

FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO: UMA ANÁLISE TEÓRICA

Cleidiane de Oliveira Silva
Renata Cláudia Silva Santos de Araújo
Valda Ozeane Câmara Cassiano de Oliveira
Paula Almeida de Castro

Universidade Estadual da Paraíba – PPGFP – cleidiane.oliveira@ifpi.edu.br
Universidade Estadual da Paraíba – PPGFP – renataclaudia.pedagoga@gmail.com
Universidade Estadual da Paraíba – PPGFP – valdaozeane@hotmail.com
Universidade Estadual da Paraíba – emailsdapaula@gmail.com

Resumo: O processo de formação inicial de professores tem ocupado o centro dos debates educativos nacionais e internacionais, pois além de ser uma das etapas imprescindíveis para a atuação desse profissional, deve propiciar ao profissional docente conhecimentos teóricos e práticos que o conduza a mediar o processo ensino-aprendizagem de forma efetiva contribuindo para uma educação de qualidade. Essa mediação não pode ser resumida a uma atividade técnica, ela implica em uma preparação, bem como na reflexão sobre a prática docente e deve estar relacionada a realidade dos educandos. Ao professor cabe o papel ativo e de crítico reflexivo capaz de repensar a sua prática pedagógica de modo a resignificá-la. Como os cursos de formação inicial contribuem para atuação crítica e reflexiva desse profissional? Será que os professores são profissionais reflexivos? Qual o conceito de professor reflexivo? A docência é uma atividade profissional que exige saberes e competências necessárias ao seu exercício. O estudo tem como objetivo central discutir a perspectiva teórica da formação do professor reflexivo destacando o papel das universidades nesse processo bem como a atuação cotidiana desse profissional nas escolas. Como resultados da investigação percebeu-se que a ineficiência dos cursos de formação inicial ainda compromete a qualidade e a efetividade do ensino. É uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, pois explora e busca compreender um dos fenômenos no contexto educacional. Como fundamentação teórica o estudo embasou-se em estudiosos como Pimenta e Ghedin (2012), Garcia (1999), Giroux (1997), Dewey (1952), dentre outros.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, docente, ensino-aprendizagem, professor reflexivo.

Introdução

O processo de formação inicial de professores por muito tempo configurou-se como sinônimo de treinamento para o desempenho da profissão docente. Aos professores universitários competia a capacidade de preparar seu alunado tecnicamente para o exercício da transposição didática, ou seja, para transmissão do saber cultural e para o domínio de recursos necessários para a execução de aulas. “O ensino era normalmente visto como um processo técnico a ser conduzido de maneira na qual as pessoas na escola ou na universidade gostariam que fizessem” (ZEICHNER, 2008, p. 537). Dessa maneira os futuros professores, alunos em processo de formação, não percebiam a necessidade de repensar diariamente a suas ações pedagógicas e sobre o próprio processo ensino-

aprendizagem. A concepção tradicional de ensino não fomentava a análise e a reflexão e nem a intervenção sobre a sua própria prática, e o professor limitava-se a repassar conteúdos desconsiderando as suas experiências e realidades e também as dos discentes.

A partir do final da década de 80 a expressão “professor reflexivo” invadiu o contexto educacional (PIMENTA e GHEDIN, 2012) e a reflexão sobre a ação passou a ser questionada e conseqüentemente valorizada, uma vez que esse movimento de ação-reflexão-ação desencadearia a tríade permanente do saber e do fazer docente o que contribui para o aprimoramento do trabalho pedagógico. Dessa maneira, o cerne desse trabalho está em discutir a perspectiva teórica da formação inicial do professor reflexivo destacando o papel das universidades nesse processo bem como a atuação cotidiana desse profissional nas escolas.

Essa pesquisa justifica-se pela importância de se cultivar e instigar a análise sobre os processos de formação inicial do profissional docente, de suas práticas educativas e ações cotidianas a partir da sua formação destacando os saberes oriundos e a capacidade de reflexão na perspectiva teórica dos autores pesquisados.

Formação inicial de professores

Os processos de formação inicial docente têm como desafio instrumentalizar o profissional de saberes que subsidiem a sua atuação e por isso tem sido alvo constante de pesquisa. Tardiff (2014) destaca quatro saberes necessários ao exercício da docência e que são oriundos da primeira formação :

- 1- Saberes pedagógicos que propiciam a reflexão sobre a prática;
- 2- Saberes disciplinares que dizem respeito ao campo do específico do conhecimento;
- 3- Saberes curriculares que é próprio saber cultural ou cultura erudita;
- 4- Saberes da experiência que emergem da própria vivência do exercício profissional.

