



Proposta Pedagógica Como Perspectiva no Curso de Pedagogia em Instituições públicas e privadas em duas cidades do nordeste brasileiro

Resumo

Este artigo, tem seu contexto embasado em uma dissertação de mestrado que teve como proposta levar os profissionais de educação, em especial os professores e responsáveis da educação superior, formadores de professores a refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida na formação docente do futuro professor da contemporaneidade. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar e discutir a relevância do professor crítico-reflexivo como formador de formadores, bem como tendo a pedagogia crítica como aliada nesse processo. Na introdução, apresenta-se um recorte da reflexão que precisa sobre o processo de formação de professores crítico-reflexivo. Para que tal objetivo fosse atingido, realizou-se uma pesquisa de campo, tendo como aporte a pesquisa bibliográfica e um questionário eletrônico enviado aos professores de diferentes instituições superiores de duas cidades do nordeste do Brasil: Recife -PE e Salvador -BA. A coleta de dados da referida pesquisa contou com a colaboração de 65 professores voluntários. Dentro desse processo investigativo, fora realizado um estudo com método comparativo, de caráter quantitativo-qualitativo, dentro de uma metodologia descritiva, interpretativa e hermenêutica tendo como fundamentação teórica os referentes autores: Henry Giroux (1997). Tardif (2014) Stenhouse (1975-2003), Freire (2008-2020), Schön (2000- 2001), Libâneo (2011-2020), Dewey (1979), Saviani (2008-2022) entre outros. Esses autores respaldam essa pesquisa, visto que estão envolvidos em estudos que tratam de questões relacionadas ao poder, a justiça, desigualdade, conhecimento e cultura, bem como, defendendo uma educação pautada no ensino que leve a construção do conhecimento embasada na criticidade e reflexão para a construção e liberdade do sujeito como cidadão.

Palavras-chave: formação de professores; prática pedagógica; professor crítico-reflexivo.

Pedagogical Proposal as a Perspective in the Pedagogy Course in Public and Private Institutions in Two Cities in Northeast Brazil

Abstract

This article has its context based on a master's thesis that aimed to lead education professionals, especially teachers and those responsible for higher education, teacher educators, to reflect on the pedagogical practice developed in the teacher training of the future teacher of contemporaneity. In this sense, the present work aims to analyze and discuss the relevance of the critical-reflective teacher as a trainer of trainers, as well as having critical pedagogy as an ally in this process. In the introduction, a clipping of the reflection that needs on the critical-reflective teacher training process is presented. To achieve this objective, field research was carried out, having as input the bibliographic research and an electronic questionnaire sent to professors from different higher institutions in two cities in northeastern Brazil: Recife -PE and Salvador -BA. The data collection of this research had the collaboration of 65 volunteer teachers. Within this investigative process, a study was carried out with a comparative method, of a quantitative-qualitative nature, within a descriptive, interpretive, and hermeneutic methodology, having as theoretical foundation the



referring authors: Henry Giroux (1997). Tardif (2014) Stenhouse (1975-2003), Freire (2008-2020), Schön (2000-2001), Libâneo (2011-2020), Dewey (1979), Saviani (2008-2022) among others. These authors support this research, since they are involved in studies that deal with issues related to power, justice, inequality, knowledge, and culture, as well as defending an education based on teaching that leads to the construction of knowledge based on criticality and reflection for the construction and freedom of the subject as a citizen.

Keywords: teacher training; pedagogical practice; critical-reflective teacher.

Propuesta Pedagógica como Perspectiva en el Curso de Pedagogía en Instituciones Públicas y Privadas en Dos Ciudades del Nordeste de Brasil

Resumen

Este artículo tiene su contexto a partir de una tesis de maestría que tuvo como objetivo llevar a los profesionales de la educación, en especial a los docentes y a los responsables de la educación superior, formadores de docentes, a reflexionar sobre la práctica pedagógica desarrollada en la formación docente del futuro docente de la contemporaneidad. En ese sentido, el presente trabajo tiene como objetivo analizar y discutir la pertinencia del docente crítico-reflexivo como formador de formadores, además de tener a la pedagogía crítica como aliada en este proceso. En la introducción se presenta un extracto de la reflexión que requiere sobre el proceso de formación docente crítico-reflexivo. Para lograr este objetivo, se realizó una investigación de campo, teniendo como insumo la investigación bibliográfica y un cuestionario electrónico enviado a profesores de diferentes instituciones superiores en dos ciudades del noreste de Brasil: Recife -PE y Salvador -BA. La recolección de datos de esta investigación contó con la colaboración de 65 docentes voluntarios. Dentro de este proceso investigativo, se realizó un estudio con método comparativo, de carácter cuantitativo-cualitativo, dentro de una metodología descriptiva, interpretativa y hermenéutica, teniendo como fundamento teórico a los autores referentes: Henry Giroux (1997). Tardif (2014) Stenhouse (1975-2003), Freire (2008-2020), Schön (2000-2001), Libâneo (2011-2020), Dewey (1979), Saviani (2008-2022) entre otros. Estos autores sustentan esta investigación, ya que se involucran en estudios que abordan cuestiones relacionadas con el poder, la justicia, la desigualdad, el saber y la cultura, así como defienden una educación basada en la enseñanza que conduzca a la construcción del conocimiento desde la criticidad y la reflexión para la construcción y libertad del sujeto como ciudadano.

