DISCUTINDO O PROFESSOR REFLEXIVO NO DISCURSO OFICIAL

Aline Souza da Luz[1]
UFRGS
alineluz.ufrgs@gmail.com

1. Considerações iniciais:

A formação de professores é uma temática que tem recebido destaque nas discussões acadêmicas devido a inúmeros problemas que atingem estes cursos em nosso país. Isso se deve a um conjunto de fenômenos, todos eles interligados. Por isso poderíamos discutir a formação de professores a partir de vários aspectos: econômicos e políticos, legais, trabalhistas, sindicais, curriculares, pedagógico-didáticos. Neste texto abordaremos alguns pontos sobre os fatores externos: as políticas de formação de professores não perdendo de vista o contexto na qual são geradas. A partir desta análise, procuramos evidenciar as intenções e objetivos que permeiam a concepção de professor reflexivo, normatizada nos textos legais, que se colocam para a formação de professores, tomando para isso a perspectiva de um posicionamento crítico na leitura destes documentos.

2. Visitando algumas idéias sobre a Formação de Professores.

Tais estudos corroboram no sentido de nos fazer um mapeamento do que se tem discutido atualmente sobre formação de professores: as problemáticas e inquietações que atingem estes cursos.

Inicialmente, sobre formação de professores, encontramos os estudos de Krahe (2000).Neste, apresentando uma análise comparativa com cursos de licenciaturas em duas universidades, uma brasileira e outra chilena, problematizando e refletindo sobre as modificações curriculares, na década de 1990, desses cursos. Segundo a autora, de uma forma geral, a formação dos professores, mesmo após as reformas daquela década continua sendo desenvolvida de acordo com o modelo de *racionalidade técnica e*

[1] Mestranda da Linha de Pesquisa: UNIVERSIDADE: Teoria e Prática, com ênfase na temática Formação de Professores, orientanda da Profª Dra. Elizabeth Diefenthaeler Krahe, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

instrumental, ainda valorizada, em detrimento da proposta atual de *racionalidade prática*, e nos explica:

> Na racionalidade técnica a visão do mundo fundante é a do professor visto como um técnico-especialista que aplica rigorosamente, em sua prática diária regras advindas do conhecimento científico acrescidas daquelas do conhecimento pedagógico. Por sua vez, na racionalidade prática pensa-se no professor como um profissional autônomo, reflexivo, que toma decisões e é criativo durante sua ação pedagógica. (KRAHE, 2000, p.77)

Giesta a partir da investigação do cotidiano do professor em uma escola pública, verifica ""(...)a preponderância das ações docentes caracterizadas pela rotina legitimada"" (2001, p. 209), revelando alienamento do trabalho docente. Frente a isto, a autora faz a defesa da "formação do profissional docente capacitado para pensar sobre seu saber, seu fazer e o ser professor" *(ibidem, p.204)*, ou seja, a formação de um professor reflexivo diante da sua prática.

A contribuição dos estudos de Roza na temática deve-se pelo fato desta autora ter investigado como é o ensino e a vivência da pesquisa por docentes e discentes nos cursos de formação de professores. Suas conclusões apontam ""(...)para a construção de um currículo no processo de formação de professores alicerçados no paradigma da dúvida[2], apontando para a pessoa do professor-pesquisador""(2005, p. 148)

Outro trabalho que se apresenta relevante para a construção de nosso referencial teórico é o trabalho de Biasus (2007). A autora em seu estudo de mestrado investigou quatro Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do RS procurando analisar a formação de professores – delineando assim um perfil da situação atual dos cursos de licenciaturas; e

[2] Na definição da autora; " *S*ignifica conviver com o inusitado diariamente, deparar-se com inquietudes e perguntas sem respostas; é encará-las como fios desencadeadores na construção de saberes novos, ressignificados e contextualizados. (...) O diálogo investigativo se constitui como principal abordagem metodológica, ou seja ambos, professores e alunos se lançam na busca de novos significativos conhecimentos.".(ROZA,2005, p. 146-147)

como ocorreu o processo de implantação das DCNFPEB[3]. Tratou de investigar como tais Instituições se organizaram para atender as demandas legais constantes nas DCNFPEB, ou seja o processo de Reformulação Curricular destas Instituições.

