoramento da prática pedagógica, crítica ao trabalho docente e à mudança de perspectiva; o ato de colocar-se no lugar do aluno, refletindo sobre seu próprio processo de escolarização.

As transcrições das falas de alguns docentes apresentam a importância atribuída aos conteúdos como fator relevante na sua reflexão para a aprendizagem dos alunos. Assim eles se expressam:

Verificar o conteúdo e a disposição do conteúdo da melhor forma possível, para aprendizagem dos alunos, mas sempre observando a dificuldade que o aluno venha a ter na aprendizagem como também as dificuldades que eu venha a ter para transmitir o conhecimento e poder ajudá-lo a compreender o conteúdo formal (Professor C).

É estar constantemente questionando o conteúdo e a maneira de transmissão deste conteúdo (Professor G).

Os depoimentos transcritos revelam a preocupação dos professores na transmissão e assimilação dos conteúdos. É significativo perceber no depoimento do professor “C”, a menção que ele faz aos conteúdos assimilados pelos alunos condicionados à reflexão sobre as suas dificuldades na transmissão.

Um outro professor levanta como reflexão da prática pedagógica, um processo de transformação, partindo do pressuposto que para uma transformação, há que se avaliar o processo de produção:

Fazer uma avaliação do processo de produção, pois a prática pedagógica é um processo de transformação, assim como na indústria, eu vejo que o transformar um aluno que não sabe em um aluno que sabe (Professor H).

Outros salientam que a reflexão da prática pedagógica relaciona-se especificamente: ao pensar, às experiências acumuladas, ao articular metodologia, avaliação e execução do planejamento.

É pegar todas as experiências que tenho, o que eu vou sentindo e vou tentando focalizar em alguma metodologia que vou usar em sala de aula (Professor A).

É ponderar a adequação ou não daquilo que eu executo em sala de aula em função daquilo que eu aprendi e daquilo que eu exercito (Professor B).

Eu tenho como método minha experiência e meu planejamento de trabalho, e sei que toda vez que eu planejo uma aula e realizo uma aula, eu paro para avaliar a aula e repensar o que precisaria ser reorganizado, que outras coisas faltam, que outros materiais eu poderia ter trazido e qual a reação que os alunos tiveram a essa aula (Professor J).

Comparar resultados da minha vivência, da minha prática pedagógica em função daquilo que eu esperei que fosse o esperado do aluno (Professor K).

É interessante observar que os relatos dos professores vêm acompanhados da experiência profissional, com características docentes ligadas à questão metodológica. Percebe-se que alguns professores, quando se referem ao refletir sobre sua prática pedagógica, revelam uma preocupação entre o dizer e o fazer.

Ainda sobre a relevância do significado da reflexão na prática pedagógica dos pesquisados, um professor aponta a criticidade ao trabalho docente realizado em sala de aula, como uma forma de melhorar a prática pedagógica e estimular a presença do aluno em sala de aula:

Eu sempre procuro fazer uma crítica do meu trabalho; eu nunca acho que ele está cem por cento, acho que pode melhorar, posso até conseguir essa melhora, mas para mim é fundamental que alguma coisa aconteça de melhor para estimular o aluno, para que sinta prazer em vir para aula (Professor I).

As colocações dos professores vêm ao encontro do que relata Paiva (2003, pp.60-61):

A prática pedagógica é o espaço em que o docente adquire saberes no cotidiano de seu trabalho, em que constrói seu conhecimento profissional enquanto interpreta as situações que enfrenta. A reflexão é vista como um processo cognitivo que poderá levar o professor a conquistar uma compreensão das razões, motivos, valores e pressões que influenciam seu trabalho pedagógico. O professor reflexivo faz avançar a sua própria formação enquanto processo de desenvolvimento contínuo, vai construindo e reconstruindo o seu saber e o saber fazer.

Como se pode observar, ao referenciar-se à prática pedagógica, fala-se do que é familiar no meio pedagógico, do cotidiano em sala de aula e das experiências.

Na seqüência da entrevista foi perguntado: **“Você se questiona sobre seu próprio conhecimento e sua prática docente?”**

Quando inquiridos sobre seu próprio conhecimento e sua prática docente, os professores foram unânimes em relatar que todos questionam a si próprios sobre esses dois quesitos.

Ao serem examinadas as respostas dos professores, pode-se observar, que a grande maioria dos pesquisados ao questionar-se faz uma auto-análise, num processo de reflexões constantes. Percebe-se em alguns relatos, a preocupação com a aprendizagem dos alunos, com a metodologia de trabalho empregada e com a sua própria formação. Trata-se de uma auto-avaliação, com evidentes preocupações com o desenvolvimento da habilidade didática e do domínio de conteúdo.

A este propósito, os relatos a seguir evidenciam-se que:

A coisa que eu mais faço é me questionar. Não concordo comigo mesmo o tempo todo. Ontem eu pensava de uma maneira, hoje eu já penso diferente, mas não é um pensar... vamos dizer científico, é um pensar crítico, e pensar no saber fazer (Professor A).

Encerra-se a aula e no minuto seguinte já começo a fazer essa auto análise, vou indo para casa e fico pensando exatamente o que eu poderia ter melhorado ou o que eu posso vir a melhorar numa próxima possibilidade, mas sempre tendo em vista as dificuldades que eu enfrentei dentro do contexto de sala de aula (Professor C).

Eu acho que o professor tem que estar constantemente se questionando sobre o seu conhecimento, até mesmo para que ele possa facilitar e melhorar o seu aprendizado, porque o professor nada mais é do que um facilitador do conhecimento (Professor D).

Constantemente, até por uma questão não só da prática docente, mas no dia-a-dia, sou muito auto-exigente. Então obviamente na prática pedagógica também. Fico verificando se eu não estou exigindo de mais de um lado e menos do outro, mas normalmente sou exigente (Professor H).

Acho que o dia que eu parar de me questionar eu já não posso mais fazer isso, porque além do conhecimento estar o tempo todo sendo revisto, repensado e reproduzido, não tem como você aprender um determinado conteúdo de um único jeito sobre uma única ótica, cada leitura, cada contato com este conhecimento você tem uma nova ótica, você tem um novo olhar sobre aquilo. E à medida que você vai amadurecendo a partir das experiências, esses olhares também vão mudando (Professor J).

Destaca-se nesses depoimentos, uma preocupação dos professores no sentido de desenvolver uma maneira crítica de ver o mundo, embasado em uma reflexão constante de sua prática pedagógica e no entendimento de que a produção do conhecimento é a atividade que leva o sujeito a agir, refletir e agir novamente.

Para Paiva (2003, p.51), a reflexão na ação acontece quando pensamos sobre o que fazemos ou quando pensamos enquanto realizamos algo. A reflexão na ação, considerada na prática profissional, tem na repetição um de seus elementos característicos; observa-se que as situações que se repetem constituem o próprio âmbito da especialidade da atuação profissional.

Outro professor identifica problemas encontrados na sua formação, como fator interferente para questionar seu conhecimento e sua prática docente:

Existe na minha área uma carência muito grande, porque eu não trabalhei com nada pedagógico, não tive nenhuma disciplina de didática e pedagogia. Realmente, tudo foi na tentativa, na leitura de textos na área de pedagogia de formas de apresentar o conteúdo e de abordar os alunos, porque, por aula, informação, orientação específica desse tema não tem (Professor F).

O docente “F” questiona as interferências das deficiências da formação docente e as dificuldades dela decorrentes, quando da ausência de disciplinas da área pedagógica.

Dentro dessa perspectiva, é relevante destacar as afirmações apontadas por Anastasiou (2004) e Behrens (1998), quando descrevem a importância da formação na área pedagógica para o exercício da docência.

Anastasiou (2004, p.60) ressalta que:

A atuação na docência reflete as concepções que o professor efetivou em sua caminhada, iniciada como aluno, acerca destes elementos citados e de outros que interferem em sua ação de ensinar e de deixar aprender, componentes da função do ensino na universidade. A este respeito pode ocorrer uma diferenciação entre os docentes que tiveram uma formação na área pedagógica, ou seja, na Pedagogia e Licenciaturas e que, por isto, sistematizaram saberes sobre estes aspectos citados, revendo as representações inicialmente construídas, e os que atuam nas demais áreas, nas quais construíram sua formação específica, centrada em outros aportes que não o educacional.

Para Behrens (1998, p.58):

Agrava-se a situação quando o professor não tem nenhuma formação pedagógica. Sua ação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua formação. Em alguns casos, superam as dificuldades e tornam-se autodidatas em virtude do interesse e do entusiasmo que os envolve na docência.

Em uma perspectiva pedagógica, pode-se observar, que o depoimento do professor “F”, vai ao encontro do que afirmam Anastasiou (2004) e Behrens (1998), evidenciando a importância das disciplinas da área pedagógica para a prática docente.

O professor “I”, ao questionar-se sobre seu próprio conhecimento e a sua prática docente, ressalta a importância do professor ter segurança naquilo que está sendo transmitido:

Em sala de aula quando eu sinto que não estou agradando, que a minha aula não está agradando, eu sou o primeiro a dizer aos alunos: Um dia vocês vão ter uma aula um pouco melhor. Parece que não, mas a gente sente, e o aluno sente quando o professor é inseguro assim como o professor sente quando a aula não está agradando (Professor I).

Aparece aqui que a insegurança do docente é fator determinante para o insucesso da prática pedagógica.

Por outro lado, o pesquisado envolve os alunos na sua prática, ou melhor na sua auto-crítica, denunciando os seus limites e a necessária busca de mudança.

Partindo do pressuposto, da necessidade do questionamento permanente do conhecimento e a prática docente, buscou-se investigar: **“O que o você julga importante na reflexão do professor?”**

Analisando as respostas, pode-se observar que a maioria dos pesquisados, têm como pano de fundo o referencial teórico assimilado no preparo e domínio daquilo que está sendo abordado. Verificou-se uma preocupação com a aprendizagem dos alunos, com o sucesso em atingir os objetivos e ser auto-crítico. Os depoimentos a seguir ilustram esta assertiva:

Analisar se realmente você está conseguindo passar as informações do assunto específico da disciplina (Professor F).

Se ele tem uma base de estudo adequada para aquilo que ele está fazendo, se ele está preparado, se ele tem uma preparação prévia para aquela disciplina e se para aquela aula específica que ele preparou (Professor H).

É se preparar bem para aula, ter domínio da matéria, ter domínio da sala e da turma. Não impor, mas ter domínio fazendo com que eles sintam que aquela matéria, que aquele assunto é importantíssimo (Professor I).

É ter um referencial teórico, vamos chamar assim, ou seja, por trás de um professor tem que ter bons mestres, por trás de um professor tem que ter boas experiências e por trás de um professor tem que ter uma boa vivência. Minha reflexão está em primeiro lugar no meu referencial teórico, se eu estou bom, se eu estou transmitindo para os alunos exatamente aquilo que eles deveriam estar recebendo (Professor A).

Averiguando as respostas apresentadas no questionamento sobre o que julgam importante na reflexão do professor, percebe-se a relevância atribuída à relação teoria e prática. Verifica-se nestes depoimentos que os professores acham que estar preparado é fator fundamental de desempenho docente, em saber transmitir a importância do conteúdo ficando evidenciado na fala de um pesquisado que o docente projeta seu trabalho para muito além do transmitir os conteúdos, “não impor, mas ter domínio fazendo com que eles sintam que aquela matéria, que aquele assunto é importantíssimo”.

Na concepção de Ghedin (2002, p.135):

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ao daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico).

Neste sentido, fazendo uma relação dos relatos apresentados pelos professores e pela colocação de Ghedin, percebe-se que os que os professores julgam como importante na reflexão fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação), buscando romper com o paradigma conservador assentado na reprodução do conhecimento, e objetivando realizar a experiência sobre os conteúdos trabalhados da reflexão para a construção do conhecimento.

Outro dado importante levantado nos relatos foi a preocupação com a aprendizagem dos alunos, partindo do pressuposto que o professor faz uma reflexão individual, mas principalmente leva em consideração nesse processo reflexivo o conhecimento assimilado pelo aluno.

Estas preocupações, estão explícitas nos seguintes depoimentos:

Estar embasado exatamente na dificuldade que o aluno venha a ter na aprendizagem, porque a realidade é que nem todos os alunos têm a mesma possibilidade de assimilar os conteúdos, então, eu procuro, no meu caso como professor, ficar atento, sobre essas dificuldades que alguns alunos possam vir a ter (Professor C).

É entender não só o que você sabe, mas o que o aluno vai assimilar dessa capacidade, é necessário mostrar para o aluno, e chegar ao final de um período, sabendo o que efetivamente o aluno conseguiu assimilar e o que efetivamente o seu aluno conseguiu aprender (Professor D).

Levar o aluno a refletir, a reflexão do professor há de se estender para que o aluno reflita, mostrando primeiramente que sentido tem a vida dele (Professor E).

Outro professor acredita que o importante na reflexão docente é atingir os objetivos de ensino, salientando que a relação teoria e prática deve estar ligada à vivência do aluno.

Se você está atingindo os objetivos a que você se propõe na disciplina com os alunos, e se você realmente sabe quando a sua capacidade de ministrar aulas está de acordo com a vivência dos alunos (Professor B).

O professor "J" relata que:

A primeira reflexão de um professor tem que ser com ele mesmo, com a sua própria forma de conduzir as coisas, pensar sobre si próprio, também acho que o importante da reflexão é sobre o conteúdo e o método que orienta e prática docente (Professor J).

Fica evidenciado nessa fala, que o professor reflete sobre seus próprios atos e suas ações, apontando que conteúdo e método são significativos nesse processo de reflexão.

Estas considerações vão ao encontro do conceito de reflexividade que, segundo Libâneo (2002, p.56) é apontado como:

Consciência dos meus próprios atos, isto é, da reflexão como conhecimento do conhecimento, o ato de eu pensar sobre mim mesmo, pensar sobre o conteúdo da minha mente. Penso sobre minhas idéias, examino-as, modifico-as, quer dizer, a reflexão me leva a formar uma teoria, um pensamento que orienta minha prática. Este é o sentido de uma reflexão interior, de um exame de consciência, sobre os atos praticados, admitindo-se uma realidade interior separada do mundo exterior.

Desta forma o professor conscientiza-se sobre a amplitude do processo reflexivo, passando a compreendê-lo na sua totalidade, como ação/reflexão/ação.

Outro questionamento envolveu a indagação: **“Durante a aula, você realiza reflexões sobre o que ocorre neste contexto da aula?”**

Ao averiguar as respostas dos docentes, alguns afirmam que realizam reflexões durante a aula sobre o que ocorre no contexto da aula. Por outro lado, alguns docentes salientam que a reflexão acontece após o término da aula.

Nos relatos, evidencia-se a representação sobre a prática da sala de aula articulada à relação conteúdo-método e execução do planejamento; interação com o aluno; reflexão individual e construção do conhecimento. É importante ressaltar que um dos professores ao relatar sobre as reflexões após o término da aula faz um adendo, salientando que a reflexão acontece no contexto da aula somente quando percebe um distanciamento entre professor e aluno:

Não. Realizo posteriormente. Mas quando não está muito propícia minha interação com o aluno, eu procuro refletir de forma imediata para poder realmente dinamizar a própria aula, trazendo o aluno para a interação (Professor C).

Alguns professores salientam que ao realizar reflexões durante o que acontece no contexto da aula, mostram-se focados na relação conteúdo, método e execução de planejamento. Os depoimentos registram a preocupação ao final

de cada aula em fazer questionamentos aos alunos sobre os conteúdos abordados e a metodologia aplicada.

Em geral, ao final da aula eu sempre peço para algum aluno ficar. E no final eu pergunto para esse aluno se os conteúdos estão sendo ministrados didaticamente, se eles têm tido alguma dúvida e como eu posso melhorar minha prática diária. Geralmente faço o seguinte questionamento: "O que eu tenho ensinado está sendo acessível? É o que você espera? Como eu posso melhorar minha prática? Será que eu tenho conseguido atingir os objetivos?" Basicamente o sucesso e o insucesso da sala de aula está ligado a diversos fatores. Primeiro o professor pode não dar conta do recado e o processo de ensino-aprendizagem ser levado ao insucesso por incapacidade pedagógica do professor ou incapacidade de conhecimento técnico-específico da sua disciplina. Em verdade, o sucesso da aula pode ocorrer em função do professor ter uma alta capacidade pedagógica de didática de ensino e muito conhecimento de matéria específica (Professor B).

Eu procuro uma aula que seja o tempo todo reflexiva. É lógico que a gente tem que passar dentro da ementa que você programou para a disciplina, dar conta do conteúdo. Assim, tento colocar essa ementa de forma que eu possa ir levando o raciocínio e possa ir levando as críticas que a gente vai desenvolvendo dentro daquilo que é estabelecido (Professor A).

Outro professor compara sua reflexão no contexto em sala de aula a um trabalho médico, evidenciando que o professor deve constantemente verificar aquilo que está sendo transmitido e assimilado, expressando-se:

Eu comparo minha reflexão no contexto da aula a um trabalho médico, ou seja: Em uma operação o médico constantemente verifica a pulsação do paciente. Se o médico só for verificar a pulsação do paciente depois do final da operação, quando ele estiver morto, não adianta se a operação foi ótima, o paciente morreu, então eu tenho que ficar vendo temperatura, pressão, batimentos cardíacos, tudo durante a operação. Então a aula é a mesma coisa, precisa ser verificada, constantemente, direto, todo o tempo (Professor H).

Isto possibilita ao professor observar e fazer considerações sobre determinadas situações da prática, além de propiciar uma reflexão constante do seu referencial teórico pautado na complexidade do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Os relatos a seguir, indicam as limitações da reflexão realizada durante o contexto da aula. É interessante notar que estes professores afirmam ser o

momento de colocar em prática a metodologia seguida por um roteiro, por um encaminhamento e que a reflexão ocorrerá após o término do que foi planejado, objetivando verificar os resultados alcançados.

Percebe-se isto nas seguintes colocações:

Eu faço reflexões comigo, mas elas são restritas, cabe a minha individualidade, porque eu estou ali com a atenção toda focada no que eu estou trabalhando e na metodologia que estou implementando, então são reflexos que eu vou guardando no bolso para poder trabalhar depois comigo mesma (Professor J).

Enquanto eu estou dando aula, sigo um roteiro ou um encaminhamento. Observo o comportamento da turma, as perguntas, os questionamentos, em alguns momentos em tom de brincadeira chamando atenção, mantendo a aula animada, então no sentido de como se tivesse com o piloto automático ligado. A reflexão é depois de terminar a aula quando vou preparar a aula seguinte ou quando estou corrigindo os trabalhos que são percorridos como produto, como resultado daquela aula (Professor K).

Um outro aspecto que vale pontuar é a interação constante com os alunos. O relato demonstra que a reflexão no contexto da aula é permeada pela relação professor aluno, mediado pela participação, questionamentos, dúvidas dos alunos.

Ocorre na interação com o aluno, quando o aluno intervém, quando ele faz perguntas, quando ele participa. É um constante, eu acho que isso é uma prática que eu tenho meio obsessiva, que até eu me perco na aula por causa disso (Professor G).

O papel do aluno na reflexão do contexto da aula foi retratado pelo pesquisado, Professor G, como ativo, participativo e crítico.

Estes relatos corroboram as afirmações de Veiga (1994, p.117):

É dentro da sala de aula que o trabalho docente se torna mais evidente. É ali, naquele espaço físico, local constituído para a realização do ensino formal e sistematizado, que o professor se encontra com o grupo de alunos. O espaço físico é então dinamizado pela relação pedagógica porque registra, em situação concreta, a maneira de se viver esta relação. Na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel.

Com o objetivo de dar continuidade a pesquisa, realizou-se a seguinte questão: **“Após as aulas você realiza um processo de reflexão de suas aulas? Em que consiste este processo?”**

Todos os professores são unânimes em afirmar que após as aulas realizam um processo de reflexão de suas aulas. Dentre as afirmações dos docentes destacam-se como objeto do processo reflexivo: metodologia de trabalho; aluno crítico; questionador; relação professor/conhecimento/aluno; aprimoramento constante; sucesso e insucesso da sala de aula e avaliação constante.

