

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE ZATTAR

**APRENDER A SER REFLEXIVO: UM DESAFIO NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**

**CURITIBA
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SIMONE ZATTAR

**APRENDER A SER REFLEXIVO: UM DESAFIO NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação – da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação da Profª Drª Evelise Maria Labatut Portilho

**Curitiba
2007**

Dedico este trabalho

À minha mãe,
*Pela compreensão nos momentos de minha ausência e
pelo apoio em todos os momentos da minha vida.*

Ao meu filho,
Meu maior motivador. A razão de seguir este caminho.

AGRADECIMENTOS

À Deus,

Pelo discernimento que fez enxergar as oportunidades, pela fé que me permitiu seguir em frente, pela vida porque sem ela nada disto seria possível.

À Evelise Portilho, que esteve ao meu lado neste caminho, pelas discussões acaloradas e calorosas, pela dedicação em revisar criteriosamente o conteúdo deste trabalho, e principalmente pela paciência e amizade.

À Marilda Behrens, pelo exemplo de educadora, meu referencial sobre a coerência entre o dizer e o fazer na prática pedagógica, obrigada por sua amizade e incentivo.

À Evelcy Monteiro Machado, pelo carinho com que examinou este trabalho, pelas contribuições valiosas para o desenvolvimento final desta pesquisa.

Aos professores do mestrado, pela dedicação, por proporcionar momentos de reflexão que contribuíram para o delineamento desta pesquisa.

À Liliamar Hoça, amiga incansável, pelas longas horas de discussão em busca de uma luz para os caminhos obscuros.

Aos colegas de curso, pelo saudável relacionamento pessoal e profissional.

À Solange Helena Corrêa, pelo apoio 'logístico' durante o curso, em especial pela atenção e delicadeza.

Aos coordenadores de curso, por autorizar e colaborar com a realização desta pesquisa

Aos professores e acadêmicos participantes, pela disponibilidade e atenção em contribuir com esta pesquisa.

À todos,

Que de forma direta ou indireta contribuíram para a concretização deste trabalho.

“E se o homem é capaz de perceber-se, enquanto percebe uma realidade que lhe pareceria ‘em si’ inexorável, é capaz de objetivá-la, descobrindo sua presença criadora e potencialmente transformadora desta mesma realidade. O fatalismo diante da realidade, característico da percepção distorcida, cede lugar à esperança. Uma esperança crítica que move os homens para a transformação” (Paulo Freire, 1979)

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de investigação o professor reflexivo preconizado pelo paradigma da contemporaneidade. O processo de mudança, neste paradigma, sugere uma nova forma de agir. O professor, em uma prática pedagógica reflexiva, leva o aluno a (re)construir uma compreensão crítica da realidade e de intervenções transformadoras da sociedade, pode transformar idéias em atitudes, indispensáveis à ação docente, provocando mudanças de metodologia e estratégias que favorecem uma aprendizagem mais significativa. Nesse contexto, a questão central desta proposta mostra-se em como caracterizar uma prática pedagógica do professor universitário que busca o aprender reflexivo. O presente estudo, de abordagem qualitativa, objetiva analisar a atitude do professor universitário, avaliando a existência ou não de uma prática pedagógica reflexiva no processo do ensinar e do aprender. Como referencial, apoiamos-nos em autores como Behrens (1996, 2001, 2005), Freire (2003, 2004), Moraes (1998), Libâneo (1986), Mizukami (1986), Cardoso (1995), Morin (1990, 2001, 2002, 2004), Schön (2000), Perrenoud (1999, 2000, 2002), Alarcão (2003, 2005), Pimenta (2005), Dewey (1959), Pozo (2005), Portilho (2003), entre outros. A pesquisa de campo realizou-se com 15 docentes e 21 acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Filosofia, em uma instituição de ensino superior privada na região de Curitiba. Como instrumento para a coleta de dados, utilizamos de entrevista semi-estruturada, com questões abertas. A leitura e interpretação dos dados baseiam-se na análise de conteúdo (BARDIN). O estudo se estrutura sobre três blocos temáticos: o significado de reflexivo; procedimentos para uma prática pedagógica com tendência reflexiva e atitudes relacionadas a uma prática pedagógica reflexiva. Na análise crítica das contribuições articuladas com o referencial teórico, foi possível perceber que a efetivação de uma prática pedagógica reflexiva está vinculada a um processo de conscientização maior por parte de todos os envolvidos no processo educativo. Podemos dizer que este processo já aponta alguns indicadores traduzidos pelas alterações nos planejamentos de aula, metodologias e recursos diferenciados. Mas de maneira geral, o discurso docente revela uma dicotomia entre o que falam e o que realmente fazem em sala de aula. Parece ainda difícil para os docentes pesquisados, refletir a prática pedagógica, convertendo discurso em ação.

Palavras-chave: Professor reflexivo; Aprendizagem; Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present work has, as an object of investigation, the reflexive teacher who is based by the modern paradigm. The process of change in this paradigm recalls on a new way of performing. In a reflexive pedagogic method the teacher leads the student to a process of rebuilding a critical comprehension of reality and also the changing influences of the society. In addition it can change thoughts into attitudes which are crucial to a teaching perform that provoke methodology changes in order to collaborate to the learning process. In this context the central issue is how to characterize the pedagogic process of a university professor who seeks for the reflexive learning. This study has a qualitative approach which analyses the professor's attitude evaluating whether exist a reflexive pedagogic method or not in learning and teaching process. Authors such as Behrens (1996, 2001, 2005), Freire (2003, 2004), Moraes (1998), Libâneo (1986), Mizukami (1986), Cardoso (1995), Morin (1990, 2001, 2002, 2004), Schön (2000), Perrenoud (1999, 2000, 2002), Alarcão (2003, 2005), Pimenta (2005), Dewey (1959), Pozo (2005), Portilho (2003) and others were used as a theoretical referential. The field analysis was done with 15 educators and 21 academic students in courses such as Pedagogy, Psychology and Philosophy in a private school in Curitiba. To collect the data, semi-structured surveys were used. The data analyses are based on the contents analyse of BARDIN. The research is structured basically on tree branches: the meaning of reflexive; the pedagogic procedures with a reflexive tendency and the procedure with a reflexive pedagogical method. By the comparison of the collected data and the theoretical referential was possible to realize that an effective pedagogical procedure is connected to a higher conscious process of those who are involved in teaching practice. It is possible to affirm that some indicative progress is shown in teaching planning, in the methodology used and other sources as well. Although the teachers' saying still reveals a disagreement between on what they say and on what they actually do in class. It seems even harder for those who participated in the survey to consider the pedagogic method by changing the speech into action.

Key-words: Reflexive teacher; Learning process; Pedagogic methods.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Delimitação do problema.....	14
Objetivos	16
Metodologia da pesquisa	16
1 PARADIGMAS EDUCACIONAIS E O PAPEL DO PROFESSOR	21
1.1 Paradigma conservador da educação – a reprodução do conhecimento	22
1.1.1 Abordagem tradicional	23
1.1.2 Abordagem escola nova	25
1.1.3 Abordagem tecnicista	27
1.1.4 O professor no paradigma conservador	30
1.2 Paradigma contemporâneo da educação – a construção do conhecimento ..	32
1.2.1 A abordagem progressista e o pensamento complexo	35
1.2.2 O professor no paradigma contemporâneo	40
2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	42
2.1 A pratica reflexiva do professor universitário	47
2.2 O processo relacional na prática pedagógica reflexiva - as emoções	51
2.3 Construir competências – um olhar sobre a prática profissional	53
2.3.1 Uma proposta metodológica: trabalhar com situações-problema	56
2.4 Reflexão e prática no processo de ensinar e aprender	57
3 APRENDER A SER REFLEXIVO	59
3.1 Aprendizagem significativa	62
3.2 Aprender a ser reflexivo	65
4 CAMINHOS PERCORRIDOS	68
4.1 O universo pesquisado	68
4.2 Os instrumentos	69
4.3 Os procedimentos	70
4.4 Dobrando-se sobre os dados – o processo de análise de dados	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE	111
APÊNDICE A.....	112
APÊNDICE B.....	113
APÊNDICE C.....	114
APÊNDICE D	115

INTRODUÇÃO

Em uma perspectiva contemporânea de educação, muito se tem falado sobre o professor como profissional reflexivo e a urgência de um novo posicionamento deste frente à realidade extremamente dinâmica.

Os novos paradigmas educacionais também estão apoiados na proposta lançada pela Comissão Internacional de Educação da Unesco sobre a Educação para o século XXI, a qual considera o indivíduo em sua totalidade e a necessidade de prepará-lo para a vida. Ressalta que a Educação deverá organizar-se em torno de quatro aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (DELORS, 2001).

Nesse sentido, o processo educativo, que até as últimas décadas do século XX mantém características instrumentais e mecanicistas, com um ensino baseado na reprodução de conhecimento, torna-se insuficiente. Não se pode pretender que os alunos tomem decisões, sejam criativos, consigam de alguma forma fazer transposição, estabeleçam relações e principalmente ressignifiquem e construam o conhecimento se estiverem limitados por metodologias mecanicistas e repetitivas.

Toda mudança provoca inquietação e aponta para a necessidade de uma revisão nos conceitos de ensinar e aprender. Esse olhar, que envolve um novo delineamento sobre o papel e a prática pedagógica, até então instaurada, desafia o professor a buscar o desenvolvimento de competências necessárias à formação de uma identidade não só profissional, como pessoal e social.

O desenvolvimento de competências “implica em transformações na relação do professor com o saber, sua prática e sua própria identidade” (PERRENOUD, 1999, p. 53), levando este a tornar-se um profissional autônomo e responsável, ressaltando para isso a importância de uma pedagogia diferenciada e de métodos ativos, com o seu foco de ação no processo, no aprender e não apenas no ensinar, apontando para uma nova maneira de ser, sugerindo, conforme relatório da UNESCO:

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória,

raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 2001, p. 102).

A pesquisa proposta tem como ponto de partida esta reflexão sobre o “aprender a ser” e os desafios deste para a prática pedagógica universitária.

Tratando-se de um universo amplo e instigante, surgem diversos questionamentos. Fundamentais para o direcionamento desta pesquisa foram os conhecimentos vistos nas disciplinas. À medida que o referencial teórico se estruturava, aliado à área de conhecimento e à experiência da pesquisadora em Psicologia, o objeto de estudo foi se delineando como um embrião em formação.

No diálogo com autores como Freire (2003), Behrens (1996, 2005) e Perrenoud (1999, 2000, 2002), articulamos a necessidade de uma educação dinâmica, criativa e inovadora, bem como uma prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento do indivíduo para além da academia, como futuro cidadão, envolvendo competências, habilidades e atitudes.

O novo paradigma educativo aponta para a formação de alunos críticos e indagadores, aliado à qualificação do professor como articulador entre o saber e os problemas da realidade. Nesse paradigma, o professor precisa impulsionar o pensar sobre o contexto inerente ao desenvolvimento de sua prática, no qual se interligam o domínio de sua área de conhecimento, os processos cognitivos, as atitudes e valores, a experiência, a postura e ação, que se refletem no processo ensino-aprendizagem.

Tendo nesta abordagem o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, sugerindo uma prática pedagógica reflexiva, surgem questionamentos fundamentais que delimitam esta pesquisa: Como é ser reflexivo? É possível aprender a ser reflexivo? É importante aprender a ser reflexivo para se chegar a uma prática reflexiva?

Devido ao elevado fluxo de informação, é importante ser crítico e seletivo, pois nem todos têm o discernimento sobre o que fazer com ela. Consideramos que, como professores, ao articular uma informação, ela se encontra imbuída de nossa experiência, de nossa percepção de mundo, de nossos valores, e o aluno, na construção do seu conhecimento, em seu processo de aprender, também faz inferências pessoais sobre a informação, transformando em uma aprendizagem significativa.

Assim:

A educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes — positivas ou negativas — perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. (DELORS, 2001, p. 152).

Nesse sentido, como levar a uma aprendizagem mais significativa? Qual a prática pedagógica adequada para os diferentes estilos de aprendizagem em sala de aula?

Essas indagações levaram à investigação de dados significativos na pesquisa realizada por Portilho (2003) com estudantes universitários de diferentes áreas do conhecimento sobre seus estilos de aprendizagem. Dos quatro estilos apresentados (ativo, teórico, reflexivo e pragmático), o de maior predominância entre a população estudada foi o reflexivo.

A relação entre aprender a ser, o estilo de aprender reflexivo e a formação do profissional reflexivo, baseado em autores relevantes, entre eles Schön (2000), Perrenoud (2002) e Alarcão (2003), levou à realização de um estudo preliminar com os professores.

Esse estudo preliminar, realizado em 2005, com 25 professores universitários de áreas diversas do conhecimento, teve como objetivo identificar o significado de “ser reflexivo” para esses docentes. As categorias levantadas deram origem ao segundo estudo (ZATTAR; PORTILHO, 2005), realizado com os alunos, e que teve por objetivo descrever a prática pedagógica pelo olhar do aluno e identificar, a partir da sua ação, os caminhos que levem a um profissional reflexivo, capaz de construir suas próprias concepções teóricas, sua própria prática pedagógica e seu envolvimento pessoal com a realidade do ser, numa prática reflexiva *na, para e sobre a ação* (SCHÖN, 2000).

Nas respostas dos professores sobre o significado de “ser reflexivo”, encontra-se com maior percentual aspectos referentes à organização do pensamento para análise dos fatos e planejamento para ação; a interiorização de fatos e transformações de atitude; o entendimento, a ponderação e o respeito ao outro.

Constata-se que o professor tem, em seu discurso, o conhecimento sobre o conceito de reflexivo, mas, em contrapartida, sua prática demonstra dificuldades e contradições, denotando divergência entre o seu pensar e o agir na educação.

Os professores pesquisados revelaram um discurso pertinente à proposta do novo paradigma educacional, mas percebe-se certa dificuldade em internalizar a postura reflexiva, em deixar de ser transmissor de conhecimento e passar a ser articulador, mediador na produção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

No segundo estudo preliminar, realizado por Zattar e Portilho (2005), com 55 alunos universitários, com a finalidade de investigar o conceito desses alunos sobre o que é ser reflexivo, foram incluídos outros questionamentos: Você considera-se reflexivo? Você tem aulas reflexivas? O que diferencia uma aula reflexiva de uma outra aula? Essas indagações tiveram o objetivo de saber se o conceito de reflexivo para o aluno coincide com o conceito do professor. Buscamos investigar se esses alunos têm aulas reflexivas ou não, identificar se o aluno que demonstra ser reflexivo tem ou teve como referência professores reflexivos. Participaram desse estudo alunos universitários de dois cursos diferentes – 32 alunos do curso de Administração e 33 alunos do curso de Pedagogia.

Sobre o conceito de reflexivo encontrado nas respostas dos alunos, destacamos: posicionamento consciente (a pessoa pensar antes de tomar uma posição), capacidade de síntese, tomada de decisões, questionamento sobre resolução de problemas, ponderações sobre atitudes, análise de fatos que levam à ação, busca de conclusões próprias, possibilidade de debater idéias, a auto-avaliação, proposição de atitudes que levam ao respeito ao outro.

Nas questões: Você tem aulas reflexivas? O que diferencia uma aula reflexiva de uma outra aula? Identificamos, nas respostas dos alunos, que eles referem-se a aulas reflexivas como as que abrem espaço para reflexões e discussões, são dinâmicas e envolventes, mobilizam o aluno a buscar o conhecimento pela sua própria vontade; referem-se particularmente ao modo como o professor conduz a aula. Consideram importante a compreensão e discussão sobre o conhecimento, o diálogo e o questionamento como forma de levar a reflexão para sua aprendizagem.

Mas como chegar a uma prática pedagógica que corresponda a esses anseios? Quais os elementos que fundamentam esta prática?

Um indicador poderia ser o citado por Behrens (2001, p. 73), quando nos diz que “O desafio imposto aos professores (na atual sociedade) é mudar o eixo de ensinar para optar por caminhos que levem ao aprender”.

Tal desafio envolve o papel do professor, exigindo uma postura e prática reflexiva, no sentido de provocar mudanças em sua metodologia e atuar como facilitador, questionador, mediador no processo ensino-aprendizagem.

Mas sabemos que não é nada fácil a transformação. Nas palavras de Portilho e Parolin (2003, p. 125), encontramos respaldo ao que afirmamos:

Ao olharmos a nossa volta, deparamo-nos com um paradoxo presente no contexto educacional. Ao mesmo tempo em que a maioria dos educadores concorda que o modelo tradicional de aprendizagem-ensino é inadequado para os novos tempos, ao entrarem em suas salas de aulas e fecharem suas portas, acabam traduzindo o modelo negado em ações que substanciam a sua prática. Nos discursos ouvidos e em estudos realizados, manifestam-se contra as práticas fundamentadas no modelo tradicional, no entanto, apesar da difusão dos novos paradigmas, das novas tendências educacionais, os professores ainda não sabem agir diferente.

Com esta pesquisa sobre “aprender a ser reflexivo”, pretendemos analisar a postura do professor na sua prática pedagógica, que o leve ao melhor desempenho e satisfação pessoal, profissional e social, ou seja, um modo melhor de ser e de estar no mundo, verificando se há ou não a presença de indicadores de uma prática reflexiva no processo do ensinar e do aprender.

Assim, consideramos que o professor só poderá ter aulas efetivamente reflexivas quando ele aprender a ser reflexivo, o que constitui um dos desafios na sua formação profissional.

Delimitação do problema

O paradigma educacional contemporâneo nos leva à reflexão sobre a prática pedagógica, na busca de um novo posicionamento a partir dos pressupostos básicos da ação docente reflexiva, envolvida em metodologia baseada no diálogo, na troca, na investigação (FREIRE, 1996, 2003). O novo paradigma requer um comprometimento e envolvimento crítico pessoal, social e profissional de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Com essa nova visão, o desafio imposto aos professores pode ser encontrado no relatório de Delors (2001, p. 154), quando alerta que é preciso:

(...) fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação (...) esforçar-se por prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar, organizando experiências de aprendizagem praticadas no exterior e, em termos de conteúdos, estabelecendo ligação entre as matérias ensinadas e a vida quotidiana dos alunos.

Para autores como Schön (2000), Perrenoud (2002), Alarcão (2000, 2005), Nóvoa (1992, 1995), Garcia (1995), que trabalham na linha do “profissional reflexivo”, o professor em uma prática pedagógica leva o aluno a (re)construir uma compreensão crítica da realidade e de produção de intervenções transformadoras da sociedade. O indivíduo se apropria de novas informações, dados e conhecimentos já construídos e adquire também conhecimentos sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a realidade social.

Segundo Perrenoud (2002), os professores necessitam olhar para sua vida profissional e pessoal, analisando suas experiências e refletindo de forma crítica sobre suas rotinas, certezas e incertezas. A psicologia e a pedagogia permitem uma compreensão do processo da aprendizagem, elucidando com maior clareza as modalidades que configuram o processo do aprender do ser humano, o conhecimento do processo ensino-aprendizagem e os fatores emocionais e sociais envolvidos.

O ambiente acadêmico permite tanto ao professor como ao aluno um melhor discernimento sobre o sentido de uma intervenção transformadora e sua interferência na construção de novos conhecimentos e em sua “leitura de mundo” (FREIRE, 2003).

Os processos de mudança de forma geral tendem a provocar resistências, por acomodação ou receio. E na educação não é diferente. Somos frutos de um paradigma fragmentado, no qual prevalece tão somente o ensinar e a detenção (retenção) do conhecimento, sem considerar outros aspectos que envolvem o indivíduo, fato este respaldado pela afirmação de Morin (2002, p. 22) quando diz que “Está na lógica organizada de qualquer sistema de idéias resistir à informação que não lhe convém ou que não pode assimilar”.

Esses processos de mudança envolvem os paradigmas, que influenciam as ações, pois “Fazem-nos acreditar que o jeito como fazemos as coisas é ‘o certo’ ou ‘a única forma de fazer’. Assim costumam impedir-nos de aceitar idéias novas, tornando-nos pouco flexíveis e resistentes a mudanças” (VASCONCELLOS, 2003, p. 31).

Neste novo paradigma que está sendo delineado por um pensamento sistêmico e complexo, torna-se fundamental um estudo sobre os aspectos relevantes na formação do professor reflexivo, sobre sua postura e prática, pois, conforme o exposto até aqui, um professor somente poderá ter aulas reflexivas se ele, primeiro, internalizar esta postura, aprender a ser reflexivo.

Nesse contexto, a questão fundamental desta pesquisa apresenta-se em:
Como caracterizar uma prática pedagógica do professor universitário que busca o aprender reflexivo?

A questão levantada implica na busca de referencial que contribua para a análise dos dados coletados e possa fundamentar e esclarecer sobre a relação entre o professor reflexivo e uma aprendizagem mais significativa.

Objetivos

Geral

Analisar a postura do professor universitário, avaliando a existência ou não de uma prática pedagógica reflexiva no processo do ensinar e do aprender.

Específicos

- 1 Pesquisar o significado de reflexivo para o professor e o aluno universitário.
- 2 Identificar na visão dos professores e alunos universitários os procedimentos que se aproximam de uma prática pedagógica reflexiva.
- 3 Destacar atitudes relevantes do professor universitário que estejam relacionadas a uma prática pedagógica reflexiva.

Metodologia da pesquisa

Nesta proposta, os aprofundamentos deram-se por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, visando a um melhor entendimento do ser humano, de si mesmo e dos outros, reconhecendo e analisando fatores que limitam ou auxiliam a ação do professor universitário para uma prática pedagógica reflexiva, destacando atitudes relevantes para o desenvolvimento deste processo com os alunos em sala de aula.

A preocupação da pesquisadora está com o processo, com o significado e não somente com os resultados e o produto. Tal preocupação encontra respaldo nas características básicas propostas por Bogdan e Biklen (1994) para a pesquisa com uma abordagem qualitativa: os dados são coletados em seu ambiente natural, sem nenhum tipo de manipulação intencional; todos os dados são considerados importantes e apresentados de forma descritiva; o pesquisador tem sua atenção voltada mais ao processo do que ao resultado; o pesquisador preocupa-se com o significado que o participante dá às coisas e à sua própria vida e, a análise dos dados coletados parte de uma visão mais ampla para uma mais focada.

Nesse sentido, tal abordagem permite descrever a realidade como se apresenta na perspectiva de que, segundo Minayo (1994, p. 21):

É a que responde a questões muito particulares, ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A importância em observar o indivíduo dentro do seu momento histórico e a influência exercida pelo meio sobre o seu comportamento mostra-se fundamental, como ressalta Ludke e André (1986, p. 18), a pesquisa “que se desenvolve ‘numa situação natural’, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

A natureza do tipo de pesquisa participante tornou possível ao pesquisador interagir com os sujeitos e, por meio do diálogo, esclarecer dúvidas no momento em que se apresentavam, num processo de interação e reflexão, pois na abordagem

qualitativa a pesquisa participante conta com “[...] o pesquisador como seu principal instrumento.” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11).

Outra preocupação constituiu-se na elaboração de roteiro de entrevista semi-estruturada, com questões abertas, que permitissem a coleta de dados referente à realidade vivenciada pelos professores universitários em sua prática diária. Para Triviños (1987, p. 122), “o ambiente, o contexto, no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida são fundamentais, tem valor essencial para alcançar dos indivíduos uma compreensão mais clara de suas atividades”.

A elaboração das questões e coleta de dados teve como orientação os seis objetivos propostos por Selltitz (1965) apud Marconi e Lakatos (2003, p. 196) para uma entrevista:

- a) Averiguação de fatos. Descobrir se as pessoas que estão de posse de certas informações são capazes de compreendê-las;
- b) Determinação das opiniões sobre os fatos. Conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam que os fatos sejam;
- c) Determinação de sentimentos. Compreender a conduta de alguém através de seus sentimentos e anseios;
- d) Descoberta de planos de ação. Descobrir, por meio das definições individuais dadas, qual a conduta adequada em determinadas situações, a fim de prever qual seria a sua. As definições adequadas da ação apresentam em geral dois componentes: os padrões éticos do que deveria ter sido feito e considerações práticas do que é possível fazer;
- e) Conduta atual ou do passado. Inferir que conduta a pessoa terá no futuro, conhecendo a maneira pela qual ela se comportou no passado ou se comporta no presente, em determinadas situações;
- f) Motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas. Descobrir quais fatores podem influenciar as opiniões, sentimentos e conduta e por quê.