Biasus, ao traçar o perfil das licenciaturas, consegue pontuar alguns problemas que se repetem em todas as Instituições: falta de professores; variações semânticas, falta de espaço para prática de ensino e o estágio, resistência de alguns professores à mudança;... Frente a estas dificuldades apresenta alguns desafios a serem enfrentados, tais como: a construção de um paradigma que integre ensino e pesquisa nos Cursos de licenciaturas; a permanência de estudos e discussões sobre as políticas de formação de professores; avaliação de como estas mudanças nos Cursos de Licenciaturas se efetivarão na prática; comprometimento de todos os envolvidos com os Cursos de Licenciaturas;...É neste último tópico apresentado por nós nesta ordem, que a autora menciona a iniciativa bem sucedida da UFRGS em constituir uma Coordenação para os Cursos de Licenciaturas – COORLICEN.

A autora também faz uma chamada para que os professores tenham consciência da sua importância em estar participando das discussões acerca das políticas de formação de professores bem como posteriormente da leitura crítica dos documentos elaborados.

> Portanto é necessário que todos os professores tenham conhecimento e analisem criticamente estes documentos, porque das ações das Instituições depende a formação plena e integral dos futuros professores que irão atuar na Educação Básica (...) Portanto não basta conhecimento e mudança superficial, é necessário mergulhar profundamente no processo para poder formar conscientemente sabendo "quem" e "como" e quais princípios estamos formando ou querendo formar. (Biasus, p. 179, 2007)

[3] Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. A fim

Outro estudo que consideramos potencialmente enriquecedor para nossa investigação, é a pesquisa em forma de dissertação de Muller (2006). A importância deste estudo deve-se ao fato de que esta investigou as reformas curriculares do Curso de Licenciatura em Educação Física ocorridas em duas universidades, tomando como base de investigação as DCNFPEB e o conceito do professor reflexivo. Tratou de investigar como tais Instituições organizaram-se para atender as demandas legais constantes nas DCNFPEB.

A partir do objeto de estudo, a autora conclui que as Instituições apresentam dificuldades na apropriação do conceito de professor reflexivo na prática do professor universitário, mesmo com as reformulações ocorridas e, constando a preocupação com a formação crítica e consciente de profissionais, em seus documentos.

Temos ciência que ao abrangermos a temática da formação docente de um modo geral, em nossa investigação, seriamos remetidos a um volume grandioso de publicações e discussões de autores da área, tanto nacionais como internacionais. Tal apontamento nos levou a selecionarmos algumas obras e estudos que consideramos relevantes no sentido de contribuir na construção de nosso percurso na busca da compreensão das concepções e propostas, normatizadas nos textos legais, que se colocam atualmente para a formação de professores.

Frente a essas problemáticas da formação de professores, elencadas por nossos autores, é necessário analisarmos de qual contexto contemporâneo falam e que estamos vivendo. Com o intuito de situar-nos neste momento atual é que apresentamos a próxima discussão.

3.Contextualizando a discussão: panorama sócio-político

É notório que estamos vivendo em uma sociedade que passa por velozes e profundas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. Para caracterizar um pouco mais as mudanças de ordem social, trazemos as contribuições de Hargreaves que afirma vivermos ""em uma economia do conhecimento, em uma *sociedade do conhecimento*."" (2004, p.17) Para ele, a *sociedade do conhecimento* é uma sociedade em mudança. Mudanças constantes, com o conhecimento se ampliando, comunidades se

---

de simplificar a escrita do nome que intitula a referida resolução, adotaremos a utilização da sigla DCNFPEB, processo adotado inicialmente por Biasus (Santa Maria, 2007)

transformando. Neste panorama social, o que era uma *economia industrial*, ou seja, a produção de bens materiais pela mão-de-obra humana passa para uma *economia pós-industrial*: em que a força de trabalho se concentra em serviços, idéias e comunicação. A economia industrial precisava de trabalhadores para máquinas. A economia do conhecimento precisa de trabalhadores para o conhecimento, que utilizem à força do cérebro, do poder de pensar.