Na fala de alguns professores, a metodologia aplicada em sala é o fator relevante que induz o professor a um processo reflexivo após as aulas:

Quando o método funciona há uma tentativa de mantê-lo em função do sucesso, mas se não funciona, tentamos outras formas. Há dias em que grande parte dos alunos realmente vão se envolver com a atividade, em outros dias não (Professor F).

Eu termino a minha aula por volta das 22:30 horas, e eu vou a pé para casa, moro perto daqui, então nesse trajeto da faculdade para casa eu vou exatamente fazendo esta reflexão, porque eu coloco “meu radinho no ouvido” e vou escutando música e refletindo minha aula até chegar em casa. Vou me questionando: Será que hoje foi legal? É essa pergunta que eu faço sempre. Será que os alunos ficaram satisfeitos? Eles obtiveram tudo o que eles esperavam encontrar dentro da minha aula? **O método que utilizei foi bom?** Será que eu fui reflexivo? Será que eu consegui despertar o interesse deles para algum tema mais importante ou para uma ética mais consistente? Será que preciso aprofundar um pouco mais alguns autores? Será que consegui transmitir isso para eles? A minha aula foi chata ou não foi? Qual outro autor que eu deveria buscar para melhorar essa reflexão? Então o tempo todo eu faço essa análise. Essa reflexão é constante, mas sempre no sentido de melhorar (Professor A).

Eu saio da sala de aula com um monte de novas idéias para colocar naquela aula ou coisas que estou pensando que deram certo naquela aula, que entraram bem, que foram bem aceitas, que tiveram um bom resultado ou coisas que ficaram meio quadradas e se isso ficou quadrado foi porque eu não trabalhei direito, porque a turma não estava disponível naquele dia ou se o método realmente não era o mais adequado (Professor J).

Segundo o professor “H”, um fator significativo no seu processo de reflexão pauta-se na participação e envolvimento do aluno no processo ensino

aprendizagem. Salienta o aluno crítico, questionador como sendo aquele que todo professor gostaria de ter em sala de aula.

Pode-se verificar no seguinte depoimento:

Quando eu termino a aula, eu digo: O que aconteceu? Não gostei de tal comportamento do aluno, mas por quê? Normalmente é porque o aluno não se envolveu muito. Porque aqueles que são exigentes, são os que melhor apresentam desempenho. Aquele aluno que muitas vezes fica em sala, faz pergunta e faz a crítica, esse é o aluno que todo o professor quer, porque normalmente você acaba tendo ali um jogador de tênis: eu bato a bola ele devolve, eu bato a bola ele devolve novamente, então isso é muito bom. Então quando nos temos um aluno desse tipo ele ajuda o professor, e se o aluno de uma forma geral não tem perguntas, tem alguma coisa errada (Sujeito H).

Outro docente salientou que ao realizar um processo de reflexão sobre suas aulas, faz primeiramente uma crítica em cima daquilo que deixou de trabalhar. Relata ainda, que fez gravações de suas aulas com o objetivo de avaliar suas aulas. A sua própria apreciação, como diz ele: “para que eu possa ver se eu ia gostar da aula”. Esta escuta atenta, produziu resultados duradouros, permanentes, pois este professor está sempre atento ao tom de sua voz, a velocidade e pronúncia das palavras durante às aulas, como pode ser observado em seu depoimento.

Consiste em primeiro fazer uma crítica severa em cima daquilo que eu deixei de trabalhar. Eu já cheguei ao ponto de gravar a minha aula, não filmei porque não tive oportunidade, mas o meu objetivo maior é assistir uma aula minha gravada, para que eu possa ver se eu ia gostar daquela aula. Na gravação eu me questionei muito. Por exemplo: o tom de voz, eu falo muito rápido e com isso algumas vezes sílabas são engolidas. Então, eu faço esse questionamento sempre que eu vou explicar qualquer conteúdo para que não haja esse problema (Professor I).

Um dos professores ressaltou ser extremamente crítico no que tange à reflexividade; salientou o gostar de fazer como significativo no processo de reflexão após a realização das aulas.

No processo de reflexão das aulas eu sou extremamente crítico em questão pessoal, eu acho que você tem que gostar do que você faz. Eu costumo muito, após as minhas aulas ao entrar no meu carro ir pensando, ou observando, lembrando quais foram os comentários dos alunos e fico muito contente, não só quando o aluno gosta da aula, mas quando eu gosto também. Por que é necessário que a gente tenha o senso crítico quando em algum momento também a aula não tenha agradado. Então, quando eu gosto da minha aula significa que: Hoje foi muito bom, amanhã tem que ser melhor. Não basta simplesmente que eu vá para a aula apenas para cumprir um horário, mas é necessário que eu vá para a aula para que eu possa efetivamente, ao final de uma aula eu saber o quanto os alunos me questionaram (Professor D).

No relato a seguir, a avaliação aparece como fator relevante na reflexão que o professor realiza após as aulas:

Consiste em avaliar se eles gostaram ou não, e isso é o importante, porque se eles gostaram ainda vou poder colocar mais conhecimento, mas se eles não gostaram, eu vou ter que rever tudo, todo o processo (Professor K).

A fala do professor afirma que a avaliação gera um enriquecimento significativo no contexto das aulas. Sua reflexão aponta a retomada dos conteúdos, a partir do resultado das avaliações. Percebe-se que os trabalhos desenvolvidos em sala de aula acontecem na troca entre os pares, em que todos são responsáveis pela produção do conhecimento.

Verifica-se na fala do professor, uma abordagem progressista, que visa à produção do conhecimento, à reflexão crítica e à ação. O relato confirma o que diz Behrens (2000, p.86): “a avaliação é contínua, processual e transformadora. A exigência, a rigorosidade e a competência são pilares sustentadores da avaliação, mas são propostas a serem desenvolvidas com os alunos, num processo de relação de parcerias.

O aprimoramento constante também surgiu no relato de outro professor:

Depois de um trabalho feito é preciso refletir, contemplar o trabalho feito, o que pode ser aprimorado constantemente. É preciso refletir para que nunca minha aula dada hoje, vá repetir essa aula amanhã, ela não poderá ser a mesma porque, o tempo passou, as minhas experiências foram diferentes por isso eu tenho que me adaptar ao meu novo tempo e amanhã é um novo tempo diferente de hoje (Professor E).

Por fim, nessa questão, observou-se que os depoimentos descritos confirmam que **todos realizam um processo de reflexão após as aulas**. Evidenciou-se a preocupação de alguns docentes com a relação teoria e prática. Entre os aspectos evidenciados alguns demonstram que a reflexão está pautada na busca de uma metodologia eficaz, em um replanejar, em um aprimorar a ação docente.

Como se pode observar, a teoria é fundamental na análise da prática, mas para que haja uma produção do conhecimento faz-se necessário que o professor saiba como desvelar a prática, ultrapassando o processo pedagógico que reduz ao treinamento técnico, superando a docência como um processo mecânico, assumindo a aula como uma totalidade (WACHOWICZ, 1989).

Complementando a questão anterior, foi perguntado: **“O que fundamenta este processo de reflexão?”**

Na questão anterior, ao questionar os professores se estes realizavam uma reflexão após as suas aulas e em que consistia o processo de reflexão, verificou-se nos relatos que destacavam-se como fatores relevantes a relação professor, conhecimento e aluno.

Assim, complementando esta questão foi perguntado o que fundamentava este processo de reflexão. Como resultado, essa questão corrobora as afirmações obtidas na questão anterior. Verificou-se que a maioria dos professores apontam como fundamental para caracterizar a reflexão a aprendizagem do aluno, a relação professor, aluno e conhecimento.

Ressalta-se que alguns depoimentos indicaram preocupação com a formação do professor, com a prática pedagógica e a metodologia efetivada em sala de aula, conforme demonstram os depoimentos a seguir:

A primeira coisa que fundamenta é a minha formação (Professor J).

Uma falta muito grande de não ter formação na área específica de ensino. Nos deparamos com professores que são alunos formados num sistema sem professores mestres e sim professores reprodutores de informações, preocupados em vencer o conteúdo, baseados na decoreba e repetições (Professor F).

O ponto principal que fundamenta a reflexão é a importância atribuída à formação específica na área pedagógica. Estas considerações são concordantes com o que diz Behrens (2000, p.88):

A estrutura e a organização dos cursos concebidos com uma visão mecanicista, fragmentada, e de maneira disciplinar, precisa ser superada, para possibilitar um avanço nas instituições de ensino. Também torna-se desafiadora a busca da superação das práticas pedagógicas autoritárias e conservadoras, que se preocupam em vencer os conteúdos, em manter a disciplina baseada no silêncio em sala de aula, mantendo o pensamento acrítico e ingênuo na transmissão dos conteúdos, e as metodologias reprodutivas.

Outro relato significativo, está na capacidade do professor entender o aluno, refletindo sua prática pedagógica, levando a uma percepção que as pessoas absorvem os conhecimentos de diferentes maneiras. Afirmam que a reflexão deve estar fundamentada na individualidade de cada um.

Primeiramente eu acho que essa fundamentação está na capacidade de entender o aluno. As pessoas não são iguais e o conhecimento, apesar de seguir uma linha pré-definida ele não é também. É necessário que possamos estar fundamentando isso no entendimento da individualidade de cada um (Professor D).

A vivência prática em sala de aula, a minha profissão, é uma reflexão constante. Trabalhar com a cabeça humana é trabalhar com a filosofia, é trabalhar com a reflexão de cada pessoa (Professor G).

A profunda convicção de que o trabalho pedagógico, ainda que tenha prescrições normativas, é o único para cada sala, para cada aluno, para cada disciplina e para cada professor (Professor B).

Ressalta-se que o processo de reflexão inclui a observação que os pesquisados realizam com os alunos, o que propicia ao docente rever a sua prática pedagógica durante a aula, portanto a aula é dinâmica. Pode-se perceber isto nos seguintes relatos:

Fundamenta-se na observação direta dos alunos, verifico como eles vão durante a aula e já reflito o meu plano para a próxima. Então essa é a base, o que aconteceu e o que vai acontecer (Professor H).

Não tenho basicamente fundamentos técnicos, mas efetivos pela observação do comportamento dos alunos, isto é, como o aluno reage é uma demonstração de como eu estou sendo, e isto faz eu refletir minha prática. Porque ele também está sendo, eu acho que cem por cento espontâneo, eles demonstram exatamente o que estão sentindo, o que estão querendo, então você fica atento a isso (Professor K).

Outro professor citou como referência para a reflexão seu processo de escolarização:

Na minha experiência de já ter sentado no outro lado da mesa, ou seja, como aluno. É procurar realmente conciliar porque eu era aluno e hoje sou professor, então eu procuro sempre interagir essas aulas, esses dois papéis me colocando na posição de aluno (Professor C).

É significativo observar como o professor reporta-se ao seu momento de aluno e ao papel que desempenha hoje, evidenciando que a interação ocupa um espaço fundamental no processo de reflexão.

Nesta perspectiva, Cunha (1996, p.169-170) afirma que:

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico.

A pesquisa de Cunha, aponta que os professores sempre se relacionam, de alguma forma às experiências marcantes na profissão com a percepção que tiveram como alunos.

Dentre os pontos levantados, a relação do professor com o conhecimento, com a teoria, também apareceu como um dos fatores que fundamentam o processo de reflexão do professor. Destacam-se a seguir, algumas destas respostas:

Para mim, especialmente o referencial teórico. Eu procuro dizer para meus alunos duas coisas que eu acho interessante eles comecem a pensar: Primeira coisa, eu começo a encarar meus alunos como cientistas, falo que ao sair da faculdade eles precisam sair com um mínimo de condição e poder dizer e imaginar para ele próprio que ele é um cientista, sabendo aplicar esse conhecimento em momentos apropriados. Segundo ponto é levar o aluno a essa conscientização, falando que o primeiro passo é eliminar o "achismo" da vida deles, que faculdade é construção de conhecimento. Falo que tem que deixar o seu "achismo" para sua cervejinha no final de semana, porque lá você não vai falar segundo Marx, Hegel..., você vai falar isso dentro da sala de aula na hora que você for trabalhar, na hora que você for contextualizar (Professor A).

Minha reflexão está fundamentada no conhecimento, na busca de luz. A luz do conhecimento é luz que faz com que as pessoas marquem o seu caminho. Minha reflexão está fundamentada no século XVIII, com o pensamento de Descartes, que diz assim: "penso, logo existo". Penso, ou seja ilumine o pensamento. Se você ilumina o pensamento você vai desenvolver razão (Professor E).

Finalizando este primeiro bloco, no que se refere à fundamentação da reflexão na prática pedagógica, perguntou-se: **"O resultado desta reflexão é empregado para rever a sua prática docente?"**

Todos os professores, foram unânimes em responder que os resultados das reflexões são empregados para rever a sua prática docente. Vale ressaltar, que a relação entre o conteúdo e a forma de transmissão do saber aparecem de forma significativa nos relatos dos docentes.

Outros fatores também foram citados: relação do professor com a teoria pedagógica, a relação metodologia e aprendizagem; formação continuada e pesquisa.

Um desses fatores, pode ser observado no seguinte relato:

Nesse momento está pautado por um monte de autores que eu venho acreditando e dialogando com eles. É muita leitura, muita análise. Eu cheguei à conclusão que essa fundamentação é incompleta, pois, quanto mais eu leio, vejo que preciso ler mais ainda. Então, quando eu deixo de ler, eu fico imaginando o tanto de coisa interessante que eu deixo de absorver; ler me fascina, me faz refletir (Professor A).

Destaca-se que a prática pedagógica incorpora as experiências vivenciadas pelos professores no decorrer da profissão.

Observe-se o relato:

Eu me lembro perfeitamente a primeira vez que eu entrei em uma sala de aula. Em prol disso, eu agradeço por essa primeira vez, porque das outras vezes eu procurei empregar todas aquelas soluções para aquelas dificuldades que eu tive na primeira vez como professor e é isso que me induz a sempre estar revendo e corrigindo falhas que possam ocorrer principalmente em não deixar os alunos com dúvidas (Professor C).

Ainda, cabe enfatizar a preocupação do professor em assumir a responsabilidade pelo seu próprio processo de mudança, em ser referência aos seus alunos:

É bem mais fácil mudar a minha cabeça do que a cabeça dos alunos. Reflito que é a minha que tem que mudar (Professor K).

Essa é a base constantemente. Porque se eu não fizer assim eu não tenho uma resposta a qual eu gostaria de ter, não significa que as respostas que eu tenho é a que eu desejaria como resultado, mas como processo. Quando você pergunta na sala de aula se há alguma dúvida, e fica um silêncio sepulcral, o que quer dizer isso? Que todo mundo entendeu, ou que ninguém entendeu coisa alguma. Normalmente é a segunda resposta, a segunda alternativa, então precisa ter uma resposta, mesmo que os alunos fiquem inibidos. Normalmente a minha prática pedagógica, em qualquer nível que seja, graduação ou pós-graduação, eu coloco no quadro a sigla: **P.F.C.D.**, deixo escrito, em seguida alguém pergunta o que quer dizer tal sigla. De cara brinco com eles que é **Por Favor Celulares Desligados**. Esse é o primeiro ponto, mas normalmente depois que eles dão risada eu digo: Significa Proibido Ficar Com Dúvidas, você pode e deve ter dúvidas o que não pode é permanecer com a mesma (Professor H).

O que é preciso ressaltar nos depoimentos dos entrevistados é que neles está contida a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Verifica-se nos relatos que buscam identificar as dificuldades do processo ensino-aprendizagem,

a afirmação de que o aluno pode ter dúvidas, porém não pode permanecer com elas.

Um dos professores ao ser questionado, retoma a questão anterior afirmando que o conhecimento é busca de luz. Com base nessa afirmação, afirma que o conhecimento não tem valor nenhum em si, se você não sabe como colocá-lo em prática. Dessa forma, exemplifica:

Eu posso estudar, eu posso fazer um curso de graduação ou de pós-graduação ou de mestrado ou de doutorado ou até mesmo pós-doutorado, mas seu eu não colocar o conhecimento que eu adquiri em prática é questionável meu conhecimento. Ou seja, ter um *feedback* da minha reflexão colocado por uma prática reflexiva crítica, se eu não colocá-lo em prática ele é questionável (Professor E).

É interessante observar que a afirmação do entrevistado apresenta na sua essência a importância da relação teoria e prática, reafirmando que a reflexão inicia-se na formação.

Estas considerações dos pesquisados seguem a mesma orientação do pensamento de Nóvoa (1992, p.25) “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas) mas, sim, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Do mesmo modo que para Gómez (1992, p.103):

A reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.

A importância conferida a relação teoria e prática, transparece nos depoimentos e seguir:

Eu tenho procurado separar um pouquinho o joio do trigo; então tem coisas que eu não abro mão, a minha prática principalmente na visão de ensino e de educação. Eu diria que vinte por cento da minha prática são dogmas, são valores que eu preciso manter, é o que me faz ser professora, e os outros oitenta por cento eu posso estar revendo à medida que eu faço um novo curso, que eu aprendo novas coisas, que eu experimento novas coisas e é o momento que recebo um *feedback* dos alunos sobre como eles estão recebendo esse trabalho, se está funcionando, fazendo diferenças para eles (Professor J).

Todo o dia, mas também eu tenho uma certeza muito grande que a minha prática será insuficiente. Pode parecer estranho, mas eu tenho certeza absoluta que por melhor que eu seja professor, e que eu procure transmitir os conteúdos aos meus alunos, a realidade lá fora é maior do que aquilo que eu consigo ensinar. Eu penso que, você pode ensinar ao máximo, mas eventualmente, justamente aquilo que você não contemplou com profundidade, venha a ser o que o aluno vai precisar durante a sua vida profissional (Professor B).

Como se observa, todos os professores confirmam que os resultados das reflexões são empregados para rever a prática docente.

Alguns professores reiteram que a revisão da prática docente está embasada no seu referencial teórico, salientando a importância de estar constantemente lendo, pesquisando, tendo uma boa base teórica para poder compartilhar seu conhecimento com os alunos.

Por outro lado, outros depoimentos revelam que além da busca constante de um bom aprofundamento teórico, há uma preocupação dos docentes com aquilo que estão ensinando e como os alunos se manifestam com relação às dúvidas e ao aprendizado.

Neste sentido, percebe-se a importância atribuída ao processo reflexivo, evidenciando-se que a atividade docente é caracterizada na relação do professor com o agir, o saber e o fazer.

4.1.2. A didática na sala de aula: contribuições metodológicas e procedimentos didáticos

No segundo bloco, serão contempladas as questões de número 8 a 11, sendo focados: a didática de sala de aula, as contribuições metodológicas e os procedimentos didáticos.

Este bloco teve o objetivo de averiguar, na opinião dos professores, como eles refletem a sua prática pedagógica no ensino superior e que impactos e mudanças esta reflexão produz na prática docente. Para isto, questionou-se como eles se vêem quanto à sua didática em sala de aula. Indagou-se também se consideravam como suficiente para a aprendizagem dos alunos, os conteúdos transmitidos/lecionados em sala de aula. Perguntou-se ainda, que considerações significativas são importantes na metodologia utilizada em sala. Por último, como são feitas as adequações dos procedimentos didáticos utilizados. A seguir, apresentam-se as opiniões levantadas pelos docentes na indagação:

”Como você se vê quanto a sua didática em sala de aula?”

A partir dos relatos, observa-se que as respostas dadas pelos professores, indicam uma contribuição significativa da reflexão para verificar como eles se vêem quanto a sua didática em sala de aula.

A representação sobre as idéias pedagógicas que direcionam o trabalho docente, englobam concepções de educação, aluno, ensino e aprendizagem e o “gostar da profissão”, sobre a prática da sala de aula, mas principalmente sobre a didática restrita à técnicas de ensino.

Não tenho didática, porque eu venho de uma área em que sua cultura é diferente. Então, quando eu não consigo convencer com palavras eu vou

buscar outras formas para dar aula, porque para os alunos do dia-a-dia é só brincadeiras e histórias. Por isso, preciso de todas as possibilidades comigo para poder transmitir o conteúdo da disciplina (Professor K).

Olha, sinceramente eu acho que não tenho didática nenhuma, às vezes até brinco com os meus alunos da seguintes forma: “não sou professor, sou psicólogo”, falo para eles: “não esperem nada de didática, nunca estudei didática na minha vida, em didática sou péssimo”. Mas também não é uma coisa que me angustia, eu penso assim, que o grande processo da comunicação em sala de aula é a sua simplicidade (Professor G).