Nesta visão, a utilização da entrevista semi-estruturada, com questões abertas como instrumento da pesquisa, foi apropriada, pois facilita a compreensão, o esclarecimento das dúvidas no momento em que ocorre, fator fundamental para este processo. Martinelli (1999, p. 35) ressalta que:

[...] o conhecimento não se reduz há um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa. O pesquisador é integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em ações.

Considerando que as pessoas são diferentes e cada qual com sua percepção de mundo, os esclarecimentos e a contextualização, os referenciais teóricos que

norteiam este trabalho foram essenciais, no sentido de evitar o risco de fazermos inferências pessoais que comprometessem esses dados.

Para a pesquisa de campo, a população convidada a participar foram 15 docentes de uma Instituição de Ensino Superior privada e 21 acadêmicos do 3º e 7º períodos dos cursos de Pedagogia, Filosofia, Psicologia.

A escolha dos cursos levou em consideração que os três elencados, por contemplar as áreas de educação, comportamento humano e pensamento filosófico contemporâneo, pressupõe uma formação profissional com tendência reflexiva. Numa visão crítica sobre as formas de pensar e agir no processo do ensinar e do aprender, buscou-se identificar, em seus procedimentos e atitudes, tendências e padrões de uma prática e postura reflexiva.

Sobre os acadêmicos, a escolha do 3º e 7º períodos considera o fato de que eles se encontram em fase inicial e final da sua formação, buscando estabelecer a diferença entre uma aula reflexiva e uma outra aula não reflexiva, assim como identificar os caminhos que levam a uma prática pedagógica reflexiva, pelo olhar do aluno.

A pesquisa qualitativa não é estanque, segundo Triviños (1987, p. 131), “as informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados”, e assim, o desenvolvimento desta pesquisa foi delineado pela revisão sistemática da literatura apontada inicialmente e pela necessidade de aprofundamento da teoria, que surgiu no decorrer do processo.

Para tanto, este trabalho foi desenvolvido em 4 capítulos. Os capítulos 1º, 2º e 3º estão fundamentados no referencial teórico construído por meio do diálogo com autores, pautado na reflexão e na construção e reconstrução de significados, sendo:

Primeiro capítulo – *Paradigmas Educacionais e o Papel do Professor* – este capítulo se propõe a contextualizar este estudo, na leitura sobre os paradigmas educacionais, o papel do professor, numa tentativa de identificar a tendência dos dias atuais sobre o professor como profissional reflexivo. O diálogo com autores, como Behrens (1999, 2000, 2001, 2005), Freire (1987, 1999, 2003, 2004), Moraes (1998), Libâneo (1986), Mizukami (1986), Cunha (2001), Saviani (1985), Cardoso (1995), Morin (1990, 2001, 2002, 2004), traz um apanhado sobre o cenário educacional, com seus atores, metodologia, escola, avaliação e ensino, bem como o pensamento vigente nos paradigmas conservador e contemporâneo, o que permitiu

delinearmos o papel do professor segundo os pressupostos dos paradigmas educacionais.

Segundo capítulo – *A Prática Pedagógica Reflexiva do Professor Universitário* – O referencial sobre o papel do professor delineado no estudo sobre os paradigmas educacionais apontam para a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada, sugerindo ao professor uma mudança no seu eixo de ação, optando por caminhos que levem ao aprender. Emergem os pressupostos para uma prática pedagógica reflexiva. Os questionamentos sobre os caminhos que levem a esta prática, sobre as metodologias, sobre o profissional reflexivo, direcionou-nos a autores como Schön (2000), Perrenoud (1999, 2000, 2002), Alarcão (2003, 2005), Pimenta (2005), Dewey (1959), Nóvoa (2001), Freire (2004). Esses autores trazem a reflexão construída na ação, na prática.

Terceiro capítulo – *Aprender a Ser Reflexivo* – Com base no estudo sobre o profissional reflexivo, partimos para a contextualização do aprender a ser reflexivo e iniciamos nosso diálogo com autores como Pozo (2005), Morin (2001, 2002, 2004), Portilho (2003), Libâneo (1986), Freire (2004) sobre a forma e utilização da informação e do conhecimento no contexto atual, um aprender crítico e responsável. Contempla como é visto nos dias de hoje o processo de aprendizagem, uma aprendizagem mais significativa e que vai além dos processos cognitivos. Apontamos o aprender a ser reflexivo como uma postura, como um novo olhar sobre a prática do professor, sobre sua ação, como uma forma de ser.

Quarto capítulo – *Os Caminhos Percorridos* – trata dos procedimentos da pesquisa, dos caminhos percorridos e do enriquecimento desta proposta pontuada pela análise dos dados, articulada com o referencial teórico contemplado com Alarcão (2005), Pimenta (2005), Schön (2002), Perrenoud (1999, 2002), Behrens (1996, 2005), Freire (2003, 2004), Morin (2001). O levantamento de dados foi organizado de acordo com os objetivos específicos e seguiu três eixos temáticos: 1) o significado de reflexivo; 2) procedimentos para uma prática pedagógica com tendência reflexiva e 3) atitudes relacionadas a uma prática pedagógica reflexiva.

Por fim, pretendeu-se, após a transcrição e análise qualitativa dos dados, fundamentado no referencial teórico e prático, destacar os indicadores que contemplem a questão principal deste estudo bem como os objetivos propostos.

1 PARADIGMAS EDUCACIONAIS E O PAPEL DO PROFESSOR

De forma prática, os paradigmas funcionam como filtros que selecionam o que percebemos e reconhecemos e que nos levam a recusar e distorcer os dados que não combinam com as expectativas por eles criados.

O termo paradigmas vem do grego *parádeigma* = “modelo”, “padrão”, como conjuntos de regras e regulamentos (PRIBERAM, 2006). Esses conjuntos estabelecem limites, como, por exemplo, os padrões de comportamentos. As regras e regulamentos apontam caminhos para solução de situações-problemas, dentro desses limites.

Portanto, os paradigmas influenciam também as ações. Vasconcellos (2003) ressalta ainda que os paradigmas “costumam impedir-nos de aceitar idéias novas, tornando-nos pouco flexíveis e resistentes a mudanças”.

Para compreender melhor o significado de paradigma, fazemos referência a Thomas S. Kuhn (1922-1996), por ter sido o primeiro a utilizar esse termo em seus estudos. Kuhn (2001, p. 13) considera por paradigmas “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. E incluem também compromissos com valores e crenças que lhes proporcionam um sentimento de pertencerem a uma “comunidade global”.

Complementamos esta definição com o exposto por Morin (1990, p. 15), ao considerar que os paradigmas “são princípios supralógicos de organização do pensamento, princípios ocultos que governam nossa visão do mundo, que controlam a lógica de nossos discursos, que comandam nossa seleção de dados significativos e nossa recusa dos não-significativos, sem que tenhamos consciência disso”.

Conforme Kuhn (2001), na ciência, há dois sentidos diferentes para o termo “paradigma”.

O primeiro se refere à estrutura conceitual partilhada por uma comunidade de cientistas e que lhes proporciona modelos de problemas e de soluções. Aqui, o melhor termo seria teoria, mas como já há outra conotação em filosofia da ciência, este autor propõe a matriz disciplinar como a que fornece regras e padrões de prática, que é comum aos praticantes de uma disciplina particular.

O segundo sentido para o termo paradigma é o que se refere ao conjunto de crenças e valores subjacentes à prática científica. São crenças sobre o mundo, que fundamentam os modelos e fornecem analogias e metáforas. Inclui, também, compromissos com valores que, sendo amplamente partilhados por diferentes comunidades de cientistas, proporcionam-lhes um sentimento de pertencerem a uma “comunidade global”.

Nas palavras de Morin (1990, p. 85)

[...] um paradigma é constituído por um certo tipo de relação lógica extremamente forte entre noções mestras, noções chave e princípios chave. Esta relação e estes princípios vão comandar todos os propósitos que obedecem inconscientemente ao seu império.

A mudança de paradigma só ocorre por meio de vivências, de experiências, de evidências que nos coloquem frente a frente com os limites de nosso paradigma atual, pois “um paradigma [...] é no fundo, o produto de todo um desenvolvimento cultural, histórico e civilizacional.” (MORIN, 1990, p. 112)

Com o intuito de contextualizar o estudo desta pesquisa voltou-se primeiramente a leitura sobre os paradigmas educacionais, na tentativa de observar ou até mesmo justificar a tendência, apontada pelo novo paradigma, do professor reflexivo.

1.1 Paradigma conservador da educação – a reprodução do conhecimento

O paradigma conservador da educação influenciou por décadas a educação formal, bem como hábitos e conceitos de nosso cotidiano. Podemos observar a sua influência, ainda nos dias de hoje, como, por exemplo, na divisão das áreas do conhecimento, nos cursos, nas disciplinas com os conteúdos isolados. O conhecimento, visto em partes, acaba por acentuar o caráter de especialidade, sem considerar o todo na visão das partes.

Esse paradigma, com seu método analítico, caracterizado pelo pensamento cartesiano-newtoniano (BEHRENS, 2005; MORAES, 1998), baseado no método universal proposto por René Descartes (1596-1650), filósofo, físico e matemático francês que, com rigor matemático, ao propor a decomposição do todo em partes e

dispostos numa ordem lógica, aponta para o instrumento básico e fundamental em seu método – o raciocínio. Segundo Moraes (1998), para Descartes, só as idéias da razão são claras. Com sua frase célebre “Penso, logo existo”, Descartes considerou a mente separada do corpo. Conforme ressalta Moraes (1998, p. 36), ao dizer que para Descartes “... a essência da natureza humana está no pensamento e este está separado do corpo. A mente, essa coisa pensante, está separada do corpo, coisa não-pensante, coisa extensa e constituída de partes mecânicas.”

Tal pensamento encontrou sua sustentação na ciência moderna, na obra de Isaac Newton (1643-1727), físico e matemático inglês que, ao apresentar o ser humano como máquina, oferece a visão de que o divide em partes e reforça o pensamento fragmentado, que só pode ser compreendido pela razão. Essa visão dá origem à visão mecanicista e ao raciocínio indutivo e dedutivo – a generalização. Como salienta Moraes (1998, p. 38), “Ao trabalhar com os raciocínios indutivos e dedutivos, a ciência passou da observação dos fatos à criação de leis universais mediante hipóteses (indução). Das leis, passou às teorias, ou destas aos fatos (dedução)”.

O paradigma conservador, pautado no método analítico lógico-dedutivo, enfatizando a razão, torna-se fragmentador não só do conhecimento, como do homem, com a ênfase no produto, a repartição do todo, o culto do intelecto desconsidera a emoção e o espírito. Conforme sintetiza Cardoso (1995, p. 31), “o paradigma cartesiano-newtoniano orienta o saber e a ação propriamente pela razão e pela experimentação, revelando assim o culto do intelecto e o exílio do coração”, demonstrando assim sua característica primordial: a reprodução do conhecimento contrária ao que se preconiza nos dias de hoje, século XXI, sobre o processo de produção e construção do conhecimento.

Para alguns autores, como Behrens (2005), Mizukami (1986), Libâneo (1986), o paradigma conservador da educação pode ser compreendido a partir de três abordagens: tradicional, escola nova e tecnicista.

A seguir serão apresentadas algumas características de cada abordagem, destacando seus atores, o contexto histórico e a metodologia, com o objetivo de visualizar o papel do professor.

1.1.1 Abordagem tradicional

Na abordagem tradicional, observamos o acentuado ensino humanístico, de cultura geral, no qual, segundo Behrens (2005, p. 41), “a plena realização do educando advém do saber, do conhecimento, do contato com as grandes realizações da humanidade”.

Num contexto histórico, observamos um momento marcante da abordagem tradicional na Idade Média, no qual o registro do conhecimento era detido pelo clero. O aluno era visto como uma ‘tábula rasa’, ou seja, repetia o conhecimento limitado, que lhe era transmitido, visto no sentido de pronto e acabado. O aluno era considerado como se fosse uma folha em branco, na qual simplesmente fossem impressos tais conhecimentos e não como uma informação para ser pensada.

Nesta abordagem, o aluno é caracterizado como passivo e submisso, devendo realizar tarefas sem questionar as informações transmitidas, durante as aulas, pelo professor.

O professor, enquanto é visto como autoridade máxima, “transmite o conteúdo na forma da verdade a ser absorvida” (LIBÂNEO, 1986, p. 24), portanto, tem a função de transmissor de conhecimento, privilegiando em sua metodologia a expressão verbal, ou seja, as chamadas “aulas magnas”, com conteúdos prontos e acabados. Com o sistema de ensino no modelo: leia, copie, decore e repita, os professores sentem-se dominantes no processo ensino-aprendizagem.

Para assegurar esta forma de ‘ensinar’, mostram-se necessárias a disciplina rigorosa, a seqüência e a ordenação de conteúdos em partes, denotadas pelo professor por sua postura e prática pautadas no autoritarismo, objetividade e no distanciamento em relação aos alunos.

As avaliações, para esta abordagem, são principalmente realizadas por provas orais e escritas, com respostas objetivas, prontas e únicas, impedindo os alunos de serem reflexivos ou críticos.

A escola visa a preparar o aluno cultural, intelectual e moralmente. Libâneo (1986, p. 23) enfatiza este fato quando diz que o compromisso da escola “... é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem”, o que acaba por acentuar a visão de um ensino descontextualizado, histórico-político e socialmente, da verdade única, individualista, com uma preocupação no ensinar e não necessariamente no aprender.

Sobre a abordagem tradicional, vale destacar que, nas escolas e universidades de hoje, ainda pode ser observado este enfoque. O professor, ao começar a 'dar' suas aulas, parece 'fechar a porta' para novas metodologias, que contemplem os anseios dos alunos. Como salienta Behrens (2005, p. 44):

A primeira impressão que se tem ao percorrer os corredores das universidades, salvaguardando as exceções, é que o paradigma tradicional de ensino nunca abandonou a sala de aula. Observa-se o professor expondo o conteúdo e os alunos em silêncio, copiando receitas e modelos propostos. Com alguma habilidade, os alunos conseguem fazer questionamentos sobre os conteúdos, mas nem sempre encontram respostas que venham estabelecer um resultado significativo para sua formação.

1.1.2 Abordagem escola nova

Num contexto histórico, podemos observar esta abordagem permeada pela concepção do pensamento liberal vigente na época do seu surgimento no Brasil, na década de 30 (PILETTI, 2002), o qual legitimava a base teórica do capitalismo, servindo de pano de fundo para as revoluções de pensamento e lutas de classes (BEHRENS, 2005). Com isso, aponta na educação a necessidade de uma nova forma de ensino, pragmática, no sentido de que o conhecimento deveria ser experienciado (mas não no sentido de resignificar ou questionar), no qual o sujeito mostra-se mais participante e menos passivo.

No Brasil, os primeiros passos no sentido desta nova proposta de educação, Escola Nova, surgem por volta de 1930, quando, segundo Piletti (2002, p. 76), "um grupo de educadores, comprometidos com a renovação da educação nacional, resolveu marcar presença na orientação do ensino brasileiro" e escrevem o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O mesmo autor relata que entre estes educadores estava Anísio Teixeira (1900-1971), um dos maiores educadores brasileiros que, tendo sua proposta pautada principalmente na filosofia educacional de John Dewey (1859-1952), preconiza a democratização do ensino e faz oposição ao enfoque tradicional, ao mostrar um ensino com características de liberdade, obrigatoriedade e gratuidade,

podendo ser observados fundamentos de uma concepção de mundo mais liberal em contraposição à concepção conservadora anterior.

Nesse sentido podemos observar que a Escola Nova está caracterizada dentro do paradigma conservador mais por uma questão cronológica do que de concepção.

Isto se confirma na articulação com autores como Behrens (2005), Piletti (2002), Cunha (2001) na qual podemos verificar que o pensamento escolanovista teve seu início com pesquisadores apontados como renovadores, como John Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952) e Carl Rogers (1902-1987), os quais defendiam a democratização e socialização do ensino, dando ênfase ao desenvolvimento do sujeito, numa pedagogia com fundamentos na Biologia e na Psicologia, ressaltando o sujeito e sua atividade criadora.

A proposta educacional de Dewey, segundo Cunha (2001, p. 53), tem o propósito de contribuir para a construção de um mundo melhor no presente e no futuro. “Não há nada que garanta a democracia a não ser nosso esforço para que ela exista, esforço que inclui o desenvolvimento de processos realmente educativos na escola.”

A teorização da experiência, o conceito do homem como um todo e o interesse pelas possibilidades de ação humana permeiam a filosofia educacional nesta época. A educação para Dewey, revela Cunha (2001, p. 70), “deve auxiliar o indivíduo na remodelação de seus modos de pensar e sentir o mundo, ultrapassando o pensamento empírico e dirigindo-se ao pensamento reflexivo”.

A abordagem escolanovista vê o aluno como alguém que busca a auto-realização, preconizando o respeito à individualidade, às diferenças e aos aspectos psicológicos, com o ensino centrado no sujeito – marcado pela teoria da orientação não-diretiva de Carl Rogers (Gadotti, 2001) – a qual preconiza que o desenvolvimento do aluno deve se dar de forma progressiva. Ao contrário da visão tradicional, o aluno é considerado ativo e participante nas experiências.

Nesta abordagem, o professor é visto como alguém que estimula a convivência democrática e o despertar para as necessidades intelectuais e morais, revelando um papel de aconselhador e orientador.

Com isso, a postura autoritária adotada pelo professor, na abordagem tradicional, torna-se ineficaz, pois, num contexto democrático, professor e aluno interagem, organizam as atividades em conjunto, o que também exige certa

autonomia do professor na criação do seu repertório, pois não basta transmitir a informação, ela tem que ser experienciada, incentivando a capacidade de julgamento e não apenas a memorização. É o aprender fazendo.

A metodologia é direcionada para a existência, o interesse e a necessidade do aluno, estimulado por meio do aprender fazendo, com ênfase no método e nas unidades de experiência. Valoriza o trabalho em grupo, considerando-se que as características individuais variam conforme a cultura, a sociedade, a religião e a crença de cada um. A auto-avaliação e o reconhecimento do esforço são as marcas nas avaliações.

Como é possível observar, um dos papéis propostos para o professor é o de orientador no processo de ensino. Behrens (2005) ressalta que o professor não foi preparado para assumir esta nova postura e, portanto, não abdica do ensino tradicional. Transforma-se em uma pedagogia elitizada, pois poucas escolas tinham estrutura que comportassem esses experimentos.

1.1.3 Abordagem tecnicista

A influência psicológica, como a teoria comportamental do reforço – ou seja, modelagem de comportamento, é evidenciada na escola tecnicista por volta dos anos 60/70, quando o pensamento neoliberal instaurava-se provocado por uma maior abertura do mercado capitalista, que passa a incidir diretamente na educação para atender aos seus propósitos.

A abordagem tecnicista encontra seu fundamento no positivismo, doutrina social formulada por Augusto Comte, a qual apresenta entre seus princípios, segundo Capra (2002, p. 87):

[...] a idéia de que as ciências sociais devem procurar conhecer as leis gerais do comportamento humano, a ênfase na quantificação e a rejeição de todas as explicações baseadas em fenômenos subjetivos, como a intenção e o objetivo. É evidente que a estrutura positivista é calcada na da física clássica.

A física clássica, norteadas pelo pensamento newtoniano-cartesiano, e a ênfase do positivismo sugerem, na abordagem tecnicista, a necessidade de tornar o

processo educativo objetivo e operacional, pressupondo uma ação pedagógica voltada para os princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade. Assim, a escola passa a formar o técnico para atender a este mercado. No Brasil, esta abordagem cria força pelo acordo MEC-USAID e a Lei 5692/71.

Com a abordagem tecnicista, observamos a fragmentação do conhecimento e da informação, com a formação dos especialistas e a divisão das ciências. A informação vista em partes, em módulos, sem conexão com outras áreas, e a mecanização no processo educativo. Como salienta Behrens (2005, p. 48), esta abordagem “Ao separar corpo e mente, a ciência transfere para a educação e, por consequência, ao ensino, um sistema fechado, compartimentalizado e dividido. A ênfase da prática educativa recai na técnica pela técnica”.

Ao contrário dos pressupostos da abordagem escolanovista, de teóricos como Rogers e Montessori sobre o desenvolvimento do sujeito no processo de aprendizagem, a preocupação na abordagem tecnicista toma como referencial os estudos e teoria de Skinner (1930/1948) sobre condicionamento e modelagem de comportamento.

Influenciado por uma visão comportamental, os estudos e as teorias de Skinner mostram-se práticos, racionais e objetivos. Partindo sempre de dados experimentais realizados com animais, avançou na história e nos problemas da condição humana.

Com a capacidade de observar a conduta em situações naturais completas, percebendo imediatamente a pertinência dos principais conceitos e princípios teóricos, idealizava dispositivos para corrigir a conduta. Sua investigação qualitativa estava sempre orientada para a ação.

Considerava que ao conhecer e compreender como as pessoas se portavam frente a determinadas situações, poderia controlar o comportamento delas.

A teoria de Skinner (1948) apresentava uma premissa básica sobre o indivíduo: os estímulos externos controlam a sua conduta. Na maioria das vezes, descartava qualquer noção de estrutura da personalidade. Considerava o meio como dividido em uma série de estímulos e a conduta humana analisada por meio das respostas a esses estímulos.

O interesse de Skinner, segundo a leitura de alguns autores, entre eles Mizukami (1986), estava no controle do comportamento observável, considerando os

processos biológicos, psicológicos, que poderia haver na mente do indivíduo durante o seu processo de aprendizagem, como pouco relevantes para a organização do comportamento a ser construído. Para Skinner, “o comportamento é um desses objetos que não pede método hipotético-dedutivo. O conhecimento, portanto, é estruturado indutivamente, via experiência” (MIZUKAMI, 1986, p. 27).

Nesse sentido, o aluno, na abordagem tecnicista, é visto como um recipiente de informações dentro do sistema conteudista de ensino, sendo permitida a ele a formulação de perguntas somente dentro do conteúdo que está sendo exposto no momento da aula. Obediente, eficiente e produtivo, lida cientificamente com os problemas, utilizando métodos científicos na investigação e técnicas propostas.

O professor exerce o papel de controlador do processo de aprendizagem, aplicando um conjunto de técnicas que garantem a eficiência e a eficácia do ensino, convertendo sua prática num modelador ou condicionador de comportamentos desejáveis, ressaltando-se a ênfase no ensino.

Dessa forma, a metodologia é direcionada à formação do técnico, em modelos a serem seguidos, com ênfase no produto e nos procedimentos a serem adotados, por meio de condicionamento – teoria do reforço de Skinner – a qual “permite programar o ensino, prever o comportamento desejado e o produto final” (BEHRENS, 2005, p. 49).

Os procedimentos adotados na metodologia para a instalação e manutenção dos comportamentos desejados dos alunos são condicionantes ou reforçadores, como: notas, prêmios, como ‘Honra ao Mérito’, elogios, entre outros, e também neste tipo de abordagem apresentam-se condicionantes presentes ainda nos dias de hoje, como: diploma, *status*, aprovação no curso, valorização profissional na carreira a ser seguida.

Esta abordagem exige respostas prontas e corretas, avaliações objetivas e com pouca ênfase numa abordagem crítica. A avaliação visa à eficiência e à produtividade, avalia se o aluno alcançou ou não os objetivos propostos no conteúdo programático. O condicionamento do comportamento é mensurado.

A escola é uma agência de ensino e uma modeladora de comportamento, formando especialistas e técnicos que supram as necessidades da sociedade capitalista, na articulação entre a formação do aluno e o sistema produtivo vigente. Mizukami (1986, p. 29) salienta que nesta abordagem “A escola atende, portanto,

aos objetivos de caráter social, na medida em que atende aos objetivos daqueles que lhe conferem o poder”, aqui especificamente o mercado capitalista.

A tendência tecnicista, segundo Saviani (1985, p. 16), buscou “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência”.

Ao contrário da abordagem escolanovista, que preconizava o sujeito como centro do processo e a superação do pensamento empírico, enfatizando o modelo experiencial e reflexivo – teoria e prática refletidas no sentido de experienciar –, a abordagem tecnicista prioriza os conteúdos teóricos, e depois a prática, no sentido de ser capaz de reproduzir na prática.

Nesse sentido, o papel do professor deixa de ser o de facilitador, auxiliar no processo ensino-aprendizagem, e passa a ser o de planejador dos conteúdos a serem assimilados e repetidos com o objetivo de “cumprir o programa”, numa visão do processo educativo como “treino”. Nessa abordagem, ressalta Behrens (2005, p. 50) que:

Os cursos, em geral, caracterizam-se por treinamentos que são organizados de maneira a ofertar primeiro as disciplinas teóricas e depois as práticas. O professor pressupõe que, ao priorizar os conteúdos teóricos, os alunos farão a transposição para a prática. O distanciamento e a dicotomização da teoria e da prática incorrem em problemas sérios na formação acadêmica.