Com tais afirmações, podemos constatar que há uma nova configuração da força de trabalho. De acordo com estas idéias, encontramos uma análise feita por Saviani onde diz que: ""A crise da sociedade capitalista (...) conduziu a reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo[4] pelo toyotismo[5]."(2007, p.427)

Voltando a analise de Hargreaves (2004) sobre o momento contemporâneo de nossa sociedade é possível verificar que este autor argumenta que por estarmos numa sociedade com velozes mudanças devemos considerar que a sociedade do conhecimento é uma *sociedade de aprendizagem.* Este imperativo demanda que devemos estar em constante aprendizagem para que possamos acompanhar as transformações que vem ocorrendo em todos os setores da sociedade. Neste sentido ocorre uma mudança na relação homem x conhecimento.

Estas reflexões nos remetem aos estudos de Sousa Santos (2006). Para este autor, o contexto social contemporâneo é identificado como um tempo de transição paradigmática entre o moderno (paradigma dominante) e o pós-moderno (paradigma emergente). Como implicações desta transição, têm-se deixado às certezas e verdades incontestáveis, o conhecimento passível de mensuração e previsibilidade, o dualismo de idéias (certo/errado; bem/mal..); por dúvidas e incertezas, imprevisibilidade e complexidade. Encontramos análise semelhante do contexto atual no trabalho de Roza, onde escreve: ""Este se configura como uma nova percepção de mundo, de homem, de ciência. As verdades

[4]" O modelo fordista apoiava-se na instalação das grandes fábricas (...) supunha estabilidade no emprego e visava à produção em série (...) em larga escala.(...)" (Saviani, 2007, p. 427)
[5] "(...) o modelo toyotista apóia-se em tecnologia leve, (...)opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala" (*ibidem*)

absolutas dão lugar ao reino das incertezas; o conhecimento lógico e definido cede lugar ao conhecimento provisório"" (2005, p.45).

Partindo do exposto e considerando um dos textos legais que nos apoiaremos para realizar nossa investigação, é possível verificar a preocupação dos redatores em estar sintonizados com as mudanças que estão ocorrendo, formulando assim um discurso harmonizado com a atualidade. Conforme lemos no Parecer 09/2001[6]:

> (...)o avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, p.3-4, 2001).

A presente exposição do contexto contemporâneo que traçamos, torna-se relevante em nossa investigação no momento em que podemos situar sob qual panorama sócio-politico está embasada a formulação das políticas de formação de professores.

4.Sobre o discurso oficial para a Formação de Professores...

Nossa análise parte da década de 1990. No Brasil, a década de 1990, chamada "década da educação", foi marcada pelo período de reformas do Estado, relacionado com o processo de ajuste estrutural do capitalismo e a reorganização da economia e das políticas sociais. Nos reportaremos aos finais do século XX, pois conforme nos afirma Peroni: ""Os anos de 1990 ficaram marcados, para os países da América Latina, como aqueles em que se aprofundou o processo de inserção no mercado globalizado e pela aplicação das políticas neoliberais"". (2003, p.11)

Por sentirmos as implicações e influência destas estratégias adotadas, no final do séc. XX, em nossa sociedade atual, consideramos relevante descrever tal momento histórico.

Dentre os vários aspectos tratados nessa reforma do Estado, apresentaremos, especificamente, as políticas educacionais. Com estas

[6] A importância deste documento deve-se por ser o documento que apresenta a proposta inicial das DCNFPEB**. Assim se define: ""Busca descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional

"novas[7]" políticas mundiais, havia a compreensão da existência de uma nova sociedade, em que era preciso reestruturar a educação, para que esta atendesse aos novos interesses emergentes. Assim, a nova política educacional surgiu diretamente influenciada pelos organismos internacionais e de acordo com as "novas" políticas mundiais.