Cotidianamente os professores se deparam com situações ímpares que exigem a articulação desses saberes para que sejam superadas e/ou solucionadas. Esses saberes perpassam a prática pedagógica docente e vão além de domínio teórico e prático constituindo o saber-fazer. “Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados” (PIMENTA e GHEDIN, 2012, p. 31). Nesse

sentido o papel da universidade ultrapassa a lógica do saber conteudista e a mera transmissão de técnicas. Como afirmam Pimenta e Ghedin:

[...] as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela. (PIMENTA e GHEDIN, 2012, p. 85).

A atual formação de professores precisa atender as demandas da sociedade, por isso a necessidade de se repensar processos de formação que contemplem o ensino como prática social e com contextos demarcados. A sua atuação envolve competências e habilidades ativas, críticas e reflexivas e não de simples execução.

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (IMBERNÓN, 2011, p. 21).

A formação deve estar articulada com a prática do professor a fim de potencializar o ensino e a aprendizagem, não pode representar um acúmulo de disciplinas sem nenhuma relação constituindo um currículo fragmentado. Ademais o modelo aplicacionista em que os professores universitários são os únicos propositores de concepções e exclusivamente dotados de saber e que os professores da Educação Básica são os executores não condiz com uma política de formação docente que valoriza os professores bem como suas experiências.

É preciso superar essa lógica que em nada os professores da Educação Básica podem colaborar com os saberes difundidos nas academias, uma vez que eles são os sujeitos que efetivamente mediam o processo e como afirma Giroux (1997), são profissionais intelectuais responsáveis pela transformação da sociedade e pela produção de conhecimento.

A concepção tradicional ainda prevalece e orienta a prática escolar no Brasil. Temos um arcabouço teórico vasto que fundamenta a formação e prática do professor para atender as novas demandas da sociedade. Falamos de outras concepções e atendemos aos mesmos métodos e procedimentos vinculados aos pressupostos tradicionais.

Há uma distância entre o perfil de professor que a nossa realidade precisa e o que se forma. O professor é o profissional responsável por mediar o ensino aprendizagem, estabelecer situações didáticas e estratégias de ensino que abarquem as necessidades de nosso alunado fazendo uma relação com a realidade do educando.

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (Nóvoa, p. 14, 2007)

Metodologia

Este artigo foi desenvolvido a partir de uma proposta de abordagem qualitativa adotando-se como procedimento a pesquisa bibliográfica. A pesquisa qualitativa tem a pretensão de compreender um fenômeno da realidade educacional possibilitando a imersão dos pesquisadores no campo das discussões sem mensurá-la e como fundamento a pesquisa bibliográfica, uma vez que o objetivo do estudo é discutir a perspectiva teórica da formação do professor reflexivo destacando o papel das universidades nesse processo bem como a atuação cotidiana desse profissional nas escolas e o conceito de reflexividade. A pesquisa bibliográfica nos traz como fontes materiais já elaborados como livros, artigos, dissertações etc, a pesquisa documental nos dá como fontes de dados tabelas, jornais, revistas, documentos oficiais, filmes, relatórios entre outros. [...] a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto [...]” (GIL, 2009, p. 45).

Salvador (1986) orienta que leituras com diferentes objetivos devem ser realizadas a fim de concluir uma pesquisa bibliográfica. Quatro tipos de leituras, conforme salienta o supracitado autor foram feitas para se chegar ao objetivo proposto. Elas podem ser sintetizadas conforme abaixo:

1 - Leitura de reconhecimento do material bibliográfico para uma seleção rápida do material a ser utilizado.

2 - Leitura exploratória com a finalidade de verificar se as leituras previamente selecionadas tem relação com a temática investigada.

3 - Leitura seletiva que é resumidamente uma seleção dentro de um material já escolhido.

4 – Leitura reflexiva ou crítica que consiste na análise crítica e de compreensão do material identificando as respostas aos problemas do estudo.

5 – Leitura interpretativa que é o momento crucial, pois cabe ao pesquisador fazer um exercício de associação de ideias dos diversos autores que embasaram os estudo.

O estudo teve como embasamento as concepções de diversos estudiosos como Pimenta e Ghedin (2012), Garcia (1999), Giroux (1997), Dewey (1952), dentre outros.

Resultados e Discussão

A utilização desmedida do termo reflexivo em nada contribui para a consolidação e/ou construção de um profissional intelectual, pensante, ativo, crítico e, sobretudo, reflexivo que perpassa as atribuições técnicas que envolvem o seu exercício docente. O conceito de professor reflexivo ultrapassa o modismo e deve refletir em ações e políticas de formação que priorizem a articulação dos saberes, sejam eles científicos, pedagógicos ou experienciais desenvolvidos e fomentados nas universidades.