Tendo o professor como um transmissor de informação/instrução, seguidor de ‘manuais’, e a ênfase no ensino, na reprodução do conhecimento, a relevância do que foi considerado como aprendido está no produto final.

1.1.4 O professor no paradigma conservador

No paradigma conservador da educação, o professor é caracterizado, no processo e no contexto educacional, por sua posição de transmissor de informação, independente da metodologia (única) preconizada pelo pensamento vigente, baseada fundamentalmente na reprodução do conhecimento e na ênfase do ensino.

As preocupações sobre a educação limitam-se mais aos aspectos estruturais e organizacionais.

Num primeiro momento, o professor é caracterizado por uma postura autoritária, como o detentor do saber, o que lhe permite certa segurança no domínio da sala de aula, com atitudes repressivas e punitivas. Sua metodologia principal está em aulas expositivas, com informação de cultura geral – conhecimento construído e inquestionável – na qual o aluno precisa: ler, copiar, decorar e repetir (BEHRENS, 2000).

Com o passar do tempo e as novas exigências da sociedade, num prelúdio de 'espírito democrático', exige-se que o professor mude sua posição e passe a ser aconselhador, orientador no processo de aprendizagem do aluno.

Isso requer do professor uma mudança em sua metodologia, pois a maneira como ensinava até então tem que ser revista, analisada, pois o aluno, neste momento, passa a ser visto como participante do processo educativo e, principalmente, pede-se uma relação diferenciada com os alunos, levando em consideração o aprendizado individual e não generalizado.

Ao mesmo tempo, isso parece dar força ao próprio professor e ao aluno, que passam a refletir e experienciar, descaracterizando até certo ponto o propósito de ensinar conhecimentos prontos, de cultura geral. A partir do momento em que as portas se abrem para outra forma de aprender, surgem questionamentos, que acabam por incomodar a classe dominante, que se encontrava, segundo Behrens (2001), no início do século XX, na efervescência da produção em massa, do capitalismo, das lutas de classe.

Essa concepção de mundo capitalista impõe à educação outro rumo, apontado para o ensino dirigido a resultados, com predominância em aspectos como eficácia e eficiência.

Surge então a necessidade da formação/instrução do técnico, do especialista, para atender a este mercado. E, conseqüentemente, um retorno ao ensino tradicional em sua metodologia, com a diferença de não ser um ensino de conhecimento geral e, sim, enfatizado pelas especializações.

O professor passa a ser visto como 'treinador' e exige-se dele a habilidade em ensinar o que foi planejado por outro, ou seja, os conteúdos programáticos desenvolvidos por pessoas que nunca entraram em sala de aula. Como conhecedores da necessidade imposta pelo mercado de trabalho, estruturam o conteúdo para formar o técnico – a técnica pela técnica, a modelagem de comportamento 'adequado' – numa visão robotizada, mecanicista. Novamente o

professor necessita de uma postura rígida, para que se faça cumprir o programa, com a ênfase no ensino e no produto final.

Um aspecto relevante é a importância subliminar dada ao papel do professor como um 'elo', não no sentido de articulador, entre os saberes e as necessidades impostas pelo contexto histórico do momento, centralizando a educação somente no contexto escolar, mas, em contrapartida, o pouco reconhecimento e preparo em sua formação profissional.

No paradigma conservador, podem-se observar três abordagens distintas em seu contexto, e únicas, por assim dizer, no contexto histórico em que ocorreram, com relação às exigências do e para o momento no qual estava inserido, sem uma preocupação maior com o preparo do indivíduo para enfrentar e agir frente à diversidade imposta pelo dia-a-dia.

Na busca de superação do paradigma conservador que permeou e ainda permeia a educação, consideramos relevante a apresentação de um profissional docente que abandone a posição de reprodutor de informações para a de produtor e construtor de conhecimento, utilizando a reflexão como elemento mobilizador da sua prática pedagógica.

A seguir, serão abordados os referenciais de um novo movimento pedagógico, aqui denominado paradigma contemporâneo.

1.2 Paradigma contemporâneo da educação – a construção do conhecimento

A análise do processo transição de paradigmas na prática pedagógica permite perceber que os mesmos foram sendo incorporados, não extintos totalmente. Não significa romper com o 'velho', pois “[...] incorpora alguns referenciais significativos do velho paradigma que ainda atende os anseios históricos da época.” (BEHRENS, 2005, p. 26)

As descobertas científicas, o inegável avanço tecnológico, assim como a diversidade cultural ocasionada pelo processo da globalização, também acabaram por impulsionar a chamada 'sociedade do conhecimento'. Assim, passamos da Sociedade de Produção em Massa, na qual o conhecimento era sigiloso, para a

“Sociedade do Conhecimento” (TOFLER, 1995), fins do século XX, na qual a informação está disponível pelas redes informatizadas.

A situação que nós examinamos é inteiramente nova, não lhe podemos encontrar nenhum precedente, porque não provem, como se diz ainda muitas vezes, dum simples fenómeno de crescimento quantitativo, mas duma transformação *qualitativa* que atinge o homem nas suas características mais profundas, e que, de qualquer maneira, o renova no seu gênio. (...) Se abarcarmos num olhar de conjunto a evolução da vida educativa ao longo do tempo, verificamos facilmente que os progressos da educação acompanham os da economia, e, por conseqüência, a evolução das técnicas de produção, sem que seja sempre fácil distinguir as causalidades respectivas na complexidade das interações (FAURE, 1972, p. 20).

Essa evolução, retratada já em 1972 por Faure, atrelada aos processos de globalização, constitui-se um enorme desafio à própria sociedade, às nações e de forma mais particular à educação enquanto elemento fundamental nas sociedades democráticas.

Na Educação, o cenário que se apresenta sugere práticas educacionais que ressaltem a importância de uma educação contínua e permanente, sugerindo a interterminalidade do processo educativo, ou seja, uma educação além dos muros escolares, num contínuo aprender a ser e aprender a viver, preparando a pessoa para as incertezas do seu dia-a-dia.

Nesse contexto, uma das competências básicas do docente atualmente está na capacidade de ser seletivo sobre a qualidade e a quantidade de informações, idéias, conceitos e princípios a serem explorados nas atividades curriculares, estabelecendo uma relação intrínseca com a realidade social em que está inserido, contextualizando, assim, o ensino.

A reflexão sobre as questões fundamentais e as premissas básicas para a educação do 'futuro' apontam para a urgência de um novo paradigma da educação, pois o conservador, que tem como características fundamentais a reprodução do conhecimento, a ênfase no ensino e, em seu método único de aprendizagem, revela-se insuficiente para dar conta da exigência de uma educação para toda a vida, uma educação que prepare o aluno para fazer relações, tomar decisões, refletir, analisar, viver em sociedade, enfim, prepará-lo para a vida.

Para tanto, preconiza-se o novo paradigma, em suas denominações – emergente, sistêmico, da complexidade – nos quais os pressupostos da

aprendizagem tornam-se: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2001).

No relatório Aprender a Ser (FAURE, 1972), fazendo projeção futura sobre a educação para o século XXI, constata-se que ele revela a preocupação com o fato de que a evolução técnica, ocasionada pelo processo globalizador, provocasse uma desumanização, apontando para dois riscos:

- Risco de alienação da personalidade patente nas formas obsessivas de propaganda e publicidade, no conformismo dos comportamentos que podem ser impostos do exterior, em detrimento das necessidades autênticas e da identidade intelectual e afetiva de cada um.
- Risco de expulsão pelas máquinas, do mundo do trabalho, no qual a pessoa pelo menos tinha a impressão de se mover livremente e de decidir por si própria. (FAURE, 1972.)

Delors (2001) mantém, em seu relatório, a preocupação com os riscos expostos no relatório Aprender a ser por Faure (1972), quando considera fundamental o papel da educação em

Conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu destino. (DELORS, 2001, p. 100).

Ao enfatizar que a aprendizagem acontece também nos espaços informais, como nas histórias de vida, nas experiências e nas vivências, este cenário traz, também, novos desafios para a educação. Morin (2002, p. 72) afirma que:

O problema crucial do nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a enfrentar o desafio da complexidade do real, isto é, de perceber as ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente, solidárias e conflituosas.

Podemos dizer que estamos vivendo a transição de paradigmas e as mudanças provocam inquietações e resistência, o que não é diferente dentro do contexto educacional, o qual, neste momento, aponta-nos sobre a necessidade do professor em rever sua prática, como propõe Behrens (2001, p. 73) ao dizer que “O desafio imposto aos professores (na atual sociedade) é mudar o eixo de ensinar para optar por caminhos que levem ao aprender”.

Esse desafio, para essa autora, envolve o papel do professor, que exige uma postura reflexiva, que precisa provocar mudanças em sua metodologia e deve atuar como facilitador, questionador, mediador no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Tescarolo (2005, p. 23) salienta que:

Todavia, esse movimento não acontecerá espontaneamente. Antes, exigirá a assimilação, por parte dos agentes e sujeitos, bem como pela organização da escola, da nova “cultura”, que concebe uma realidade dinamicamente tecida.

Nessa tentativa, tomamos como referencial, para uma ação docente reflexiva, tendo como eixo central a produção do conhecimento, um entrelaçamento entre as premissas de uma abordagem progressista na educação (FREIRE, 1993) e os pressupostos do pensamento complexo (MORIN, 2000). Tal entrelaçamento torna-se possível por suas características em relação ao que se espera dos atores, da concepção, do contexto, da metodologia, enfim, do cenário educacional, as quais procuramos sistematizar para fins didáticos, pois como enfatiza Behrens (2005, p. 19), “o ensino precisa ser compatível com a nova leitura de mundo advindo da visão sistêmica e complexa do universo”.

1.2.1 A Abordagem progressista e o pensamento complexo

A investigação sobre a abordagem progressista da educação instiga a dialogar com alguns autores, como Freire (1993), Behrens (1999, 2000), Cunha (1998), Libâneo (1998), entre outros. Buscamos investigar o referencial teórico, os pressupostos e caracterização sobre a concepção da educação nesta visão. Para tanto, identificamos o papel do professor, do aluno, da metodologia, da escola, da avaliação e do conhecimento.

Encontramos, como elementos fundamentais na abordagem progressista, a conscientização e o diálogo crítico e “amoroso” com a realidade. A transformação da sociedade, segundo Paulo Freire, um dos precursores da abordagem progressista no Brasil, engloba trabalhos e discussão em grupos, numa proposta de parceria entre professor e alunos, num processo dialógico, crítico e reflexivo. Freire (1987, p. 78) ressalta que:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (...) Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

No paradigma contemporâneo, o aluno é visto como um indagador da realidade e do contexto social. Diferente do paradigma conservador, o aluno é visto como sujeito do processo, participativo, o qual, em parceria com o professor, elabora a construção do conhecimento.

O processo de aprendizagem do aluno passa por sua conscientização do problema e a sua efetiva participação como responsável pela produção do conhecimento elaborado, sugerindo, assim, uma abordagem colaborativa (MORAN, BEHRENS e MASETTO, 2001).

O papel do professor, neste contexto, é instigar no aluno a busca por uma melhor qualidade de vida, tanto como indivíduo, como um ser social, dentro de uma visão ética e global. O professor é um mediador do conhecimento. Procura inserir seus alunos no contexto sócio-econômico-político, não esquecendo a ética, no sentido de respeito ao outro, à sociedade e ao planeta. Portanto, não comporta mais uma postura autoritária e muito menos mecanicista e sem reflexão na educação.

Na abordagem progressista, a escola encontra-se em processo de transformação. Nada é estanque, mas sempre em movimento. A proposta é de uma escola como um espaço democrático, em que a realidade da sociedade possa ser debatida e sua problematização analisada, vivenciada integralmente no contexto histórico, visando, sobretudo, a ações de mudança social.

Nessa proposta, a avaliação é processual e contínua, considerando a participação efetiva do aluno e do grupo no processo. É processual quando leva o aluno à conscientização sobre sua transformação. Os critérios de avaliação na abordagem progressista são estudados e decididos entre professor e aluno, em uma verdadeira parceria.

Na contemporaneidade, a informação tornou-se de fácil acesso. O desafio é como elaborar novas informações de forma globalizada, sem perder a ética e, com muita criatividade, reinterpretar, ou de outra forma, construir e não somente reproduzir. E, nesse sentido, pergunta-se: Como transformar informação em

conhecimento? E aí encontramos um dos grandes desafios do professor – selecionar os conteúdos mais significativos para aquele determinado grupo.

O acesso ao conhecimento elaborado e às diversas informações está à disposição nas redes informatizadas, nas novas tecnologias, nos meios de comunicação. A escola deve oferecer, segundo Libâneo (1998, p. 28), “A formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica, formação ética”.

Para isso, ressalta Behrens (2000, p. 72), “A tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor, de modo à instrumentalizá-lo a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora”.

Os pressupostos básicos da abordagem progressista evidenciam a necessidade de mudanças no método de ensinar e aprender, ou melhor, a mudança no eixo norteador da ação docente de ensinar para buscar caminhos que levem ao aprender.

Na mesma perspectiva da abordagem progressista da educação, também encontramos a visão holística (CARDOSO, 1995), cuja proposta sugere o olhar para a totalidade, sem excluir as partes da realidade. Os elementos de um conjunto estão conectados como um sistema (TESCAROLO, 2005).

Na visão holística, educar significa “utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam mutuamente razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intercultural e a visão planetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo” (CARDOSO, 1995, p. 53).

Um dos papéis da escola é desencadear no professor e nos alunos a visão aprofundada do próprio indivíduo, do seu contexto familiar, passando pela sociedade, atingindo o planeta e toda a sua complexidade. Ou seja, transpor a visão fragmentada do paradigma conservador para o saber da totalidade.

Nessa visão, o indivíduo não é só razão, mas também sentimento, assim, preconiza que o aluno é levado a perceber que suas ações refletem na transformação da sociedade e da sua família. Ele é um indivíduo único, mas que vive em coletividade, portanto o respeito para com o próximo é algo a ser trabalhado em sala de aula pelo professor e pelo aluno. Nesse contexto, o professor é desafiado a buscar alternativas pedagógicas competentes.

Segundo Morin (2001, p. 14):

[...] o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido independente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes [...] os desenvolvimentos próprios de nosso séc. e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais freqüência, com os desafios da complexidade.

Nessa visão, a metodologia busca a ética no ensino e uma melhor qualidade do processo pedagógico, considerando, sobretudo, seu papel reflexivo e transformador da sociedade. Ela tenta superar as diferenças existentes, promovendo a alunos e professores o compartilhamento de suas produções do conhecimento, proporcionando ao grupo uma aprendizagem mais significativa.

A avaliação observa a conciliação entre o diferente, os erros, que passam a ser desafios para alcançar o acerto. Dessa forma, teoria e prática se completam.

Isso nos remete aos pressupostos do pensamento complexo (MORIN, 2001), o qual é norteado pela ênfase no processo, pois, caso contrário, incorre-se no erro de continuar em um paradigma tradicional enfatizando a técnica e o produto, não importando como foi construído.

Cabe ressaltar aqui que estamos considerando método, pensamento, educação e ensino pautados na teoria da complexidade de Morin (1997). Sendo assim, considera-se que, na complexidade, o método é visto como um caminho a ser construído, ou seja, conforme esse autor, o método forma-se durante a investigação.

Ao falar de ensino, Morin (2001) esclarece o sentido de ensino como a arte ou ação de transmitir um conhecimento de forma a levar o aluno à compreensão e assimilação dele, no sentido de que o ensino tenha como missão “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”.

Sobre o problema do ensino, o mesmo autor nos chama a pensar sobre o que ele considera os três grandes desafios:

- a) A compartimentação dos saberes e a incapacidade de articulá-los;
- b) O desenvolvimento da mente humana em sua qualidade e aptidão em contextualizar e integrar;
- c) A expansão do saber (maior acesso as informações): não podemos dominar todos os conhecimentos. (MORIN, 2001, p. 16).

O mesmo autor enfatiza ainda que “a reforma do método é inseparável de uma reforma do pensamento, ela própria inseparável de uma reforma do ensino” (MORIN, 2001, p. 16) e o professor, ao reformar seu pensamento, estará alterando sua prática e, por conseqüência, o processo ensino-aprendizagem.

A reforma do pensamento tem o significado de sair do pensamento simplista e acabado, de conhecimento estático, para uma forma de pensar buscando a reflexão, avaliando as conseqüências, num processo de ir e vir constante, pois, sendo ele aberto e flexível, é inacabado.

O paradigma contemporâneo da educação impulsiona-nos para uma reflexão sobre a prática pedagógica.

Assim, emerge a necessidade de um novo posicionamento, com pressupostos básicos, voltados a uma prática reflexiva, bem como a busca de uma metodologia baseada no diálogo, na troca, na investigação (FREIRE, 1987, 2003). Esse processo requer um comprometimento e envolvimento crítico pessoal, social e profissional de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A educação é um processo contínuo. A evolução do ser humano, segundo Freire (1997), dá-se “no momento em que sabemos que somos inacabados, é quando iniciamos o processo de busca, é o Ser ‘+’”. Por este Ser + compreendemos como o a busca do indivíduo em aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser (DELORS, 2001; MORIN, 2000), que nos leva a uma aprendizagem mais significativa e transformadora.

Nesse contexto, segundo Behrens (2000), o professor, em sua prática pedagógica, deverá instigar seus alunos na busca da formação humana, crítica e competente, utilizando de metodologias problematizadoras, levando tanto professores como alunos a aprender a aprender, capazes de projetar, analisar e produzir conhecimento. O processo de aprendizagem deverá ser contínuo, harmonioso e produtivo.

Ressaltamos a importância sobre a concepção do todo, pois não há prática pedagógica isolada, considerando que professor e aluno interagem com o meio em que vivem, mantêm relacionamentos interpessoais na comunidade, com a sociedade.

Acreditamos que ao refletirmos sobre a proposição do contexto educacional como um todo e compreendê-lo como novos caminhos, novos métodos, passamos a ficar envolvidos e comprometidos com esse paradigma, com uma prática

pedagógica mais reflexiva, ou seja, discutida e vivenciada entre os sujeitos, norteadas por um pensamento complexo.

Aqui surge outro desafio proposto para a educação, com o propósito de atender ao que preconiza o novo paradigma: o de ressignificar o pensamento, ou seja, reformar o pensamento, que, segundo Morin (2001, p. 89), significa:

Substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.

Este despertar de 'consciência' implica em sair de uma situação cômoda e passiva, pois permite ao professor/aluno tornar-se um cidadão capaz de tomar iniciativas, ser crítico e questionador, transformador, como parte integrante deste sistema, responsável pela construção de uma sociedade mais saudável.

Não se trata aqui de utopia, mas sim de uma necessidade emergente proposta pelo novo paradigma.

1.2.2 O professor no paradigma contemporâneo

A produção do conhecimento, no paradigma contemporâneo da educação, aponta para a necessidade de os professores repensarem suas práticas e conscientizarem-se de que não podem mais ensinar 'tudo' aos alunos, o que leva ao desafio de "passar do ensinar para focar o aprender e, principalmente, o aprender a aprender" (BEHRENS, 2000, p. 70).

O foco muda do domínio de sua área de conhecimento para a articulação com a produção de saberes dentro das áreas, que promovam ações e processos de investigação e pesquisa acompanhada da necessidade em aprender a acessar as informações de forma que leve à construção do conhecimento, aonde buscá-las e o que fazer com elas.

Isso aponta para a necessidade em buscar metodologias que tornem o professor e o aluno investigador, pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo,

numa relação de parceria, inovadora e criativa, num processo de auto-organização para acessar a informação, refletir e produzir o conhecimento com autonomia.

A tendência do professor reflexivo, neste paradigma, chama a nossa atenção sobre o ressignificar o pensamento, pois o que se questiona não são suas práticas didáticas, seus saberes, mas sim sua postura, sua ação, suas atitudes frente a esta proposta. Há uma solicitação emergente em que ele, professor, mude seu foco de atenção, altere o que vinha fazendo até então, ao menos em seu planejamento, com a preocupação sobre os conteúdos. Essa mudança é evidenciada também nas palavras de Perrenoud (1999, p. 58), ao dizer que “o ofício docente não consiste em ensinar, mas sim em fazer aprender”.

O docente necessita também saber como ele aprende. Como se relaciona com o conhecimento, pois esta relação reflete-se na sua prática, na sua postura, nas suas atitudes em sala de aula.

O envolvimento, o comprometimento do docente em sua profissão, o seu entusiasmo são elementos fundamentais para despertar o desejo pelo aprender e a busca do conhecimento pelo aluno.

O processo reflexivo implica que os docentes sejam convidados a rever a sua história pessoal, profissional e social, de forma reflexiva, questionando, analisando, ponderando, como profissionais autônomos e críticos. E com muita responsabilidade e sentido ético, pois, como professores, formamos para o amanhã, para o desconhecido. Como docentes, fazemos parte desse processo de aprendizagem e de forma direta nos tornamos uma parte efetiva da formação de nossos alunos na construção do conhecimento e de sua aplicabilidade na transformação da sociedade.

Frente aos desafios preconizados pelo paradigma contemporâneo no processo educacional, voltamos nosso olhar à prática pedagógica reflexiva, conforme será tratado no próximo capítulo, buscando indicadores dessa prática tanto no referencial teórico, dialogando com os autores que tratam deste tema, como nas contribuições dos sujeitos da pesquisa.

2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

A finalidade da nossa escola é ensinar o pensamento, a 'des-saber' o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa.
(Juan de Mairena)

No paradigma educacional contemporâneo, o professor precisa impulsionar o pensar sobre o contexto inerente ao desenvolvimento de sua prática, no qual se interligam o domínio de sua área de conhecimento, os processos cognitivos, as atitudes e valores, a experiência, a postura e a ação, que se refletem no processo do ensinar e do aprender. Esse contexto nos aponta a necessidade de os professores repensarem seu papel, rever sua prática, desconstruir o construído.

A prática pedagógica é desafiada a buscar o desenvolvimento de competências necessárias à formação de uma identidade profissional, pessoal e social do professor.

Numa visão de sociedade aprendente, sobre o papel do professor, Alarcão (2005, p. 30) ressalta que “Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver”.

Para o desenvolvimento de competências, o professor é convidado a desconstruir e construir, provocar transformações na sua relação com o saber, sua prática, exigindo uma postura reflexiva como a maneira que o conduz a tornar-se um profissional autônomo e responsável.

Segundo Behrens (1996, p. 39), “A busca de autonomia, de criação e de investigação são pressupostos presentes na ação do professor que se preocupa com o futuro dos seus alunos”, assim, ao mediar a produção do conhecimento nos alunos, o professor estimula o exercício da reflexão e questionamento, bem como para que extraíam suas próprias formulações.

Encontramos respaldo ao aqui exposto no desafio proposto por Ferguson (1980, p. 300) para os professores numa proposição do aprender a aprender:

Os alunos são incentivados a refletir sobre paradoxos, filosofias conflitantes, as implicações de suas próprias convicções e ações. É lhes lembrado que sempre existem alternativas. Eles inovam, inventam, questionam, ponderam, discutem, sonham, se esforçam, planejam, fracassam, obtêm êxitos, repensam, imaginam. Aprendem a aprender e compreendem que a educação é uma jornada que dura toda a vida.

Esta abordagem tem o aluno como sujeito do processo no qual não basta apenas ensinar e sim prepará-lo para a realidade fora da academia e ao mesmo tempo despertar neste aluno o desejo pelo conhecimento, a motivação que o leve a tornar-se um aprendiz ao longo da vida.

Isso não significa que o professor tenha que simplesmente abandonar as competências básicas: disciplinares, didáticas e transversais em sala de aula, pois, como ressalta Alarcão (2003, p. 31), o professor “é o timoneiro na viagem da aprendizagem ao conhecimento”.

Tratam-se, sim, de uma pedagogia diferenciada e dos métodos mais ativos, em que a meta é antes fazer aprender do que ensinar. A prática pedagógica de cada professor é diferenciada, pois são construídas a partir do real, de conceitos e pré-conceitos teóricos e ideológicos, diferenças essas que se refletem em sua ação, em sua postura e metodologia.

O novo paradigma educacional preconiza uma nova postura do professor em relação ao aluno. Neste contexto, aponta a necessidade em percorrer novos caminhos de intermediação no processo de aprendizagem, no qual considere a formação integral do aluno, sua história de vida, numa constante interação com o mundo.