A reforma educacional brasileira, surgia como um discurso de desenvolvimento e progresso, como um mecanismo para alcançar a modernização, a transformação cultural e o ressurgimento econômico. Conforme descrito no Parecer 09/2001: ""Essa reforma curricular concebe a educação escolar como tendo um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, como sendo um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias"". (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 8, 2001)

Lemos em Bordás, a respeito desta reforma:

> (...) tratava de estabelecer uma ampla e radical reforma no sistema educacional brasileiro, desde o ensino fundamental até o superior, incluída a formação de professores, considerados pela voz oficial como os principais responsáveis pelo mau desempenho escolar de crianças e jovens brasileiros. (...) (2004 b, p.3).

Endossando as palavras da autora, lemos no Parecer 09/2001 a apresentação da formação docente como uma das dificuldades encontradas na implementação das políticas educacionais orientadas para melhoria da qualidade da educação. Nas palavras do próprio documento consta: ""preparo inadequado dos professores""(ibidem, p.4).

Assim, materializando as discussões que vinham sendo feitas, encontramos nos artigos 61 a 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre a determinação da formação dos professores e a criação de um novo espaço para sua formação: os Institutos Superiores e o Curso Normal Superior.

---

no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores"" *(op cit, p.6)*

[7] Para Peroni, trazendo as argumentações de Harvey (1989), esta "nova política" na verdade não passa de uma nova roupagem para o antigo capitalismo, se trata de um ""período particular do capitalismo, camuflado de pós-capitalismo""(2003,p.26).

Mostrando-se contrárias a esta visão, encontramos os estudos e análises de Bazzo (2000) e Bordás (2004b), que defendem a formação docente na universidade. Segundo essas pesquisadoras, a criação dos Institutos Superiores de Educação surgiu como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, exercendo o que eram as suas funções, só que de forma superficial e de baixo custo, seguindo, assim, os ditames do Banco Mundial.

Superior às críticas que vinha recebendo, com a proposição destes artigos na LDB[8], o governo brasileiro anunciou o Decreto 3.276/99, que diz que a formação de professores para a Educação Básica, no Brasil, que vinha sendo feita pela universidade, passaria a ser realizada preferencialmente nos Institutos Superiores de Educação. Desta forma se retirava da universidade essa missão.

Tomando a leitura do Parecer 09/2001, encontramos menção a uma série de problemáticas que atingem a formação de professores, as quais, resumidamente, poderíamos descrever: distanciamento entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino; desconsideração dos conhecimentos do professor; tratamento inadequado dos conteúdos; falta de oportunidades para o desenvolvimento cultural; concepção restrita de prática; inadequação do tratamento da pesquisa, fragmentação do currículo;...

Tais apontamentos no documento vem corroborar no sentido de afirmar que a formação docente no país estava ruim e que necessitava de reformas.

Como alternativa para solucionar a crise na formação docente do país são adotadas uma série de políticas, as quais fazemos uma breve revisão das recentes legislações:

- √ Formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei 9394/1996);
- √ Decretos 2 306/1997 e 3 869/2001- estabelecem a tipologia das instituições de ensino superior no país;
- √ Resolução 01/1999/CNE – regulamenta os Institutos Superiores de Educação;

[8] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Nº9.394/1996

- √ Pareceres CNE/009 e 28/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002 – tratam das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior;
- √ Resolução 01/2002/CNE – trata da duração e carga horária dos cursos de licenciatura;
- √ Portaria do MEC 1403/2003 – cria o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de professores da Educação Básica;
- √ Decreto Nº. 914/2003 – dispõe sobre os Centros Universitários e dá outras providências;
- √ Lei Nº. 10.861/04 – institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES;
- √ Reforma universitária em discussão.

Vale lembrar que na proposição destas políticas sempre houve resistência por grande parte de professores, pesquisadores engajados na luta por uma formação universitária qualificada de professores.