Os relatos propiciaram questionar qual a compreensão que os docentes têm sobre didática aplicada à sala de aula. Percebe-se que o ponto primordial nos depoimentos dos professores foi a ausência de formação pedagógica ou a necessidade dela. Os relatos deixam transparecer que “didática” resume-se às técnicas utilizadas para realizar o trabalho pedagógico.

Outro professor atribui que a didática em sala de aula sofre a interferência do gosto pela profissão, pela satisfação profissional. Percebe-se isto no relato:

Eu creio que tem sido muito boa pelo retorno que tenho dos próprios alunos, e além disso eu gosto de ministrar aula. É lógico que eu preciso ganhar dinheiro, óbvio, tenho que pagar contas também, mas dou aula porque eu gosto; é gostoso você mostrar uma coisa, ensinar essa pessoa a aprender. Eu tenho a grata satisfação de encontrar ex-alunos no campo de professores, com tão pouco tempo de docência (Professor H).

Alguns docentes nas suas falas destacaram representações voltadas para idéias pedagógicas que norteiam o seu trabalho, pautados nas concepções de aprendizagem, aluno, ensino e aprendizagem, presentes nos seguintes relatos:

Eu procuro refletir junto aos meus alunos o que eles acham da minha didática. Então, de fato, tem que ser sim opiniões conflitantes, alguns acham que está bom, outros acham que precisa ser melhorada. E com isso, eu, como professor, entendo que ela deva sempre ser aperfeiçoada, melhorada. As minhas aulas são basicamente aulas expositivas, a própria disciplina que dou é teórica, então exige uma carga muito grande de leitura e o aluno tem que estar preparado para essas leituras (Professor C).

Bom, essa questão da didática é sempre interessante, porque muitas vezes somos frutos de um processo de ensino clássico, era comum ter professores

que chegavam, davam a matéria e sempre era aquela coisa igual. A minha didática é pautada em você fazer o aluno gostar da matéria, tornando-a “divertida”, de uma maneira gostosa, estando dentro da realidade e de um processo de futuro do nosso aluno (Professor D).

É interessante destacar, que um dos professores, ao reportar-se como se vê quanto a sua didática em sala de aula, primeiramente resgata o seu papel de aluno, salientando ser fruto de um ensino clássico.

Estas considerações são concordantes com Anastasiou (1998, p.183):

Estamos num momento histórico em que se discute a mudança em várias dimensões do fazer humano. A história da universidade impingiu-nos um paradigma predominantemente marcado pela fala do professor, tomando-se o dizer do conteúdo como ato predominante no ensino. Sabemos hoje que, embora explicitar o conteúdo seja condição necessária ao ensino, ela não é condição suficiente, sendo necessário que o aluno realize, através das situações propostas pelo professor, a construção do conhecimento. Nós docentes, fomos marcados pela Universidade do “dizer do professor” e precisamos construir hoje a sala de aula onde co-habitem tanto o dizer da ciência – através ou não do dizer do professor – quanto a leitura da realidade adversa que enfrentamos, da qual o aluno – como futuro profissional – terá que dar conta. Esse desafio nos é posto em relação ao paradigma tradicional que vivenciamos como alunos e professores e à crescente necessidade da construção de um paradigma atual.

Outro professor relata que:

É ir até o aluno e entender que ele tem dificuldades e eu tenho por obrigação fazer com que fique mais fácil para ele. Esse ficar mais fácil é esmiuçar o conteúdo ao máximo possível para que a partir dali eu possa exigir mais (Professor I).

Os depoimentos evidenciam a relação pedagógica estabelecida mediante a didática em sala de aula, entendida como o vínculo relevante e indissolúvel que deve se estabelecer entre o professor, aluno e o conhecimento, para que se desenvolva o processo ensino-aprendizagem: é a partir dessa relação que se estabelecem à motivação, a participação, o envolvimento, a interação e como decorrência última reflexão.

Os professores, mostram-se preocupados com a participação e com as dificuldades dos alunos, procurando assim, garantir o envolvimento e comprometimento com o processo ensino-aprendizagem.

Um outro ponto levantado refere-se ao domínio que o professor deve ter em sala de aula, salientando que atuação deve ser focada de acordo com a realidade de cada turma, oportunizando a participação do aluno no processo.

Eu procuro variar ao máximo que eu puder e dentro daquilo que eu tenho domínio, porque também não adianta querer colocar uma didática nova se eu não tenho domínio sobre ela. Na minha aula todo meu aluno tem que falar na frente de todos os outros alunos, são os desafios que eu coloco no primeiro dia de aula. Eu atuo de acordo com a turma, tem turmas que faço teatro, dramatizações, já em outras, parto para um outro caminho, utilizando exposição dialogada, seminários a partir de determinados autores. Digo que, uns caminham por si, outros eu tenho que ficar empurrando, então é uma didática que eu tenho que fazer de tudo (Professor A).

A reflexão didática pauta-se no defender que em sala de aula só se aplica aquilo que se tem domínio.

Quando se pensa o modo como os professores se vêem quanto a sua didática em sala de aula, os depoimentos revelam características diversificadas nos relatos. Percebe-se que alguns transitam do paradigma conservador ao inovador, com apontamentos relevantes pautados na metodologia, nos procedimentos didáticos, na relação professor-aluno, na ausência da didática enquanto formação pedagógica.

O relato do professor “J”, revela que:

Eu acabei estudando muita didática no mestrado, mas eu costumo dizer que eu sou meio subversiva, eu gosto de educação subversiva. Eu não gosto de seguir a cartilha certinha, “antiguinha e organizadinha”. Meus mestres foram muito subversivos, então gostei de aprender nessa cartilha da subversão, da contestação do novo paradigma de ensino, esse foi o meu livro de cabeceira no mestrado. Gosto de repensar as práticas, a relação com o aluno, não deixando virar uma bagunça sem regras, sem nada, acho que não é esse o caminho. O ensino tem que manter uma linha adequada até para poder organizar a relação professor-aluno. **Eu não consigo me ver focada numa didática mecanicista, focada em teoria, memorização, decoreba, enchendo o quadro e o caderno, deixando os alunos com a cabeça bem cheia e sem nada de bom para fazer** (Professor J).

Esse depoimento mostra que a didática desse docente está focada num paradigma de ensino que superou a reprodução do conhecimento. O professor afirma que na sua prática pedagógica a “memorização e decoreba” foram superadas.

Estas considerações corroboram as afirmações de Behrens (2000, p.60):

O ensino como produção do conhecimento propõe enfaticamente o envolvimento do aluno no processo educativo. A exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula. A ação pedagógica, que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador, precisa focar o conhecimento provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica de sua produção. Precisa estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações e argumentos.

Um outro professor ao ser questionado sobre sua didática em sala de aula, define em primeiro lugar o que é didática na sua concepção:

A definição clássica de didática são os conteúdos e métodos analisados para eficiente transmissão dos conteúdos para o aluno. Não entendo que os conteúdos sejam uma doença que a gente tenha que transmitir, mas é um construir contínuo do conhecimento, uma reconstrução junto ao aluno (Professor B).

Partindo dessa definição, o professor revela como se vê quanto a sua didática em sala de aula, afirmando que:

A minha prática pedagógica, como todo bom professor brasileiro, transita entre o tradicionalismo básico e aquilo que é o libertário, libertador de Paulo Freire. Então, conforme a situação que eu encontro em sala de aula, quanto ao conteúdo, ritmo do grupo e clima de sala de aula, exercito minha prática didática de um modo bastante eclético, não vivencio especificamente como seguidor de concepções pedagógicas e múltiplas escolas de didática, mas me sinto atraído por uma forma de ensinar baseado na teoria da ação comunicativa (Professor B).

Percebe-se no depoimento do professor a valorização da ação comunicativa na sua prática pedagógica, entendendo-a como elemento positivo para efetivar sua didática sendo permeada por uma metodologia interativa,

partindo do pressuposto que o diálogo professor-aluno é fundamental para a consecução do processo ensino-aprendizagem.

Para Kenski (1996, p.135):

Se ensinar é mais do que transmitir conhecimentos, é influenciar para a mudança de comportamentos dos sujeitos (aprender); a didática que diz respeito ao ato de ensinar, precisa ser vista como um ato comunicativo. Para ser eficaz como ato comunicativo é preciso que ocorra na atividade didática uma relação interativa, uma união entre as partes, no nosso caso, entre professores e alunos. Para acontecer essa interação é necessário que o conteúdo desta comunicação seja algo significativo, que provoque o interesse e a vontade de ambas as partes em discutir, refletir, aprofundar, aprender sobre o tema. É preciso reconhecer que quero me comunicar, que quero trocar informações com alguém e que, nesta troca, vou me transformar, vou aprender. O ato comunicativo é, sobretudo, um ato de aprendizagem.

Vista dessa forma, a postura manifestada pelo professor B apresenta algumas contradições na fala do docente, quando este afirma inicialmente ter uma prática pedagógica pautada na concepção de Paulo Freire, e posteriormente salienta ser “ecclético”, afirmando não seguir nenhuma concepção pedagógica.

Quanto à proposta de investigar o conteúdo transmitido e lecionado em sala de aula, optou-se por perguntar:

“Você considera o conteúdo transmitido/lecionado em sala de aula como suficiente para aprendizagem do aluno?”

Todos os entrevistados manifestaram que os conteúdos transmitidos/lecionados são insuficientes para a aprendizagem dos alunos.

Partindo dessa afirmação, vários fatores foram levantados a respeito dos conteúdos que são transmitidos/lecionados em sala de aula. Dentre eles, destacaram-se: o tempo, muita teoria e pouca prática, a importância da pesquisa e da formação continuada e finalizando a relação método-conteúdo.

Um dos pontos verificados como significativo à questão foi o fator tempo. Alguns professores mostram-se frustrados em ter tão pouco tempo para ministrar

um volume de conteúdos relevantes para disciplina em que atua. Como alternativa, recorrem a trabalhos complementares objetivando abordar tudo o que foi proposto.

Eu não acho suficiente. Imagine como você vai transmitir para um aluno todo um conteúdo filosófico que tem milênios para você trabalhar. Às vezes o curso tem trinta e oito horas; é muito pouco. Então, eu fico frustrado pela falta de tempo, não dá para eu pausar. Agora vamos falar sobre filosofia antiga, agora socrática, agora vamos... é muito pouco tempo, com isso recorro a trabalhos complementares (Professor A).

Não. Porque tudo o que a gente leciona, normalmente é pouco, porque é só para formar, então a maioria deles requer um amplo domínio de análise tanto no processo da aula que aborde economia, política, experimentos do cotidiano e acontecimentos históricos. Cinquenta minutos de aula não é suficiente para esse aprendizado, e sabe-se que a grande parte dos alunos não tem tempo nem o hábito de ler o jornal todos os dias, de ler livros todos os meses, todos os anos, sequer a respeito das reflexões sobre a sociedade em questão atual (Professor K).

Outro professor além de salientar o fator tempo como insuficiente para a para assimilação dos conteúdos transmitidos aos alunos, destaca a falta de leitura dos alunos. Por outro lado, coloca-se na posição dos alunos, relatando que foi no mestrado que percebeu ser igual a eles.

O tempo é muito pequeno hoje em dia, algumas turmas são muito grandes e aí você não consegue trabalhar da forma como você queria. Eu sinto muita falta de leitura por parte dos alunos, e eu só fui perceber isso quando fui fazer o mestrado e percebi que era igual a eles. Aprendi muita coisa, descobri fatos que não tinha aprendido na graduação porque passou, era só informação oral e fala. Vejo que uma formação continuada é que vai possibilitar um conteúdo talvez suficiente para o aprendizado dos alunos (Professor F).

É importante perceber que ao mencionar o mestrado, afirmou ter uma compreensão maior daquilo que era ensinado, perpassando o conteúdo formativo que na graduação era apenas visto como informações.

Nesse sentido, sugeriu a formação continuada como uma das possibilidades para assimilar os conteúdos.

Na opinião de outros professores, a prática aparece como um dos fatores importantes para assimilação dos conteúdos. Um professor salienta que um

aprendizado acontece na atuação com o real, com o cotidiano; por outro lado, outro professor reporta-se à carência da prática na sua formação, procurando hoje na função de docente alertar os alunos quanto à importância de ambas, ou seja: precisamos da teoria, mas da prática também.

Eu sempre digo para os alunos que tudo isso termina no dia da formatura. O aluno tem que começar onde o professor acaba, o professor é um andaime. Um aprendizado maior se dá na atuação com o real, com o dia-a-dia com o cotidiano dele, que é onde ele vai fazer a prática. Vejo que, ele faz a relação entre o que ele ouviu "a informação" e o que ele vivenciou, entendo que é isso o grande aprendizado (Professor G).

Na minha formação eu sentia essa dificuldade, muita teoria e pouca prática, felizmente depois de uma certa fase da minha formação eu consegui observar isto, e procurar conciliar na mesma medida, tanto na teoria como na prática. Da mesma forma hoje no papel de professor, eu alerto meus alunos que não é somente teoria tem que se exercer a prática (Professor C).

O relato seguinte, faz referências ao volume de informações que é repassado em sala de aula; salienta que, ao concluir o curso de graduação, o aluno precisa retomar conteúdos que em determinados momentos foram abordados. A este propósito, seu discurso afirma a importância de estar sempre atualizado, transparecendo a busca por uma formação continuada:

Porque o nosso conhecimento, o volume de informações que existe é tão grande, que quando o aluno termina a faculdade já precisava fazer tudo de novo. Então, tudo aquilo que é ministrado tem que ser revisto e estar sempre sendo atualizado. Finalizo dizendo que: nós precisamos ter menos disciplinas mas com muita profundidade (Professor H).

Um outro aspecto enunciado refere-se ao método. Do ponto de vista do entrevistado, o conteúdo por si não faz nada pelo aluno; mas afirma, ainda, que a grande fórmula do ensino é o método.

Eu acho que o conteúdo é uma pequena parte do ensino. No meu pensar a grande fórmula do ensino é o método. Um método bem escolhido, uma leitura de turma bem feita, pode levar a uma aprendizagem efetiva. O conteúdo não pode ser visto como uma vassoura de bruxa, que você sobe em cima, que você manda voar e ela voa sozinha. O conteúdo sozinho não faz nada pelo aluno, bem trabalhado, ele pode fazer boas coisas pelo seu desenvolvimento (Professor J).

Um dos professores ao ser indagado sobre a questão dos conteúdos que são transmitidos/lecionados como suficientes para a aprendizagem dos alunos, ressaltou que o professor não pode ficar preso aos conteúdos de sala de aula. Hoje, devido ao considerável volume de informações apontadas pela mídia, com o avanço tecnológico e as conseqüentes facilidades de acesso ao conhecimento cabe ao professor incentivar os alunos à pesquisa:

Hoje num processo que nós temos de informações, nós não podemos ficar presos dentro do conteúdo de sala de aula. Cabe ao professor incentivar os alunos a buscar outras fontes de informações, seja por livros, clássicos, Internet, em fim levá-los a serem pesquisadores (Professor D).

Percebe-se neste depoimento, uma postura que justifica a importância do ensino com pesquisa.

Para Behrens (2000, p.90):

Com a sociedade da informação, o conhecimento ficou disponível na rede informatizada, nas redes de comunicação televisadas. Portanto o acesso ao conhecimento não está mais localizado numa única instituição, mas sim em toda a aldeia global. Os meios informatizados atravessaram fronteiras e disponibilizaram o conhecimento causando uma revolução nos meios de comunicação e, especialmente, da aprendizagem em geral.

Ao concluir esta questão, os depoimentos revelam unanimidade em salientar que o conteúdo transmitido em sala de aula é insuficiente para a aprendizagem do aluno.

Dessa forma, fica evidenciado que todos os docentes de uma maneira direta ou indireta se preocupam com a questão sobre como fazer os alunos absorverem todo conteúdo programático da disciplina que ministram em tão pouco tempo.

Na seqüência da entrevista foi perguntado: **“Que considerações significativas são importantes para a metodologia utilizada em sala de aula?”**

Os relatos apontam opiniões diversificadas quanto às considerações significativas para a metodologia utilizada em sala de aula: utilização de recursos tecnológicos, práticas inovadoras, metodologias diversificadas, aplicabilidade do planejamento partindo das necessidades dos alunos, vínculo como fator relevante para o aprendizado do aluno e estabelecimento de regras.

Alguns professores, enfatizaram que o vínculo é um dos pontos significativos, salientando que o processo de socialização é a metodologia de ensino.

Isso se confirma nos seguintes depoimentos:

É o vínculo com o aluno, porque o aprendizado só existe com o vínculo. Eu acho que é essencial no processo ensino-aprendizagem, é uma dialética do desejo onde um procura e o outro oferta. Acredito que seja o grande desejo do pesquisador, quando pesquisamos e descobrimos que queremos socializar. É este processo socializatório: a grande metodologia de ensino (Professor G).

Para que haja um aprendizado, tem que existir um método, mas que esse método seja um despertar de um interesse de um desejo. No momento que a minha prática pedagógica desperta um prazer naquilo que você faz, eu estou dentro de um método de construção e de auto-construção (Professor E).

Primeiro é conhecer o aluno como um todo, perceber a capacidade que ele tem de assimilação sobre os conhecimentos estabelecidos na disciplina, procurando trabalhar a idéia do universo que ele vive, assumindo a função de facilitador do conhecimento (Professor D).

Um dos pontos ressaltados foi à questão do planejamento, evidenciando uma preocupação com o ato de planejar e executar. Nesta fala, percebe-se que o papel do professor é mais amplo, ultrapassando a mera transmissão de conhecimentos.

Ainda, neste depoimento, outro aspecto importante a destacar é a questão da relação teoria e prática.

Mais significativo é o planejamento no sentido inverso, eu aprendi e estou muito satisfeita por ter aprendido que o planejamento de ensino acontece de trás para frente, ele acontece de lá de onde esse sujeito vai estar trabalhando. O que mais me incomodava e sempre me incomodou no ensino superior é que o planejamento e a realização do ensino ocorre a partir da idéia do professor. É como um jantar. Eu faço o jantar do meu gosto e os convidados se não gostarem azar deles. Então, poder planejar no sentido inverso, poder planejar a partir do que ele precisa ser capaz de fazer, esse é um ponto. Outro ponto é a capacidade de enxergar o aluno na teoria e na prática instigando de onde ele veio, o que ele sabe, de uma maneira significativa através do vínculo (Professor J).

No depoimento revela-se a rejeição ao modelo de planejamento construído pronto e acabado, mas que propõe a necessidade de participação dos alunos no processo de planejar. Verifica-se que o docente atua numa concepção de ensino preocupado com a realidade que os alunos estão inseridos.

Um outro docente, ao reportar-se à questão, fez várias considerações, sendo porém, objetivo nas respostas. Como se pode verificar, o destaque está posto no termo conteúdo:

O conteúdo ministrado; o conhecimento prévio do aluno; a melhor forma de disposição do conteúdo ao aluno; a melhor forma de reconstrução do conteúdo junto ao aluno através de exercícios (Professor B).

Outros professores, ao relatarem as considerações significativas da metodologia utilizada, revelam que:

Eu procuro trabalhar com metodologias diversificadas. Utilizo muito o quadro de giz e o estudo de caso, é ele que me propicia formar o aluno a partir da nossa realidade (Professor I).

Nesse depoimento o professor mostra-se preocupado em utilizar metodologias diversificadas objetivando formar o aluno na realidade social em que ele está inserido.

Anastasiou & Pessate (2003, p.29) ao descrever sobre as operações de pensamento, aborda o tema afirmando que “a ação do aluno se efetivará a partir

do direcionamento dado pelo professor ao processo, com a escolha e efetivação de diferentes estratégias, constituindo-se como responsabilidade de ambos”.

Dessa forma, quando o professor relata utilizar o estudo de caso como uma das estratégias no trabalho desenvolvido em sala de aula, revela que essas considerações vão ao encontro das afirmações de Anastasiou & Pessate (2003, p.91):

A estratégia de estudo de caso oportuniza a elaboração de um forte potencial de argumentação com os estudantes e refere-se tanto ao momento de construção do conhecimento como da síntese. Os aspectos relacionados à mobilização para o estudo de caso são determinantes para o envolvimento de todos no estudo e na busca de solução do caso proposto.