Num mundo globalizado, tanto professor quanto aluno deve saber agir e pensar criticamente, sendo tolerantes com as diferenças, sem perder de vista sua identidade, sendo esta entendida aqui como “(...) um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1999, p. 18), em sua maior dimensão – a de ser humano. Aprender a ser e a conviver constitui uma necessidade inegável neste mundo crescentemente inter-relacionado e complexo, no qual a diferença requer respeito e a mistura de culturas demanda compreensão e aceitação.

Alarcão (2001, p. 107) ressalta também a implicação destas mudanças em relação à organização da escola:

Essa alteração dos processos de aprendizagem implica também uma nova organização da escola, com tempos e lugares diferenciados, não só para

estar em aulas de grandes grupos, mas também para trabalhar em pequenos grupos ou isoladamente, com acesso facilitado tanto a livros e revistas quanto a computadores e bases de dados e aos serviços da Internet e dos *mass media*; com tempos e espaços para realização de tarefas concretas, interpelativas da teoria e concretizadoras desta, pois é na interação entre o saber dos outros e a sua aplicação por cada um a uma situação concreta que cada um desenvolve o seu saber.

Este cenário revela a importância em estabelecer parcerias para construir e produzir o conhecimento. Para transformar, precisa socializar e discutir, tendo o aluno como sujeito ativo do processo educacional e o professor como aquele que precisa buscar novos espaços para oportunizar situações que despertem a inovação e a criatividade.

Devido ao elevado fluxo de informação, é importante ser crítico e seletivo. Partindo-se do pressuposto de que nem todos têm o discernimento sobre o que fazer com ela, muitas vezes, selecionar a informação mais adequada à realidade torna-se uma tarefa difícil. Nas palavras de Moran (2001, p. 23),

Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial.

Neste processo, o professor é visto como articulador entre o saber e a realidade, valorizando os referenciais e desencadeando processos que permitam a articulação deles com a história de vida do aluno e as trocas de experiências, sendo fundamental o posicionamento dos alunos sobre sua visão do assunto, suas experiências, suas dúvidas. Assim, professor e aluno poderão analisar criticamente as concepções apresentadas, construindo novos conhecimentos.

A questão da diversidade em sala de aula é outro ponto a ser considerado. Para contemplar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, o professor necessita lançar mão de estratégias variadas e, especialmente, saber como ele aprende, ou melhor dizendo, como os alunos 'gostam de aprender' (PORTILHO, 2003).

Este cenário, permeado por várias possibilidades do aprender, implica na utilização de outros espaços, além da sala de aula, para que o aluno possa desenvolver suas atividades, articulando, estabelecendo relações, numa concepção de educação atrelada e alavancada pela sua própria realidade, considerando a totalidade, permitindo também ao professor explorar suas potencialidades e de cada

aluno. Um trabalho em conjunto, participativo, faz com que tanto alunos quanto professores passem a refletir mais sobre sua aprendizagem.

Um grande desafio na prática pedagógica do professor universitário está em conhecer o aluno como ele realmente é, saber o que ele é capaz de fazer e assim centrar a educação nas capacidades e interesses desse aluno.

Isso implica em conhecer primeiro o seu próprio processo de aprender. Para descobrir o outro, é necessário passar pelo autoconhecimento. Só então o indivíduo pode colocar-se no lugar do outro e compreender suas reações.

Cabe à educação, segundo Delors (2001), “conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino”. A autonomia, o espírito de iniciativa e o gosto pelo desafio impulsionam e dão suporte à criatividade e à inovação.

Permeando todo o trabalho do professor encontra-se o fundamental – a ação dialógica – sem a qual o processo não flui. O processo dialógico é essencial para a formação do cidadão do futuro, além da sala de aula, para a formação do sujeito transformador, com consciência ética.

Freire (2003, p. 118) salienta que:

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. (...) Implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados (...) A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando.

Essa relação mostra-nos a necessidade de o professor rever sua prática, pois o diálogo, no sentido exposto por Freire, não combina com a postura autoritária e muito menos com a simples reprodução de conhecimento, prática que alguns professores ainda insistem em manter, de forma resistente às mudanças que emergem na contemporaneidade.

A cada dia, podemos constatar a importância dada à educação como caminho fundamental para transformar a sociedade, na qual os maiores desafios estão no ensinar e aprender com qualidade.

Nesse sentido, é importante estabelecer conceitos de ensino e educação.

Por ensino, poderíamos dizer que se trata da organização de atividades didáticas que levem o aluno a compreender áreas específicas do conhecimento. Mas tal visão reducionista não cabe nesta pesquisa, pois nossa proposta não se refere exclusivamente às atividades didáticas. Vai além. Para isso, tomamos um conceito encontrado em Moran, Masetto e Behrens (2001, p. 13), o qual tem um significado mais próximo à nossa visão:

Ensinar é um processo social (inserido em cada cultura, com suas normas, tradições e leis), mas também é um processo profundamente pessoal: cada um de nós desenvolve um estilo, seu caminho, dentro do que está previsto para a maioria. A sociedade ensina. As instituições aprendem e ensinam. Os professores aprendem e ensinam. Sua personalidade e sua competência ajudam mais ou menos. Ensinar depende também de o aluno querer e estar apto a aprender em determinado nível (depende da maturidade, da motivação e da competência adquiridas).

Por educação entendemos o processo existente na relação e significação ao integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, numa visão mais ampla, consciente e responsável, integrando as diversas dimensões que permeiam a vida do ser humano. E isso vai além da escola.

O educar aqui tem o sentido de colaborar para que professores e alunos transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. “Educamos aprendendo a integrar em novas sínteses o real e o imaginário; o presente e o passado olhando para o futuro. Ciência, arte e técnica; razão e emoção” (MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2001, p. 13).

A prática pedagógica proporciona condições para a aprendizagem do aluno. Ao mediar teoria e prática, estas passam a ser vistas também como fonte de conhecimento por meio da experiência e da reflexão.

Sobre o significado desta mediação, Masetto (2001, p. 144) destaca que:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Neste paradigma contemporâneo, em sua metodologia, o professor necessita desenvolver a capacidade de individualizar, ser curioso, ouvir, ir ao encontro do

aluno e entender seu processo de conhecimento, para servir de articulador entre o saber e a ação. Preconiza-se uma nova postura deste professor frente à sua prática.

2.1 A prática reflexiva do professor universitário

Numa proposta teórica, Schön (1992, 2000) formula a epistemologia da prática profissional num triplo movimento: conhecimento na ação, reflexão na ação, e sobre a reflexão sobre a ação, afirmando que os problemas da prática profissional do professor não são meramente instrumentais, “todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a ‘decisões’ num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (SCHÖN, 1992, p. 27).

Para o mesmo autor, o professor aprende a partir da análise e interpretação de sua própria atividade, na sua prática diária. Ao falar que a compreensão de sua prática parte da reflexão sobre ela, Schön destaca nas palavras de Garcia (1992, p. 60) a principal característica do ensino, em que esta reflexão "conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático".

Em uma postura reflexiva, podemos observar que na ação ela permite uma melhor compreensão e um remanejamento constante frente à problematização, sem ater-se a procedimentos prontos ou previamente planejados. Diz Perrenoud (2002) que “a reflexão permite analisar com mais tranquilidade os acontecimentos e construir saberes que envolvam situações comparáveis que possam surgir”.

Na medida em que situações consideradas comuns produzem um resultado inesperado, algo que nos parece estranho, em que passamos a vê-la de outra maneira, diferente dos padrões normais de *conhecer-na-ação* (SCHÖN, 2000), estamos refletindo, buscando uma interpretação para aquela situação. Essa reflexão pode se dar de duas formas: pensando sobre ela retrospectivamente – “(...) de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (p. 32) ou refletindo no momento da ação – “nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (p.

32), de modo que possa interferir na situação no momento em que está ocorrendo, ele faz uma reflexão na ação.

A reflexão na ação faz-nos lembrar de situações imprevistas em sala de aula, nas quais muitas vezes o professor, partindo do seu *conhecer-na-ação*, percebe que a metodologia até então utilizada parece não ser adequada àquele determinado grupo e, ao fazer essa reflexão, busca formas de intervir naquele momento, com aquele grupo.

Sobre a prática reflexiva, Dewey (1959) diz que o professor, quando reflete sobre a sua prática, a reflexão passa a ser um instrumento de desenvolvimento de seu pensamento e da ação. O pensamento reflexivo, como consequência natural, incorpora-se à sua prática.

A reflexão sobre a ação dá-se no momento em que o professor reflete sobre algo que já aconteceu, após a ação, num novo olhar sobre o que experienciou, com certo distanciamento: “olhar de fora”.

Uma prática reflexiva contínua leva o professor a observar, memorizar, descrever, analisar, avaliar e assumir novas opções. Utiliza-se dos componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, os quais formam a composição básica das suas atitudes e que se traduzem nas suas formas de agir e reagir, na sua postura.

A postura reflexiva na identidade profissional dos professores, nas palavras de Perrenoud (2002, p. 198), leva-os a “construir seus próprios procedimentos em função dos alunos, da prática, do ambiente, das parceiras e cooperações possíveis, dos recursos e limites próprios de cada instituição, dos obstáculos encontrados ou previsíveis”.

Schön (2000) refere-se à reflexão sobre a reflexão na ação como um processo mais elaborado, em que o sujeito, em nosso caso o professor, busca a compreensão da ação, analisa e então elabora sua interpretação, podendo, assim, inovar e criar alternativas diferenciadas para aquela situação e outras similares. A interpretação é condição fundamental para a transformação.

Nesse triplo movimento da prática reflexiva, o professor, enquanto profissional reflexivo, dobra-se sobre si mesmo, reflete sobre sua própria prática.

No diálogo com autores como Behrens (1999), Perrenoud (2002) e Masetto (1994), ressaltamos como um fator relevante para este processo a formação continuada do professor, pois necessitamos de professores bem preparados não só intelectualmente, mas também emocional e eticamente. Temos a consciência de que

a motivação deste professor, tanto interna como externa, reflete no seu trabalho e na sua relação com o aluno.

Nessa perspectiva de profissionalização e valorização, Masetto (1994, p. 7) propõe, no que se refere ao professor em relação a si mesmo:

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

Nesse sentido, sobre a profissionalização do professor, Perrenoud (2000) ressalta que a responsabilidade dele por sua formação continuada é o maior indício revelador de seu comprometimento profissional.

Além da responsabilidade do próprio docente com a sua formação, Pimenta (2001, p. 176) ressalta que:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação.

Essas colocações vão ao encontro do exposto por Delors (2001, p. 153) ao tratar da qualidade da educação:

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas.

Diante desse cenário, a formação profissional do professor, caracterizada por uma prática reflexiva, parece estar mais voltada a um projeto pessoal do que a uma situação imposta.

Neste momento em que podemos observar as transformações que ocorrem, constatamos na leitura de Perrenoud (2002) a necessidade de o professor, para sua

formação, considerar sua preparação para três aspectos essenciais: a prática reflexiva, a inovação e a cooperação.

Consideramos relevantes os três aspectos mencionados no trabalho desse autor sobre as mudanças provocadas pelo efeito globalizador, pela diversidade cultural, para um posicionamento e um melhor desenvolvimento enquanto profissão numa visão sistêmica do processo educacional, pois os professores “são mediadores e intérpretes *ativos* de culturas, valores, de conhecimentos prestes a se transformar” (PERRENOUD, 2002, p. 188).

Seguindo o pressuposto da Unesco para construção do conhecimento voltado para a formação de cidadãos, a educação deverá fornecer acesso a um mundo complexo e, ao mesmo tempo, subsídios necessários para o aluno conviver neste mundo, numa sociedade em constante mudança.

Como professores, formamos para o amanhã, para o desconhecido. Fazemos parte desta aprendizagem e, de forma direta, tornamo-nos parte efetiva da formação de nossos alunos na construção do conhecimento e de sua aplicabilidade na transformação da sociedade.

As quatro aprendizagens norteadoras dessa construção, preconizadas pela Unesco, remetem-nos a uma reflexão sobre nossa vida acadêmica e profissional e onde estamos situados neste contexto. Cabe a nós, professores, também aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, como aprendentes num processo ao longo da vida, pois, como ressalta Freire (1996), quem educa aprende e quem aprende também educa.

O processo de mudança neste paradigma sugere uma nova forma de agir. O professor com uma prática reflexiva, questionador, mediador e envolvido criticamente em um projeto educativo competente, pode transformar suas idéias, pensamentos, em atitudes, indispensáveis à ação docente, provocando mudanças de metodologia e estratégias que favorecem uma aprendizagem transformadora.

O ato reflexivo é subjetivo e não existe uma metodologia pronta e específica para uma prática pedagógica reflexiva, que independe da área de atuação ou disciplina. Ela se reflete nos momentos em que o professor, mesmo sem se dar conta, preocupa-se com as dificuldades demonstradas pelos alunos, diversifica sua metodologia, na sua relação de troca com os alunos e também com os seus pares; e, principalmente, procura aprender a aprender com seu erro, refletindo e buscando outras formas de pensar e agir. “A reflexão-na-ação é um processo que podemos

desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo” (SCHÖN, 2000, p. 35).

Para refletir sobre sua própria prática, rever os processos de aprendizagem, a metodologia empregada e perceber o momento de intervir, o docente precisa ter objetivos claros, saber aonde ele quer chegar com sua proposta. A reflexão proporciona condição de se ter atitudes conscientes, optar pela metodologia mais adequada para organizar e transformar a ação pedagógica, tornando-a compatível com o contexto educativo atual.

2.2 O processo relacional na prática pedagógica reflexiva – as emoções

Para delimitarmos alguns indicadores de uma prática pedagógica reflexiva do docente universitário dentro de sua área de formação e sua relação na construção do conhecimento, consideramos oportuna uma reflexão sobre dois aspectos: refletir sobre si mesmo e refletir sobre a convivência, ou seja, sobre a maneira como lidamos com nós mesmos e com os outros.

Em suas ações diárias, sobre os vários aspectos e nas relações estabelecidas, os professores, como salienta Tavares (2002, p. 117), “devem estar atentos às condições pessoais e relacionais impostas pelo contexto basicamente dinâmico e inteiramente humano em que atuam”.

O autoconhecimento, a autoconsciência sobre nossa capacidade de lidar com nossas emoções, de motivar a nós mesmos, favorece reconhecer as emoções nos outros, o que facilita o processo de empatia, capacidade psicológica que se refere à compreensão dos sentimentos e perspectivas do outro, promove o respeito às diferenças quanto a opiniões e posicionamentos.

A autoconsciência leva-nos a sermos críticos, no sentido de distinguir entre o que alguém diz ou faz e as nossas reações e julgamentos. Nossa percepção, nossa leitura de mundo, exerce um papel fundamental no que consideramos como verdadeiro, na interpretação e análise de fatos, no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o professor precisa contemplar, em sua prática pedagógica, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que permitam ao aluno atuar

e intervir frente às diversas situações da vida e, portanto, uma aprendizagem com mais significado.

Uma proposta poderia ser a de orientar os alunos a desenvolver uma autoconsciência reflexiva, que o leve a observar, investigar, questionar, analisar o que está sendo vivenciado, incluindo a vivência das emoções. Não podemos pensar no sujeito descontextualizado, pois professor e aluno interagem com o meio em que vivem, mantêm relacionamentos interpessoais na comunidade, com a sociedade e posicionam-se frente a ela.

As competências pessoais e sociais representam um conjunto de ações-reações-ações que podem ser aprimorados na academia e é importante ressaltar que essas competências são fundamentais para a prática pedagógica do professor universitário, dentro da proposta de educação do paradigma contemporâneo, para o desenvolvimento não só dos alunos, como do próprio docente.

O desenvolvimento dessas competências leva a uma aprendizagem mais participativa, envolvente, o que nos reporta à proposta da Unesco para educação do século XXI, de uma educação para competências configurando uma identidade pessoal e profissional.

Na vida acadêmica, as competências pessoais, aliadas aos conhecimentos, habilidades técnicas e aos processos cognitivos e afetivos, formam a identidade pessoal, profissional e social do professor e do aluno, capacitando-os para enfrentar as tensões e desafios contemporâneos.

Uma prática pedagógica reflexiva considera razão e emoção para chegar à aprendizagem transformadora e significativa, pela elaboração de metodologias, o envolvimento e a participação do aluno no processo de compreensão dos conhecimentos e na capacidade crítica e criativa.

O paradigma do professor reflexivo exige um trabalho maior, com mais responsabilidades, mais cooperação, mais transparência, uma nova forma de ser.

Alarcão (2005, p. 24) ressalta que:

São hoje muitas as competências desejadas, que assentam num conjunto de capacidades. Valoriza-se a curiosidade intelectual, a capacidade de utilizar e recriar o conhecimento, de questionar e indagar, de ter um pensamento próprio, de desenvolver mecanismos de auto-aprendizagem. Mas também a capacidade de gerir a sua vida individual e em grupo, de se adaptar sem deixar de ter a sua própria identidade, de se sentir responsável pelo seu desenvolvimento constante, de lidar com situações que fujam à

rotina, de decidir e assumir responsabilidades, de resolver problemas, de trabalhar em colaboração, de aceitar os outros.

Com isso, podemos verificar que as competências pessoais, sociais e profissionais estão interligadas, não podemos desenvolver uma sem desenvolver também a outra.

2.3 Construir competências – um olhar sobre a prática profissional

Falar sobre o desenvolvimento de competências no contexto educacional traz-nos posições antagônicas, pois alguns docentes mostram-se resistentes, sem saber ao certo do que se trata e, muitas vezes, confundindo competência com habilidade ou aptidão. Enquanto outros compreendem competência como uma ação do ser humano frente a determinadas situações, sendo esta ação permeada por conhecimento prévio, ou seja, competência e conhecimento andam juntos.

Para falar de competência de ensinar e de aprender, tomamos como referencial os estudos de Perrenoud (1999, 2000, 2002), Alarcão (2005), Schön (2000), entre outros.

Adota-se aqui a definição de competência proposta por Perrenoud (2002) como sendo a “capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Frente aos avanços educacionais e à emergência sugerida ao professor em rever sua prática, Perrenoud (2000, p. 7) propõe 10 grupos de novas competências ligadas às transformações de seu ofício. São elas:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e, ainda, administrar sua própria formação continuada.

Reforça, ainda, que é um referencial e não uma imposição, ficando a critério de cada professor formalizar suas idéias, perceber suas incertezas. Assim, “Essas competências remetem a múltiplas e, às vezes, contraditórias representações da

ação de seus componentes considerada, em função das visões e das teorias da aprendizagem e do ensino de uns e de outros” (PERRENOUD, 2000, p. 172).

Ao falar das competências do professor reflexivo, Nóvoa (2001) ressalta a importância sobre a ‘compreensão do conhecimento’ quando diz que “Não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula”, em busca de uma aprendizagem mais significativa.

Assim, os professores são convidados a abordar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados, ou seja, articular com discernimento seus conhecimentos frente a uma situação complexa, que exija uma ação, visualizar o conhecimento como recurso na identificação e resolução de problemas e tomada de decisão – decidir na ação implica situações de urgência e incertezas (PERRENOUD, 2002).

A formação de competências baseia-se no postulado: “constroem-se competências exercitando-as em situações complexas”. É o “aprender, fazendo, o que não se sabe fazer”, importante mudança na identidade do professor que se refere ao saber ancorado na ação e não descontextualizado.

Para o desenvolvimento de competências, o professor precisa lançar mão de metodologias que impliquem numa participação efetiva de todos os envolvidos. O aluno é convidado a expor suas dúvidas, a explicitar seus raciocínios, a tomar consciência de suas maneiras de aprender, de memorizar e de comunicar-se, ou, como preconiza Schön (1994, 2005), a tornar-se um prático reflexivo em seu ofício.

O professor, por sua vez, também é convidado à mesma prática e, entre as competências para isso, Behrens (2005) ressalta as de aceitar os erros como fonte de avanço, valorizar a colaboração dos alunos, ajustar o contrato didático frente às considerações e sugestões dos alunos, engajar-se pessoalmente no trabalho em parceria com os alunos na produção do conhecimento.

Integra-se ao desenvolvimento de competências a avaliação que é processual e formativa. A maneira como ocorre a avaliação é variável, pois os obstáculos são vivenciados de forma diferenciada pelos alunos. Cada um enfrenta de uma maneira e, portanto, é imprescindível levar sempre em consideração as diferenças pessoais de aprendizagem. Nem sempre todos encontram o mesmo obstáculo para executar determinada tarefa.

Sobre a avaliação, cabe ao professor, segundo Perrenoud (1999, p. 73):

abrir mão de avaliações como meio de pressão e controle; utilizar-se da observação formativa e do feedback nas situações levando o aluno a aprender, aceitar os desempenhos e as competências coletivos; abdicar de avaliação padronizada; criar situações que permitam momentos de avaliação de certificação dentro do processo; promover a auto-avaliação - saber e querer envolver os alunos na avaliação de suas competências.

O desenvolvimento de competências exige do professor responsabilidade pela formação global do aluno e não apenas por sua disciplina. Para tanto, baseadas na proposta de Perrenoud (1999, 2000), as discussões com seus pares sobre metodologia, epistemologia, sobre a sua relação com o saber são importantes e permitem também a atualização sobre o mundo e sobre as ciências, percebendo e valorizando os temas transversais.

O respeito ao outro, à parceria, às trocas é uma característica importante para a construção do conhecimento. A reflexão não acontece de forma isolada. Para que ela ocorra, as trocas são fundamentais. Morin (2002, p. 17) ressalta ainda que “todo o desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana”.

No processo educacional, podemos dizer que as competências podem ser construídas quando o aluno é confrontado com situações-problemas, complexos e realistas, e que para solucioná-los utilize de recursos cognitivos. Diz Perrenoud (1999, p. 57) que “os alunos devem procurar a solução, construí-la (...) deve estar de alguma maneira ‘incluído’ em uma situação que lhe dê sentido”, ou seja, realista e contextualizado.

Vários autores, entre eles Alarcão (2005), Perrenoud (1999, 2002), Freire (2003), Behrens (2000, 2005), convergem, neste momento, para a necessidade de uma metodologia baseada em situações-problema, utilizando-se de métodos, caminhos diferentes, mas nos quais sempre se mostram necessários a investigação, os questionamentos, a análise, o envolvimento do sujeito.

2.3.1 Uma proposta metodológica – trabalhar com situações-problema

Para trabalhar com problemas, o professor precisa ter clareza sobre seus objetivos, sobre a metodologia e os recursos a utilizar, e sobre quais obstáculos cognitivos poderá se confrontar.

Numa situação-problema, o aluno deverá ser instigado a tomar decisões e a utilizar de seus conhecimentos e experiências prévias de forma a provocar questionamentos e elaborar novas idéias.

Um fato a considerar no trabalho com essa metodologia são os objetivos propostos, cuidando-se para que eles não sejam inatingíveis, pois podem vir a desencorajar os alunos, fazendo com que se sintam incapazes. A proposta é a de que a cada desafio provoque novos desafios.

Nesse sentido, o aluno sente-se instigado a investigar, encontra a motivação nos desafios. E isso requer do docente “capacidade de análise das situações, das tarefas e dos processos mentais dos alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 60), criando situações interessantes e que levem em consideração as características dos alunos, o tempo disponível e as competências a serem desenvolvidas. O aluno, ao ser instigado a utilizar na ação as competências já existentes e desenvolver novas, torna-se autônomo e ativo perante os desafios da nova aprendizagem.

As atividades prontas e acabadas, propostas pelo docente, perdem aqui o sentido. “Uma situação-problema exige ser habitada pelo docente, que deve apropriar-se dela após tê-la caracterizado a partir do ponto de vista epistemológico, didático e pedagógico” (PERRENOUD, 1999, p. 62). Isso aponta para uma autonomia em sua prática e uma metodologia diferenciada.

Negociar a tarefa proposta com os alunos faz com ela se torne mais significativa e proporcione um envolvimento e comprometimento dos docentes e dos alunos. O professor que respeita seu aluno, escutando as sugestões e as críticas, partilha a responsabilidade sobre o desenvolvimento do projeto de maneira democrática (BEHRENS, 2005).

Quando se trabalha com situação-problema, é necessário estar ciente de que cada problema resolvido pode gerar outros, o que implica num planejamento didático flexível, que permita improvisar. Isso requer do professor reavaliar constantemente os objetivos propostos, leitura crítica e reflexiva dos conteúdos para extrair o essencial. Perrenoud (1999, p. 64) ressalta que saber extrair o essencial é uma competência que requer “um trabalho de cada um sobre sua relação pessoal com o

saber e sua compreensão do real (...) isso remete à formação disciplinar dos docentes e à fraqueza de suas dimensões epistemológicas”.