Na perspectiva crítica dos textos legais, que orientam a formação de professores Bazzo, assim se manifesta:

> "Assim, podemos dizer que a (re)criação dos Institutos Superiores de Educação e a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no conjunto das determinações de ajuste do Estado, significam um maior rebaixamento da formação de professores na hierarquia das instituições de ensino superior, nesse caso, não mais universitária, o que implica perda de qualidade(...)".(2006,p.40)

Uma análise semelhante é feita por Freitas(2003) quando lemos, neste artigo, que estas políticas seguem um movimento contraditório, pois são intituladas para solucionar a crise educacional, mas ao nos depararmos com sua redação, vemos um caráter de desprofissionalização e desqualificação docente. Afirma:

> (...)o rebaixamento da formação inicial pela liberalização, diversificação e ampliação indiscriminada

> dos cursos e das instituições formadoras, a regulação e o controle do exercício profissional (certificação e, quem sabe, a criação dos conselhos profissionais), e a implementação de uma política de formação continuada de caráter técnico-instrumental, centrada exclusivamente nos conteúdos escolares e na avaliação e gestão (...) (2003, p.1119)

Dessa forma, podemos afirmar que as propostas de formação de professores partem do pressuposto de que os professores não são bons profissionais; por isso, a educação está ruim. Para superar esta crise, é necessário profissionalizar os docentes, capacitando-os com ***habilidades e competências*** necessárias para o desempenho de seu papel. Em consonância com este pensamento é possível verificar a ação do governo de exame nacional de certificação das competências do professor - Exame professor (2003); ou já em atuação as DCNFPEB, onde elegem como concepção nuclear na orientação dos cursos de formação, as competências.

.

4.1 Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação de Professores da Educação Básica:

Ao examinar teor do Parecer 09/2001[9], pode-se constatar na página 22, uma justificativa sobre em medida será a reflexão do trabalho do professor : "Uma concepção de prática implica vê-la nos momentos que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional".

Seguindo na leitura do documento encontramos outro apontamento sobre a reflexão: "A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão." (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 29).

O que vemos novamente é que a reflexão fica atrelada somente à prática do professor não referindo a totalidade do processo pedagógico, ou seja, desarticulando a prática docente do contexto sócio-político,

[9] Lembramos que este documento é relevante pois constitui-se como a proposta inicial das DCNFPEB.

constituindo-se também em um processo individual, pois não percebemos o apontamento da coletividade neste movimento.

Na página 42 do documento analisado descreve-se o que deve ser contemplado nas competências referentes ao conhecimento de processos de investigação, possibilitando com este conhecimento o aperfeiçoamento da prática. Lê-se: "Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional". Com isto queremos reforçar o caráter pragmático da reflexão.

Para orientar a postura investigativa o documento apresenta a pesquisa: "(...)assim, a pesquisa constitui um instrumento importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola(...)*".(ibidem, 2001, p.35)*.Mas esta atividade volta-se para a prática cotidiana da escola.Vemos novamente reforçada a pragmatização do pensamento. Subjaz um anti-intelectualismo focando somente a prática do professor. O desejo de aprender para aplicar ao invés de aprender para pensar, para refletir,sobre a totalidade do processo... O professor passa a ser um reprodutor de conhecimentos, preocupado com os meios, as estratégias de ensino, em vista da eficácia na consecução dos objetivos.

Com estas proposições, nossas reflexões convergem para os estudos de Schön (1992) sobre o professor reflexivo. Lüdke (2001), ao fazer um estudo histórico da origem do termo "*professor reflexivo*" cita a obra de Schön(1983)[10] como um marco nesta perspectiva.

Conforme análise da concepção de reflexão que consta nas DCNFPED, vimos que esta aponta para a prática do professor em sala de aula. Ou seja, a reflexão deve ajudar o professor a resolver as situações problema que encontra no exercício de sua prática com os alunos.

Declara a respeito do professor reflexivo:

> Este tipo de professor, esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é,

[10] SCHON, D. ***The reflective practitioner***. Londres: Temple Smith,1983.