De acordo com o pensamento de alguns estudiosos, o estudo de caso tem-se tornado uma prática habitual na formação de diversos tipos de profissionais, O uso da estratégia oferece vantagens evidentes para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico dos professores e possibilitam aos professores desenvolver destrezas de análise crítica e de resolução de problemas.

Sobre este tema Marcelo (1992, p. 71) declara que:

O ensino baseado em casos pode provocar uma prática reflexiva e uma ação deliberativa. A possibilidade de analisar situações e de estudar diferentes alternativas e planos de ação é outra das vantagens do método de casos numa formação de professores voltada para a reflexão. Numa aula onde se recorre a casos, os estudantes deixam de ser passivos, receptores de informação (freqüentemente apresentada sob a forma de exposições) e convertem-se em participantes ativos e responsáveis pela sua própria aprendizagem.

Outro depoimento aponta que para o Professor C a mais significativa metodologia a ser utilizada na sala de aula seria:

Acredito que as aulas expositivas dialogadas, a partir da leitura de textos que são disponibilizados para os alunos previamente, filmes que identificam temas a serem abordados e seminários (Professor C).

O depoimento revela a importância atribuída às aulas expositivas dialogadas como metodologia significativa para a realização do trabalho pedagógico. A este propósito, Anastasiou & Pessate (2003, p.79) descrevem que:

A aula expositiva dialogada é uma estratégia que vem sendo proposta para superar a tradicional palestra docente. Há grandes diferenças entre elas, sendo a principal a participação do estudante, que terá suas observações consideradas, analisadas, respeitadas, independentemente da procedência e da pertinência delas, em relação ao assunto tratado. O clima de cordialidade, parceria, respeito e troca é essencial.

Um depoimento marcante destacado, afirma que dentro do processo metodológico, o importante é estabelecer as regras do jogo no primeiro dia de aula. Ao responder esta questão, o professor reportou-se primeiramente a uma questão anterior quando expõe aos alunos a sigla: P.F.C.D.com dois significados: a) por favor celulares desligados, e b) proibido ficar com dúvidas; sendo o primeiro usado apenas como elemento instigador e o segundo como regra do jogo.

O relato aponta um trabalho em parceria, articulado à formação do professor, onde num primeiro momento são expostas suas regras e posteriormente são discutidas no coletivo.

Essas considerações vão ao encontro da concepção de Abramowicz (2001, p.140) ao descrever que:

No processo coletivo-reflexivo, a formação do professor aponta para um sujeito criador, autônomo, competente para refletir sobre sua prática pedagógica, capaz de avaliá-la e reformulá-la, permanentemente, discutindo com seus pares, dialogicamente.

Nesse sentido, optou-se em transcrever o depoimento do professor, destacando os pontos mais relevantes da sua fala:

Eu creio que é bastante importante dentro do processo metodológico estabelecer as regras do jogo no primeiro dia. Anteriormente eu falei, por favor celulares desligados. Ah professor! Mas eu tenho problema com meu filho, meu marido, minha esposa, pai, mãe...tudo bem, todo mundo tem um problema num dado momento. Claro, ninguém vai falar, não, você fica aqui e morre todo mundo. Não é isso, mas não dá para todo dia, toda hora um aluno ficar saindo e entrando duzentas mil vezes durante a aula porque tocou o celular. Eu também tenho celular, trabalho em outras instituições de ensino, tenho família, estou concluindo meu doutorado e durante a aula eu desligo. Tem caixa postal pra quê? Mas se em algum momento é uma coisa muito séria, doença por exemplo ou coisa assim, tudo bem, deixe no silencioso, mas avisa antes. Mas no geral deixe desligado. Tem muita gente que não gosta, mas a regra é essa, eu insisto nisso. Partindo desse primeiro momento, outros critérios são estabelecidas, falo da matéria, da matéria ministrada, dos trabalhos e das avaliações. Dentro da avaliação nós podemos fazer trabalhos pequenos, trabalhos grandes, mais ou menos, pedacinho, pedaço, então estabelece uma regra, como é que nos vamos fazer as avaliações? Como vamos ver a participação de vocês em sala? Falo desse critério, por que às vezes o aluno participa um monte num bimestre, naquele dia ele não está bem, pode acontecer, então não dá pra você fazer uma avaliação pontual. Pontual é de vestibular, porque é pra eliminar pessoas. Na faculdade não é pra eliminar, é pra educar. Educar não no sentido educação formal familiar, mas de produção de conhecimento. (...) então nós temos que estabelecer estas regras desde o começo e verificar tudo certinho e é isso que tem norteado meu trabalho, deixar bem claro desde o começo. Mas, mesmo assim, tem horas que é complicado, porque o aluno esquece esse combinado, mas eu tenho seguido bem à risca, tanto no plano de aula antes de começar tudo direitinho com datas pré-agendadas pra isso aí, porque é mesmo assim, é complicado se você não tiver eixo norteador, tem que estabelecer objetivos individuais e coletivos pra você trabalhar (Professor H).

A utilização dos recursos tecnológicos foi outro fator relevante apresentado como consideração significativa utilizada na metodologia pelo professor em sala de aula como pode verificar-se no depoimento a seguir:

Temos que pensar na parte tecnológica, os equipamentos e a tecnologia disponível. Para o professor, em alguns casos elas são tão pobres que eu tenho aluno que tecnologicamente sabe mais do que eu em algumas situações. Enquanto eu estou ainda no retro-projetor, usando o quadro de giz, tem aluno que está direto na Internet e está fazendo trabalho lá na frente, ou seja: pesquisando no mundo inteiro de uma forma que eu não posso generalizar para dentro de sala de aula. Mas com toda essa tecnologia que aí está, o *data show* é um equipamento que o professor tem acesso através de datas agendadas, e neste caso eu faço o uso do quadro de giz e do discurso, método esse que provoca uma discussão bastante significativa na minha disciplina, talvez melhor que um equipamento de última geração (Professor A).

O depoimento revela a carência de equipamentos tecnológicos para o professor, que estes não estão sempre disponíveis para serem utilizados em sala

de aula, compara a disponibilidade de acesso que os alunos têm à tecnologia, muito além do acesso disponível aos docentes. Por outro lado, o professor demonstra que a tecnologia não é determinante no seu trabalho docente, embora os recursos tecnológicos sejam importantes, não quer dizer que a ausência destes recursos prejudique a essência de sua prática pedagógica, revelando que em determinados momentos o resultado de uma aula expositiva permeada pelo discurso do professor e do aluno obteve êxitos mais significativos que a utilização de um equipamento tecnológico.

Moran (2000, p.12) ao descrever sobre o ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas, aponta que:

Uma das áreas prioritárias de investimento é a implantação de tecnologias telemáticas de alta velocidade, para conectar alunos, professores e a administração. O objetivo é ter cada classe conectada à Internet e cada aluno com um *notebook*... Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo.

Tendo como pano de fundo o referencial abordado por Moran sobre a importância e a utilização dos recursos tecnológicos, verifica-se pelo depoimento, que a realidade educacional existente ainda não atende à demanda de equipamentos que os docentes das instituições de ensino superior necessitam. Por outro lado, Moran (2000) acrescenta que a tecnologia é importante, mas o ensino vai além do tecnológico.

Infere-se na fala de todos os professores que não há uma fragmentação do que é abordado em sala de aula; os professores demonstram uma preocupação com a qualidade do que é transmitido aos alunos, procurando despertar o desejo pelo aprender.

Para Masseto (2001, p.84) a qualidade nos cursos de graduação é o objetivo fundamental para o trabalho docente. Salaria que muitas vezes pode

nos parecer relativamente fácil porque o enfrentamos como uma oportunidade de comunicar aos outros nossos conhecimentos e experiências, portanto, merece uma revisão mais aprofundada quando nos damos conta de que hoje a qualidade da formação do profissional exige muito mais de nossos alunos que apenas uma reprodução das informações que eles receberam em aula.

Essas considerações revelam com muita propriedade que no pensar docente a metodologia utilizada em sala de aula inclui a forma como o espaço e o tempo onde alunos e professores constroem o conhecimento.

Ao concluir este segundo bloco, realizou-se a seguinte questão:

“Como você faz a adequação dos procedimentos didáticos utilizados?”

Entre vários aspectos levantados pelos professores, referente ao modo como eles fazem a adequação dos procedimentos didáticos utilizados, observou-se uma diversidade de opiniões.

É interessante ressaltar que a adequação mencionada está pautada em várias técnicas e quesitos. Dentre os relatos referentes à adequação dos procedimentos destacaram-se: o elaborar e o executar o plano de aula; a prática partindo do cotidiano do aluno; a improvisação seguida de um recurso didático; a construção do conhecimento partindo da produção de textos; a superação da insegurança por não ter formação na área pedagógica e o vínculo estabelecido com o aluno.

Na apreciação das respostas apresentadas no questionamento sobre a adequação dos procedimentos utilizados, um professor afirma ser inseguro, atribuindo a deficiência ao fato de não ter tido formação pedagógica na área específica.

Sou um tanto insegura, porque essa didática é deduzida, ela não é uma formação que eu tive, repassada, trabalhada, discutida. Então, é uma tentativa de adequação pelo conteúdo que se tem (Professor F).

Outro professor afirmou improvisar suas aulas. Procura levar para sala de aula recursos diversificados, fazendo suas adequações de acordo com o momento emocional de cada turma.

Utilizo muito de improvisação, levo um material por escrito, juntamente com as transparências e também um questionário. Então, discuto os primeiros momentos com a turma e vou verificando como está a temperatura emocional, aplicando um procedimento e outro, visando transmitir o conhecimento (Professor K).

É interessante observar que a afirmação da insegurança apontada por um professor e a improvisação apontada por outro aparecem nos discursos seguidos da justificativa de não ter formação pedagógica na área específica, fator este que leva a um processo reflexivo da importância da didática na formação do professor.

Um outro aspecto, também enunciado na adequação dos procedimentos didáticos, é o que se refere à interação do aluno, que se destaca na reflexão do professor.

Adequação para mim, tem a atenção e a interação do aluno, é quando ele me surpreende com colocações. Quando ele me pergunta, quando você coloca uma coisa e ele exemplifica, quando ele te diz assim: "sabe lá na minha casa aconteceu isso", "sabe eu tenho um aluno que faz assim" ele traz exatamente uma situação-problema que se encaixa exatamente com o que o professor está colocando (Professor G).

O relato destaca a atenção e a interação do aluno. Porém, é importante observar a importância atribuída na relação teoria e prática, quando o entrevistado afirma que os exemplos dados pelos alunos em sala de aula permitem articular a teoria que está sendo abordada a realidade profissional.

É importante perceber que é o professor quem propicia um momento de reflexão na ação. A este propósito Schön (1992, p.83) descreve que esses momentos são articulados entre si:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz, num segundo momento reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno.

Da mesma forma, outros docentes revelaram a importância da relação teoria e prática na adequação dos procedimentos didáticos, como se pode observar nas seguintes falas:

Basicamente, como é aula expositiva procuro sempre facilitar a leitura para o aluno no sentido de contextualizar a própria compreensão do texto, procurando sempre que possível fazer uma relação da teoria e da prática; e no seminário dentro do texto que disponibilizo eles devem lê-los como também resenhá-los para o grupo que está presente nos momentos de discussões (Professor C).

Primeiramente vivendo bastante a prática. Procuo ter uma visão prática, mas não aquela meramente literária. É necessário que a gente procure buscar na vida, no cotidiano, na vida profissional dele (Professor D).

O meu método de adequação é que cada um construa o seu conhecimento. Eu chego em sala de aula e digo o seguinte: Qual é o lema? Pare e pense e construa o teu conhecimento. No final da aula, após apresentar a teoria, peço para escreverem um texto, mas que seja aplicado na vida, na sua prática. Nem sempre sou atendido, mas eu desafio. E a cada aula ocorre uma produção de um texto (Professor E).

Outros professores relatam diversificarem os procedimentos didáticos utilizados, aplicando-os de acordo com a realidade de cada turma. Salientaram ser uma das estratégias utilizadas com o objetivo de mudanças na rotina da aula.

Eu nunca faço o mesmo tipo de aula. Uma semana uso quadro de giz, na outra, trabalho em equipe, intercalo de maneira que não fique aquela rotina, sempre a mesma coisa, eu faço com que eles trabalhem (Professor I).

De acordo com o momento de cada turma. Eu posso trabalhar com os meus alunos utilizando aquilo que nós temos disponível mais comumente que é o quadro de giz. Se é um momento em que eu posso trabalhar com a turma os conteúdos é usar a tecnologia como por exemplo, retroprojeter, aparelhagem multimídia, então eu faço uso desse material, em fim procuro diversificar de acordo com o que é proporcionado (Professor B).

Outros relatos revelam o plano de aula como a base da adequação dos procedimentos didáticos utilizados, como se percebe neste depoimento:

Na base de um plano de aula, coloco em prática e fico o tempo todo verificando plano versus real. Deu certo? Verifico, porque às vezes dá certo e às vezes não dá certo. Imagine você utilizando o *data show* e acaba a luz, tenho que usar de uma velocidade enorme para fazer uma adequação rápida e seguir por outros meios, enquanto o aluno segue pelo texto, quadro... mas que não perca o foco, o sentido do que está sendo abordado. Então, se você fizer assim atingirá o objetivo proposto. O importante é você estabelecer os limites antes, porque daí o aluno não pode reclamar: "Ah eu não sabia!" (Professor H).

Observa-se no relato que o plano é elaborado e aplicado a partir das regras estabelecidas, como relatadas anteriormente ao reportar-se às considerações significativas em sala de aula.

É importante perceber na sua afirmação que os limites são estabelecidos, havendo uma conscientização no coletivo de como serão os encaminhamentos.

Dessa maneira, ao analisar os relatos, verificou-se que os professores atribuem elevado grau de importância à adequação dos procedimentos didáticos ao dizer e o fazer. Enfatiza-se que a adequação está centrada na questão teórico-prática; em todas as situações relatadas os pesquisados declaram que os procedimentos de adequação transitam na ação, seguida da reflexão e da ação novamente e aos elementos combinados com os alunos em parceria.

4.1.3. Sugestões para o professor melhorar a sua prática pedagógica a partir da reflexão

O terceiro bloco apontou as sugestões que foram dadas para o professor melhorar a sua prática pedagógica a partir da reflexão. Dentre os depoimentos, há relevâncias manifestadas positivamente na importância de uma formação continuada para melhorar a prática pedagógica e gostar do que se faz. Quanto à proposta de investigar quais seriam as sugestões, optou-se por perguntar:

“Que sugestões você daria para um professor melhorar a sua prática pedagógica a partir da reflexão?”

Percebeu-se nesta questão que os professores, na sua maioria, indicam à formação continuada e o “gostar da profissão” como um dos pontos mais relevantes para o professor melhorar a sua prática a partir da reflexão. Destacou-se também criar o senso crítico no aluno e refletir sobre a ação pedagógica.

Os relatos mais significativos dos docentes que acreditam que o gostar de ser professor é o ponto fundamental da reflexão se expressam da seguinte forma:

Um professor para dar aula na graduação, deve gostar do que ele está fazendo, pois ele corre um sério risco de poder estar formando muito mal seus alunos. Porque isso passa e se você não gostar de dar aula, não tiver o interesse, não curtir o espaço de sala de aula, o aluno perceberá e por mais que você esteja transmitindo um conhecimento o aluno não vai interiorizar. Procure adorar o que faz, e estar disposto a se atualizar, na Internet, em eventos, congressos, cursos... estar buscando línguas estrangeiras (Professor A).

Amar aquilo que faz. Para amar aquilo, o que você faz? Você transmite conhecimento: se você transmite amor é porque você acredita naquilo, para acreditar é preciso que você pesquise, que você desnude, veja e descubra (Professor G).

Estar verificando no que se pode melhorar, mas às vezes o que ele pode melhorar não depende só dele, depende do contexto dos alunos, dos colegas professores do contexto de reflexão que ele está. É preciso auto-avaliar-se, gostar do que faz, ter um bom preparo e oportunizar-se num período de férias, para dar uma aliviada na cabeça, porque não é o trabalho braçal que cansa e sim o mental. Então, o professor tem que se auto-observar sempre, é difícil porque tem muitos professores que ainda fazem do magistério uma alternativa para aumentar os seus ganhos. Quem quiser entrar para esse

lado, para ganhar dinheiro e ser milionário não é o caminho, para ser professor primeiramente é gostar, estar sempre refletindo, pensando no que posso fazer para melhorar (Professor H).

Em relação ao “gostar do que se faz”, é interessante observar que as sugestões dos professores geralmente vêm acompanhadas de características docentes ligadas ao domínio afetivo: “amar aquilo que se faz”, “gostar do ofício de ensinar”. Percebe-se que o gosto e o estudo fazem o professor valorizar seu campo de conhecimento, entusiasmar-se com ele e isto influenciará seus alunos, ao desejo e ao gostar do aprender.

É interessante observar que um dos docentes fez comparações ao gostar de ser professor articulado à aprendizagem do aluno, afirmando que os alunos percebem quando um profissional de ensino não gosta do que faz propiciando com isso um comprometimento na sua aprendizagem. Esse mesmo docente afirma também que o professor deve estar em constante atualização, sugestão esta, que vem ao encontro da busca de uma formação continuada.

Nessa mesma categoria, outro professor, além de afirmar o gostar, apontou que o trabalho nem sempre depende só do docente, em alguns momentos este sucesso depende do conjunto, dos pares.

Os docentes destacaram também a importância de uma formação continuada, como fundamental para o professor melhorar a sua prática pedagógica a partir da reflexão.

A reflexão sobre a prática é a base fundamental da formação continuada: refletindo sobre a prática buscamos desvelar a teoria que está por detrás dela, para melhor compreendê-la em abrangência e profundidade. (ABRAMOWICZ, 2001, p.138).

Depreende-se dos depoimentos algumas sugestões específicas para o refletir a prática pedagógica:

Refletir sobre a própria ação pedagógica, buscar sempre um aperfeiçoamento, uma formação continuada. É importante alertar que o professor deve buscar uma formação através de cursos na área de pedagogia, visando novas informações para poder praticar a docência com mais conscientização e responsabilidade (Professor C).

Primeiro fazer a reflexão. Seria literalmente correr atrás de informações da área pedagógica, buscando cursos que oportunizem estudos com adequações didáticas (Professor F).

Deve o professor estar constantemente lendo, ouvindo, buscando cursos para atualizar-se, para que possa acompanhar a sociedade que aí está em transformação (Professor I).

As manifestações de alguns professores expressam com frequência a necessidade na busca de atualização, mostram a importância de questionar a sua prática pedagógica, o seu conhecimento, aparecendo de forma constante a necessidade de formação continuada.

Para Behrens (1996, p. 138) a “formação continuada não se apresenta por si só como solução para os problemas de qualidade no ensino, mas abre perspectivas de construir ações coletivas, na busca de qualificação do trabalho docente”.

Outros professores sugerem desenvolver o senso crítico, objetivando não ser apenas o transmissor de conteúdos, mas aquele que formará o aluno um cidadão capaz de colocar em prática todo o conhecimento, como expressam os seguintes depoimentos:

A grande função dele hoje é despertar, é criar o senso crítico, é gerar no cidadão que não busque apenas o passar na matéria, mas sim a formação no cidadão que vá colocar em prática o conhecimento. Tem que deixar o pedestal, não temos mais espaço para o professor em cima de um pedestal, de um tablado, simplesmente despejando conhecimento (Professor D).

Ele teria que escutar os alunos em especial, porque estará ajudando o aluno na construção do seu profissional e desenvolvendo seu senso crítico pelo conteúdo ministrado, transmitindo, procurando a sua resposta e contrastadas com as respostas do professor (Professor K).