Um desafio para o professor que trabalha com situação-problema está, nas palavras de Behrens (2005), em convencer os alunos a trabalhar e a aprender de outra maneira do que a que vinham fazendo. Passar do reproduzir para o construir o conhecimento. Quebrar resistências e instigar o aluno a uma prática reflexiva, ao envolvimento e comprometimento crítico com o desenvolvimento de suas competências.

A mesma autora diz que os alunos tendem a aceitar essa proposta quando percebem que serão respeitados em suas colocações. Estabelecer o elo de confiança é fundamental para que a relação de parceria encontre sua finalidade.

2.4 Reflexão e prática no processo de ensinar e aprender

Desenvolver competências, trabalhar por situações-problemas, nos apontam para a grande influência do professor no ambiente de aprendizagem.

A prática pedagógica com tendência reflexiva aponta para a necessidade dos professores em avaliarem e refletirem seu próprio processo de aprender no sentido de ter uma consciência maior de como ensinam.

Os professores que consideram a aprendizagem ‘ao longo da vida’ refletem na e sobre sua prática sem mesmo dar-se conta disso. Na visão de Freire (2004, p. 38) “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” Ou seja aqueles que não refletem sobre suas ações e experiências não refletem permanentemente na qualidade do processo do ensinar e do aprender, tanto para si como para os alunos. Mantem a qualidade da educação estagnada.

Freire (2004, p. 37) ressalta que o pensar certo

[...] não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. [...] o

entendimento do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas co-participado.

Neste sentido a conscientização do docente sobre como ele se relaciona com o conhecimento, como ele aprende é um fator essencial para que possa refletir sobre a sua prática.

Sobre o aprender a ser reflexivo procuramos no próximo capítulo contemplar como é visto atualmente o processo de aprendizagem, uma aprendizagem mais significativa e que vai além dos processos cognitivos, com um novo olhar sobre a prática do professor, sobre sua ação, como uma forma de ser.

3 APRENDER A SER REFLEXIVO

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotação, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.
(Angel Pérez Gómez)

O aprender a ser reflexivo nos impulsiona há uma nova maneira de ser e estar, com forte conotação de responsabilidade ética, analítica e avaliativa, não baseada exclusivamente em causas, mas, principalmente, nas conseqüências das formas de pensar e agir no processo da construção do conhecimento.

Diante disso, os docentes e os alunos precisam ter uma profundidade maior na compreensão e interpretação da realidade, compreendendo que as suas ações, sejam elas de cunho pessoal, profissional e social, participam ativamente na transformação da sociedade.

Numa sociedade em constante mudança, as pessoas precisam ser capazes de se adaptar, de valorizar, de intervir, de escolher, de romper, de tomar decisões, apontando para uma nova maneira de ser, considerando suas múltiplas possibilidades e necessidades, conforme relatório da Unesco:

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 2001, p. 102).

Sendo assim, para que ocorra um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, preconiza-se que o docente, ao orientar suas ações, comece por uma concepção distanciada da chamada pedagogia tradicional, a qual se sustenta na transmissão dos conteúdos por parte de um docente que supostamente tudo sabe, para um aluno passivo, que parece nada saber e volte-se para um novo olhar sobre o processo ensino-aprendizagem: antes de pensar no ensinar, o docente deve se voltar ao aprender.

Como professores, ao articularmos uma informação, ela se encontra imbuída de nossa experiência, de nossa percepção de mundo, de nossos valores, e o aluno, na construção do seu conhecimento, em seu processo de aprender, também faz inferências pessoais sobre a informação.

Para Dewey (1978), educação é vida, é desenvolver-se. Ressalta que é da dinâmica, da interligação entre experiência e pensamento que surge o entendimento do mundo, das coisas e das pessoas, ao afirmar que:

A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda do retorno das conseqüências que dele defluem. Quando uma atividade continua pelas conseqüências que dela decorrem adentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa. (DEWEY, 1959, p. 152).

Compreende-se aqui que no fazer docente (não só docente), a reflexão encontra-se na relação entre o pensamento e a ação, nas relações estabelecidas e na resignificação, a qual aponta a necessidade de interferência ou não em sua prática. Esse processo de resignificação mostra-se intrínseco a cada pessoa, de acordo com seus valores, crenças, cognição, experiências.

Nesse sentido, a aprendizagem deve ser vista como a compreensão de significados, em constante transformação, ou seja, significação e resignificação pelo sujeito, pois, nesta acepção, articulando com as experiências anteriores, proporciona diferentes tipos de relações entre situações, objetos e conceitos, e essas interações e relações formam como uma rede, com novos questionamentos que acabam por incentivar o aprender.

Tendo nesta abordagem o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, sugerindo uma prática pedagógica reflexiva, surgem questionamentos fundamentais sobre: Como é ser reflexivo? É possível aprender a ser reflexivo? É importante aprender a ser reflexivo para se chegar a uma prática reflexiva?

Isso nos remete ao aprender a ser reflexivo, que neste estudo tem o significado de um entendimento, de conscientização sobre si mesmo, sobre suas ações, sobre o outro e sobre a sociedade no sentido do “*complexus*: o que é tecido junto” (MORIN, 2001, p. 89).

O foco da educação no paradigma contemporâneo sobre a aprendizagem demonstra que antes de pensar em que ensinar, os questionamentos alteram-se para: o que, como, por que e para que o aluno vai aprender.

Nesse sentido, arriscamos dizer que passamos por nova transição, da 'sociedade do conhecimento' para a 'sociedade aprendente' (ASSMANN, 2003), no sentido de uma sociedade que aprende e se desenvolve. Sendo assim, podemos dizer que tanto professores quanto alunos são seres aprendentes no processo educacional.

No processo relacional ensinar e aprender, participam docentes e alunos. Para uma melhor compreensão desse processo, precisamos saber quem é este aluno, como aprende, quais os conteúdos prévios, quais as estratégias utilizadas. Pozo (2005, p. 22) ressalta ainda que "Se todo ato cognitivo é uma construção, dada a diversidade da atividade cognitiva conhecida, é preciso assumir que há formas muito diferentes de construir ou de aprender construindo", no processo de aprendizagem.

Na interação com o meio, na convivência com os outros socialmente e na sua própria atividade metacognitiva, o indivíduo constrói sua aprendizagem pela organização das estruturas de conhecimento.

O indivíduo estrutura seu conhecimento desenvolvendo potencialidades que são inerentes à condição humana. Nascemos com potencialidades de aprender e exceto em situações de anormalidade, patológicas ou químicas, que podem levar a um retardo no seu processo de desenvolvimento, o conhecimento sistematizado aprendido no meio é uma referência contínua à sua essência, ao conhecimento implícito de cada um.

Nesse sentido, entende-se a aprendizagem como sendo "uma tradução a partir dos estímulos que recebemos do mundo exterior e, ao mesmo tempo, reconstrução mental, primeiramente sob forma perceptiva e depois por palavras, idéias, teorias" (MORIN, 2004, p. 490), levando à construção e à reconstrução do conhecimento.

A essa definição, acrescentamos o exposto por Pozo (2005, p. 14):

A aquisição e utilização de conhecimento é uma conquista evolutiva e cultural que nos diferencia das outras espécies, que requer novos processos cognitivos, ao mesmo tempo que torna possível novas formas de representação e a relação psicológica com o mundo.

Com o elevado fluxo de informação e de conhecimento elaborado, é primordial que o docente selecione os conteúdos que sejam válidos não só para o momento, mas que possam contribuir para a formação ao longo da vida. Os conteúdos que abram novas perspectivas, novas visões e novas possibilidades, entre outros. Enfim, conteúdos que respondam aos anseios do aluno.

A capacidade humana de aprender, para Dewey (1959, p. 28), é “o poder de reter de uma experiência alguma coisa com que se poderá transformar a experiência futura – é de sua natureza indefinida”, permitindo, assim, uma educação e crescimento indefinido, sustentando a interterminalidade do processo educativo.

Assim:

A educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes — positivas ou negativas — perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. (DELORS, 2001, p. 152).

O professor, em busca de melhores condições de ensinar e aprender, é convidado a utilizar procedimentos e metodologias diversas, com o intuito de atender às diferenças. Dessa forma, poderá também identificar e analisar como ele próprio aprende e como isso reflete ou não em sua metodologia, em sua postura, em sua prática pedagógica, em busca de uma aprendizagem mais significativa.

Permeado por esse contexto, ao falar do aprender a ser reflexivo, nosso olhar volta-se à aprendizagem significativa enfatizada por Ausubel (1978), ao dizer que “é no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o aprendiz”.

3.1 Aprendizagem significativa

A aprendizagem vista como significativa vai além de acúmulo de informações. Ela provoca uma modificação no indivíduo, na sua relação com o conhecimento, quer seja no comportamento ou nas suas atitudes, ou mesmo, fazendo o indivíduo assumir um novo posicionamento.

Segundo Ausubel (1978, p. 41),

a essência do processo de aprendizagem significativa é que idéias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para a aprendizagem dessas idéias. Este aspecto especificamente relevante pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito, uma proposição, já significativo.

Segundo o autor, o conteúdo prévio do aluno exerce forte influência no seu processo de aprendizagem, portanto, parte do princípio de que o fator isolado mais importante influenciando esse processo é aquilo que o aprendiz já sabe.

Por conteúdo prévio, Ausubel (1978) entende como aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do sujeito e que servem como “ponto de ancoragem” ou ponto de partida aos quais ele denomina de “subsunçores”. Tais “subsunçores”, que podem ser conceitos, idéias, entre outros, possuem certo grau de clareza, estabilidade e diferenciação, o que favorece a atribuição de significados para a nova informação.

Na aprendizagem significativa, tanto o conhecimento prévio como o novo sofrem mudanças, adquirem novos significados, diferenciados e estáveis, formando novos “subsunçores”, em constante interação. Nesse processo dinâmico da estrutura cognitiva, no qual ela está sempre se reestruturando, o conhecimento vai sendo construído pelas modificações “tanto na nova informação como no aspecto especificamente relevante da estrutura cognitiva com a qual a nova informação estabelece relação” (AUSUBEL, 1978, p. 23).

A aprendizagem é envolvente, repleta de significados e significação, em que o conhecimento é desconstruído, analisado, ponderado, questionado e ressignificado, dando um novo sentido, ampliando horizontes.

Assim sendo, na aprendizagem significativa, a partir do momento em que a informação, o novo conhecimento passa a ter significado, denota o componente idiossincrático da significação, componente este entendido aqui como a disposição do temperamento de um indivíduo para sentir, de um modo especial e privativo dele, a influência de diversos agentes; uma reação individual própria a cada pessoa (HOUAISS, 2006). A atribuição de significados sempre traz componentes pessoais.

Consideramos que o indivíduo aprende o que de alguma forma esteja relacionado àquilo com que se identifica, a uma emoção que faz com que ele esteja ali aprendendo, o motivo pelo qual está ali aprendendo.

Para dar conta dessa educação tão preconizada nos dias atuais, é preciso levar em consideração também que a aprendizagem vai além de aspectos cognitivos dos sujeitos envolvidos no processo. Está intimamente relacionada com suas referências pessoais, sociais e afetivas, em especial à cultura na qual está inserido, conforme afirma Claxton (2005, p. 25) ao dizer que “a forma como as pessoas desenvolvem-se e expressam-se como aprendizes também é influenciada pelas crenças e pelos valores, freqüentemente inconscientes, que sua cultura abriga”.

Sendo assim, as diferenças individuais interferem diretamente na forma como esse sujeito aprende, em relação ao seu tempo e ao seu modo. As estratégias utilizadas são diferentes, o que nos remete para uma das variáveis que podem interferir numa aprendizagem mais significativa, que são as estratégias de aprendizagem, as quais, segundo Portilho (2003, p. 71):

[...] são seqüências integradas de procedimentos ou atividades que o indivíduo escolhe com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação ou conhecimento. São operações mentais manipuláveis, que podem ser modificadas conforme a necessidade da tarefa em questão.

A mesma autora salienta ainda que “um estudante tem de planejar, regular e avaliar suas ações para utilizar determinada estratégia de aprendizagem”, compreendendo, assim, no seu processo de aprender, o que, o porquê, o como e o para que está fazendo isso, qual o significado desse aprendizado.

Para Libâneo (1996):

Na verdade, as habilidades cognitivas não seriam ações finalistas mas mediadoras do processo de aprender. Tais estratégias cognitivas, uma vez internalizadas pelo aluno, favoreceriam organizar seu raciocínio para lidar com a informação, fazer relações entre conteúdos, enfim, tornar a informação em conhecimento significativo, levar a uma generalização cognitiva em outras situações e momentos de aprendizagem do indivíduo.

Portilho e Libâneo trazem aspectos importantes ao considerar que as estratégias de aprendizagem não são finalistas em si. Ressaltam a capacidade do

aluno em utilizar as estratégias cognitivas para analisar, ponderar, estabelecer relações, transformando o processo de aprender em um aprender significativo.

Podemos perceber também que o desenvolvimento de estratégias cognitivas, retratadas por Libâneo e enfatizadas por Ausubel, proporciona ao professor e ao aluno o desenvolvimento de um pensamento autônomo, crítico, criativo. Essas estratégias estão relacionadas aos processos mais complexos de pensamento.

3.2 Aprender a ser reflexivo

A reflexão pode ser vista como uma forma mais complexa de pensamento, ressaltando que o pensar ancora-se também nas experiências diárias, em conteúdos prévios, em valores, crenças, na cultura do seio familiar e da sociedade.

Podemos dizer que não nascemos reflexivos, mas sim que aprendemos a ser reflexivos na medida em que conseguimos lidar com aquilo que não sabemos, com o desenvolvimento de um projeto de vida, seja ele pessoal ou profissional, com nossa curiosidade.

Freire (1996, p. 84) diz que ensinar exige curiosidade, pois “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* não *ensino*”.

A reflexividade encontra-se no processo relacional que o sujeito tem com o objeto, como o percebe, identifica, descreve, avalia, sente. E desse contexto formula, questiona, investiga para então construir um novo conhecimento. Ao analisar, ‘des-constroi’, no sentido de ver qual o significado disso para ele. Nesta resignificação, podemos observar a complexidade, pois envolve o lado subjetivo, ou seja, o indivíduo em sua maior dimensão – a de ser humano. Um ser complexo em sua essência, que pensa, sente, reage e age, que se inter-relaciona. Não é um ser isolado e nem imutável.

A reflexão não existe isolada. É um amplo processo de busca que se dá no constante questionamento entre o que se pensa e o que se faz. A reflexão e a ação podem ocorrer em momentos separados e, portanto, em momentos e formas diversas. Para Zeichner (2002, p. 43) “A reflexão por si só significa muito pouco.

Todos os professores são reflexivos em algum sentido. É importante considerar sobre o que, e como, queremos que os professores reflitam”.

Zeichner (1993) aponta três níveis diferentes de reflexão: técnica, prática e crítica.

Para o autor, a reflexão técnica compreende a análise das ações explícitas, ou seja, o que é passível de observação.

No segundo nível, a reflexão prática, implica no planejamento e a reflexão: uma reflexão sobre o conhecimento da prática que envolve o planejamento do que se vai fazer e a reflexão sobre o que foi feito.

O terceiro nível, da reflexão crítica, refere-se às considerações éticas sobre a própria prática, numa análise ética e política sobre ela. E nesse sentido analisa as conseqüências futuras de suas ações.

Ainda segundo esse autor, a reflexão não é um conjunto de técnicas a serem ensinadas, “é um modo de ser do professor” (ZEICHNER, 1993, p. 18).

Algumas competências são necessárias à reflexão na concepção de Pollard e Tann (1987) apud Vasconcelos (2000):

- a) Competências empíricas – dizem respeito à capacidade de colher dados, descrever situações, causa e efeito. Envolve tanto dados objetivos como subjetivos.
- b) Competências analíticas – capacidade de analisar os dados e a partir deles construir teorias.
- c) Competências avaliativas – dizem respeito à capacidade em emitir juízos de valor sobre as conseqüências dos trabalhos desenvolvidos, a reflexão sobre o processo.
- d) Competências estratégicas – diz respeito ao planejamento da ação, capaz de prever o que é necessário para atingir os objetivos propostos.
- e) Competências práticas – relacionada à análise, à experiência, relacionando a análise com a prática, os meios e os fins, para atingir seu propósito.
- f) Competências de comunicação – a reflexão não acontece sozinha. São necessárias as trocas, as discussões em grupo. Esta competência contempla isso.

Para o desenvolvimento dessas competências, Zeichner (1993) salienta sobre algumas atitudes necessárias, como, por exemplo: mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo.

Tais atitudes mostram-se pertinentes ao preconizado pelo paradigma contemporâneo da educação sobre o professor reflexivo e para a reflexão crítica proposta por Freire (2004) numa perspectiva progressista da educação.

Consideramos o aprender a ser reflexivo como uma atitude a ser internalizada, a ser aprendida, como uma aprendizagem que permanece 'encarnada' no ser. O processo pelo qual se dá, ao tornar-se um 'hábito', no sentido de efetivar o seu fazer docente, refletem-se nas atitudes, posturas e práticas do indivíduo. A reflexão faz com que decisões futuras tendam a ser mais conscientes.

4 CAMINHOS PERCORRIDOS

*Quando o professor ama e conhece o que faz,
seu ensino se torna a marca da competência,
do compromisso com o outro e consigo mesmo.
(Evelise Portilho)*

Nesta proposta, os aprofundamentos deram-se por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, visando a um melhor entendimento do ser humano, de si mesmo e dos outros, reconhecendo e analisando fatores que limitam ou auxiliam a ação do professor universitário para uma prática pedagógica reflexiva, destacando atitudes relevantes para o desenvolvimento deste processo com os alunos em sala de aula.

4.1 O universo pesquisado

A pesquisa qualitativa tem a intencionalidade de voltar-se ao aprofundamento do tema.

Sendo assim, a pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição Privada de Ensino Superior da região de Curitiba, com base em amostra não probalística (MARCONI; LAKATOS, 2003). A amostra foi constituída por 36 sujeitos. Envolveu 15 docentes universitários, selecionados de forma proporcional à população local, o que correspondente a 40% dos docentes dos três cursos referentes aos dois períodos; e 9 acadêmicos do 3º período e 12 acadêmicos do 7º período, selecionados de forma estratificada, tendo como critérios as questões quanto a rendimento (A e ou B) e a frequência (85-100%), por considerar tais questões como indicativo de que o acadêmico demonstra estar envolvido com sua vida acadêmica, possibilitando confiabilidade nos resultados.

Os sujeitos foram selecionados também de acordo com os critérios abaixo relacionados:

- Professores:
 - a) experiência profissional de dois anos na função de professor universitário;

- b) estar lecionando em um dos cursos especificados.
- Acadêmicos:
 - a) estar regularmente matriculado na instituição de ensino, em um dos cursos referidos;
 - b) estar cursando o 3º e o 7º período dos referidos cursos.
- Professores e acadêmicos:
 - a) não estar ligado diretamente à realização da pesquisa;
 - b) aceitar e preencher o termo de consentimento.

Os docentes foram selecionados dentre os que constavam na relação de professores, fornecida pela coordenação dos cursos, e que contemplavam esses critérios.

Tanto na seleção de docentes como de acadêmicos não houve indicação nominal pelas coordenações, ficando a critério da pesquisadora e disponibilidade dos sujeitos a composição da amostra.

Para efeito de preservação de identidade e melhor identificação, os sujeitos participantes passam aqui a serem denominados como:

- a) D – docentes;
- b) A – acadêmicos.

A identificação dos sujeitos, de acordo com os cursos ao qual estão vinculados, segue a seguinte convenção:

- a) Curso de Pedagogia:
 - Docentes – D1; D2; D3; D4 e D5.
 - Acadêmicos – A1; A2; A3; A4; A5; A6 e A7;
- b) Curso de Psicologia:
 - Docentes – D6; D7; D8; D9 e D10.
 - Acadêmicos – A8; A9; A10; A11; A12; A13 e A14;
- c) Curso de Filosofia:
 - Docentes – D11; D12; D13; D14 e D15.
 - Acadêmicos – A15; A16; A17; A18; A19; A20 e A21.

4.2 Os instrumentos

Esta pesquisa teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, com questões abertas e dois roteiros anteriormente constituídos: para docentes e para acadêmicos.

Para os docentes, o roteiro constituiu-se de sete questões abertas (Apêndice A) e, para os acadêmicos, cinco questões (Apêndice B).

A proposta inicial era de que as entrevistas fossem gravadas e depois transcritas pelo pesquisador, com autorização dos sujeitos da pesquisa, mas alguns deles mostraram preferência em não gravar e solicitaram que as questões fossem respondidas por escrito e entregues em data estipulada. Salientamos que todos os docentes que fizeram essa opção devolveram o instrumento respondido e, após a leitura, as dúvidas foram prontamente esclarecidas.

No caso dos alunos, encontramos a mesma limitação e o procedimento adotado foi o mesmo.

4.3 Os procedimentos

O desenvolvimento desta pesquisa, pautada no referencial teórico e direcionado ao proposto nos objetivos, partiu para a elaboração e aplicação das entrevistas semi-estruturadas, objetivando a coleta de dados.

A pesquisa de campo e a coleta de dados tiveram seu início após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Apêndice C e D), sendo que os sujeitos selecionados para esta pesquisa foram informados sobre a assinatura do “termo de consentimento livre e esclarecido”, de acordo com os modelos de documentos propostos pelo referido Comitê de Ética em Pesquisa.

A coleta de dados deu-se em duas fases:

Na primeira fase, foi realizado contato com a coordenação de cada um dos cursos para explicação e enquadramento da pesquisa e apresentação do instrumento a ser utilizado. Nesse momento, também foi solicitada à coordenação de cada curso a indicação dos professores baseando-se nos critérios estabelecidos na amostra.

Nesse contato com as coordenações, pudemos observar a receptividade e colaboração em dois dos três cursos elencados, onde inclusive os coordenadores solicitaram que fossem informados sobre os resultados da pesquisa e suas contribuições.

A partir do estabelecido, os professores relacionados foram contatados para a explicação sobre a pesquisa, bem como para verificar sobre a disponibilidade deles em participar da entrevista.

A segunda fase da pesquisa de campo e coleta de dados foi realizada com os acadêmicos dos cursos especificados na amostra, cursando o 3º e 7º períodos. Os sujeitos foram escolhidos obedecendo aos critérios estabelecidos no subtítulo 5.2 deste trabalho.

Nas duas fases, o processo de pesquisa constituiu-se na coleta de dados para caracterização da postura e prática pedagógica do professor universitário, com a finalidade de levantar os dados relevantes para a concretização dos objetivos propostos.

As limitações encontradas nesta fase de coleta de dados relacionaram-se ao tempo disponível limitado pelos compromissos diários.

Para a organização dos dados, optou-se pela análise do conteúdo, agrupando as respostas segundo as categorias prévias levantadas no estudo inicial e complementadas pelas categorias que surgiram na análise dos dados, agrupando as respostas mais evidenciadas e que apresentassem uma maior significação para nossa análise, de acordo com os eixos temáticos sugeridos.

As categorias prévias presentes dizem respeito à relação teoria e prática; conceito de reflexivo; percepção pessoal sobre sua forma de ser ou não ser reflexivo e a visão sobre sua prática pautada na tendência reflexiva, e estão presentes na formulação das questões:

- a) Para os docentes: 1. Na formação de professores: a apropriação da teoria implica necessariamente na transformação da prática? Como? 2. O que é ser reflexivo para você? 3. Você se considera reflexivo? 4. Você considera suas aulas reflexivas? Justifique.
- b) Para os alunos: 1. O que é ser reflexivo para você? 2. Você se considera reflexivo? 3. Você tem aulas reflexivas? 4. Como são as aulas que você considera reflexivas?

As categorias complementares levantadas dizem respeito aos procedimentos adotados no processo de aprendizagem, ao planejamento e à organização das aulas, à prática pedagógica, à metodologia e à postura profissional.

Na leitura dos dados coletados e na análise dos conteúdos, de acordo com essas categorias, procuramos, pelo relato dos docentes e dos alunos, pontuar as atitudes que permeiam o processo do ensinar e do aprender.

Assim, nesta pesquisa de campo, a abordagem qualitativa e o enfoque crítico permitiram identificar, após a coleta e a análise dos dados comparativos levantados nas entrevistas com os docentes e com os acadêmicos, procedimentos e atitudes, bem como compreender a relevância delas, em seus aspectos positivos e negativos, sugerindo os indicadores que permeiam a questão central deste trabalho, que é o de como caracterizar uma prática pedagógica do professor universitário que busca o aprender reflexivo.