> de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta (...) (1992, p. 82 In: NOVOA, 1992)
>
> Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de sentidos. (ibidem)

Sintetizando seus estudos podemos distinguir três momentos de sua teoria: *conhecimento-na–ação*: que corresponde ao saber fazer do professor; *reflexão-na-ação:* o momento da prática do professor em que este depara-se com um problema e reflete numa maneira de resolve-lo e por fim, a *reflexão sobre a reflexão-na-ação:* constitui-se no momento onde o professor irá refletir sobre o pensamento que teve e a atitude tomada diante do problema surgido.

Pimenta descreve muito bem a proposição de Schön para a formação docente: ""Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão,análise e problematização desta (...)*((*2002*, p.19).* O que vemos então a partir de Pimenta (2002) em consonância com a reflexão feita anteriormente acerca da reflexão é que a concepção de professor reflexivo apresentado por Schön vem ao encontro da proposição das DCNFPEB.

Nesta perspectiva de semelhança de conceitos entre as DCNFPEB e a teoria de Schön encontramos a afirmação de Muller :

> Reafirmamos o que está escrito no Parecer 09, que ilumina as reformas curriculares brasileiras das licenciaturas. É preciso que os professores "[...]sejam desafiados por situações problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experienciar e ousar agir a partir dos conhecimentos que possuem". (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001,p.31)Esse é o princípio do ato de reflexão analisado por Schön (1995) ao descrever que

> é necessário que o professor se surpreenda com seu aluno e admita sua limitações, só assim ele será capaz de refletir sobre sua prática." (2006, p. 93)

Não podemos desconsiderar que os apontamentos que são feitos acerca da reflexão do professor constituem-se numa inovação na redação desde texto legal. Pois conforme análise de Krahe (2000), as outras reformas educacionais privilegiavam um ensino técnico, voltando para profissionalização de mão de obra. Ou mesmo, que a teoria do professor reflexivo de Schön trouxe contribuições importantíssimas para se pensar a formação de professores. As limitações de tal perspectiva é que esta reduz-se somente a prática cotidiana do professor e a reflexão sobre esta prática. Pimenta corroborando nesta crítica apresenta-nos alguns problemas dessa perspectiva: "o individualismo da reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto". (2002,, p.43)

Contrapondo tal perspectiva, apresentamos a concepção de ***professor como intelectual crítico e reflexivo***, conforme visto em Pimenta (2002).

5. Proposições conclusivas na defesa de uma perspectiva:

O que ora nos assinalam tais apontamentos é que o discurso oficial traz uma inovação em seu texto, o "*profissional reflexivo*", mas a apropriação deste termo, conforme analise de Pimenta (2002) é feita de forma acrítica. Ou seja, sem a necessária análise, investigação, avaliação desta perspectiva.

Por isso fizemos uma breve análise crítica da perspectiva adotada mostrando-nos contrários a esta visão. Apontamos os estudos de Pimenta (2002), que consiste numa contradição à proposição apresentada nas diretrizes, sinalizando que pensar a formação docente nesta perspectiva, pressupõe a formação de um profissional capaz de analisar a sua prática, rever as teorias que a embasam, propor mudanças; produzir conhecimentos efetivos frente à atividade de ensino, mas também comprometer-se com o contexto mais amplo que se insere as suas práticas, atuando num sentido de transformação social.

Defendemos a perspectiva de uma formação crítica **e** reflexiva do professor. Corroborando com estas afirmações é possível depreender dos estudos de Krahe acerca da formação docente: "(...) Combinando reflexão e ação no sentido de criar condições de que seus estudantes tornam-se sujeitos críticos e comprometidos com o desenvolvimento de um mundo mais justo e livre". (2000, p. 119)

Encontramos também no estudo de Giesta a proposição de uma formação crítica **e** reflexiva. Para isto a autora defende a perspectiva do professor como ator social, a profissão docente contemplando dimensões técnica, política e social, afirmando:

> A intenção da pergunta sobre a ciência do professor quanto a seu compromisso político para com seus alunos, sua escola e para com a sociedade era a de verificar se a professora reconhecia que "sua tarefa educativa não se encerra no período da aula, mas que toda e qualquer **decisão tomada**[11] por ela constitui um ato político"[12]. (2001, p.131).