Um dos professores ao reportar-se à questão, afirma que o professor deve ser capaz de refletir sobre a própria prática, buscando a auto-avaliação. Salienta também, que o professor deve ter capacidade suficiente para refletir ao ser avaliado na instituição, como relata o seguinte docente:

Ser capaz de refletir sobre a sua prática e não ficar chocado quando receber uma avaliação ruim, entender que talvez tenha alguma relação com a forma que ele está trabalhando, com sua vida pessoal que não está muito bem, descontente com a instituição ou na sua relação com os alunos. Acredito que o ponto principal da reflexão é fazer com que o professor seja reflexivo o suficiente para entender que ele também erra, e nem sempre aborda um conteúdo como deveria ser focado (Professor J).

Para Freire (1998, p.58), “a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

4.2. ANÁLISE DE RESULTADOS - QUESTIONÁRIOS

Os questionários foram aplicados junto aos 132 (cento e trinta e dois) professores dos cursos de graduação da Instituição. Retornaram 43% (quarenta e três por cento) dos questionários, percentual este compatível para a composição da amostra. O questionário é composto de 11 questões, sendo 9 questões fechadas e duas questões abertas.

Portanto, após a análise das entrevistas, partiu-se para análise dos questionários, que permitiu obter mais dados que possibilitaram a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

A seleção das questões para o questionário foi baseada na revisão de literatura, na experiência da pesquisadora e nos objetivos da pesquisa, contemplando 9 questões fechadas e 2 questões abertas, tendo como foco central a reflexão sobre a prática docente no ensino superior. As questões

tiveram como pano de fundo a prática docente, processo de reflexão, didática em sala de aula, metodologia de ensino utilizada e procedimentos didáticos.

Para as questões fechadas foram calculadas as frequências e os percentuais de representatividade, dando-se ênfase aos percentuais representativos com o grau maior e menor, no processo de análise. As questões serão apresentadas em forma de quadros, com análises individualizadas, mas, por sua vez, algumas questões serão analisadas em conjunto com o tempo de atuação.

Optou-se por analisar algumas questões em conjunto com o tempo de atuação do docente, tendo como base o modelo de pesquisa apresentado por Marcelo (1999) que ao abordar a formação de professores, destaca teorias sobre os ciclos vitais dos professores nos estudos de Sikes (1985) e Huberman (1990).

Destaca que “o trabalho mais difundido nos últimos anos em relação ao ciclo vital dos professores talvez tenha sido a investigação realizada por Huberman (1989) na Suíça, através de questionários e entrevistas a 160 professores” (MARCELO 1999).

Huberman, em sua pesquisa apresenta quadros demonstrativos, apontando etapas, fases e anos da carreira docente. Os anos de carreira estão divididos em 5 etapas: de 1 a 3 anos de profissão; de 4 a 6 anos; de 7 a 25 anos; de 25 a 35 anos e de 35 a 40 anos (MARCELO, 1999).

A primeira etapa (1 a 3 anos) é retratada como entrada na carreira, incluindo as fases de sobrevivência e descoberta. Há uma preocupação em dominar os conteúdos, é a fase de socialização profissional, a descoberta traduz o entusiasmo dos começos, a experimentação, o orgulho de ter a sua classe, os seus alunos e de fazer parte de um corpo profissional.

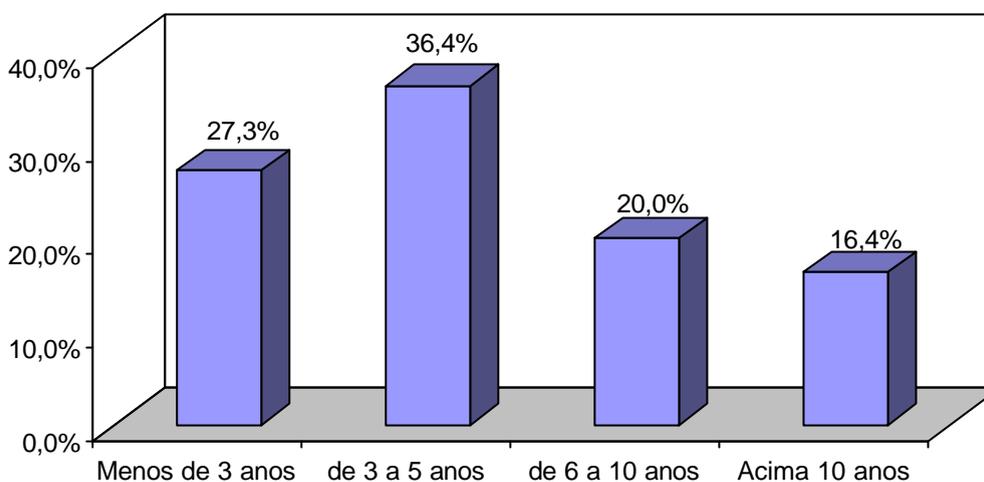
A segunda etapa que vai dos 4 aos 6 anos caracteriza-se como a fase de estabilização; a terceira fase (7 aos 25 anos) é denominada experimentação ou diversificação e caracteriza-se por ser uma fase em que o exercício da profissão não é igual para todos. Para alguns docentes, as suas energias são canalizadas principalmente no sentido prioritário de desenvolver a sua capacidade docente, diversificando métodos de ensino, experimentando novas práticas e com freqüência procurando fora da Instituição um estímulo profissional.

Outros professores centram seus esforços na procura da promoção profissional através do desempenho de funções administrativas. Ainda nesta etapa observa-se um terceiro modelo de professor, caracterizado por ir pouco a pouco reduzindo os seus compromissos profissionais, sendo que, alguns dos quais deixam a docência ou têm outra dedicação paralela; para estes, esta fase supõe um reenquadramento. Ao retratar a quarta etapa, que vai dos 25 aos 35 anos de profissão, observa-se à procura de uma situação profissional estável; é um período que pode ser de mudança mais ou menos traumática para os professores que freqüentemente se questionam sobre a sua própria eficácia como docentes.

E por último, é a preparação para a jubilação (35 a 40 anos), apontando três padrões de reações: perspectiva positiva, defensivos e desencantados (MARCELO, 1999).

Dos respondentes dos questionários dessa pesquisa verificou-se que a maioria dos professores está na fase de entrada e estabilização na carreira, totalizando 63,7% dos respondentes, e que 36,4% são professores experientes, com período de exercício da docência superior a cinco anos.

GRÁFICO 1 - TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR



Menor tempo de serviço = 1,0 ano
Maior tempo de serviço = 30,0 anos

Os dados apresentados na quadro 1 revelam a opinião dos docentes, o que significa refletir sobre a sua prática pedagógica.

Verifica-se para todos os itens apontados, que o maior percentual de professores em seu maior grau, independente do tempo de atuação do ensino superior, indicaram como suas respostas à reflexão sobre as ações pedagógicas e sobre a transposição didática. Por outro lado, é significativo observar que os professores que estão num estágio de docência acima de 10 anos, além de refletirem sobre as ações pedagógicas, apontam um percentual relevante, demonstrando que a reflexão da prática pedagógica pauta-se também nas dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

Pode-se perceber neste quadro, que o tempo de docência interfere nas respostas dadas pelos professores, evidenciando que a proposta apresentada por Huberman ao apresentar os anos de carreira docente, vêm ao encontro com dos percentuais representativos apresentados pelos professores.

QUADRO 1. O QUE SIGNIFICA REFLETIR SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA ?

ESTÁGIO/ QUESTÃO 01	Menos de 3 anos	de 3 a 5 anos	de 6 a 10 anos	Acima de 10 anos	TOTAL
Refletir sobre as ações pedagógicas de sua prática com a finalidade de encontrar novas alternativas para os problemas didático-pedagógicos vivenciados em sala de aula.	37,93% (11)	33,33% (13)	31,82% (7)	38,89% (7)	35,19% (38)
Refletir sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos.	10,34% (3)	10,26% (4)	13,64% (3)	27,78% (5)	13,89% (15)
Refletir sobre os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações para identificar os problemas de aprendizagem e propor novas atividades.	10,34% (3)	15,38% (6)	13,64% (3)	11,11% (2)	12,96% (14)
Refletir se as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula correspondem ao planejamento pré-estabelecido.	3,45% (1)	10,26% (4)	9,09% (2)	0,00% (0)	6,48% (7)
Refletir sobre a transposição didática, a qual se refere à questão do conhecimento pedagógico dos conteúdos, buscando combinar o conhecimento do conteúdo formal com o conhecimento do tratamento didático que deve receber tal conteúdo, para tornar-se compreensível para ser apropriado pelo aluno.	37,93% (11)	30,77% (12)	31,82% (7)	22,22% (4)	31,48% (34)
TOTAL	100% (29)	100% (39)	100% (22)	100% (18)	100% (108)

Nota: os valores entre parênteses representam o número de respostas para a questão

O quadro 2, revela em seu levantamento “o que os professores julgavam importante na reflexão”. Pode-se verificar que a análise e interpretação do tema de estudo desenvolvido em sala visando a criticidade destacou-se com o maior percentual, perfazendo 66,7%. Em contrapartida os pesquisados atribuíram 21,1% como resposta a metodologia aplicada em sala de aula.

É interessante observar que ao fazer um paralelo com as respostas obtidas nas entrevistas relacionadas a esta questão, vários professores relataram como um dos pontos significativos o preparo e o domínio daquilo que apresenta em sala de aula, depoimentos estes, que se assemelham às respostas dos pesquisados.

QUADRO 2. O QUE JULGA IMPORTANTE NA REFLEXÃO DO PROFESSOR?

QUESTÃO 02	No. cit.	Freq.
Analisar e interpretar o tema de estudo desenvolvido em sala, visando o fortalecimento do espírito crítico.	38	66,7%
Encontrar novos processos para despertar e prender a atenção dos alunos quanto ao conteúdo abordado.	34	59,6%
Apontar caminhos para que o conteúdo científico possa ser tratado como conteúdo de ensino.	15	26,3%
Favorecer uma aprendizagem baseada na observação e na experimentação.	13	22,8%
Refletir sobre a metodologia aplicada em sala de aula.	12	21,1%
TOTAL OBS.	57	

Ao analisar o quadro 3, nota-se que 71,9% dos professores auto-avaliam-se, buscando realizar um exercício reflexivo de sua prática docente e que 3,5% procuram realizar adequadamente os procedimentos didáticos.

Averiguando as respostas obtidas nas entrevistas, observou-se que alguns professores destacaram uma preocupação constante em estar questionando o seu conhecimento.

Neste sentido, é pertinente salientar que ao relacionar os questionários às entrevistas, ou seja, um instrumento com questões fechadas e outras questões abertas, percebeu-se que os professores são exigentes, questionadores com o seu próprio conhecimento, e que, a auto-avaliação é fundamental nessa reflexão.

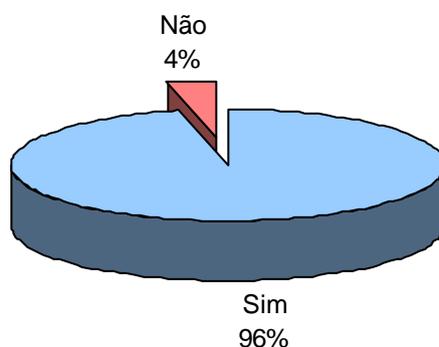
Por outro lado, verifica-se que os procedimentos didáticos não são percebidos como interferentes na sua prática docente e contrapondo-se aos dados das entrevistas os professores são enfáticos em salientar a percepção aos procedimentos didáticos como interferentes na sua prática pedagógica.

QUADRO 3. COMO VOCÊ QUESTIONA SEU CONHECIMENTO E SUA PRÁTICA DOCENTE

QUESTÃO 03	No. cit.	Freq.
Tem o hábito de auto-avaliar-se, realizando um exercício reflexivo de sua prática docente.	41	71,9%
Prioriza a reflexão sobre seu ensino, a fim de inspirá-lo a modificações e reajustes que se fizerem necessários.	26	45,6%
Busca uma formação continuada.	24	42,1%
Preocupa-se em utilizar a motivação para otimizar sua prática docente.	21	36,8%
Cria condições para que a ação didática se realize dentro das melhores condições possíveis.	21	36,8%
Reflete sobre seus conhecimentos e competências.	16	28,1%
Processa com clareza e objetividade a explicação do conteúdo abordado.	11	19,3%
Valoriza preferencialmente o domínio do conteúdo que ensina.	4	7,0%
Toma consciência de sua realidade humana quanto a aptidões, possibilidades e aspirações.	4	7,0%
Procura realizar adequadamente os procedimentos didáticos utilizados.	2	3,5%
TOTAL OBS.	57	

Outro questionamento que busca verificar se os professores realizavam um processo de reflexão sobre suas aulas confirma, através do gráfico, as afirmações precedentes.

Percebe-se, que a maioria dos professores realizam reflexões sobre suas aulas. Pode-se inferir que a reflexão é componente da ação docente.

Você realiza um processo de reflexão sobre suas aulas?

Partindo desse pressuposto, o quadro 4 faz uma complementação da questão, indagando aos professores em que consiste este processo de reflexão.

Novamente a auto-avaliação destaca-se com um percentual representativo de 50,9% articulada à consecução dos objetivos. É interessante observar que apenas 5,3% dos pesquisados preocupam-se com o conteúdo a ser ensinado.

QUADRO 4. EM QUE CONSISTE ESTE PROCESSO DE REFLEXÃO ?

QUESTÃO 4	No. cit.	Freq.
Auto-avalia-se, verificando se os objetivos propostos foram atingidos.	29	50,9%
Proporciona seqüências de aprendizagens a partir das experiências anteriores dos alunos e das reais possibilidades dos mesmos.	20	35,1%
Possibilita um acompanhamento mais eficiente dos estudos dos alunos, numa ação-reflexão-ação.	17	29,8%
Reflete, enfrentando situações problemáticas, a fim de que o aluno aprenda a aprender, a pesquisar e agir.	14	24,6%
Estabelece relações dos conteúdos com os procedimentos didáticos desenvolvidos durante a prática pedagógica.	9	15,8%
Cria condições para que a ação didática se realize dentro das melhores condições possíveis.	6	10,5%
Conduz os alunos mais seguramente para os objetivos desejados.	4	7,0%
Toma consciência de si mesmo, de suas possibilidades e aspirações.	3	5,3%
Dispensa mais atenção aos aspectos essenciais do conteúdo a ser tratado.	3	5,3%
TOTAL OBS.	57	

No quadro 5, os docentes destacam responsabilidade e preocupação com o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, nenhum professor destacou despreparo e insegurança com aquilo que vai ensinar. Nesta questão, com um percentual de 10,5%, alguns professores afirmam serem reprodutores de conhecimento.

QUADRO 5.COMO VOCÊ SE VÊ QUANTO A SUA DIDÁTICA EM SALA DE AULA ?

QUESTÃO 05	No. cit.	Freq.
Forte senso de responsabilidade.	41	71,9%
Preocupado com o processo ensino-aprendizagem.	40	70,2%
Suficiente preparo em didática, a fim de tornar o ensino mais crítico reflexivo, no sentido de tornar o educando cada vez mais consciente de si e da realidade que o envolve.	30	52,6%
Com entusiasmo e otimismo.	27	47,4%
Com equilíbrio emocional.	22	38,6%
Suficiente preparo, a fim de poder perceber o processo educativo em seu conjunto.	14	24,6%
Reprodutor de conhecimento.	6	10,5%
Despreparado para determinados conteúdos a serem abordados.	0	0,0%
Inseguro.	0	0,0%
TOTAL OBS.	57	

De acordo com as respostas, verificadas no quadro 6, o tempo de docência interfere nas respostas dadas pelos pesquisados. Verifica-se que um percentual dos professores que tem menos de 3 anos de docência no ensino superior estão preocupados em conhecer o aluno e sua aprendizagem. Por outro lado nesta mesma etapa observa-se 16,13% dos professores aparecem em três alternativas com o mesmo percentual, o que deixa transparecer serem “eccléticos”.

Os professores com 3 a 10 anos de docência atribuem importância à relação teoria e prática, com base nos conteúdos estudados e propiciam ao aluno a oportunidade de aprender a aprender.

Ao analisar os docentes com mais de 10 anos de docência, percebe-se também um percentual representativo no aprender a aprender. Porém, é interessante observar que estes destacam a preocupação em conhecer o aluno e sua aprendizagem com o mesmo grau de intensidade dos professores que tem menos de 3 anos de atuação no ensino superior.

QUADRO 6. COMO VOCÊ CONSIDERA A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR, CONTEÚDO E ALUNO ENQUANTO PROCESSO REFLEXIVO NA APRENDIZAGEM DO EDUCANDO ?

ESTÁGIO/ QUESTÃO 06	Menos de 3 anos	de 3 a 5 anos	de 6 a 10 anos	Acima 10 anos	TOTAL
Preocupa-se em conhecer o estudante, o grupo e a sua aprendizagem.	32,26% (10)	15,79% (6)	19,23% (5)	31,58% (6)	23,68% (27)
Utiliza metodologias diferenciadas, novas tecnologias e recursos propiciando uma aprendizagem significativa.	19,35% (6)	18,42% (7)	19,23% (5)	5,26% (1)	16,67% (19)
Entende como importante à relação teórico-prática que permite ao aluno atuar embasado com os conteúdos estudados.	16,13% (5)	26,32% (10)	23,08% (6)	10,53% (2)	20,18% (23)
Prepara exercícios adequados a fim de que se efetivem os processos de fixação e realização da aprendizagem.	16,13% (5)	10,53% (4)	11,54% (3)	10,53% (2)	12,28% (14)
Oportuniza e orienta o educando a “aprender a aprender”, levando-o a organizar os passos da sua própria aprendizagem.	16,13% (5)	28,95% (11)	26,92% (7)	42,11% (8)	27,19% (31)
TOTAL	100% (31)	100% (38)	100% (26)	100% (19)	100% (114)

Nota: os valores entre parênteses representam o número de respostas para a questão

No próximo quadro, foram analisadas questões com o objetivo de investigar quais procedimentos são considerados os mais significativos ou importantes para a metodologia utilizada em sala de aula.

Verifica-se que 47,4% dos pesquisados preocupam-se com a participação do aluno e que um percentual mínimo demonstra importância em realizar trabalhos em grupos sob a orientação do professor, evidenciando-se no quadro uma representatividade de 5,3%.

Um outro fator revela que apenas 14% dos pesquisados incentivam o aluno à pesquisa. Com base no menor resultado desta questão e na representatividade mínima quanto ao incentivo da pesquisa, questiona-se que a relevância atribuída à participação dos alunos restringe-se à aprendizagem individualizada de sala de aula, evidenciando-se não estarem preocupados com a troca entre os pares, com a busca do conhecimento além do contexto sala de aula.

QUADRO 7. QUE CONSIDERAÇÕES SIGNIFICATIVAS SÃO IMPORTANTES NA METODOLOGIA UTILIZADA EM SALA DE AULA ?

QUESTÃO 07	No. cit.	Freq.
Promover a participação do aluno.	27	47,4%
Mostrar o valor que a disciplina lecionada tem para a vida em geral e a do aluno.	20	35,1%
Aproveitar ocorrências ocasionais para ministrar as aulas, tirando partido de todos os fatos e incidentes da vida real, da sociedade, dos alunos, da escola e, principalmente, da própria turma, para motivar os trabalhos acadêmicos.	19	33,3%
Realizar aulas expositivas dialogadas.	13	22,8%
Revelar-se interessado pela pessoa do educando, seus planos de vida, seus sucessos e dificuldades de estudos.	11	19,3%
Propiciar reflexões individuais a partir da leitura de livros, artigos e posterior discussão coletiva.	11	19,3%
Incentivar o aluno à pesquisa.	8	14,0%
Orientar os trabalhos acadêmicos de maneira a levar o educando a empenhar-se em uma realização que provará seu entusiasmo pela tarefa em execução.	6	10,5%
Enfatizar a prática docente como fonte do conhecimento sistematizado.	4	7,0%
Promover seminários e debates.	4	7,0%
Realizar trabalhos em grupos sob a orientação do professor.	3	5,3%
TOTAL OBS.	57	

Com base nesses percentuais, indaga-se qual o papel desses pesquisados que desconsideram o incentivo à pesquisa, sendo ela um dos fatores mais significativos dentro do contexto pedagógico. Este dado revela em primeiro lugar que ensino com pesquisa ainda não é uma estratégia utilizada, ela não é percebida didaticamente como um elemento de construção do conhecimento do aluno como avanço das unidades de pesquisa, indica que cada professor trabalha individualmente porque se houvesse um trabalho integrado a pesquisa seria essencial aos processos integrativos.