Ao professor universitário (representante das academias) cabe o papel de integralizar o currículo eliminando o hiato existente entre as disciplinas e a fragmentação da grade curricular, relacionar teoria e prática tornando esses dois processos indissociáveis e significativos para o professor em processo de formação. Assim ele será capaz de refletir na e sobre a ação a partir da utilização da escola como ambiente rico de formação. No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução das estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria a escolarização (GATTI, 2010, p. 11).

Porém é notório o crescente reducionismo da denominação professor reflexivo. Uma permanente oscilação de tendências e paradigmas que perpetuam o sistema educacional brasileiro em muito contribuem para essa constante crise de conceitos e alternâncias em linhas de pesquisa o que ocasiona a fragilidade do pensamento pedagógico, a descontinuidade e a descaracterização do ensino brasileiro (LIBÂNEO,). “[...] o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir” (PIMENTA E GHEDIN, , p. 65).

O grande desafio está na reflexividade crítica sobre a ação o que não limita, mas estimula a capacidade de se repensar a sua atuação a partir de situações concretas num dos maiores espaços de formação que é o chão de sala. Como corrobora Ghedin (2012):

É preciso associar o movimento do ensino do pensar ao processo da reflexão dialética de cunho crítico. Pensar é mais do que explicar e, para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se à frente da realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela (PIMENTA e GHEDIN, 2012, p. 85).

Ainda nesse sentido destacamos que a reflexividade deve estar presente não somente nos processos formativos iniciais de professores, mas também nos prolongamentos dessa formação aliando os saberes curriculares, experienciais e pedagógico a essa prática.

É mister destacar que a concepção da competência da reflexão não descarta a competência técnica ou operacional. Ambas são imprescindíveis ao exercício docente e necessitam estar imbricadas onde a técnica não pode ser isolada das demais atribuições e além disso “[...] a técnica precisa ser fertilizada por objetivos, valores, compromissos coletivos (dimensão ética e política) e pela sensibilidade e criatividade (dimensão estética)” (PIMENTA e GHEDIN, 2012, p. 87). As práticas de formação devem estar calcadas num modelo híbrido que venha a abranger um grupo de habilidades e competências necessárias ao exercício docente, sejam elas técnicas, pedagógicas, conteudistas ou reflexivas. Nenhum paradigma ou corrente pedagógica se encerra com o advento de outro, não temos uma concepção de ensino balizada por uma única corrente e os fazeres docentes não se constituem unicamente a partir da reflexão ou tecnicidade.

Conclusões

Inúmeras contribuições a reflexividade e a criticidade proporcionam para a formação inicial docente, mas há que se considerar a importância do desenvolvimento multidimensional do professor que ao mediar o processo ensino-aprendizagem lança mão de habilidades de análise e raciocínio, mas também de conteúdo e de técnica.

Uma teoria de formação não anula outra. Elas devem estar aliadas num programa de formação integrado que propicie um sólido conhecimento subsidiando a atuação pedagógica do professor.



Tais reflexões nos levam a conclusão que durante longas décadas os professores vêm sendo meros executores de teorias construídas por profissionais outros que muitas vezes não passou pela experiência da Educação Básica. Os professores universitários devem utilizar as experiências dos docentes em formação para a proposição do arcabouço teórico repassado nas academias, além disso, devem fomentar a capacidade de análise e reflexão sobre a ação. “Professores, enquanto profissionais, têm tido uma postura institucional pouco reflexiva como se não fossem profissionalmente capazes de pesquisarem sua própria prática ou proporem soluções para o campo pedagógico” (MATTOS, 2011, p. 87). A prática pedagógica deve ser instrumento de investigação principal das academias par responder com eficácia os desafios inerentes a prática docente e ao sistema educacional brasileiro.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília.

_____. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação. 1999.

DELORS, J. **A educação para o século XXI : questões e perspectivas**. Tradução: F. Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jul. 2017.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores - Para uma mudança educativa**. Portugal. Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: Por uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Barcelona/Madrid: Paidós. 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MATTOS, C. L. G. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães, CASTRO, Paula Almeida (Orgs.) **Etnografia e Educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 298 P.: Il. color.

NÓVOA, A. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo. Sinpro, 2007

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17- 52.

RIBEIRO, R. M. da C. **A Pesquisa científica no campo da educação: pontos e passos**. Teresina. EDUFPI, 2015.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SCHON, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.