4.4 Dobrando-se sobre os dados – o processo de análise de dados

Na análise dos dados, nosso olhar volta-se ao objetivo geral desta pesquisa que é o de analisar a postura do professor universitário, avaliando a existência ou não de uma prática pedagógica reflexiva no processo do ensinar e do aprender.

Para isso as questões foram elaboradas no sentido de atender aos caminhos propostos nos objetivos específicos:

1. Pesquisar o significado de reflexivo para o professor e o aluno universitário.
2. Identificar na visão dos professores e alunos universitários os procedimentos que se aproximam de uma prática pedagógica reflexiva.
3. Destacar atitudes relevantes do professor universitário que estejam relacionadas a uma prática pedagógica reflexiva.

E assim responder nossa questão central que é a de como caracterizar uma prática pedagógica do professor universitário que busca o aprender reflexivo.

Para a análise dos dados encontramos nosso apoio metodológico na análise do conteúdo proposta por Bardin (1995, p. 38). Neste método, utiliza-se de

procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, bem como comporta a “intenção de inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).”

Segundo Bardin (1995), a análise de conteúdo permite descrever, interpretar o sentido simbólico e polissêmico que se encontra por trás do discurso aparente.

A análise obedeceu às etapas propostas por este autor: pré-seleção, leitura flutuante, categorização e análise.

Num primeiro momento analisaram-se as questões comuns à professores e alunos nas quais estão presentes as categorias prévias já referidas anteriormente e num segundo momento as questões que envolveram somente os professores sobre seu planejamento e metodologia utilizados.

A análise dos dados foi organizada em 03 (três) eixos temáticos: o significado de reflexivo para o professor e para o aluno; a prática pedagógica reflexiva; as atitudes – voltando o olhar para a sua prática.

4.4.1 O significado de reflexivo para o professor e para o aluno

A prática pedagógica com tendência reflexiva aponta para a necessidade de os professores avaliarem seu próprio processo de aprender e refletirem sobre ele no sentido de ter maior consciência de como aprendem e ensinam.

A reflexividade encontra-se no processo relacional que o sujeito tem com o objeto, como o percebe, identifica, descreve, avalia, sente. Deste contexto, formula, questiona, investiga, para então construir um novo conhecimento.

Compreende-se, aqui, que na prática pedagógica, a reflexão encontra-se na relação entre o pensamento e a ação, na relação entre a informação e os conhecimentos prévios, ou seja, na resignificação que a pessoa que aprende estabelece com o conteúdo apresentado. Esse processo de resignificação mostra-se intrínseco a cada pessoa, de acordo com seus valores, crenças, cognição, experiências.

Nesse sentido, nosso primeiro questionamento aos docentes participantes foi:
Na formação de professores: a apropriação da teoria implica necessariamente na transformação da prática? Como?

Na análise dos dados, podemos perceber que para os docentes participantes, a apropriação da teoria não implica necessariamente na transformação da prática. Sustentam sua opinião dizendo que para transformar, primeiro você precisa conhecer, elaborar, envolver-se.

Sugerem ainda que a transformação se dá de acordo com a história de vida, conhecimentos teóricos e práticos prévios.

O sujeito D2 contribui dizendo que

A teoria não é guia da prática porque mesmo que alguém tenha uma forte formação teórica ele vai tomar esse referencial e transpor para a sua prática, não de modo direto, como modelo a ser assimilado, colocado em prática, mas vai transformar de acordo com a sua história de vida, de acordo com a sua formação cultural é de acordo com sua própria prática anterior. Raramente um professor pega uma teoria e imediatamente coloca essa teoria em ação, como modelo fechado. É muito raro um professor fazer isso (D2).

Os docentes diferenciam apropriação e conhecimento. Esclarecem que temos contato com várias teorias, mas que apropriar-se vai além do conhecer. Com isso, querem dizer que nem todas as teorias provocam mudanças. É necessário compreender, analisar, avaliar, vivenciar esta teoria. A apropriação vista desta forma revela o caráter transformador da aprendizagem, aquela capaz de provocar mudança no olhar.

Se você entender apropriação como uma coisa mais profunda do que simplesmente conhecer, a apropriação no sentido de se envolver com isso, de transformar conceitos internos, de estar enfaticamente relacionado com uma teoria, eu acho que muda a pessoa, e mudando a pessoa muda os comportamentos da pessoa no seu dia, em qualquer contexto em que ela atue, comporte, se relacione, num sentido mais profundo de apropriação mesmo (D10).

Certamente que sim, desde que sejam guardadas as diferenças entre apropriação e conhecimento. Conhecer uma teoria não implica em utilizá-la, pois nem sempre o resultado da análise de uma teoria resulta em concordância com ele (...). Quando falamos em apropriação, a questão já é outra. Essa apropriação implica na transformação da minha prática educativa de modo a adequá-la às novas perspectivas adquiridas (D15).

Como se percebe, com um discurso contemporâneo, mas sem envolvimento, os docentes participantes demonstram discernir conhecimento de apropriação.

Para Freire (2004, p. 39), “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.”

Consideramos que a teoria é construída pela relação do homem com o objeto, de forma conceitual e elaborada, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, experiências, conhecimentos prévios, e, que na prática (pelo homem), podemos confrontar esta construção com a realidade e aceitá-la ou rejeitá-la, num constante significar e ressignificar na construção desse conhecimento.

Morin (1996, p. 335) diz que:

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito.

Na análise do conteúdo, podemos dizer, pelas contribuições dos professores, que eles apresentam bases teóricas e articulação com conteúdos prévios, experiências vividas, necessidades impostas por determinadas situações.

Isso parece ir ao encontro do ressaltado por Pimenta (2005, p. 24):

A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Estas contribuições nos fazem refletir que o professor reflexivo necessita ter conhecimentos além de sua área, informações que se articulem com ela de forma a construir um conhecimento mais elaborado.

Nesse sentido, Morin (2001, p.16) nos chama a pensar sobre o que ele considera os três grandes desafios para o ensino:

[...]a compartimentação dos saberes e a incapacidade de articulá-los; o desenvolvimento da mente humana em sua qualidade e aptidão em contextualizar e integrar; a expansão do saber (maior acesso as informações): não podemos dominar todos os conhecimentos.

Em algumas contribuições dos professores participantes, podemos observar em seu discurso uma ênfase nos termos práxis e reflexão sobre a ação, de modo a sustentar que a apropriação da teoria não implica necessariamente em transformação da prática.

A apropriação da teoria não implica naturalmente na materialização de uma prática diferenciada. O que leva uma teoria a se concretizar é a práxis, isso porque a teoria nasce da prática para produzir uma nova prática ou para consolidar a prática em vigor, legitimando-a (D1).

(...) você tem que ter a base teórica, mas a reflexão é em cima da tua ação prática, é ela junto com a teoria que vai poder melhorar, potencializar a tua prática ou até às vezes mudar radicalmente o que você vê. Quando eu vejo que não é mais esse caminho, o cenário mudou (...) (D3).

Podemos perceber, no relato dos docentes, a ação guiada pela articulação entre teoria e prática, no sentido de que se não vivenciada, permanece no patamar teórico, conceitual.

As contribuições dos professores participantes permitem-nos inferir que eles, ao trazerem em seus relatos que se apropriar tem o significado de ir além do conhecer, que envolve outros aspectos, como elaborar, analisar, vivenciar, parecem estar abandonando a posição de reprodutor de informações. Negam o conhecimento como pronto e acabado.

Numa perspectiva progressista, Freire (2004, p. 47) ressalta que um primeiro saber necessário à formação docente diz respeito à “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Consideramos como um dado significativo neste momento de transição paradigmática. Entendendo o conhecimento como algo construído e mutável, ampliando seus horizontes, o professor torna-se também mais crítico e autônomo, abre espaço a novos questionamentos tanto para ele, como para o aluno, indo ao encontro do preconizado pela tendência do professor reflexivo neste paradigma contemporâneo da educação.

Esta tendência aponta para a necessidade de o professor rever, inovar e melhorar a sua prática, no desempenho do seu papel como facilitador, articulador, mediador do processo de aprendizagem.

Isso sugere um novo olhar, com o seu foco de ação no processo, no aprender e não apenas no ensinar, com vistas a uma nova maneira de ser, a qual implica numa reflexão crítica sobre a articulação entre o seu modo de pensar, sentir (perceber e interpretar) e agir. Nessa perspectiva, Alarcão (2001, p. 108) considera que “Aprender a trabalhar, a estudar, a investigar, a refletir de um modo diferente é o grande desafio epistemológico da sociedade emergente”.

O questionamento sobre o conceito de reflexivo, a reflexão como sinônimo de pensar, ponderar, voltar-se sobre si mesmo (HOUAISS, 2005) permeou esta pesquisa sobre o papel e a prática pedagógica do professor. O reflexivo no sentido, como já exposto, de um entendimento, de conscientização sobre si mesmo, sobre suas ações, sobre o outro e sobre a sociedade no sentido do “*complexus*: o que é tecido junto” (MORIN, 2001, p. 89).

Partimos do pressuposto de que o professor só poderá ter aulas efetivamente reflexivas quando ele aprender a ser reflexivo, se ele, primeiro, internalizar esse conceito.

Diante disso, procuramos identificar o significado de reflexivo para os professores e para os alunos. Para tanto, indagou-se aos participantes: **O que é ser reflexivo para você?**

Podemos perceber o significado deste conceito caracterizado pela articulação entre a teoria e a prática diária, na fala da maioria dos docentes participantes. A reflexão vista como elemento mobilizador de uma ação prática pode ser observada nas contribuições abaixo:

Ser reflexivo pode significar duas atitudes: a primeira diz respeito ao fato de se fazer refletir, na prática, a teoria; a segunda significaria desenvolver uma prática baseada na reflexão, isto é, uma prática que não seja tão somente a reprodução pura e simples de uma teoria ou de uma prática (D1).

Ser reflexivo é ver essa teoria que estou aprendendo junto com o meu dia-a-dia, seja com experiências pessoais, seja com as experiências profissionais. Refletir é não ficar engessado apenas naqueles conceitos, mas articular com a vida cotidiana (D7).

Esta articulação entre o saber e a prática vivenciada, percebida nas falas da maioria dos professores, contribui no sentido de considerar o papel do professor enquanto articulador entre as teorias e a realidade, contextualizando, indo ao encontro do proposto pelo contexto histórico vigente. Na prática pedagógica, como

salienta Freire (2004, p. 39), “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo”.

Também aparece dados em que o conceito de reflexão é visto como pensar crítico e análise de fatos, no sentido de entendimento e ponderação:

Ser reflexivo é assim: é poder receber uma informação e dar uma opinião pessoal sobre ela, associar essa informação com outros conteúdos já aprendidos e poder julgar essa informação com muitas outras informações junto, não pegar uma idéia pronta ou uma idéia conforme ela é passada, com uma certa ideologia, com um certo direcionamento e aceitar isso. Então ser reflexivo é poder ser crítico, é poder pensar a respeito, principalmente poder dar uma opinião própria a respeito, processar a informação e elaborar (D9).

Ser reflexivo consiste em receber as diferenças com uma atitude crítica responsável. Falo dos fatos e dos conhecimentos gerais, da atitude que se altera em relação às coisas e aos outros (D12).

Na análise do discurso dos docentes participantes, a reflexão como um processo de interiorização e transformação de atitude parece estar voltada ao fato de que é necessário significar e ressignificar o conhecimento de si mesmo, ou melhor, conscientizar-se sobre sua própria prática e refletir sobre ela.

É você trazer para sua consciência a tua própria prática, dobrar-se a ela duas vezes (...) buscar uma descrição densa de sua própria prática, buscando compreender, explicá-la, é buscar o significado dela tanto para você enquanto sujeito quanto para o grupo onde ela se realiza (D2).

Ser reflexivo é repensar a prática, é repensar a forma de relação com o aluno, é estar atento. Não mais aquilo ‘eu sou o professor, eu tenho a minha forma, a minha maneira de trabalhar com o aluno e pronto; você tem que se adaptar ao meu padrão’. Ser reflexivo é você estar repensando, revendo, vendo a melhor forma, se é adequada ou não, como os alunos reagem àquela forma, se eu estou atingindo realmente os objetivos. Eu creio que é isso (D10).

Podemos perceber esta reflexão sobre a própria prática num movimento de imersão, introspecção, no qual os docentes, utilizando aspectos cognitivos, afetivos e conotativos de pensar e sentir (perceber), apontam para uma tendência em sua forma de agir. Alarcão (2001, p. 100) corrobora com estas contribuições argumentando que:

O sujeito constrói a partir de si mesmo as suas representações sensoriais, perceptivas, lógicas, mas em interação permanente com a realidade

construída que lhe serve de referente e cuja interpretação permite-lhe estabelecer significados, produzir sentido(s).

Nas contribuições dos acadêmicos, buscamos o significado de reflexivo e se este coincide com os dos docentes.

Dentre as características apontadas pelos alunos sobre o conceito de reflexão, aparece a análise de fatos e o pensar antes de agir. Algumas destas contribuições são:

É ser uma pessoa que reflete sobre a ação que é realizada, ou seja, ela analisa a ação com cautela (A1).

Alguma coisa que leve a pensar, antes de tomar alguma decisão ou que reflete (A6).

É ter uma visão sobre um determinado assunto em vários ângulos, podendo assim transformar a idéia, ter novas perspectivas benéficas ou não de acordo com o intuito de cada um (A11).

Reflexivo é tudo aquilo que pode ser analisado, pensado, observado. Ou também pode ser quando encontramos semelhanças, reflexos de outros em nós mesmos (A14).

Nestas falas, podemos perceber que os acadêmicos consideram a reflexão mais intimista, mais voltada à solução de seus problemas. Revelam o cuidado sobre as conseqüências de seus atos e a necessidade de pensar antes de agir. Esse cuidado aparece na fala da maioria dos alunos participantes. Também se reportam as experiências e conteúdos prévios em sua análise dos fatos.

Tanto para os docentes como para os acadêmicos participantes, o significado de reflexão converge para um posicionamento frente às questões diárias, sempre realizadas a partir da prática, da realidade vivenciada.

Os acadêmicos foram mais espontâneos em suas respostas quando se referiram a 'reflexivo' como o ato de pensar, analisar. Os docentes aproximam-se mais do exposto por Freire (2004) ao defender que para subsidiar uma reflexão crítica, é necessária uma sólida formação teórica para a compreensão do contexto social, político e ideológico que nos circunda, bem como sobre as relações estabelecidas neste cenário, o discurso vigente e sobre os próprios valores, os quais legitimamos em nossa prática, pois "quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos" (FREIRE, 2004, p. 103).

Os depoimentos dos docentes e dos acadêmicos trazem a reflexão como um conceito que parece ir além do simples pensar, o que denota consciência sobre o significado de ser reflexivo.

Complementamos esta análise sobre reflexivo com os dados levantados na questão: **Você se considera reflexivo?**

Com esta questão, pretendeu-se conhecer a percepção pessoal dos sujeitos participantes.

A totalidade dos docentes presentes neste estudo afirma ser reflexivo. Destacamos algumas contribuições:

Muito! Por exemplo quando vou propor alguma coisa estou sempre pensando qual o efeito que isso terá, ou quando eu leio alguma coisa, fico tentando me identificar no que é colocado no texto, ou mesmo no trabalho no dia-a-dia, é muito exigida ser reflexiva para saber qual é o ato adequado naquele momento, que intervenção eu preciso fazer. Fico pensando: será que este é o melhor caminho? Será que não tinha outra forma de agir? (D9).

Me considero uma profissional reflexiva, pois procuro adaptar minha atuação em sala de aula ao contexto em que trabalho. Exercitando a capacidade de análise do meu trabalho em sala de aula, considero mais fácil a adaptação aos diferentes contextos que se apresentam. Não acredito na educação estagnada, pronta, acabada, na ementa seguida cegamente, mas na educação em eterno desenvolvimento, com sociedade. Por isso a necessidade de pensar – continuamente – cada ciência, cada método de ensino, cada contexto (D12).

Observamos, nas falas dos sujeitos participantes, aspectos relacionados ao pensar antes de agir numa projeção sobre as conseqüências, a análise da prática e o contexto em que está inserido. Para Freire (2004, p. 39), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática”.

A reflexividade não é uma propriedade que se possa ter ou não ter, à semelhança da visão. Ela constitui-se em um exercício cotidiano (D13).

Podemos perceber também nas contribuições dos docentes participantes que aprendemos a ser reflexivos, como algo construído na prática.

Na análise do discurso dos docentes, um dos aspectos que consideramos relevante destacar são as contribuições dos sujeitos D8 e D10 sobre a discussão com os colegas:

Penso que naqueles programas que atualmente aqui nesta IES, nós somos 5 professores, e temos um horário obrigatório de encontro, que nós permanecemos juntos, nós somos bastante reflexivos. Nós pensamos, nós pesquisamos, revemos

a nossa prática, tentamos vislumbrar caminhos, analisamos as tentativas que não deram certo, trocamos as experiências. Então eu penso que nós somos naquele momento, e por conseguinte eu, reflexivos (D8).

Sim. Eu acho que aprendi a fazer isso (...) com o projeto e da forma como o curso funciona você aprende a repensar mesmo, você aprende a rever com o colega, afinal de contas você tem um colega ali e a discussão com o colega força você a repensar (D10).

Ressaltamos aqui o papel da escola enquanto uma escola reflexiva, a qual, conforme apontado por Alarcão (2001, p. 42), “deveria ser antes de mais nada uma escola de pessoas que pensam, sentem, sofrem, vivem, agem e interagem, colaboram entre si”. Para esta autora, as pessoas que desta organização participam “devem ser incentivadas e mobilizadas para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experimentação” (p. 26).

Na contribuição do sujeito D3, encontramos essa necessidade na condição colocada por ele para uma mudança na ação prática:

Olhando não só a mim mas como todo esse contexto eu me considero uma pessoa reflexiva, mas não que eu esteja mudando, tem determinadas práticas que eu reflito sobre elas mas não que sempre que eu reflito sobre elas, elas vão se alterar, mas a própria reflexão ela sempre já vai trazendo um ponto e outro para você olhar (...) a mudança desse professor na sua ação prática ela também está condicionada aos sistemas em que vivemos, sistemas complexos. Nós vivemos hoje, uma realidade dentro de um sistema que tem determinadas ações suas, por mais que se tenha refletido e veja que se pode injetar novas possibilidades, nem sempre é possível (D3).

A reflexão não existe isolada e as trocas entre os pares, bem como a organização do curso, do projeto pedagógico, o próprio sistema parecem ser um dos aspectos fundamentais para estes docentes.

Quanto às contribuições dos acadêmicos, sobre ele se considerar reflexivo, destacamos as seguintes falas:

Sim. Embora algumas vezes não pense ou discuta sobre algo, na maioria das vezes tento refletir e trocar idéias para forma minha própria opinião (A1).

Muitas vezes sim, principalmente quando devo tomar alguma decisão importante na minha vida ou mesmo diante de situações do cotidiano que são significativas para mim (A6).

Sim e muito, pois precisamos refletir e muito para atingir nossos objetivos com êxito principalmente na atualidade em que vivemos. Quando não utilizamos da reflexão nos deparamos com experiências desagradáveis que poderiam ser evitadas se tivéssemos pensado melhor sobre o assunto (A11).

Sim, pois não gosto de respostas prontas. Também penso muito antes de tomar decisões e até mesmo reflito sobre as palavras que devo falar e questiono quando sinto dúvida. Para mim estas ações são reflexivas (A14).

Como com os docentes, podemos perceber o quanto os acadêmicos participantes consideram-se reflexivos de acordo com o conceito por eles proposto.

A percepção e a fala do aluno sobre si mesmo parece ser mais espontânea que a dos professores. Nos dois primeiros exemplos (A1 e A6), eles afirmam que nem sempre a reflexão está presente em suas atitudes.

Enquanto os alunos trazem em suas contribuições o ser reflexivo num contexto mais amplo, no qual se percebe como pessoa integral, não dicotomizada entre seus diferentes papéis, alguns docentes parecem estar mais presos as 'regras', ao discurso vigente, como algo pronto e não 'encarnado', consciente.

Freire (2004, p. 49) ressalta que

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos.

Na análise do discurso dos docentes participantes, dentro deste eixo temático podemos perceber que eles se encontram no segundo nível de reflexão apontado por Zeichner (1993) como o da reflexão prática, que implica numa reflexão sobre o conhecimento da prática que envolve o planejamento do que se vai fazer e a reflexão sobre o que foi feito.

A reflexão crítica, proposto como o terceiro e último nível por este autor, se refere às considerações éticas sobre a própria prática, numa análise ética e política sobre ela no sentido de analisar as conseqüências futuras de suas ações.

Nosso pressuposto, dentro desta visão paradigmática que aponta a tendência do professor reflexivo, consiste em que este professor somente poderá ter uma prática reflexiva se ele primeiro internalizar isso, ou seja, aprender a ser reflexivo. Neste sentido comungamos com Zeichner (1993, p. 18) ao considerar a reflexão como “um modo de ser do professor.”

4.4.2 A prática pedagógica reflexiva

O fato de o professor afirmar ser reflexivo revela o que ele conhece, o que ele sabe, mas não necessariamente o que ele faz, pois o discurso traz embutida uma salvaguarda nesta auto-avaliação que faz com que dificilmente revele a prática efetiva.

Para Freire (2004, p. 38) “A prática docente crítica, implica no pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”

Nossa intenção com os questionamentos contemplados neste eixo temático consistiu em saber como os acadêmicos percebem uma aula reflexiva e, pelo seu olhar, quais são os procedimentos. Com relação aos docentes nosso interesse está em conhecer se eles consideram suas aulas reflexivas e quais os indicadores que utilizam para considerá-las como tal.

Para os acadêmicos indagou-se: **Você tem aulas reflexivas?**

Nas respostas dos participantes encontramos: 86% deles consideram que sim, e 14% dos acadêmicos consideram que às vezes, argumentando que depende da disciplina e do professor. Nenhum acadêmico respondeu não a esta questão.

Consideramos pertinente destacar as contribuições dos alunos sobre as aulas nem sempre reflexivas as quais, mesmo sendo a minoria no universo pesquisado, apontam para a dicotomia entre o discurso e a ação dos professores e permitem identificar posteriormente a diferença entre uma aula reflexiva e outra aula não reflexiva.

Algumas sim, mas a maioria não. Ouvimos muito a palavra reflexão, mas ainda os professores pecam na Didática aplicada em sala de aula, apenas expondo suas idéias e não fazendo com que nós alunos reflitam e expressem nossas opiniões sobre o assunto. Estamos em uma constante transição de mudança sobre métodos de ensino, precisamos nesse momento de desafios impostos, fazer com que nós não sejamos somente meros receptores de idéias mas sim, construtores e reconstrutores de novas teorias (A1)

Tenho, mas são poucas, muitas de nossas aulas ainda têm um comportamento ‘tradicional’, com pouco espaço para debate e posicionamento de opinião (A3)

Algumas vezes sim. Para mim uma aula reflexiva deveria fazer questionar o que já sei de um assunto, fazer pensar sobre ele, sobre situações, mas nem sempre acontece esta mobilização para a reflexão (A6)

Destacamos na fala destes alunos o termo ‘opinião’. Dar uma ‘opinião’, não implica necessariamente refletir sobre alguma coisa.

As contribuições destes acadêmicos sugerem que alguns professores mantêm em sua prática características indicadas no estudo sobre o paradigma conservador da educação aonde o professor, em sua metodologia, não abre espaços para discussão, e parecem não instigar os alunos e não responder aos anseios destes.

Os dados levantados no relato destes acadêmicos sobre a prática do professor vão de encontro as características destacadas por Behrens (1996, p. 69) como aquelas que podem comprometer a qualidade do trabalho do docente dentro da proposta para a educação do novo paradigma:

[...] aula expositiva em que o professor dita matéria; falta de conhecimento dos conteúdos; falta de assiduidade e pontualidade; atitude autoritária e ofensiva para com os alunos; falta de compromisso com o cumprimento do conteúdo programático proposto, e especialmente, falta de didática.

Em complemento a esta questão, perguntamos: **Como são as aulas que você considera reflexivas?**

Podemos observar nas contribuições dos acadêmicos que uma aula reflexiva está mais relacionada à postura e ação do professor, na metodologia utilizada pelo mesmo, privilegiando os debates, os questionamentos, no sentido de instigar o aluno a reflexão.

Uma aula reflexiva, na minha opinião nos torna alunos mais críticos, pensantes, analisar sempre as situações (A4).

São aulas interativas, que prendem a atenção do aluno, pois a maioria das vezes o aluno tem participação constante na aula (A10).