Neste sentido, torna-se oportuno citarmos Behrens (2000) ao afirmar que a pesquisa promove novos conhecimentos em todo o sistema de ensino superior; a escola é um espaço de produção que oferece formação geral e preparação para o uso da tecnologia; cabe a ela propiciar um ambiente em que os professores e os alunos possam criar projetos em parceria para a produção do conhecimento. A pesquisa instiga o aluno a “aprender a aprender”; orienta os alunos a exercitar o

questionamento e a formação própria, tornando-o co-responsável pela sua própria aprendizagem.

Behrens (1998, p.67) enfatiza que:

O aluno universitário precisa pesquisar e acessar informações ininterruptamente, pois, com o avanço das ciências, o processo de produção do conhecimento torna-se acelerado e qualquer pessoa que não tenha o hábito de estar alerta a inovações e mudanças tende a abrir espaços para profissionais que sejam mais estudiosos, astutos e criativos.

Por sua vez, Anastasiou (1998, p.165) em sua obra Metodologia do Ensino Superior, ao reportar-se sobre o ensino e a pesquisa, destaca que:

Todo novo conhecimento obtido pela pesquisa só terá vida se socializado. Nada mais frustrante e improdutivo do que uma síntese extraordinária, obtida como resultado de estudos aprofundados acerca de um dado problema da realidade, ficar guardada numa estante de teses da biblioteca. Muito do que produzimos não chega a ser publicado e não pretendemos discutir aqui as implicações de poder regionais, institucionais, etc. acerca deste ponto. Mas o curso, a disciplina, o aluno, a realidade estão ali, prontos e receptivos às novas descobertas que, uma vez socializadas, possibilitarão outras.

A importância atribuída à pesquisa por Anastasiou na sua obra retrata a necessidade de divulgação dos trabalhos de pesquisa realizados na Universidade, porém é relevante perceber que o professor pesquisador propiciará a reflexão no trabalho desenvolvido em sala de aula, instigando nos alunos a busca e o incentivo pela pesquisa.

No quadro 8, verifica-se que 80,7% dos pesquisados, apontam a relação teoria e prática como fundamental na adequação dos procedimentos didáticos. Por outro lado, 15,8% preocupam-se em adequar os procedimentos didáticos à concentração e atenção dos alunos.

É importante destacar que nas entrevistas, ao serem questionados sobre a adequação dos procedimentos didáticos utilizados em sala, os docentes apontaram

opiniões diversificadas, porém das respostas obtidas na fala dos professores, a relação teoria e prática foi bastante enfatizada.

QUADRO 8.COMO VOCÊ FAZ A ADEQUAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS ?

QUESTÃO 08	No. cit.	Freq.
Estabelecer a relação teoria e prática e campo profissional.	46	80,7%
Obter explicações de relações desejadas entre conteúdos ensinados (a interdisciplinariedade).	19	33,3%
Estimular a imaginação e a criatividade dos alunos.	19	33,3%
Fazer a inclusão da interpretação de dados, aplicação de fatos e princípios, e o raciocínio lógico.	19	33,3%
Focalizar o interesse e concentrar a atenção no aluno.	9	15,8%
TOTAL OBS.	57	

Para Rays (1996, p.37):

É atividade teórico-prática do homem que motiva e promove, criticamente, transformações na realidade objetiva e no próprio homem. Nesse sentido, pode-se afirmar que é a atividade (o conhecimento teórico-prático do homem) que assegura ao ser humano as condições sócio- culturais e as bases materiais de sua própria existência. Desse modo, a teoria-conhecimento é um momento da prática-ação, assim como a prática é um momento da teoria e do próprio pensar.

No quadro a seguir, foi perguntado que aspectos os docentes destacavam como relevantes ao seu compromisso com a docência e o que era proporcionado pela instituição.

Percebe-se pelos percentuais que 40,4% dos pesquisados consideram relevante a avaliação que a Instituição realiza ao término do semestre letivo, como significativa para a sua reflexão. E em contrapartida, 8,8% destacam como aspecto relevante a formação continuada com ônus para a Instituição.

É importante salientar que a formação contínua é fundamental dentro das Instituições de Ensino Superior. Dentro do espaço de sala aula o professor é o pesquisador, assume o papel de mediador entre o saber elaborado e o conhecimento a ser produzido, portanto é o responsável pela mediação do conhecimento, ou seja, se o docente não der continuidade a sua formação poderá ser ultrapassado pelas mudanças e inovações que vem ocorrendo no dia a dia.

QUADRO 9. QUE ASPECTOS VOCÊ DESTACA COMO RELEVANTES AO SEU COMPROMISSO COM A DOCÊNCIA QUE SÃO PROPORCIONADOS PELA INSTITUIÇÃO EM QUE VOCÊ TRABALHA ?

QUESTÃO 09	No. cit.	Freq.
Avalia o desempenho do profissional docente.	23	40,4%
Permite a cooperação e estímulo.	21	36,8%
Promove apoio constante dos Coordenadores dos Cursos ao trabalho docente.	18	31,6%
Apóia os movimentos entre os grupos prestando informações, aclarando dúvidas, controlando a ação dos grupos para que não percam de vista o objetivo que perseguem.	16	28,1%
Oportuniza o uso da palavra a todos os alunos.	15	26,3%
Desenvolve a tolerância para com os pontos de vista alheios.	13	22,8%
Apoio da instituição para o crescimento profissional.	9	15,8%
Oportuniza a formação continuada com ônus para a instituição.	5	8,8%
TOTAL OBS.	57	

Behrens (1998, p.65) descreve que:

Existem ofertas formais de preparação pedagógica para os professores em cursos de pós-graduação, de especialização, mestrado e doutorado em educação. Mas a realidade é que esses cursos têm vagas limitadas, não absorvem todos os docentes, e muitos têm um custo elevado.

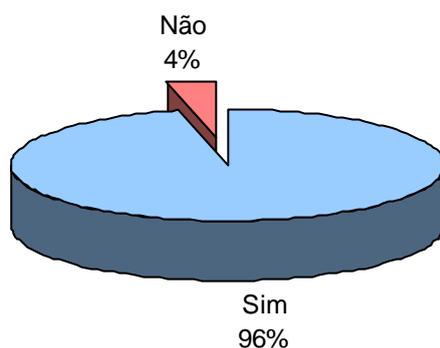
Verifica-se que as Instituições de Ensino Superior oferecem cursos de pós-graduação que oportunizam uma formação continuada, porém evidencia-se que as vagas são limitadas, absorvendo o ingresso de uma minoria. Por outro lado, quando Behrens destaca o custo elevado desses cursos, percebe-se que apenas uma minoria é contemplada com a gratuidade da formação, ficando a responsabilidade para a Instituição.

A seguir serão apresentadas as questões abertas que compuseram o questionário. Primeiramente indagou-se se os pesquisados consideravam-se professores reflexivos, justificando a resposta escolhida, e posteriormente que sugestões dariam para um professor melhorar a sua prática pedagógica a partir da reflexão.

Os percentuais apresentados no gráfico revelam que 96% (noventa e seis por cento) dos pesquisados consideram-se professores reflexivos, e 4% (quatro por cento) responderam que não se consideram reflexivos.

Esse percentual expressivo perfazendo um total de 96%, pode ser explicado nos relatos que serão transcritos, observando-se como a reflexão contribui para a prática pedagógica dos pesquisados.

Você considera-se um professor reflexivo? Justifique sua resposta.



É importante destacar que as descrições dos pesquisados estão apresentadas em sua íntegra, neste trabalho, sem a identificação e/ou classificação do professor pesquisado. Alguns questionários foram entregues e coletados sem a presença da pesquisadora. Assim, optou-se por analisar as respostas apenas descrevendo-as.

As opiniões relatadas pelos professores apontando o por que consideram-se reflexivos, mostraram-se diversificadas, citando-se entre elas: auto-avaliação; representação sobre a prática de sala de aula – objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação; relação professor – conhecimento - aluno; aprimoramento constante e busca formação continuada; relação ensino – aprendizagem e relação conhecimento articulado à teoria e prática.

Nos relatos a seguir, percebe-se o quanto os professores preocupam-se em auto-avaliar-se constantemente, pautados na reflexão teórico e prática de seu desempenho em sala de aula.

Tenho por hábito auto-avaliar-me, buscando métodos e processos para ministrar melhor as aulas.

Pela constante auto-avaliação e questionamento da prática docente, bem como a grande preocupação com a aprendizagem.

Auto-avaliação a cada aula, tendo em vista a compreensão, ou não, dos alunos (estágios, leitura).

Constantemente estou me auto-avaliando, procurando melhorar em todos os aspectos e sempre tentando me colocar no lugar dos alunos para entendê-los e auxiliá-los.

Eu me preocupo constantemente com meu desempenho profissional, através de auto-avaliação e reflexão constante.

Percebe-se nos relatos de alguns professores, que além da auto-avaliação, evidenciam-se preocupações com a aprendizagem dos alunos e a discussão reflexiva entre os pares.

Outros relatos salientaram o aprimoramento e a busca por uma formação continuada como fatores que o fazem reflexivos.

Isso se confirma nas seguintes transcrições:

Como todo ser humano considero-me uma obra em construção, inacabada e os nossos rumos procederão da análise, aprimoramento e da reflexão sobre atos e fatos já realizados.

Com a convicção de que minha atuação pedagógica pode ser melhorada, buscar formação contínua.

A discussão reflexiva com os meus pares, a melhoria das condições de ensino e a troca de informações, sempre buscando uma formação continuada.

Para Behrens (1998, p.64) “a proposição de formação continuada num processo participativo leva o professor a sair de seu isolamento em sala de aula, e esse desafio impulsiona a discutir com os seus pares sobre sua ação docente”.

O que verifica-se nos relatos dos pesquisados, é o grau de importância atribuído ao constante aprimoramento e a busca da formação continuada como fatores da sua reflexão.

Um fato também de muita importância levantado nos relatos, foi à relação ensino-aprendizagem. Percebeu-se que alguns pesquisados mostraram-se preocupados com a aprendizagem dos educandos. Com isto, verifica-se no relato dos professores que ser professor reflexivo envolve refletir sobre sua prática pedagógica, mas preocupar-se com o aprender do aluno.

Os depoimentos apontam mudanças significativas na relação ensino-aprendizagem:

Tudo o que faço na docência é uma oportunização à reflexão, percebo isto pelas mudanças que vejo acontecerem nos alunos, principalmente na nossa relação de professor e aluno.

Procuro corrigir erros a partir das experiências em sala de aula tendo em vista os resultados obtidos junto aos alunos.

Reflico sobre minha atuação docente e sobre a aprendizagem dos alunos, sempre, após aulas, no preparo delas, na correção dos trabalhos.

Eu me preocupo com o processo ensino-aprendizagem como um todo. Não me contento em ser um professor que apenas dá aulas, acho que o ambiente de sala de aula pode e deve ser muito explorado. A experiência dos alunos deve ser valorizada e levada como instrumento de aprendizagem significativa.

Verifica-se nos depoimentos, uma preocupação constante com o processo ensino-aprendizagem. É importante perceber que há uma reflexão contínua da prática articulada à aprendizagem dos educandos. “O pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem” (GOMÉZ 1992, p.106).

Nesta direção, é importante destacar o retorno que alunos dão aos professores quando envolvidos no processo ensino aprendizagem, revelando que o

apreender surge também a partir de uma motivação permeada por questionamentos e reflexões visando à busca de soluções.

Alguns professores destacaram a aplicabilidade da metodologia, objetivos, conteúdos e avaliação na prática da sala de aula. Porém, é importante observar que nem todos os professores enfatizaram todos os componentes didáticos no seu processo reflexivo; percebe-se que alguns são mais priorizados do que outros.

Procuro na medida do possível avaliar, reavaliar minha postura, metodologia em sala de aula, fazendo com que o aluno reflita, analise e aceite o que é proposto em sala de aula de maneira a concordar com o conteúdo proposto ou discuti-lo em sala de aula; não impor mas, sim fazer o aluno pensar.

Eu me questiono se minha forma de repassar os conteúdos está visando aprender a aprender, a instigar o aluno a ser mais reflexivo também e não somente um repassador técnico.

Sempre procuro refletir sobre minha prática docente, a metodologia e os resultados alcançados para, assim, poder desenvolver métodos que permitam atingir os objetivos desejados.

Atualização dos conteúdos com a realidade; pesquisa sobre procedimentos de ensino mais criativos; desenvolvimento na percepção do aluno.

Sempre tento rever o que deu certo em um semestre e o que não deu. Acho também que quando o professor começa a reimprimir seu plano de ensino sem modificações tem alguma coisa errada. Sou a favor da construção e reconstrução do conhecimento, como diz Morin.

Outra categoria importante ressaltada pelos pesquisados foi o conhecimento do professor articulado a sua prática. Como revelam os relatos a seguir:

Minha qualidade de professor reflexivo reside em relacionar, dentro das possibilidades reais, teoria e prática.

Faço reflexão sobre tudo que acontece em aula, no ato, e após sou mais exigente como professor e faço uma reflexão mais severa após as aulas, visando melhorar.

Toda atividade docente não é neutra, portanto está diretamente atrelada a uma concepção de mundo e sociedade. Esta dimensão política permeia a ação propriamente docente, exigindo constantemente a reflexão acerca da atividade pedagógica.

Finalizando a análise desta questão, é importante destacar que o fator tempo também foi apresentado. É pertinente destacar que apenas um professor reporta-se ao tempo, demonstrando que uma ação reflexiva requer disponibilidade de tempo para o professor.

Acredito que tenho perseguido esta meta, mas gostaria de poder ter mais tempo para me dedicar aos estudos e aos cuidados que a ação reflexiva exige.

A necessidade de receber sugestões que possam contribuir para uma prática pedagógica reflexiva levou à pergunta: **“Que sugestões você daria para um professor melhorar a sua prática pedagógica a partir da reflexão?”**

As respostas dadas pelos pesquisados nesta questão, apontam para várias direções, o que mostra que as sugestões indicadas para um professor melhorar a sua prática pedagógica a partir da reflexão não desfrutaram de unanimidade. Várias indicações foram dadas, entre elas destacam-se: a busca por uma formação continuada; gostar de ser professor; representação sobre a prática da sala de aula – conteúdo – forma – metodologia; preocupação com a aprendizagem dos alunos e representação sobre as idéias pedagógicas que direcionam o trabalho docente – concepções de educação, aluno, ensino-aprendizagem e auto-avaliação.

Observa-se no conteúdo declarado pelos pesquisados a importância de uma formação continuada como sugestão para reflexão da prática pedagógica. É importante salientar que esta questão também foi abordada nas entrevistas, sendo que a formação continuada foi apontada pelos entrevistados como uma das principais sugestões.

Os depoimentos mais significativos sobre a formação continuada estão expressos a seguir:

É necessário investir em aperfeiçoamento, não só em sua área específica como também na área pedagógica.

Tornar-se um eterno incompleto ou seja, estar ciente de que sempre poderá melhorar e por isso, deve procurar preparar-se o tempo todo. Nunca estamos prontos, mas sabemos que podemos chegar lá...para isto deve-se ler, estudar, pesquisar, publicar, criticar, ouvir muito, falar muito a fim de poder repassar aos alunos toda a sua rica vivência.

Formação continuada ou seja, estar em constante processo de estudo e aprimoramento de conhecimentos sobre sua área atual e conhecimentos gerais; rever continuamente suas propostas de ensinar e aprendizagem.

Outros pesquisados confirmam que para a melhoria da prática docente é importante a atualização dos conteúdos, a articulação destes com a realidade atual e a reflexão dos conteúdos transmitidos.

Aprender sempre mais sobre o conteúdo a ser ministrado; desenvolver o senso de preparação na forma de passar as mensagens aos alunos.

Aliar o conteúdo teórico tentando trazê-lo o mais próximo possível da realidade ou seja, do nosso dia-a-dia, fazendo com que o conhecimento ou melhor a informação que se está passando possa tornar conhecimento e possa ser aplicada em nosso dia-a-dia.

Buscar, constantemente, as melhores formas de trabalhar com os conteúdos (a partir da natureza e especificidade dos mesmos), propiciar diferentes estratégias de sistematização para aproximar-se da lógica de pensamento dos alunos.

Observa-se que vários professores destacam a representação sobre as idéias pedagógicas que direcionam o trabalho docente como significativo para reflexão. É importante destacar que contemplam as concepções de educação, concepções de aluno e a relação ensino-aprendizagem.

O aprofundamento deste assunto verifica-se nos relatos a seguir:

Creio que o professor deve, em primeiro lugar prestar atenção em seu aluno avaliando constantemente se o conhecimento a ser transmitido está sendo apreendido pelo aluno de maneira que este possa contribuir para sua construção.

Conhecer melhor seus alunos, sabendo que cada um tem suas deficiências, mas tem também potencialidades; que cabe ao professor valorizar as potencialidades do aluno, assim, com a estima elevada, ele responderá aos desafios que lhe forem apresentados.

Procurar ter uma relação mais aberta com os alunos, fazendo disso um processo que leve à aprendizagem significativa; refletir, analisar e oportunizar melhores condições para que ocorra em sala de aula a interação entre o conhecimento historicamente acumulado e os anseios dos alunos a atingir as metas propostas.

Ainda nesta análise, um outro professor destaca a importância do professor superar o “dar aulas e realizar reflexões” e assumir seu novo papel no contexto educacional, procurando atualizar-se.

Isso se confirma no depoimento:

Que saia do clássico papel de dar aulas e reflita sobre seu papel de educador, se atualize, ouça os alunos para ser o modelo da classe.

Este relato vem ao encontro da proposta de Pimenta & Ghedin (2002, p.146): “ formar mentes reflexivas é lançar num projeto de inovação que rompe com as formas e modelos tradicionais de educação”.

Os pesquisados também indicam como sugestões para a melhoria da prática pedagógica a auto-avaliação. Apontam como significativo o professor estar se auto-avaliando freqüentemente, procurando fazer uma relação com os conteúdos ministrados e com a prática desenvolvida em sala de aula constantemente.

Auto-observação, auto-avaliação e fórum para diálogo entre professores.

Auto-avaliar-se e avaliar os comportamentos humanos, observados em sala de aula, à luz de uma fundamentação teórica.

Analisar todas as situações, partindo de uma auto-avaliação, sem juízo de valor, mas com compreensão, paciência, entusiasmo pelo ofício de ensinar.

Percebeu-se que alguns professores priorizam a reflexão e a inovação entre o corpo docente; salientam que a troca de experiências entre os professores contribui para refletir sobre os resultados obtidos. Os depoimentos se expressam da seguinte forma:

Troca de experiências entre professores, reflexão conjunta sobre turmas de alunos e suas particularidades.

Trocar experiências com os colegas, procurar entender o que favoreceu ou dificultou os resultados obtidos pelos alunos.

A partir do momento que ele reflete deve articular mecanismos para tomar consciência dessa reflexão e oportunidades concretas para a melhoria da prática, procurando fazer uma troca com outros professores, com os coordenadores.

Schön (1992, p.91), quando descreve sobre o formar professores como profissionais reflexivos, salienta que a reflexão deve ocorrer no coletivo, destacando o papel do professor e do gestor.

Quando os professores e os gestores trabalham em conjunto, tentando produzir o tipo de experiência educacional que tenho estado a descrever, a própria escola pode tornar-se num *practicum* reflexivo para os professores. Deveríamos apoiar os indivíduos que já iniciaram este tipo de experiências, promovendo os contatos entre as pessoas e criando documentação sobre os melhores momentos da sua prática.

Um outro professor, descreve como sugestão para o professor melhorar a sua prática a partir da reflexão, gostar da profissão. Percebe-se que na falas dos entrevistados, alguns relatam como fundamental o professor gostar do que faz.

Neste sentido, é importante observar que o gostar de exercer a profissão vem ao encontro do relato dos entrevistados:

Gostar do que faz e fazê-lo com responsabilidade é a melhor forma de realização pessoal e profissional.

Para concluir esta questão que finaliza os procedimentos da presente pesquisa, apresentamos o relato de um professor que sugere aos docentes uma reflexão pautada na ação-reflexão-ação. É significativo observar no relato, a ênfase dada à reflexão sobre a prática e no agir novamente, buscando colocar-se no papel do aluno.