Em nossos entendimentos, estes termos não podem ser vistos como conceitos semânticos. Para nós, critico refere-se à dimensão sócio-política da formação.Ou seja inserir na formação docente a perspectiva crítica analisando o contexto sócio-politico da sociedade, sendo o professor um sujeito engajando na luta e transformação social.

A perspectiva de reflexão refere-se mais propriamente ao trabalho em sala de aula do professor. A ligação do significado está em pensar, repensar sua atuação docente.

Contribuindo com estas discussões Alarcão[13] apresenta-nos o professor-reflexivo, como sendo o profissional: *"(..)* que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões". (2002,s.p)

---

[11] Grifo da autora.
[12] Grifo nosso para ressaltar a defesa a perspectiva crítica na formação docente.

Segundo Contreras (2002) a autonomia do professor é um processo que busca uma ação consciente e transformadora, tanto no que diz respeito às condições de trabalho, quanto no que diz respeito à efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse movimento, o professor aprende sobre seu trabalho e suas possibilidades pedagógicas, passando por um processo de reconstrução da própria identidade profissional. Assim, o professor constrói sua autonomia a partir das dinâmicas presentes na ação educativa e, se pensada numa dimensão mais ampla, pode-se dizer que o professor constrói sua autonomia no pleno exercício profissional. Isso demonstra uma postura consciente e crítica frente ao próprio trabalho. Essa postura, no exercício da docência, pode possibilitar ao aluno o exercício crítico e a vivência de processos que lhe permitam, também, a constituição da autonomia.

Professores reflexivos são capazes de compreender o significado da sua profissão, de refletir sobre a sua ação pedagógica, de relacionar os pressupostos teóricos recebidos no seu curso de formação à ação docente desenvolvida na sala de aula e de estarem preparados para criar e construir alternativas metodológicas.

Encontramos também nos estudos de Hargreaves idéias que vem a corroborar a defesa de nossa perspectiva:

> *[...]* A visão do professor por trás dessas metas não era de alguém que simplesmente repassa o currículo de outras pessoas, mas daquele que "é social e politicamente crítico e responsável, profissionalmente competente e está em contato permanente com os eventos contemporâneos" (grifo do autor). É a de um professor que é um verdadeiro intelectual, envolvido com o mundo e ensinando na sala de aula, e que compreende a conexão entre ambos. (HARGREAVES, 2004, p.73)

[13] Texto capturado em 06 de novembro de 2007, na página http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/154_ago02/html/fala_mestre

Diante do exposto neste artigo, desvelando as idéias subjacentes que permeiam os textos legais, para a formação do professor, o que hora nos apresenta tais ações é que são ações contraditórias. Constituem-se em propostas que visam melhorar a educação, mas, no entanto encontramos entre as matrizes das diretrizes, o caráter técnico instrumental da formação dos professores, bem como sua desprofissionalização. Tendo em vista tal contexto, a hipótese de nosso estudo é de que as novas políticas propostas como medida para melhorar a formação de professores, qualificando assim a educação, apresentam um caráter de desprofissionalização e desqualificação docente e uma intencionalidade contraditória acerca da idéia de reflexão, resultando num esvaziamento de seu real significado.Nossa preocupação se concentra na formação do professor intelectual crítico e reflexivo, para que ele possa atuar de maneira consciente, analisando sua própria prática e vendo nesta a possibilidade para a transformação social, buscando uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALARCÃO, Isabel. **Refletir na prática**. Revista Nova Escola on-line. Ed. n. 154, Ago. 2002.Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/154_ago02/html/fala_mestre

acessado em 06 de novembro 2007.

BAZZO, Vera L**. Para onde vão as licenciaturas? A formação de professores e as políticas públicas.** V. 25, nº. 01. Revista Educação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2000.

_____. As conseqüências do processo de reestruturação do estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, V.M. V [et al.] (orgs). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.25-48, 2006.