Uma aula reflexiva é aquela que o professor propõe o tema e age como mediador do conhecimento, interagindo com os alunos levando o aluno a pensar e a questionar sobre o tema proposto, diferente daqueles professores que são conteudistas e cumprem horário (A14).

Podemos observar na contribuição do sujeito A14 que uma aula vista como não reflexiva é aquela na qual o professor parece somente expor o conteúdo, sem articulação com a prática e caracteriza este docente como alguém que não está envolvido, comprometido – ‘cumprem horário’.

Outro aspecto que podemos perceber na análise do discurso dos acadêmicos sobre as aulas reflexivas diz respeito a interação em sala de aula no que se refere a abertura para o diálogo e o respeito as suas dúvidas.

São aulas que nos possibilite realizar o ato de refletir ou seja, abrindo espaços para discussões e que possamos tirar dúvidas que venham a surgir (A16).

Para os acadêmicos participantes, nas aulas consideradas como reflexivas os conteúdos apresentados na maioria das vezes remetem às situações vividas no cotidiano, permitindo que as mesmas sejam interpretadas e analisadas. São aulas que instigam para a busca de outras informações, desperta a curiosidade.

Depende da maneira como o professor encaminha o processo de aprendizagem. É de sua responsabilidade valorizar o assunto para despertar o interesse do aluno se o mesmo ainda não o tiver (A7).

Aquelas que o aluno participa da aula, incentivando a pesquisa, formar uma opinião acerca do assunto, reconstruir o tema, incentivo a escrita de artigos, etc.(A19).

As contribuições dos alunos sobre a responsabilidade do professor em incentivar, despertar a curiosidade pode ser vista como um indicativo para a necessidade de metodologias diferenciadas, desafiadoras.

Os acadêmicos participantes referem-se particularmente a ação do professor, a maneira como conduz a aula. Podemos inferir que a coerência entre a metodologia e postura do professor caracteriza ou não uma aula como reflexiva.

A análise do discurso dos acadêmicos participantes converge para os exemplos apontados por Behrens (1996, p. 68) do que os alunos desejam do professor:

O domínio do conteúdo da disciplina e da metodologia do ensino; o bom relacionamento com os alunos; a clareza nas explicações; a experiência profissional, a paciência, a compreensão e a dedicação; a capacidade de realizar aproximações da realidade do mundo atual com o conhecimento proposto; a pontualidade e a assiduidade.

Consideramos oportuno destacar que nenhum dos acadêmicos apresentou em suas contribuições, aspectos intelectuais, sobre o domínio da sua área de conhecimento pelo professor. Podemos inferir que a competência pela autoridade intelectual não foi questionada ou colocada como característica numa aula reflexiva ou não.

Partindo desta leitura dos alunos sobre aulas reflexivas buscamos saber dos docentes como são suas aulas. Indagou-se: **Você considera suas aulas reflexivas? Justifique.**

A totalidade dos docentes participantes considera suas aulas como reflexivas.

Podemos observar seus depoimentos a preocupação de levar o aluno a pensar, a construir um conhecimento utilizando-se de recursos e metodologias diferenciadas que instiguem para a análise e investigação. Ao mesmo tempo podemos perceber a importância do ensino contextualizado e da necessidade em articular teoria e prática.

Destacamos algumas contribuições:

Nas minhas aulas procuro contemplar isso com notícias de jornal, com notícias do dia-a-dia, com filmes, com literatura, com aquilo que nos rodeia, para não ficar uma coisa a parte, um 'bicho-grilo', porque o 'meu' linguajar é esse. Que a psicologia possa penetrar, possa se articular com outras instâncias da vida, da realidade (D8).

Sim, minhas aulas são reflexivas no sentido de que procuro, juntamente com meus alunos, por as idéias que discutimos em sintonia com as nossas práticas profissionais, ao mesmo tempo em que fazemos com que nossa prática 'retorne' às fontes teóricas e as modifique positivamente (D13).

A interação entre o pensamento e a ação parece ser um cuidado constante na fala dos docentes. Alarcão (2001, p. 107) diz que “aprende-se agindo e interagindo com o mundo, com os outros e com nós mesmos, ou seja, conhecendo, pensando, investigando, refletindo.”

Alguns docentes relacionam a aula reflexiva ou não com o conteúdo da aula, sugerindo que aulas mais 'conceituais' limitam a reflexão e que somente nas aulas em que permitem, segundo eles, a articulação entre teoria e prática este processo é possível. Neste sentido parecem considerar possível a reflexão somente na prática. Denota-se o fator de que as aulas são 'divididas': primeiro apresenta o conceito e depois articula com a prática.

Este aspecto parece demonstrar que alguns professores apresentam certa dicotomia entre seu discurso sobre a reflexão e a sua prática.

Para melhor elucidar destacamos a contribuição do docente D2:

Em alguns momentos da aula muitas vezes você está muito preocupado com a informação. Nem sempre naquele momento você produz uma possibilidade de interação mais reflexiva com os alunos, são momentos mais conceituais, de

mapeamentos de conceitos, nem sempre eles são tão reflexivos. Quando você está trabalhando com a elaboração de relações entre teoria e prática, prática e teoria, exemplificação, questionamentos, são momentos que parecem ser mais reflexivos, porque daí se questionam, o que eles estão sentindo naquele momento, de dúvidas, de concordância, de discordância, de exemplificação, então neste momento você sente uma elaboração (D2)

A sugestão de Alarcão (2005, p. 107) para estes momentos mais conceituais é a de que os mesmos

devem ser completados com outras tarefas que envolvam o estudante no confronto de idéias, na observação e na reflexão, na experimentação, na utilização de conhecimentos em projetos de colaboração, na reflexão em uma perspectiva crítica e automatizante.

Percebe-se na articulação entre as contribuições dos docentes e dos acadêmicos um indicador de que a tendência para uma prática pedagogia reflexiva está se efetivando, em relação a metodologia preconizada pelo paradigma contemporâneo da educação, sobre o ensino contextualizado.

O papel do professor para Behrens (1996, p. 70), “seria de provocar novas experiências de ensino, aprender a instigar o prazer no uso do intelecto e provocar parcerias e posicionamento de reflexão crítica com os seus alunos, como uma atitude cotidiana.”

Podemos perceber que alguns docentes comungam com Behrens ao caracterizar uma aula reflexiva. Destacamos:

*Se o conceito de “aula reflexiva” for aquele o que se encontra na resposta à questão 3 (**Você se considera reflexivo?**), a resposta é sim. Isso porque procuro produzir conhecimento novo em cima do saber acumulado, à luz da reflexão crítica (D1). (grifo nosso)*

O processo de mudança neste paradigma sugere uma nova forma de pensar e agir. Freire (2004, p. 39) ressalta como o momento fundamental na formação de professores: “o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

(...) busco despertar nos alunos o sujeito político, que assume a postura de indivíduo e tem compromissos claros e sólidos com a sociedade, agindo no sentido de que o poder seja exercido sob o interesse da coletividade, do bem comum. (...) procuro mostrar que o acadêmico que possuir tais características conseguirá exercitar-se e desenvolver as capacidades da crítica inteligente e responsável, do conhecimento apurado e da noção de sua função social (D15).

O professor com uma prática reflexiva, questionador, pode transformar suas idéias, seus pensamentos, em atitudes indispensáveis à ação docente, provocando mudanças de metodologia e estratégias que favorecem uma aprendizagem transformadora.

No desafio proposto por Ferguson (1980, p. 300) para os professores numa proposição do aprender a aprender:

Os alunos são incentivados a refletir sobre paradoxos, filosofias conflitantes, as implicações de suas próprias convicções e ações. É lhes lembrado que sempre existem alternativas. Eles inovam, inventam, questionam, ponderam, discutem, sonham, se esforçam, planejam, fracassam, obtêm êxitos, repensam, imaginam. Aprendem a aprender e compreendem que a educação é uma jornada que dura toda a vida.

A análise das contribuições referentes a estas questões aponta como característica relevante para uma prática pedagógica reflexiva, a identificação feita pelos acadêmicos sobre a coerência entre a metodologia e a postura do professor como indicadores desta prática. Não levantam questionamentos sobre saberes didáticos, técnicos e sim, ressaltam a importância do posicionamento do professor, sobre a sua maneira de relacionar-se com o conhecimento e de incentivar, despertar o interesse sobre o assunto.

Em seus estudos sobre a prática reflexiva, Dewey (1959) diz que o professor quando reflete sobre a sua prática, a reflexão passa a ser um instrumento de desenvolvimento de seu pensamento e da ação. O pensamento reflexivo, como consequência natural, incorpora-se em sua prática.

Podemos perceber por meio destes dados articulados com o conceito de reflexivo apontados no 1º eixo temático (a reflexão como o pensar antes de agir, a necessidade da visão sobre vários ângulos, a análise de fatos, visando a solução de problemas) que, em alguma medida, os docentes procuram provocar em suas aulas algum nível de reflexão, entre o 1º e o 2º níveis de reflexão apontados por Zeichner (1993) pois compreende a análise das ações explícitas, ou seja, o que é passível de observação, mas ainda não comporta uma reflexão sobre o conhecimento da prática que envolve o planejamento do que se vai fazer e a reflexão sobre o que foi feito.

4.4.3 As atitudes – voltando o olhar sobre a sua prática

Nesse eixo temático, procuramos identificar, nas contribuições dos docentes participantes, indicadores de atitudes relevantes relacionadas a uma prática pedagógica reflexiva.

Pautada pelo referencial teórico e pela própria experiência em sua área de atuação, a pesquisadora aponta que as contribuições dos docentes deste momento em diante voltaram-se mais aos aspectos de descrição de sua prática.

Interessante observar, no momento da entrevista, a atenção deles em interpretar e analisar as questões. Enfatizavam determinadas palavras durante a sua reflexão, numa demonstração de significação destas para eles.

Esta colocação pretende demonstrar o envolvimento dos participantes na fase final da entrevista, momento em que pudemos observar um 'cuidado maior' no seu discurso. Falar de sua prática não comporta exclusivamente um discurso pronto.

Falar sobre relações, sobre si mesmo, refletir sobre a organização de sua prática, sobre o conhecimento e sobre as estratégias utilizadas proporcionaram contribuições mais densas.

Ao falar sobre as competências do professor reflexivo, Nóvoa (2001) ressalta a importância sobre a 'compreensão do conhecimento' quando diz que "Não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula", em busca da aprendizagem significativa.

A partir desta citação, indagamos aos docentes: **Como você exemplificaria esse processo em seu planejamento de aula?**

Consideramos relevante destacar que a maioria dos docentes participantes utilizou em seus discursos exemplos concretos e práticos, relatando sobre como trabalharam determinado conteúdo. Procuram esclarecer como desenvolvem as metodologias constantes no seu planejamento de aula, visando a uma aprendizagem mais significativa. Desses relatos, destacamos os que apresentavam maior proximidade no significado.

Percebe-se, nas contribuições dos docentes, uma preocupação comum no planejamento de suas aulas, o fato de articular o conteúdo de referencial teórico com situações de prática. Como ressalta Freire (2003, p. 113), "não há prática educativa sem conteúdo".

O planejamento envolve uma melhor organização do conteúdo, os conceitos a serem vistos, as práticas a serem vivenciadas pelos alunos.

Faço um planejamento dentro de um tempo e tenho que, destes conceitos que eu quero, estabelecer o tempo que tenho para isso e como eu vou tentar desenvolver com o meu aluno esta teoria vivenciada na prática e a relação que ele vai ter, que entra a questão da reflexão e a produção e a ação dele. (D3)

Nesta organização, podemos observar um dos desafios propostos para o professor: ser capaz de selecionar e articular as informações num momento em que elas apresentam-se numa velocidade muito maior do que o tempo 'escolar', um momento em que, segundo Alarcão (2001, p. 55),

Urge, sobretudo, atender à qualidade das mensagens que se disponibilizam e colocam nas chamadas grandes auto-estradas da informação, cada vez mais amplas e concorridas, em que o aumento exponencial da quantidade de informação não é acompanhado pela sua qualidade.

O descompasso entre as atualizações constantes, facilitado pela tecnologia para uma gama de informações e o tempo 'escolar', muitas vezes torna-se um limitador e provoca uma 'sensação' de que sempre está faltando algo. O desafio apontado por Moran (2001, p. 23) para o educador é o de

ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial.

Podemos perceber nas contribuições dos docentes que para uma aprendizagem mais significativa, é importante aceitar e compreender que existem outras abordagens, que o conhecimento não se fecha na visão apresentada.

(...) sabendo que muitas outras coisas existem, o meu objetivo é que ele comece com respeito ao conhecimento e depois se estimule para ampliar esse conhecimento. Então o meu desafio é sempre como é que eu vou estimulá-lo no início, no começo de uma visão. (D9)

Estar consciente de que 'outras coisas existem' requer que o professor também tenha conhecimento além de sua área, abrir espaço para discussão, que proporcione análise de uma forma mais elaborada.

A articulação com outros referenciais também foi apontada na análise do discurso do 1º eixo temático desta pesquisa. Inferimos este aspecto como um dado relevante para uma aprendizagem mais significativa, contextualizada. Para Freire

(2003, p. 112-113), “O papel do educador ou da educadora progressista, que não pode e nem deve se omitir, ao propor sua ‘leitura de mundo’, é salientar que há outras ‘leituras de mundo’, diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela”.

O professor, ao privilegiar metodologias instigadoras, articulando a teoria e a prática, evidenciando que existem outras abordagens para um determinado conceito, para uma informação, desperta a curiosidade do aluno para aquilo que não foi dito e, nesse sentido, instiga o aluno a investigar, para compreender melhor, para buscar outros referenciais.

A investigação (FREIRE, 2003) leva o aluno a tornar-se mais crítico, capaz de observar, interpretar, analisar e construir o conhecimento, ressignificando.

Nas palavras do sujeito D7:

E eu acho que esta é a grande tarefa: você tornar mais fácil aquilo que é complicado, aquilo que é difícil. O que a gente faz é provocar no sentido ‘é isso’ e ele fica querendo mais, e ele te pede bibliografia, ‘eu vou buscar isso aqui’. Então quando o professor entende que ele não é a ponte de tudo, porque ele pode ser provocador, ele pode dar direções de onde você pode encontrar as respostas que você quer, eu acho que essa relação fica estável. (D7)

Ao ‘apontar direções’, o professor assume o papel de articulador entre o saber e a realidade, mas para isso é necessária uma formação teórica sólida, conforme apontada por Freire (2004), ao falar dos subsídios para uma reflexão crítica, conforme citado na análise do eixo temático 1 desta pesquisa.

A sua própria relação com o conhecimento e os efeitos deste conhecimento em uma prática também aparecem como uma preocupação dos docentes participantes, como pode ser observada nas contribuições:

A gente transmite a relação que nós temos com esse conhecimento.(...) Então tem todo um aspecto relacional que não é só entre professor e aluno. É triangular: é o professor, o aluno e o campo do conhecimento. (...) eu acho que um professor reflexivo ele é um professor que sabe passar para os alunos, de uma maneira positiva, a sua relação com esse conhecimento. E outro aspecto importante é mostrar qual é o efeito deste conhecimento na sua prática. (D6)

No planejamento eu faço uma seqüência de como foi para mim melhor ou como eu gostaria que tivesse sido o meu aprendizado antes de ter tido contato com essa realidade. Então, nessa articulação teórico-prática eu consigo fazer essa reelaboração do conhecimento: o quê que de tudo isso que você tem, o que realmente é um recorte sintético para o que eu preciso, qual é a síntese mais importante, quantas coisas também são importantes naquela forma de ser, num segundo momento, de aprofundamento. (D8)

Na análise do discurso, observamos que as aulas expositivas recebem a denominação de aulas dialogadas.

Nessas aulas, os professores parecem partir do pressuposto de que o diálogo será estabelecido no sentido de que os alunos farão perguntas sobre o assunto, buscando esclarecer dúvidas.

O motivo que leva o professor a este pressuposto não ficou muito claro nos dados, o que nos faz inferir, pela análise do conteúdo, que tal pressuposto está relacionado ao contrato didático estabelecido entre professor e aluno.

(...) quanto mais vocês perguntam mais eu tenho possibilidade de entender como é que vocês estão ouvindo o que eu estou dizendo (...) Então eles são muito estimulados a falarem e acabam percebendo que é assim. Quando eles falam a aula acaba ficando mais rica de exemplos (...) Não é uma aula expositiva, que você vai lá despejar um certo conteúdo sobre o aluno. Você vai lá propor algumas idéias e a todo o momento o aluno sabe que ele pode intervir, perguntar, comentar (D10).

As aulas dialogadas envolvem outros fatores, outros recursos que possam dar suporte e sustentação ao processo dinâmico característico da aprendizagem.

Podemos observar, nas contribuições, que os professores parecem privilegiar a pesquisa como forma de aprofundamento, de ampliar o conhecimento.

Na análise do conteúdo, denota-se que para o desenvolvimento e construção de conhecimento, visando a uma aprendizagem mais significativa, os docentes participantes utilizam de recursos e ferramentas diferenciadas, como forma de articular a teoria e a prática.

Entre elas, destacam-se: estudo de caso: literatura, histórias de vida, casos clínicos, situações do cotidiano profissional; vídeos – filmes atuais, documentários; seminários e debates (tem a expectativa voltada à formulação de perguntas por parte dos alunos e que levem a um maior conhecimento); linguagens expressas pela música, arte e cinema; entre outras.

Essas contribuições apontam para o sentido de diversificar sua aula, apresentando dinamicidade nela.

Podemos inferir, pela análise do discurso articulada com o referencial teórico, que a maioria dos docentes participantes, em seu planejamento, aponta como características para uma prática pedagógica que leve a uma aprendizagem mais significativa:

- privilegiar metodologias instigadoras, utilizando-se de recursos e ferramentas diferenciadas, capazes de promover a dinamicidade em sala de aula;
- articular teoria e prática, evidenciando que existem outras abordagens para um determinado conceito, para uma informação, como forma de despertar a curiosidade e instigar o aluno a investigar;
- a promoção de debates e seminários como forma de incentivar a pesquisa e a aprendizagem participativa.

As características apontadas pelos professores convergem para o discurso sobre a prática pedagógica reflexiva. Esses indicadores apontam para algumas atitudes necessárias do professor:

- ser crítico ao selecionar e articular os conceitos, as informações;
- aceitar e compreender que existem outras abordagens;
- ter uma formação teórica sólida;
- estar consciente de que *outras coisas existem*.

Conscientizar-se sobre sua própria relação com o conhecimento e refletir sobre a sua prática constitui-se como condição indispensável para o desafio proposto “mudar o eixo de ensinar para optar por caminhos que levem ao aprender” (BEHRENS, 2001, p. 73).

Levando em conta as diferentes formas de aprender, de se relacionar com o conhecimento, procuramos identificar como o professor entende a sua prática, como, no seu entender, a sua prática contempla estas diferenças e conduz a uma aprendizagem mais significativa.

A questão proposta teve como ponto de partida uma reflexão sobre um dos desafios propostos para a educação e que envolve o papel do professor como formador dessas atitudes: “A educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes — positivas ou negativas — perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (DELORS, 2001, p. 152), e a indagação proposta foi: **Nesse sentido, em sua opinião, qual a prática pedagógica adequada para que os professores contemplem os diferentes estilos de aprendizagem em sala de aula?**

As metodologias e recursos utilizados para contemplar essas diferenças não foram mencionados pela maioria dos docentes participantes. Entre as mencionadas, podemos destacar: dramatização, utilização de imagens, de metáforas, seminários.

Em seus relatos, nenhum dos professores participantes exemplificou esse processo com situações vividas em sala de aula, diferente de seu posicionamento na questão anterior.

Podemos inferir que, mesmo privilegiando metodologias diferenciadas no seu planejamento, apontadas na questão anterior, os docentes participantes não têm clareza de como contemplam as diferenças em sala de aula.

Na maioria das contribuições, podemos observar que os sujeitos referem-se a limitadores impostos pela estrutura educacional como fatores que impedem contemplar as diferenças. Podemos inferir como indicador para esse posicionamento uma atitude defensiva frente à dificuldade em articular teoria e prática (planejamento e a dinâmica em sala de aula), ou, conforme já inferido na análise dos eixos anteriores, os docentes têm o discurso, sabem o que é para fazer, mas não sabem exatamente sobre o como fazer.

A questão do tempo como único, a aula como um momento comum a todos no sentido de estarem fazendo a mesma coisa aparece nas contribuições abaixo:

(...) mas nós ainda trabalhamos com todos os alunos ao mesmo tempo. Embora haja diferenciação, com estímulos, atividades e estratégias diferenciadas de modo a atingir as diferenças, mas ela tem um momento único. Todos estão ao mesmo tempo fazendo a mesma coisa, nesta linha, embora você diversifique ao longo da aula as atividades, mas naquele tempo todos estão centrados naquele momento. (D2)

(...) E como nós que estamos numa universidade que tem como forma de atuação um currículo pré-determinado, o aluno que vem fazer a tua aula, ele é obrigado a fazer tua aula, ele não tem uma escolha. Então isso também faz com que ele cumpra a tarefa, responda a chamada, e não tenha um envolvimento com aquilo necessariamente. Ele não faz por demanda pessoal. (D4)

Nestas falas, podemos observar dois significados diferentes para a questão do tempo: uma diz respeito ao fato de todos estarem fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo, independente da metodologia – o conteúdo é o mesmo; a outra está relacionada à formatação do currículo em disciplinas obrigatórias.

Esta contribuição traz a necessidade sobre a revisão dos projetos pedagógicos, pois o ensino compartimentalizado vai contra a proposta do paradigma da contemporaneidade.

Ao mesmo tempo, revela a importância de o professor ter uma metodologia diferenciada, instigadora e que desperte a curiosidade do aluno.

Na análise do discurso dos docentes participantes, podemos perceber que o tamanho do grupo exerce um papel relevante para uma aprendizagem mais significativa. Em suas contribuições, relatam que em grupos menores a relação é mais próxima, permitindo identificar as dificuldades e trabalhar com elas de forma diferenciada.

(...) nessa condição eu chego mais próxima de conseguir incentivar, discriminar, perceber, estimular se os alunos estão fazendo essa forma de aprendizagem (...) Nesse grupo pequeno eu consigo corrigir letra por letra do que ele está escrevendo e orientá-lo, para que ele tenha esse rigor intelectual, que ele consiga articular com os diferentes autores, senão é fazer e não fazer. Isso é inviável com grupos grandes. (D7)

(...) os pequenos grupos possibilitam isso, o vínculo é diferenciado.(...) (D9)

Com base nas contribuições, podemos inferir que uma aproximação entre professor e aluno favorece o diálogo, a articulação teoria e prática, as discussões.

Podemos observar que além das características acima destacadas, o respeito às diferenças e a utilização de metodologias diferenciadas parecem contemplar os diferentes estilos de aprender apontados, como pode ser observado na contribuição abaixo:

(...) tem alunos que são muito questionadores, comumente fazem muitas perguntas, e fazem diferentes tipos de perguntas, conseguem construir uma pergunta, abrir a questão e outros mais escutam e conseguem colocar-se mais no papel, não há nenhuma dificuldade nisso. Outros já se saem melhor numa discussão verbal. Então você pode, digamos, cercar algumas possibilidades e ver que ele tem dificuldade em uma questão e não em outra. Eu acho que o aluno não tem que ser bom em tudo. (D6)

Algumas contribuições nos provocam certa inquietação. Na análise do conteúdo, podemos perceber, nas contribuições, o papel do professor visto como executor de tarefas. A preocupação com a qualidade do trabalho pode ser observada na contribuição do sujeito D5:

Na graduação, em salas com 40, 60 alunos a gente dá a disciplina, dá a teoria, dá tarefas, mas por exemplo, eu não consigo corrigir, em cada turma que eu dou, corrigir minuciosamente o trabalho, ver se realmente ele recorreu ao autor, articulou com outro autor, que ele não copiou simplesmente o texto, que ele fez uma tradução da sua compreensão do texto, isso se torna inviável em grupos grandes. (D5)

Nesta fala, destaca-se a preocupação com as questões de avaliação e, como já observado anteriormente, o limitador provocado pela quantidade de alunos em sala de aula, para uma prática pedagógica reflexiva. Nesse sentido, também podemos observar que o professor trabalha com mais de uma turma.

A preocupação com o conteúdo a ser trabalhado aparecem como prioridade para alguns docentes participantes.