Sugiro a ação-reflexão-ação, porque não basta refletir sobre a prática, é preciso que após a reflexão haja uma nova ação. Essa ação, depois da reflexão, é que vai confirmar ou não o que foi analisado na reflexão. Uma das estratégias que utilizo em minhas aulas é a empatia, me coloco no lugar dos alunos, do coordenador, professor, etc. Para, assim, tentar ver a mesma situação de maneiras diferentes.

4.3. ANÁLISE REFLEXIVA DOS RESULTADOS OBTIDOS NOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A sistematização e análise dos dados levantados sob a ótica dos sujeitos pesquisados permitiu que eu pudesse verificar como os professores refletem a sua prática pedagógica no ensino superior e que impactos e mudanças esta reflexão produz na prática docente, apontando seus avanços, limites e necessidades de novas ações. Esses pontos serão tratados, em três blocos articulados aos instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo.

O bloco “A” abordará a essência do processo de reflexão sobre o ensino e o conhecimento realizado pelos professores, o bloco “B”, as preocupações dos professores, e o bloco “C”, as alternativas didáticas advindas do processo de reflexão caracterizado como superação.

A) A ESSÊNCIA DO PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE ENSINO E CONHECIMENTO

A pesquisa revelou que os professores participantes da pesquisa demonstraram que de uma forma ou de outra, refletem sobre sua prática pedagógica.

Quando questionados sobre seu próprio conhecimento e sua prática docente, os resultados marcantes das afirmações dos professores revelam terem o hábito de auto-avaliar-se, realizando um exercício reflexivo e priorizando a reflexão sobre o ensino, inspirando-os a modificações e reajustes quando necessários.

Foi propiciado perceber, que a reflexão implica uma mudança na prática pedagógica do professor, incluindo aspectos relacionados ao domínio dos conteúdos e as dificuldades de aprendizagem que os alunos possam vir a ter no processo, levando a uma constante reflexão do seu próprio conhecimento e do seu ensinar, permitindo o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, os professores afirmaram que constantemente questionam seu conhecimento, buscando facilitar e melhorar o seu próprio aprendizado através do exercício reflexivo, evidenciando que alguns professores apontaram o ensino como fator importante no processo reflexivo e outros colocaram em primeiro plano as dificuldades de aprendizagem que os alunos poderão encontrar.

Os professores revelaram essencialmente ao julgarem sua própria reflexão, que partem do pressuposto da necessidade de terem uma base de estudo adequada para aquilo que irão fazer, e principalmente estarem preparados para aquilo que será ensinado. Assim, foi possível perceber na fala dos professores, como a reflexão é pautada no domínio dos conteúdos, ficando claro que o destaque para os professores pesquisados é que o conhecimento se dá pelo domínio dos conteúdos e que, para um bom ensino é fundamental o movimento do conhecimento para o ensino. Na reflexão os professores expressam cada vez mais exigência na busca constante em rever, questionar e repensar o seu próprio conhecimento.

Ainda, na busca de respostas para a minha pesquisa no que refere-se à reflexão, ensino e conhecimento, outras questões foram levantadas para possíveis respostas ao problema central desta pesquisa. Foi perguntado se os professores durante e após a aula fazem reflexões. Dos resultados obtidos nestas questões, destaquei a fala de um professor que constantemente se apropria de metáforas quando refere-se aos alunos e a si próprio. Nesse sentido, verifiquei que estes

elementos comparativos apresentaram um avanço qualitativo do processo de reflexão, pois o professor não apresenta justificativas da sua prática pedagógica, mas uma análise da sua reflexão.

Por fim, neste bloco foi possível concluir que todos os professores pesquisados realizam um processo de reflexão, revelando que há diferentes modos de realizá-la, mas que prioritariamente o professor deve compreender aquilo que se vai ensinar. Percebi que o referencial teórico e a prática são bases constantes para a reflexão em sala de aula. Na busca de uma resposta que eles esperam obter para desenvolver sua prática pedagógica, torna-se possível captar posicionamentos significativos revelados por alguns professores quanto ao seu referencial teórico e que conduz o seu fazer pedagógico articulado ao saber sistematizado e objetiva explicar os apontamentos de suas práticas em sala de aula.

Outros fatores relevantes que destaquei referem-se à auto-avaliação e à ausência de disciplinas que contemplam áreas pedagógicas. Primeiramente acredito na importância do professor constantemente auto-avaliar-se, pois é o momento em que lhe é oportunizado o exercício da reflexão, propiciando-lhe rever a sua prática pedagógica, permeada por aquilo em que acredita e permitindo-lhe um exercício de ação-reflexão-ação. A este propósito a pesquisa revelou que vários professores realizam um processo de auto-avaliação buscando melhorar a sua prática pedagógica. Porém dá-se destaque ao domínio dos conteúdos, não necessariamente articulados à metodologia e aos procedimentos didáticos empregados em sala de aula. Um outro ponto que aflige alguns professores é a ausência de formação na área pedagógica. Esse dado me oportunizou refletir o quanto é importante a inclusão da disciplina de Didática nas diferentes áreas de ensino superior. Ficou claro na fala de alguns docentes que estes dominam o

conteúdo que ensinam, porém sentem dificuldades quando precisam colocá-lo em prática.

Ao término deste primeiro bloco revelou-se como resultado principal o levantamento do perfil da prática docente focada nesta pesquisa:

a) o caráter prioritário que é dado ao processo reflexivo, ao conhecimento e ao ensino pelos pesquisados;

b) a articulação da auto-avaliação constante, do auto questionamento e da busca por uma formação continuada para a efetivação da prática docente.

B) PROBLEMAS – OS PROCESSOS METODOLÓGICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Neste segundo bloco adotei a palavra “**problemas**”, objetivando apresentar os possíveis resultados revelados no que concerne à didática empregada em sala de aula, metodologia e procedimentos didáticos.

O termo problemas merece destaque pelo fato de alguns professores enfatizarem a afirmativa “não ter didática”. A pesquisa revelou vários apontamentos marcantes, entre eles, a falta de clareza do que realmente vem a ser “**didática**”, e a justificativa de **não terem formação na área pedagógica**. Esses apontamentos me propiciaram uma reflexão crítica sobre as ações e as experiências cotidianas desses professores permeados pela construção e reconstrução da identidade profissional quanto à clareza que os docentes têm em relação à didática. Percebi a didática resumida a técnicas e estratégias de ensino. Os professores não dão conta ou não sabem qual o verdadeiro papel da didática na profissão do professor. Pautada nessas colocações, acredito ser oportuno uma reflexão ao problema da pesquisa,

questionando como os professores refletem a sua prática pedagógica e que impactos e mudanças esta reflexão produz na prática, se, como afirmam não têm didática nenhuma.

A pesquisa também possibilitou perceber que alguns professores relacionaram a sua didática em sala de aula a experiências na profissão com a percepção que tiveram de aluno numa relação estabelecida pela participação, motivação, envolvimento, demonstrando compreensão do esperado, mostrando-se influenciados por diferentes tipos de contextos.

Além disso, outra consideração levantada refere-se à relação entre professor, conteúdo e aluno enquanto processo reflexivo na aprendizagem do educando. Destaquei como relevante a interferência do estágio de carreira docente na reflexão do professor. Os professores no estágio inicial da docência, com menos de 3 anos de atuação, mostraram-se preocupados em conhecer o aluno, seu grupo e a sua aprendizagem, fazendo o uso de metodologias diferenciadas e o uso de novas tecnologias. Por outro lado os professores no estágio de docência, a partir dos 3 aos 10 anos de atuação, revelaram como importante a relação teórica-prática, que permite ao aluno atuar com base nos conteúdos estudados orientando-os no “aprender a aprender”, organizando os passos da própria aprendizagem. E finalmente, após os 10 anos de atuação docente, preocupam-se com o “aprender a aprender”, mas também voltam a preocupar-se em conhecer o aluno e o seu aprendizado. Com esses resultados apresentados na pesquisa, é pertinente observar que no início da carreira docente a relação entre professor, conteúdo e aluno enquanto processo reflexivo transita no conhecer o aluno e nas novas tecnologias; ao atingir um grau de experiência acima dos 3 anos a ênfase se dá ao

ensino e ao aprender a aprender, e quando atinge uma etapa acima de 10 anos volta a preocupação com a aprendizagem.

Investigando as considerações significativas na metodologia utilizada em sala de aula, foi revelado que o promover a participação do aluno é o fator fundamental na metodologia utilizada, destacando-se o valor que a disciplina tem para a vida do aluno. Nessa perspectiva o aluno aprende fazendo, refletindo e sistematizando de maneira coletiva o conhecimento.

Outra implicação importante desse estudo diz respeito à adequação dos procedimentos didáticos utilizados. Na análise desta questão, destaquei a relação teoria e prática como fatores relevantes para adequação dos procedimentos didáticos apontados pelos professores. Por outro lado, novamente deparei-me com as justificativas da não formação na área pedagógica, em que o professor procura na sua prática pedagógica adequar o conteúdo. Embasado nessa afirmação, o relato do pesquisado induz a uma reflexão em que as Instituições de Ensino Superior selecionam os docentes pelo domínio dos conteúdos e não pela experiência didática.

Concluindo este segundo bloco, o que mais me surpreendeu foi a percepção da não compreensão do verdadeiro papel da didática. Por outro lado, a pesquisa revela que todos são reflexivos, porém não têm de fato a clareza a respeito do quadro conceitual da didática envolvendo o tema prática pedagógica.

Na minha percepção, os depoimentos demonstraram que alguns professores quando questionados sobre a didática exercida em sala de aula, não conseguem muitas vezes expressar os problemas, as mudanças, os avanços, as resistências que orientam a sua própria ação. A este propósito, o que pude perceber, é que, os professores no processo reflexão anunciam mais uma

justificativa para a solução apresentada do que uma postura crítica sobre sua própria ação. Nesse sentido, não necessariamente eles se desestruturam, se desconstroem. Por exemplo, há poucos questionamentos do tipo: Será que isso que eu fiz resolveu o problema? Ou criou outro problema e eu não consegui perceber que de fato não atingi esses alunos? Então, para que isso ocorra será necessário uma reflexão de fundo, de mudança, de buscar efetivamente a aprendizagem na sua própria prática pedagógica. Isto vai além da percepção e descrição do fato; é a busca da mudança do próprio fazer.

Pautada nessas proposições, cabe ao professor uma proposta pedagógica própria, reflexiva, autocrítica e inovadora, tendo como pano de fundo uma atuação comprometida, técnica, política e científica, permitindo a ação reflexiva, avaliando constantemente a sua prática pedagógica, agindo e participando ativamente na produção do conhecimento. Acredito que, ao agir, o professor reflete sobre sua prática pedagógica, construindo e reconstruindo o conhecimento.

C) SUPERAÇÃO - ALTERNATIVAS DIDÁTICAS ADVINDAS DO PROCESSO DE REFLEXÃO

O terceiro bloco destaca-se como a **superação**, com o intuito de apresentar as sugestões trazidas pelos professores pesquisados no sentido de apontar contribuições para o professor desenvolver a sua prática pedagógica a partir das reflexões, bem como destacar que impactos e mudanças as reflexões causam na prática dos professores que afirmam serem reflexivos.

Ao serem questionados se estes consideram-se reflexivos, vários apontamentos foram registrados. Um dos pontos que percebi na fala dos

professores foi a importância atribuída à auto-avaliação. Os professores revelaram que constantemente se auto-avaliam procurando assim melhorar em todos os aspectos a sua prática pedagógica, procurando colocar-se no lugar dos alunos para poder entendê-los.

A este propósito, percebi que o processo de reflexão para alguns professores é permeado no ensinar e no aprender. Assim, cabe ao professor refletir sobre suas ações pedagógicas e sobre os problemas identificados na aprendizagem dos alunos, buscando alternativas para transmitir o que realmente se deseja que os alunos aprendam.

Os professores destacaram também, traçarem regularmente objetivos para cada aula, tendo clareza e domínio dos conteúdos que serão ensinados, avaliando-os durante o processo, enfatizando que essa avaliação traz subsídios para a reflexão sobre o que devem mudar ou ampliar a cada semestre, induzindo-os na busca de uma formação continuada.

Na minha percepção, a análise constante do trabalho desenvolvido é fundamental quando se afirma ter uma prática pedagógica reflexiva, pois que esta propicia ao professor identificar possíveis falhas objetivando desenvolver sua atuação profissional, mediante a busca de aprimoramento constante e o envolver-se com o trabalho de modo efetivo.

Na profissão de professor, acredito que a reflexão é elemento essencial, pois o mundo e as pessoas não são estáticos; procuram um freqüente aprimoramento para viver melhor e em transformação. Também vejo que por meio da discussão reflexiva com os pares, haverá uma melhoria das condições de ensino, via troca de informações.

É importante destacar que os professores que afirmaram serem reflexivos, quando solicitados a darem sugestões para o profissional melhorar a sua prática a partir da reflexão, fizeram pontuações semelhantes a sua prática pedagógica.

Dentre as sugestões para o professor melhorar a sua prática pedagógica a partir da reflexão, vários professores afirmaram com propriedade o auto-avaliar-se, a importância da formação continuada e a troca de informações entre os pares, embora esta sugestão seja um fato raramente observado no universo docente.

Nesse momento percebi a necessidade que a instituição tem de proporcionar momentos de reflexão coletiva entre os professores, propondo questionamentos para a realização de uma prática pedagógica inovadora reflexiva.

A pesquisa revelou que essas trocas entre os pares não ocorrem e que, no momento em que são proporcionadas reflexões estas não contemplam reflexões no fazer pedagógico. Ainda, não há uma percepção no pensar coletivamente; cada professor pensa e organiza sua disciplina isoladamente e no momento em que os pares se encontram limitam-se a apresentar o plano de ensino que foi construído individualmente. Por outro lado, no curso de Pedagogia alguns avanços já ocorreram, como nas discussões coletivas entre Coordenação do Curso e corpo docente e nas reuniões pedagógicas promovidas com o objetivo de realizar a discussão coletiva no/do fazer pedagógico.

Outro elemento que menciono é a auto-avaliação que apareceu na maioria das respostas. Os professores enfatizaram a importância do rigor na sua auto-avaliação, mostrando-se nunca estarem satisfeitos por fazer sempre como foi feito, e por isso sugerem a necessidade de buscar novas fontes de recursos e métodos.

Diante dessa colocação, percebo que o professor que não se auto-avalia, não reflete sobre sua prática pedagógica ou mesmo não faz conscientemente um

exercício reflexivo, provavelmente será manipulado e aceitará sempre o que outros profissionais definirem por ele. Articulada a este propósito, vejo o quanto é importante a reflexão do professor enquanto sujeito de sua prática pedagógica, agindo pelas suas próprias ações e seus atos como fonte de observação, reflexão e análise, buscando na essencialidade a compreensão da maneira de pensar e de agir.

Retomando as idéias que foram apontadas no Capítulo 2, onde os indicativos retratam a reflexão, é pertinente pontuar a concepção teórica de reflexão focada por vários autores, objetivando compará-la às falas dos docentes, na busca de possíveis conclusões reveladas na pesquisa. Em Dewey (1959), a reflexão não é um processo rígido que segue determinados passos ou procedimentos e sim uma forma global de vivenciar e responder aos problemas de ensino. Pautada nessa afirmação, os professores pesquisados revelaram partilhar a reflexão deweyana sobre a consciência de si mesmo por meio do processo de auto-avaliação, assumindo responsabilidades pelo seu próprio desenvolvimento profissional, defendendo que reflexão não se resume a um conjunto de técnicas ou receitas que podem ser absorvidas pelos professores.

Por outro lado, as proposições de Dewey destacam que os processos reflexivos exigem atitudes e disposição, sendo identificados como responsabilidade, mentalidade aberta e entusiasmo. Alicerçada nessa vertente todos os professores mostraram-se disponíveis à reflexão.

Libâneo (2001) pressupõe uma reflexão crítica, permeada por vários fatores, enfatizando a superação do ensino mecanicista; uma prática pedagógica interdisciplinar; uma perspectiva crítica dos conteúdos; a aula como um processo comunicativo; o impacto de novas tecnologias; atendimento à diversidade cultural e

o respeito das diferenças; o estabelecer estratégias de ensinar a pensar e ensinar a aprender a aprender; dimensão afetiva e por último a importância da ética.

Entretanto, verifiquei que, sob essa perspectiva, os professores não têm uma reflexão crítica. Nesse sentido, é oportuno destacar a necessidade de que o professor seja desafiado a refletir criticamente sobre a sua prática e que tenha condições para reavaliá-la e reformulá-la, agindo e refletindo criticamente sobre essa prática.

Anastasiou (2003) destaca com propriedade a importância da mudança da ação docente individual para a coletiva, enfatizando que o conversar com o outro pressupõe a abertura para mudar junto com o outro, é o salto da individualidade para a grupalidade, exigindo o desenvolvimento de fatores interpessoais, para um melhor desempenho dos processos relacionais. Revela que um processo de mudança exige contínuo suporte em diferentes níveis, sendo: nível técnico, perspectiva cultural, política e pós-moderna. A este propósito a pesquisa revelou que as mudanças são individualizadas, não sendo verificadas discussões coletivas no fazer pedagógico. Dessa forma, pressupõe-se que a passagem do individual para o coletivo deverá ser pensada institucionalmente.

As contribuições trazidas por Schön (1992), implicam o conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Embasada nessas colocações, a pesquisa propiciou verificar que apenas um professor vê a reflexão como o processo de formação profissional, apontando sua reflexão como construção dos saberes didáticos, visando à melhoria da sua própria prática pedagógica.

Para Zeichner (1997), a reflexão envolve intuição, emoção e paixão, não podendo ser reduzida a qualquer operação mental ou até mesmo guardadas em pacotes, como um programa de técnicas a serem utilizadas pelos docentes. Essa

afirmação vêm ao encontro da fala de alguns docentes, quando solicitados a darem sugestões para o professor melhorar a sua prática a partir da reflexão, quando manifestaram-se enfáticos ao declarar que o importante é “gostar do que se faz” e “amar aquilo que se faz”.

Partindo dessas premissas, permeadas pelo referencial teórico e pelos instrumentos de pesquisa aplicados junto aos professores, percebi que o professor que faz uma reflexão profunda e consciente de suas ações é levado a uma mudança da sua própria prática pedagógica, sendo, porém, essencial articulá-las aos diferentes níveis propostos por Anastasiou (2003, p.62,63), que julgo oportuno apresentá-los na íntegra:

O nível técnico: o saber fazer exige contínua possibilidade de troca, clima de abertura, de busca de solução das dúvidas e de observação tanto de experiências quanto de ações que representam avanços, de prática e de *feedback* realizado individualmente e com respeito, para que o novo seja integrado no ato rotineiro.

Da perspectiva cultural: o impacto das mudanças é afetado pela forma como são vistas, sentidas e percebidas. Além de os envolvidos estarem motivados, o tempo histórico e a forma de evolução são dados importantes, uma vez que a mudança é um processo e não um ato isolado.

Da perspectiva política: a mudança ocorrerá à medida que os fins pretendidos socialmente e individualmente possam estar em concordância. Os professores são sujeitos de sua história e se encaminham na direção de suas crenças, valores, etc. Trabalhar coletivamente será uma forma de dar ou criar a força do coletivo docente, que tem a ver com as crenças, os compromissos das pessoas envolvidas e as condições concretas para a efetivação do processo.

Da perspectiva pós-moderna: a incerteza, a complexidade, a incompletude e o novo são características dominantes. As transformações são rápidas e complexas e nos processos de mudança há que se considerar o passado, o presente e o futuro pretendido. Freire nos diz que temos que saber o que somos para saber o que queremos ser. Nesse processo, não podemos desconsiderar os elementos que nos constituíram, em relação aos novos que pretendemos propor para o presente e futuro.

Portanto, uma mudança reflexiva, pautada nas situações desencadeadas em sala de aula sem perder de vista sua vinculação ao contexto da instituição, reconhecendo que o trabalho pedagógico tem na sua essência um trabalho técnico, cultural, político e pós-moderno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se desenvolveu com o objetivo de analisar como os professores refletem a sua prática pedagógica no ensino superior e que impactos e mudanças esta reflexão produz na prática docente.