BIASUS,G. **Formação de professores nas Instituições Federais de Ensino Superior do estado do RS: um estudo multicasos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2006

BORDAS, Mérion C. **Formação de professores: profissionalização x desqualificação.** Extra Classe, Porto alegre, V.2, n. 9, p. 2, 1997

_____O **papel da universidade na formação de professores: ruptura e compromisso.** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL, IV, 2004, Frederico Westphalen. Anais... Frederico Westphalen: URI, p 31- 43, 2004a.

_____**O debate sobre a formação de professores no Brasil: políticas públicas e resistências**. [s.l.]. [s.n], 2004b.

_____**O papel do Estado Avaliador na Formação de Professores na Perspectiva do FORUMDIR**. In: SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO: REGIÃO SUL, V, 2004, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2004, CD-ROM, 12 f,

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO** da Educação Nacional. (**LDB**).

_____. **Decreto-Lei n. 3.276** de 6 de dezembro de1999.

_____. **Decreto-Lei n. 3.554** de 7 de agosto de 2000.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n. 9**, de 08 de maio de 2001.

_____.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 01**, de 18 de fevereiro de 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Edinilza M. **As políticas de formação dos profissionais da educação e a profissionalização docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém: UFPA, 2005.

DIAS, R.E; LOPES, A.C. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em www.scielo.br . Acessado em dez. 2007.

FREITAS, Helena L. C. **Certificação docente e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização**. Educação & Sociedade, Campinas, v.24, n. 85, p.1095-1124, dez. 2003. Disponível em www.scielo.br .Acessado em maio de 2007.

---------- **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educação & Sociedade, Campinas, v.28, n. 100, Especial, p.1203-1230, out. 2007, Disponível em www.scielo.br .Acessado em dez. 2007.

GIESTA, Nágila Caporlíngua. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente.** Araraquara: Jm Editora, 2001.

_____.Pedagogia Universitária na FURG. In: MOROSINI,M.C.**Enciclopédia de pedagogia Universitária.** FAPERGS/RIES, 2003.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na sociedade do conhecimento – educação na era da insegurança.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artemed, 2004.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaeler**. As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90:** um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) e UMCE (Chile). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____; FRANCO. M.E. D. P. Pedagogia Universitária na UFRGS: espaços de construção**.**In: MOROSINI,M.C.**Enciclopédia de pedagogia Universitária.** FAPERGS/RIES, 2003.

_____. **Avaliação e certificação docente – questões em aberto**. **.** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL, IV, 2004, Frederico Westphalen. Anais... Frederico Westphalen: URI, p 67-76, 2004a.

_____. Sete décadas de tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, M.E.D.P. ; KRAHE, E.D. (orgs) **Pedagogia Universitária e áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: PUCRS, 2007. p.27-38

MÜLLER, Deise Margô. **Um olhar sobre as reformas curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física: adequação legal ou**

reforma? Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

PEREIRA,S.M. **Competências como núcleo da formação docente para educação básica:pontos e contrapontos.** Nov,2007. (mimeo)

PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor Reflexivo-gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. S.G. [et al.] **Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em www.scielo.br . Acessado em dez. 2007.

ROZA, Jacira Pinto da. A pesquisa no processo de formação de professores: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005

SAVIANI, Demerval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Quixote, p. 77-91,1992.

_____. **Educando profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHNEIDER, M.P. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica: o currículo integrado em questão. Nov. 2007. mimeo

VEIGA, Ilma P. A. **Formação e desenvolvimento profissional docente.** Passo Fundo: UPF, 2007 (palestra proferida no VI Encontro Anpae Região Sul).

WEBER, S. **Como e onde formar professores:espaços em confronto.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 70, p. 129-156, 2000. Disponível em www.scielo.br . Acessado em out.2007.

_____ **Profissionalização docente e políticas publicas no Brasil.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, m. 85, p. 1125-1154, dez 2003. Disponível em www.scielo.br. Acessado em maio 2007.

_____**Formação docente e projetos de sociedade**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 23, n.2, p.181-198, maio/ago., 2007