Os alunos têm que ter conceitos mínimos daquela disciplina, daquela ensinada para ele poder ter autonomia no seu estudo. Então, tem que ter uma primeira parte de aquisição destes conhecimentos. Pode ser feito desde a aula dialogada, através de pesquisas teóricas, e depois umas articulações com situações mais atuais, mais práticas, discussões em grupo, seminários. (D10)

Acho que nosso principal papel como professor é ensinar os alunos a ter um distanciamento com relação a essa 'massa' de informações, que ele recebe de uma maneira às vezes involuntária e automática, e que ele acaba fazendo coisas ou pensando de uma maneira padrão, para fazer parte do grupo (...) Ele tem que aprender a relativizar esses conhecimentos, procurar na literatura, a entender a ideologia relacionada com esse conhecimento, a quem serve isso. (D14)

Podemos perceber a fragmentação do momento pedagógico revelado no discurso do D10 – primeiro a teoria e depois ‘umas’ articulações com a prática.

O professor D14 mostra-se preocupado com os conceitos, com a relativização dos conhecimentos elaborados fora do contexto de sala de aula, mas não esclarece como ele contempla isso em sala de aula.

Na análise do conteúdo das contribuições dos docentes participantes, podemos inferir que o seu ponto de partida é o conhecimento por eles selecionado e elaborado.

Freire (2004, p. 103) alerta que:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica.

Para este autor, tão importante quanto o ensino dos conteúdos, “É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de ‘experiência feito’ que busco superar com ele” (p. 103).

Para finalizar esta pesquisa de campo, foi colocada uma situação de sala de aula, colhida previamente em relatos informais de docentes de áreas diversas, a qual diz: “Uma situação comum para os professores é lidar com uma classe passiva,

onde os alunos são inexpressivos e o professor, numa tentativa de maior interação, busca por meio de formulação de perguntas, pelo diálogo aberto, interagir com os alunos, na expectativa de que alguém responda e, mesmo assim, depara-se com o silêncio”.

A complexidade e o caráter imprevisível das situações em sala de aula impossibilitam qualquer tipo de 'receita' pronta. Indagamos para os docentes: **Você poderia nos relatar como, frente a uma situação similar, você agiria?**

A maioria dos docentes procurou esclarecer, no início de seu discurso, nunca ter vivenciado este tipo de situação. Nesse sentido, a utilização da entrevista como instrumento de pesquisa foi fundamental.

Para esta questão, foi necessária a intermediação da pesquisadora, no sentido de estimular os docentes a avançarem em seu discurso. Esta forma de prevenção em seu discurso nos serve de alerta para alguns aspectos, entre eles o de estar atento à atividade que faz com os alunos. Freire (2004, p. 97) ressalta que

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', interpretado, 'escrito' e 'reescrito'.

Conscientizar-se sobre suas ações pressupõe um posicionamento reflexivo crítico em relação a sua prática.

Nas contribuições dos docentes, podemos observar algumas posturas por eles assumidas em sala de aula. Entre elas, destacamos:

A interpelação nominal, ela raramente fica sem resposta. A turma fica pensando quando a pergunta é genérica, do tipo: quem não entendeu? Agora se você tem um grau interação muito mais próximo, no sentido de estabelecer perguntas aos alunos, um olhar indagador muito intenso, o aluno raramente fica silencioso. (D2)

A idéia de deixar a fala incompleta para que outro complete. Eu paro na circunstância em que o outro tem que completar o pensamento, porque eu olho e deixo meio solta a idéia de tal forma que o outro tem que completar, porque ele tem a impressão de que eu não completei, porque ele precisa completar. É um modo de mudar a ação. (D5)

Nestas contribuições, podemos perceber como estes docentes proporcionam as trocas na sua relação em sala de aula. “A reflexão-na-ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo” (SCHÖN, 2000, p. 35).

Não existe uma metodologia pronta e específica para uma prática pedagógica reflexiva, que independe da área de atuação ou disciplina. Ela reflete-se nos momentos em que o professor, mesmo sem se dar conta, preocupa-se com as dificuldades demonstradas pelos alunos, diversifica sua metodologia, na sua relação de troca com os alunos, refletindo e buscando outras formas de pensar e agir. Para Schön (2000, p. 17), “[...] o caso não está no manual. Se quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz”.

Na análise do conteúdo, percebemos que alguns docentes optam pelo diálogo aberto.

Eu acho que o primeiro caminho é justamente este: parar tudo e perguntar para os alunos o que está acontecendo, o que está havendo. Nunca aconteceu, em toda a minha história como professora, de que diante deste questionamento ninguém respondesse, ninguém falasse nada. (D3)

E se a turma não responde? Eu pararia e iria rever o conteúdo, a metodologia... não tem como continuar. Vai ser desagradável e aborrecido para ele, vai ser pesaroso. (D7)

Enquanto alguns preferem rever o conteúdo, a metodologia:

Abrir... porque se não você vai ficar sozinho (...) Eu acho que essa flexibilidade e essa abertura é bem uma característica do professor reflexivo. (D9)

Tanto a abertura do diálogo como perceber a necessidade de rever sua metodologia implicam em o professor reconhecer que ele é falível.

Neste sentido Meirieu (2002, p. 289) argumenta que:

[...] apenas o reconhecimento de nossa impotência educativa permite-nos encontrar um verdadeiro poder pedagógico: o de autorizar o outro a assumir seu próprio lugar e, com isso, a agir sobre os dispositivos e os métodos; o de lhe propor saberes a serem apropriados, conhecimentos a serem dominados e pervertidos, que talvez lhe permitam, e quando ele decidir, ‘fazer-se a si mesmo’.

Diante das sugestões apresentadas podemos observar o papel do professor como “timoneiro na viagem da aprendizagem ao conhecimento.” (ALARCÃO, 2003, p. 31)

Consideramos oportuno destacar como um fator relevante o de que a maioria dos docentes participantes, durante a elaboração do seu discurso fez em algum

momento referência a forma como ele aprendeu e em alguns casos como ele gostaria que fosse durante a sua formação. Trazem esta mesma referência ao citar exemplos de seus professores em determinadas situações.

Neste sentido podemos inferir que os professores têm um papel fundamental na formação do aluno, exercendo influências positivas e ou negativas, fato este que serve para reafirmar a sua responsabilidade enquanto sujeito político na participação na transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proposta tem como ponto de partida esta reflexão sobre o “aprender a ser” e os desafios deste para a prática pedagógica universitária.

Em Educação, toda mudança deveria vir acompanhada da necessidade de uma revisão nos conceitos de ensinar e aprender. O olhar, que envolve um novo delineamento sobre o papel e a prática pedagógica, desafia o professor a buscar o desenvolvimento de competências necessárias à formação de uma identidade não só profissional, como pessoal e social.

Nesse paradigma contemporâneo, o professor precisa impulsionar o pensar sobre o contexto inerente ao desenvolvimento de sua prática, no qual se interligam o domínio de sua área de conhecimento, os processos cognitivos, as atitudes e valores, a experiência, a postura e ação, que se refletem no processo ensino-aprendizagem.

Na prática pedagógica a reflexão encontra-se na relação entre o pensamento e a ação e a reflexividade estabelece-se neste processo relacional que o sujeito tem com o objeto, como o percebe, identifica, descreve, avalia, sente e, deste contexto, formula, questiona, investiga, para então construir um novo conhecimento.

A conscientização do docente sobre como ele se relaciona com o conhecimento é um fator essencial para que possa refletir sobre a sua prática, pois partimos do pressuposto de que um professor somente poderá ter aulas reflexivas se ele, primeiro, internalizar esta atitude, aprender a ser reflexivo.

Assim, esta pesquisa se propôs a analisar a postura do professor universitário, avaliando a existência ou não de uma prática pedagógica reflexiva no processo do ensinar e do aprender.

O primeiro eixo temático teve como propósito identificar como os docentes e alunos relacionam-se com o conhecimento, como percebem seu processo de aprendizagem e qual o significado de reflexivo para eles.

Na análise dos dados, podemos perceber que para os docentes participantes, a apropriação da teoria não implica necessariamente na transformação da prática. Sustentam sua opinião dizendo que para transformar, primeiro você precisa conhecer, elaborar, envolver-se. Sugerem ainda que a transformação se dá de acordo com a história de vida, conhecimentos teóricos e práticos prévios. A

apropriação vista desta forma revela o caráter transformador da aprendizagem, aquele capaz de provocar mudança no olhar.

A articulação entre o saber e a prática vivenciada, percebida nas falas da maioria dos professores, contribui no sentido de considerar o papel do professor enquanto articulador entre as teorias e a realidade, contextualizando, indo ao encontro do proposto pelo contexto histórico vigente.

Na análise do discurso dos docentes, um dos aspectos que consideramos relevante destacar diz respeito à discussão com os pares como forma de levar à reflexão sobre sua prática. Nesse sentido, cabe ressaltar o papel da escola enquanto uma escola reflexiva, a qual, conforme apontado por Alarcão (2001, p. 42), “deveria ser antes de mais nada uma escola de pessoas que pensam, sentem, sofrem, vivem, agem e interagem, colaboram entre si”.

A reflexão não existe isolada e as trocas entre os pares, bem como a organização do curso, do projeto pedagógico, o próprio sistema parecem ser um dos aspectos fundamentais para estes docentes.

Numa análise crítica sobre as contribuições dos docentes e dos acadêmicos dentro deste 1º eixo temático percebemos que enquanto os alunos trazem em suas contribuições o ser reflexivo num contexto mais amplo, no qual se percebe como pessoa integral, não dicotomizada entre seus diferentes papéis, alguns docentes parecem estar mais presos as ‘regras’, ao discurso vigente, como algo pronto e não ‘encarnado’, consciente.

Podemos inferir que os docentes se encontram no segundo nível de reflexão, apontado por Zeichner (1993) como o da reflexão prática, que implica numa reflexão sobre o conhecimento da prática que envolve o planejamento do que se vai fazer e a reflexão sobre o que foi feito, mas ainda não no sentido de transformar, no sentido de analisar as conseqüências futuras de suas ações, numa visão ética e política sobre ela.

Nossa intenção com os questionamentos contemplados no segundo eixo temático consistiu em saber como os acadêmicos percebem uma aula reflexiva e, pelo seu olhar, quais são os procedimentos. Com relação aos docentes, nosso interesse foi conhecer se eles consideram suas aulas reflexivas e quais os indicadores que utilizam para considerá-las como tal.

Nas contribuições dos acadêmicos, encontramos que a maioria deles considera suas aulas como reflexivas.

Caracterizam uma aula como menos reflexiva aquelas nas quais os professores, em sua prática e metodologia, não abrem espaços para discussão e parecem não instigar os alunos e não responder aos anseios destes. Uma aula vista como não reflexiva é aquela na qual o professor parece somente expor o conteúdo, sem articulação com a prática e caracteriza este docente como alguém que não está envolvido, comprometido – ‘cumprem horário’.

Observamos que para os acadêmicos participantes, uma aula reflexiva está mais relacionada à postura e à ação do professor, na metodologia utilizada por ele, privilegiando os debates, os questionamentos, no sentido de instigar o aluno à reflexão. Podemos inferir que a coerência entre a metodologia e a atitude do professor caracteriza ou não uma aula como reflexiva.

As contribuições dos alunos sobre a responsabilidade do professor em incentivar, despertar a curiosidade pode ser vista como um indicativo para a necessidade de metodologias diferenciadas, desafiadoras.

Em suas contribuições todos os docentes participantes consideram suas aulas como reflexivas.

Os indicadores para considerarem suas aulas como reflexivas apontam para: a utilização de recursos e metodologias diferenciadas que instiguem para a análise e investigação, levando o aluno a pensar, a construir um conhecimento; a articulação entre os referenciais teóricos e as situações de prática.

Podemos perceber, por meio destes dados articulados com o conceito de reflexivo apontados pelos participantes no 1º eixo temático (a reflexão como o pensar antes de agir, a necessidade da visão sobre vários ângulos, a análise de fatos) que, em alguma medida, os docentes procuram provocar em suas aulas algum nível de reflexão, entre o 1º e o 2º níveis de reflexão propostos por Zeichner (1993) pois compreende a análise das ações explícitas, ou seja, o que é passível de observação, mas ainda não comporta uma reflexão sobre o conhecimento da prática que envolve o planejamento do que se vai fazer e a reflexão sobre o que foi feito.

No terceiro e último eixo temático, procuramos identificar, nas contribuições dos docentes participantes, indicadores de atitudes relevantes relacionadas a uma prática pedagógica reflexiva.

Percebe-se, nas contribuições da maioria dos docentes participantes, uma preocupação comum no planejamento de suas aulas, o fato de articular o conteúdo de referencial teórico com situações de prática.

O planejamento envolve uma melhor organização do conteúdo, os conceitos a serem vistos, as práticas a serem vivenciadas pelos alunos.

Podemos perceber, nas contribuições dos docentes, que para uma aprendizagem mais significativa, é importante aceitar e compreender que existem outras abordagens, que o conhecimento não se fecha na visão apresentada.

As aulas dialogadas apontadas pelos professores participantes parecem partir do pressuposto de que o diálogo será estabelecido no sentido de que os alunos farão perguntas sobre o assunto, buscando esclarecer dúvidas.

Na análise do discurso articulada com o referencial teórico, podemos inferir que a maioria dos professores, em seu planejamento, aponta como característica para uma prática pedagógica que leve a uma aprendizagem mais significativa: privilegiar metodologias instigadoras, utilizando-se de recursos e ferramentas diferenciadas, capazes de promover a dinamicidade em sala de aula; articular teoria e prática, evidenciando que existem outras abordagens para um determinado conceito, para uma informação, como forma de despertar a curiosidade e instigar o aluno a investigar; a promoção de debates e seminários como forma de incentivar a pesquisa e a aprendizagem participativa.

Esses indicadores apontam para algumas atitudes necessárias do professor, como: ser crítico ao selecionar e articular os conceitos, as informações; aceitar e compreender que existem outras abordagens; ter uma formação teórica sólida; estar consciente de que outras coisas existem.

Essas atitudes implicam numa reflexão crítica sobre a própria prática. Conscientizar-se sobre sua própria relação com o conhecimento e refletir sobre a sua prática constitui-se como condição indispensável para o desafio proposto “mudar o eixo de ensinar para optar por caminhos que levem ao aprender” (BEHRENS, 2001, p. 73).

Levando em conta as diferentes formas de aprender, de se relacionar com o conhecimento, perguntamos aos docentes como eles contemplam as diferenças em sua prática.

O questionamento sobre o ‘como’ contemplar essas diferenças implica uma reflexão sobre a sua prática. Nenhum dos professores participantes exemplificou com situações vividas em sala de aula, diferente de seu procedimento ao falar de planejamento.

Podemos inferir que, mesmo privilegiando metodologias diferenciadas no seu planejamento, apontadas na questão anterior, os docentes participantes não têm clareza de como contemplam as diferenças em sala de aula, ou seja, tem a explicação teórica mas não conseguem articular com a sua prática.

Na maioria das contribuições, podemos observar que os sujeitos referem-se a limitadores a uma prática mais efetiva aqueles impostos pela estrutura educacional como fatores que impedem contemplar as diferenças.

Entre esses fatores está a questão tempo, vista pelos participantes em três aspectos. Os dois primeiros aspectos, os docentes ressaltam que por mais que se utilize de metodologias diferenciadas, todos estão fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo, independente da metodologia – o conteúdo é o mesmo; a formatação do currículo em disciplinas obrigatórias – os alunos são obrigados a fazer aquela disciplina. O terceiro aspecto apontado diz respeito ao fato de que o trabalho com metodologias diferenciadas demanda um tempo maior de elaboração.

Os docentes participantes, trazem em seu discurso que o tamanho do grupo exerce um papel relevante para uma aprendizagem mais significativa. Em suas contribuições, relatam que em grupos menores, a relação é mais próxima e permite identificar as dificuldades e trabalhar com elas de forma diferenciada. Enquanto em grupos maiores parecem assumir o papel de ‘executor de tarefas’, aonde a principal dificuldade apontada pelos docentes diz respeito ao critério e qualidade nas avaliações.

Com base nas contribuições, podemos inferir que uma aproximação entre professor e aluno favorece o diálogo, a articulação teoria e prática, as discussões, assim como o respeito às diferenças, e a utilização de metodologias diferenciadas parecem contemplar os diferentes estilos de aprender.

Para finalizar, foi colocada uma situação de sala de aula, colhida previamente em relatos informais de docentes de áreas diversas.

A maioria dos docentes procurou esclarecer, no início de seu discurso, nunca ter vivenciado a situação de lidar com uma classe passiva, com a dificuldade de interação e com o silêncio. Esta forma de prevenção em seu discurso nos serve de alerta para alguns aspectos, entre eles o de estar atento à atividade dos alunos.

Entre as sugestões apontadas estão: a interpelação nominal, a idéia de deixar a fala incompleta, o diálogo aberto e rever a sua metodologia. Tanto a abertura ao

diálogo como perceber a necessidade de rever sua metodologia implicam em o professor ter uma prática reflexiva crítica.

Um fator relevante e que consideramos oportuno destacar é o de que a maioria dos docentes participantes, durante a elaboração do seu discurso, fez em algum momento referência à forma como ele aprendeu e em alguns casos como ele gostaria que fosse durante a sua formação. Trazem esta mesma referência ao citar exemplos de professores em determinadas situações.

Nesse sentido, podemos inferir que o professor tem um papel fundamental na formação do aluno, exercendo influências positivas e ou negativas, fato este que serve para reafirmar a sua responsabilidade enquanto sujeito político na co-participação na transformação social.

Foi possível perceber que a efetivação de uma prática pedagógica reflexiva está vinculada a um processo de conscientização maior por parte de todos os envolvidos no processo educativo. Podemos dizer que este processo já aponta alguns indicadores como propor no planejamento de aula metodologias e recursos diferenciados. O próprio discurso dos docentes nos serve de alerta: apresentam um discurso contemporâneo, mas ainda apresenta dificuldades para internalizar a prática reflexiva crítica.

Um indicador para isso pode estar na própria formação desse professor, a qual exerce uma forte influência sobre sua prática. Somos frutos de uma educação que enfatiza o predomínio do 'ensinar' e não do 'aprender'. Este é um paradoxo: não sabemos como aprender e portanto não sabemos como ensinar a aprender.

Por fim, consideramos que a tomada de consciência do professor sobre sua própria relação com o conhecimento, sobre sua prática e a sua responsabilidade enquanto sujeito político na co-participação na transformação social constitui-se como condição indispensável para o desafio proposto em "mudar o eixo de ensinar para optar por caminhos que levem ao aprender" (BEHRENS, 2001, p. 73).

Esta pesquisa não se fecha em si mesma, ao contrário, ela incorpora o sentido de interterminalidade do processo educativo e tem a pretensão de abrir novos caminhos, que nos levem cada vez mais a construir uma reflexão crítica capaz de provocar transformações.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Coleção Questões da Nossa Época 104. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

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

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Paradigma da complexidade**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. **As conexões ocultas. Ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza**. São Paulo: Summus, 1995.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey: a utopia democrática**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. Vida e educação. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 19. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FADIMAN, James. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986.

FAURE, Edgar (Org.). **Aprender a ser**. 2. ed. São Paulo: Difusão Editorial, 1972.

FERGUNSON, Marilyn. Voar e ver: novos caminhos para o aprendizado. In: **A conspiração aquariana**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da indignação cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

HADJI, Charles. **Pensar e agir a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1986

_____. Algumas abordagens contemporâneas de temas da educação e repercussão na didática. In: VIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8. 1996, Florianópolis. **Anais** – Conferência, Simpósio mesas-redondas. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1996. v. 2, p.207-230.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINELLI, Maria Lucia (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio.** São Paulo: Veras editora, 1999.

MARTINS, João Batista (Org.). **Psicologia e educação: tecendo caminhos.** São Carlos: Rima, 2002.

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Pós-graduação e formação de professores para o 3º grau.** São Paulo (mimeo), 1994.

_____. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos Tarcisio; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Candida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papyrus, 1998.

MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos Tarcisio; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990

_____. **Ciência com consciência.** Edição revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2001.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professores reflexivos no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Paulo Freire em memória. **Debate entre o simbólico e o diabólico**. São Paulo: 1997

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Como os alunos na universidade gostam de aprender? **Revista Aprender Virtual**, n. 15, ano 3, nov./dez. 2003, p. 71-73.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; PAROLIN, Isabel. Conhecer-se para conhecer. IN: SCOZ, Beatriz Judith Lima; FELDMAN, Claudia; GASPARIAN, Maria Cecília de Castro e outras (Orgs.). **Psicopedagogia**: um portal para a inserção social. Petrópolis: Vozes/São Paulo, ABPp, 2003.

POZO, Juan Ignacio. **Aquisição de conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras Editora, 2004 (Coleção Ensaio Transversais).

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

VASCONCELOS, Vera & VALSENER, Jaan. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZATTAR, Simone; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Dobrar-se sobre si mesmo – o aprender a ser reflexivo. In: V EDUCERE – III CONGRESSO NACIONAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, 2005, Curitiba. **Anais V EDUCERE – Episteme**. Curitiba: SoftwareZ, 2005. v. 1, p. 307-318.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora – pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro entrevista – Docentes

Apêndice B – Roteiro entrevista – Acadêmicos

Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido (Docentes)

Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido (Acadêmicos)

Apêndice A – Roteiro entrevista – Docentes

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Instrumento de pesquisa – Mestranda: Simone Zattar

Roteiro de entrevista:

Dados pessoais:

Idade: Sexo: Curso que atua:

Histórico profissional:

Formação: Titulação:

Tempo de docência no ensino superior:

Data:

Na sua forma de ver o novo paradigma educacional preconizado nos dias de hoje, quais suas considerações sobre:

1. Na formação de professores: a apropriação da teoria implica necessariamente na transformação da prática? Como?

2. O que é ser reflexivo para você?

3. Você se considera reflexivo?

4. Você considera suas aulas reflexivas? Justifique.

5. “A educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes — positivas ou negativas — perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.” (DELORS, 2001, p. 152)

Nesse sentido, em sua opinião, qual a prática pedagógica adequada para que os professores contemplem os diferentes estilos de aprendizagem em sala de aula ?

6. Nóvoa (2001) ao falar sobre as competências do professor reflexivo, ressalta a importância sobre a ‘compreensão do conhecimento’ quando diz que “Não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula”, em busca da aprendizagem significativa. Como você exemplificaria esse processo em seu planejamento de aula?

7. Uma situação comum para os professores é lidar com uma classe passiva, onde os alunos são inexpressivos e o professor, numa tentativa de maior interação, busca por meio de formulação de perguntas, pelo diálogo aberto, interagir com os alunos, na expectativa de que alguém responda e, mesmo assim, depara-se com o silêncio. A complexidade e o caráter imprevisível das situações em sala de aula impossibilitam qualquer tipo de 'receita' pronta. Você poderia nos relatar como, frente a uma situação similar, você agiria?

Apêndice B – Roteiro entrevista – Acadêmicos

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Instrumento de pesquisa – Mestranda: Simone Zattar
Roteiro de entrevista:

Dados pessoais:

Idade: Sexo: Curso: Período:

Data:

1. O que é ser reflexivo para você?

2. Você se considera reflexivo?

3. Você tem aulas reflexivas?

4. Como são as aulas que você considera reflexivas?

Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido (Docentes)

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG nº _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: “Aprender a ser reflexivo – um desafio na formação profissional do professor universitário”, cujo objetivo é Analisar a postura do professor universitário, avaliando a existência ou não de uma prática pedagógica reflexiva no processo do ensinar e do aprender.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa eu responderei a uma entrevista semi-estruturada com perguntas elaboradas pelo pesquisador, que consta de questões abertas, referentes ao significado de reflexivo para o professor universitário e a sua visão dos procedimentos que se aproximam de uma prática pedagógica reflexiva, no cenário educacional quanto a metodologia e postura do professor universitário no processo do ensinar e do aprender.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Simone Zattar, com quem poderei manter contacto pelos telefones: (41) 3024-8124 / 8413-0871.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura do pesquisador

Curitiba de _____ de 2006.

Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido (Acadêmicos)

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG
nº _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado:
“Aprender a ser reflexivo – um desafio na formação profissional do professor universitário”,
cujo objetivo é Analisar a postura do professor universitário, avaliando a existência ou não
de uma prática pedagógica reflexiva no processo do ensinar e do aprender.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa eu responderei a uma entrevista semi-estruturada com perguntas elaboradas pelo pesquisador, que consta de questões abertas, referentes ao significado de reflexivo para o aluno universitário e a sua visão dos procedimentos que se aproximam de uma prática pedagógica reflexiva, no cenário educacional quanto a metodologia e postura do professor universitário no processo do ensinar e do aprender.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Simone Zattar, com quem poderei manter contacto pelos telefones: (41) 3024-8124 / 8413-0871.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura do pesquisador

Curitiba _____ de _____ de 2006.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)