Minha inserção como docente no ensino superior, especialmente na disciplina Didática, permitiu retirar inferências e ao mesmo tempo levantar questões que me estimularam a investigar que impactos e mudanças a reflexão causa na prática pedagógica do professor universitário.

Assim, desenvolvi junto aos professores atuantes nos cursos de graduação no segundo semestre do ano de 2004 uma pesquisa qualitativa, procurando levantar dados que permitissem verificar quais os impactos que a reflexão produz na prática pedagógica desses professores.

Busquei por meio da fundamentação teórica e da pesquisa de campo responder ao seguinte problema de pesquisa: **como os professores refletem a sua prática pedagógica nos cursos de graduação do ensino superior e que impactos e mudanças esta reflexão produz na prática docente?**

Como fundamentos teóricos da pesquisa, foi necessário realizar um estado do conhecimento, principalmente em autores referenciados, em obras que revelam o que se entende por prática pedagógica e reflexão. Esse subsídio possibilitou por meio dos questionários e das entrevistas, elaborar questões que permitiram verificar como os professores demonstram a sua compreensão de uma prática pedagógica reflexiva.

O objetivo de pesquisar este tema foi contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica reflexiva, entendida como a minimização do distanciamento entre a teoria e a prática.

Os resultados obtidos na pesquisa proporcionaram verificar como os professores refletem a sua prática pedagógica e que impactos e mudanças esta reflexão produz na prática. A pesquisa revelou que o estágio de carreira docente influencia na concepção que os professores têm sobre a sua prática pedagógica. Verificou-se que os professores no estágio inicial da carreira com até 10 anos de atuação no ensino superior **refletem sobre as ações pedagógicas de sua prática**, na busca de alternativas para os problemas didáticos pedagógicos que vivenciam em sala de aula, também afirmaram que **refletem sobre o procedimento didático**, valorizando o domínio dos conteúdos, tornando-os compreensíveis ao aprendizado dos alunos.

Os professores que atuam no ensino superior há mais de 10 anos revelaram também que a prática pedagógica é **refletida sobre as ações pedagógicas**, bem como refletida nas **dificuldades de aprendizagem dos alunos**.

Com base nos resultados da pesquisa, observei que os procedimentos didáticos se efetivam com base na experiência do docente, nas suas interpretações, crenças e valores.

Dessa forma, um dos impactos revelados na pesquisa permitiu perceber que, conforme os professores atingem um grau maior de experiência e maturidade no ensino superior, as mudanças na prática pedagógica vão ocorrendo. Na fase inicial, a ênfase maior é dada ao ato de ensinar, há uma preocupação elevada com o domínio dos conteúdos relativos ao que ensinar, como ensinar e o porquê ensinar, e com o passar do tempo, os professores mais experientes refletem sobre as suas

próprias ações pedagógicas mostrando-se preocupados com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Dessa forma, percebi a importância dos instrumentos de pesquisa em encontrar respostas para algumas questões e até mesmo para confirmar algumas de minhas expectativas.

Esta pesquisa revelou dados significativos sobre a realidade do cotidiano dos professores pesquisados que atuam no ensino superior. Considerando o fato de que os professores que vivem este processo têm consciência de seu papel, do processo de reflexão e produção do conhecimento, observei que o grupo como um todo identifica-se como condutor do processo de impactos e mudanças necessários para desenvolver a prática docente.

As implicações que surgiram são pertinentes, e passaram a ser questionadas e refletidas por sua relevância dentro do processo docente e da reflexão na atuação do professor do ensino superior.

É preciso salientar a importância em reconhecer os professores nas suas especificidades e nas especificidades de sua formação levando em consideração as diferentes fases de suas vidas, desmistificando que o desempenho docente pauta-se somente pela sua formação profissional.

A pesquisa proporcionou-me uma percepção da necessidade da valorização do trabalho coletivo. Os docentes constantemente reforçaram a importância da formação continuada. O impacto revelado refere-se aos componentes da reflexão, o modo citado sempre individual em contraposição a uma necessária reflexão coletiva.

Permeada pelos fatos revelados, é pertinente referendar as afirmações destacadas por Anastasiou (2003, p.63), salientando que os processos de

profissionalização continuada têm sido um caminho buscado pelas Instituições de Ensino Superior, revelando como promissores, pois:

possibilitam inicialmente a definição dos rumos, dos objetivos institucionais que devem interligar entre si docentes e discentes, na relação com o compromisso institucional oferecido no tempo de cursar a graduação. Isso aponta a possibilidade de organização do coletivo para a construção do Projeto Político-pedagógico, que se torna referência de todo o processo. Previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, LDB nº9394/96, é proposto como compromisso e responsabilidade institucional.

Esta afirmação, articulada aos resultados obtidos nesta pesquisa, sinalizou indícios e avanços no meu ensinar, aprender e apreender socializando diferentes saberes, proporcionando-me um novo pensar. Um salto qualitativo na minha prática pedagógica.

Novas pesquisas sobre este tema e que vierem a se juntar a este estudo serão de grande valia, como forma de contribuir para a formação reflexiva dos professores do ensino superior.

Algumas questões³ apontadas por Anastasiou (2005) no momento da qualificação, instigaram-me a aprofundar esta pesquisa em investigações posteriores, objetivando a riqueza do partilhar o conhecimento por meio da socialização:

É possível a docência no sentido conceitual do que é ser docente sem reflexão?
É possível uma mudança na sua competência docente sem um processo reflexivo? Ou você vai ficar sendo um “dador” de aulas ?
O que caracteriza o professor é o ato de ensinar?
Quanto aos impactos e mudanças: refletir é essencial na docência?

Assim sendo, ao fazer uma reflexão sobre esta pesquisa, percebi que há uma necessidade inquestionável de dar continuidade ao estudo em busca de novas respostas ao objetivo primordial que são os impactos e mudanças que a reflexão produz na prática pedagógica do professor do ensino superior.

³ Anotações pessoais apontadas no exame de qualificação por Anastasiou (2005).

Escrever sobre professor reflexivo no ensino superior não foi uma tarefa fácil uma vez que não há uma discussão estabelecida entre os professores acerca do referido tema, portanto, um assunto que não se esgotou em si mesmo.

A princípio, o objeto de estudo da dissertação era voltado para as dificuldades de aprendizagem. Minha busca era verificar o processo de aprendizagem nas suas dificuldades e nas questões relativas ao ato de ensinar. Este tema me induziu a examinar algumas obras acerca da temática relativa às dificuldades de aprendizagem. Porém, num determinado momento, gerou uma ansiedade muito grande quanto à distinção entre dificuldades de aprendizagem, problemas de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem. Como a conceituação é ambígua, o fato gerou conflito na definição da pesquisa a ser desenvolvida. A partir dessa problemática levantada, eu não tive certeza se realmente era isso que eu gostaria de pesquisar. Assim, para compreender o que eu buscava como objeto de estudo, foi necessário fazer um exercício reflexivo diário durante um longo tempo. Esse processo de reflexão e as disciplinas que cursava no mestrado, principalmente as discussões realizadas nas aulas me instigaram a pesquisar esse processo de reflexão. E mais, como atuo no ensino superior, o meu objeto de estudo foi se delineando, indicando pressupostos e desafios para uma prática pedagógica reflexiva, propiciando-me perceber o valor da reflexão como componente da atuação docente.

Finalizando, minha intenção não é esgotar a discussão acerca do tema proposto, mas, suscitar o debate contribuindo para a construção, desconstrução e reconstrução de uma prática pedagógica reflexiva; identificar e debater problemas, possibilidades e limites, conduzindo o processo da reflexão individual para a reflexão coletiva.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (orgs.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

ALARCÃO, Isabel (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Lisboa: Porto, 1996.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.

_____ & ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2003.

_____. Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2ª ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

_____. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 1996.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reposição**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ªed. São Paulo: Atlas, 1994.

KENSKI, Moreira Vani. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Márcio Antonio Cardoso. **Escola nova, pragmatismo deweyano e formação de professores: algumas (des)considerações**. In Revista Diálogo Educacional, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v.4. n.10 (set/dez. 2003), Curitiba: Champagnat, 2000.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos Garcia. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____.A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Didática teórica didática prática: para além do confronto**. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MASETTO, Marcos T. (org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio &

CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J.M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MATTOS, Fernando Lincoln. **O professor prático-reflexivo e a solução de problemas docentes**. In, Revista da FA7, período científico e cultural da Faculdade 7 de Setembro, vol.1, nº1, julho/2003

NÓVOA, Antonio (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PAIVA, Edil V. de. **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PÉREZ, Gómez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAYS, Alonso Oswaldo. A relação teoria-prática na didática escolar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2003.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SZYMANSKI, Heloisa (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** 3^a ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Repensando a didática.** 7^a ed. Campinas: Papirus, 1992.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores; idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993

_____. Para além da divisão entre professor e pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORINTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática.** Campinas: Papirus, 1989.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABRANCHES, Sérgio Paulino. **A reflexividade como elemento da prática docente: alguns limites para sua efetivação o caso da informática na educação**. Disponível: http://www.educacaoonline.pro.br/a_reflexividade_como_elemento.asp?f_id_artigo=102. Acesso em 31 de março de 2004.

ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BECKER, Neusi Navas. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (orgs.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **O ensinar, o aprender e o apreender**. Texto produzido para encontro de professores da Rede Pública do Estado do Paraná, Curitiba, s/d.

_____. **Desafios de um processo de profissionalização continuada: elementos da teoria e da prática**. Revista Saberes, UNERJ, ano 1, v.1, nº2, maio/agosto 2000.

CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (orgs.) **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
_____. **Pedagogia do oprimido**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais transformadores**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRACIA, Sérgio Antonio. **Professor Pesquisador: sua formação e sua prática** Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/professor_pesquisador:sua_formacao_e_sua_pratica.asp?f_id_artigo=106. Acesso em 23 de abril de 2005.

GRILLO, Marlene. **Transposição didática: uma prática reflexiva**. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/transposicao_didatica.asp?f_id_artigo=196. Acesso em 31 de março de 2004.

IBERNON, Francisco. **Formação e docente profissional; forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

KHUN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ªed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LINHARES, Célia & LEAL, Maria Cristina (orgs.) **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, Nilson. **Epistemologia e didática**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCONDES, Maria Inês. **O papel pedagógico político do professor: dimensões de uma prática reflexiva**. Revista de Educação AEC, s/d.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MRECH, Leny Magalhães. **O universo do ato didático: a criação de um lugar**. Disponível: http://www.educacaoonline.pro.br/o_universo_do_ato_didatico.html?f_id_artigo=76. Acesso em 29 de julho de 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2 ° ed., São Paulo: Cortez, 2002.

SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade: estudo a partir de algumas biografias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SILVA, Kelly Cristina Ducatti da. **O pensamento reflexivo: um aliado do professor?** Profissão Mestre on-line, acesso em 04/04/2005.

TANURI, L.M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPEd, nº14, maio/jun./jul./agos., 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1994.

VASCONCELLOS, Maria I.C. **A formação do professor do ensino superior.** 2^a ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

ZASSO, Silvana Maria Bellé. **Em busca de caminhos teórico-metodológicos para a formação de um pedagogo reflexivo.** Disponível:
[http://www.educacaoonline.pro.br/busca de caminhos.asp?f_id_ artigo=388.](http://www.educacaoonline.pro.br/busca_de_caminhos.asp?f_id_artigo=388)
Acesso em 31 de março de 2004.

ANEXOS

ANEXO I - Roteiro da entrevista realizada com os professores

NOME:

FORMAÇÃO:

ESPECIALIZAÇÃO:

MESTRADO:

DOUTORADO:

ATUAÇÃO:

- 1) Para você, professor, o que significa refletir sobre sua prática pedagógica?
- 2) Você se questiona sobre seu próprio conhecimento e sua prática docente?
- 3) O que você julga importante na reflexão do professor?
- 4) Durante a aula, você realiza reflexões sobre o que ocorre neste contexto da aula?
- 5) Após as aulas você realiza um processo de reflexão de suas aulas? Em que consiste este processo?
- 6) O que fundamenta este processo de reflexão?
- 7) O resultado desta reflexão é empregado para rever sua prática docente?
- 8) Como você se vê quanto a sua didática em sala de aula?
- 9) Você considera o conteúdo transmitido/lecionado em sala de aula como suficiente para a aprendizagem do aluno?
- 10) Que considerações significativas são importantes na metodologia utilizada em sala de aula?
- 11) Como você faz a adequação dos procedimentos didáticos utilizados?
- 12) Quais as sugestões você daria para um professor melhorar a sua prática pedagógica a partir da reflexão?

ANEXO II – Carta explicativa e o Questionário do Professor

Prezado(a) Professor(a):

Estou desenvolvendo uma pesquisa para dissertação de mestrado com o título “**Professor reflexivo no Ensino Superior: Intervenção na Prática Pedagógica**”. Esta pesquisa tem por finalidade examinar como os professores dos cursos de graduação articulam a reflexão com a sua prática pedagógica e quais os impactos causados a partir da reflexão.

A reflexividade “é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros” (LIBÂNEO, 2002, p.55).

Professor(a), desse modo solicitamos responder o questionário em anexo.

Obrigada.

Mestranda Gelsenmeia Massuquette Romero de Souza
Orientadora Dr^a Joana Paulin Romanowski

Formação

Curso Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

Curso Especialização: _____ Ano de conclusão: _____

Curso de Mestrado: _____ Ano de conclusão: _____

Curso de Doutorado _____ Ano de conclusão: _____

Tempo de atuação no ensino superior: _____

Disciplina(s) que atua: _____

1. Para você, professor, o que significa refletir sobre sua prática pedagógica?

Assinale 2 aspectos que considere relevantes:

Refletir sobre as ações pedagógicas de sua prática com a finalidade de encontrar novas alternativas para os problemas da prática em sala de aula.

Refletir sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Refletir sobre os resultados obtidos pelos alunos na avaliação para identificar os problemas de aprendizagem e propor novas atividades.

Refletir se as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula correspondem ao planejamento pré-estabelecido.

Refletir sobre a transposição didática, que se refere à questão do conhecimento pedagógico dos conteúdos, buscando combinar o conhecimento do conteúdo formal com o conhecimento do tratamento didático que deve receber tal conteúdo, para tornar-se compreensível para ser apropriado pelo aluno.

2. O que você julga importante na reflexão do professor?

Assinale 2 aspectos que considerar necessários:

Apontar caminhos para que o conteúdo científico possa ser tratado como conteúdo de ensino.

Encontrar novos processos para despertar e prender a atenção dos alunos quanto ao conteúdo abordado.

Favorecer uma aprendizagem baseada na observação e experimentação.

Refletir sobre a metodologia aplicada em sala de aula.

Analisar e interpretar o tema de estudo desenvolvido em sala, visando o fortalecimento do espírito crítico.

3. Como você questiona seu conhecimento e sua prática docente?

Assinale 3 proposições que considere relevantes:

Procura realizar adequadamente os procedimentos didáticos utilizados.

Tem o hábito de auto-avaliar-se, realizando um exercício reflexivo de sua prática docente.

Reflete sobre seus conhecimentos e competências.

Processa com clareza e objetividade a explicação do conteúdo abordado.

Prioriza o domínio do conteúdo que ensina.

Busca uma formação continuada.

Preocupa-se na sua prática docente em utilizar-se da motivação.

Toma consciência de sua realidade humana e dos alunos, quanto a aptidões, possibilidades e aspirações.

Prioriza a reflexão sobre seu ensino, a fim de inspirá-lo a modificações e reajustes que se fizerem necessários.

Cria condições para que a ação didática se realize dentro das melhores condições possíveis.

4. Após atuação docente, você realiza um processo de reflexão de suas aulas?

sim não

Se sua resposta for afirmativa, em que consiste este processo de reflexão?

Auto-avalia-se, verificando se os objetivos propostos foram atingidos.

Possibilita um acompanhamento mais eficiente dos estudos dos alunos, numa ação-reflexão-ação.

Toma consciência de si mesmo, de suas possibilidades e aspirações.

Reflete, enfrentando situações problemáticas, a fim de que aprenda a aprender, a pesquisar e agir.

Estabelece relações dos conteúdos com os procedimentos didáticos desenvolvidos durante a prática pedagógica.

Dispensa maior atenção aos aspectos essenciais do conteúdo a ser tratado.

Cria condições para que a ação didática se realize dentro das melhores condições possíveis.

Proporciona seqüências de aprendizagens a partir das experiências anteriores dos alunos e das reais possibilidades dos mesmos.

Conduz os alunos mais seguramente para os objetivos desejados.

5. Como você se vê quanto a sua didática em sala de aula?

Assinale as proposições que considerar necessárias.

Com entusiasmo e otimismo.

Forte senso de responsabilidade.

Suficiente preparo, a fim de poder perceber o processo educativo em seu conjunto.

Despreparado para determinados conteúdos a serem abordados.

Inseguro.

Suficiente preparo em didática, a fim de tornar o ensino mais crítico reflexivo, no sentido de tornar o educando cada vez mais consciente de si e da realidade que o envolve.

Com equilíbrio emocional.

Preocupado com o processo ensino aprendizagem.

Reprodutor de conhecimento.

6. Como você considera a relação professor, conteúdo e aluno enquanto processo reflexivo na aprendizagem do educando?

Assinale 2 das proposições que mais ocorrem em sua prática docente:

- Preocupa-se em conhecer o estudante, o grupo e a sua aprendizagem.
- Utiliza metodologias diferenciadas, novas tecnologias e recursos propiciando uma aprendizagem significativa.
- Entende como importante a relação teórico-prática que permite ao aluno atuar embasados com os conteúdos estudados.
- Prepara exercícios adequados a fim de que se efetivem os processos de fixação e realização da aprendizagem.
- Oportuniza e orienta o educando a “aprender a aprender”, levando-o a organizar os passos da sua própria aprendizagem.

7. Que considerações significativas são importantes na metodologia utilizada em sala de aula?

Assinale 2 proposições que sejam relevantes.

- Realizar aulas expositivas dialogadas.
- Promover a participação do aluno.
- Revelar-se interessado na pessoa do educando, nos seus planos de vida, nos seus sucessos e dificuldades de estudos.
- Aproveitar ocorrências ocasionais para ministrar as aulas, tirando partido de todos os fatos e incidentes da vida real da sociedade, dos alunos, da escola e, principalmente, da própria turma, para motivar os trabalhos acadêmicos.
- Mostrar o valor que a disciplina lecionada tem para a vida em geral e a do aluno.
- Enfatizar a prática docente como fonte do conhecimento sistematizado.
- Orientar os trabalhos acadêmicos de maneira a levar o educando a empenhar-se em uma realização que provará seu entusiasmo pela tarefa em execução.
- Realizar trabalhos em grupos sob a orientação do professor.
- Incentivar o aluno à pesquisa.
- Propiciar reflexões individuais a partir da leitura de livros, artigos e posterior discussão no coletivo.
- Promover seminários e debates.

8. Como você faz a adequação dos procedimentos didáticos utilizados?

Assinale 2 aspectos que considere significativos:

- Obtem explicações de relações desejadas entre conteúdos ensinados (a interdisciplinariedade).

- () Focaliza o interesse e concentra a atenção do aluno.
- () Relação teoria e prática e campo profissional.
- () Estimula a imaginação e a criatividade dos alunos.
- () Inclui a interpretação de dados, aplicação de fatos e princípios, e o raciocínio lógico.

9. Que aspectos você destaca como relevantes ao seu compromisso com a docência que são proporcionados pela Instituição em que você trabalha?

- () Apoio constante dos Coordenadores dos Cursos junto aos professores.
- () Avalia o desempenho do profissional docente.
- () Oportuniza o uso da palavra a todos os alunos.
- () Desenvolve a tolerância para com os pontos de vista alheios.
- () Movimento entre os grupos prestando informações, aclarando dúvidas, controlando a ação do grupo para que não percam de vista o objetivo que perseguem.
- () Permite a cooperação e estímulo
- () Oportunidade de uma formação continuada com ônus para a Instituição.
- () Apoio da Instituição para um crescimento profissional.

10. Você considera-se um professor reflexivo?

- () sim () não

Justifique a sua resposta.

11. Que sugestões você daria para um professor melhorar a sua prática pedagógica a partir da reflexão?