Palabras-clave: formación de profesores; práctica pedagógica; profesor crítico-reflexivo.

INTRODUÇÃO

A formação inicial, como também a formação contínua de professores tem um papel fundamental para que os desafios da educação contemporânea sejam vencidos.

Nesse sentido, alguns autores defendem a prática pedagógica, por finalidade desenvolvem uma metodologia baseada numa perspectiva crítico-reflexiva, pois, acredita-se que para haver um bom ensino, não basta uma prática intencional de estímulo e resposta, de realização de atividades mecânicas, mas um professor que cumpra o seu papel de agente social e transformador de realidades, e que, quando transforma essa realidade, ele se transforma, transforma os que o cercam, já que a sua missão é formar pessoas, cidadão para ocupar seu lugar na sociedade.



O futuro professor deve aplicar uma prática pautada na reflexão, que lhe permita agir e falar a partir da razão e da autonomia.

É notório que a sociedade passa por constantes mudanças numa velocidade mais rápida e intensa do que em qualquer outro momento da história, e essa sociedade transforma em testemunhas e protagonistas as pessoas que a constroem. Portanto, diante desse cenário entende-se que a educação não deve ficar estática, mas sim acompanhar as mudanças sociais, como também antecipar e até mesmo inspirar transformações culturais.

Devido a essas mudanças, a educação tem sido questionada e analisada sobre a sua atuação nesta sociedade contemporânea. É evidente que a sociedade precisa da educação para gerar um sujeito crítico e reflexivo que se sinta pertencente a esse espaço. Sendo assim, compreende-se que um sujeito que constrói o seu conhecimento, o constrói para a vida, e que essa deva ter uma função social, histórica e cultural, que se represente concretamente na sociedade.

Para formar um sujeito na sociedade atual, esse não pode ser ensinado como se ensinava no século até o XX, com o mesmo paradigma metodológico baseado na divisão entre pensamento e ação, na fragmentação, na descontextualização, memorização e reprodução de conteúdo, como fazia a tendência liberal tradicional.

A respeito dessa tendência constituída a partir da repetição sistemática de atividades e não da construção do conhecimento, mas sim por meio da transmissão de informações. Cabe explicar que essa metodologia ainda tem lugar no processo de ensino, e na maioria das vezes, é realizada por meio de conteúdo sem sentido, fragmentados e historicamente acumulado pelo sujeito num processo de receber informações desconectadas, sem construção ou reconstrução, não transformando o conteúdo em conhecimento, ou seja, uma aprendizagem que acontece de forma receptiva e não construída, não apreendida.

Estudos têm revelado que professores mesmo nos dias atuais, com o mundo em constantes transformações, ainda têm a dificuldade de compreender que ser profissional da educação, formador de pessoas, é mais que entregar folhas com uma sequência de exercícios mecânicos, de se perceberem como profissionais que possibilitam que seus alunos se tornarem protagonistas na construção do conhecimento, e que esse por sua vez, tenha um real significado quando colocado em prática; que tenha função na sociedade.

Diante do exposto, fica claro a necessidade de que os professores passem desenvolver o seu papel, que é de formadores de pessoas, ou seja, que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no curso de pedagogia, contribua na preparação do futuro professor para uma prática que vai além das atividades de que colocam o aluno como mero receptor de informações, e que mecanicamente codificam e decodificam símbolos. Nesse sentido, esta pesquisa objetivou investigar qual a prática pedagógica desenvolvida na formação de futuros professores por professores do curso de Pedagogia em instituições superiores das cidades de Recife-PE e Salvador-BA no nordeste brasileiro.

METODOLOGIA

Pesquisa é um processo interminável, um processo constante de buscas, pois, sempre haverá novas descobertas. É imprescindível que, os resultados conhecidos pelo pesquisador sejam divulgados para manter o progresso da ciência com a geração de novos conhecimentos.



Bruyne (1991) defende que a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento ela não se reduz então a uma ‘metrologia’ ou tecnologia da medida dos fatos científicos. Para o autor, a metodologia deve ajudar a “explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo, pois suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes da fecundidade na produção dos resultados” (p. 29).

Partindo desse pensamento, essa pesquisa foi realizada com 65 professores sendo esses, da cidade de Recife-PE e Salvador -BA, Nordeste do Brasil, os quais lecionam no curso de Pedagogia em Universidade Federal, Estadual e Privada. O objetivo central desta investigação é a análise da prática pedagógica e da concepção do docente formador de futuros professores na pós-modernidade.

O conhecimento científico tem como característica, a sua veracidade, o que o distingue das demais formas de conhecimento. Um conhecimento para ser reconhecido como científico torna-se necessária a identificação das operações mentais e técnicas seguidas, ou seja, determinar o método que possibilitou atingir esse conhecimento.

Método é, portanto, o caminho percorrido para se atingir um determinado fim. Para Gil (2017) método científico é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos que são adotados para se atingir o conhecimento.

Já Minayo (2015) defende que se pode dizer que, a metodologia, enxergada do ponto da antropologia, sempre existiu por parte do homem uma preocupação em relação ao conhecimento da realidade. Entretanto para Minayo (2015) há ainda questionamentos sendo feitos e buscas por respostas para os problemas considerados pela autora, essenciais da vida. Nesse entendimento, a autora defende a necessidade de se estabelecer um método e uma técnica de compreensão do mundo.

Com relação ao parágrafo anterior entende-se que é por meio da metodologia que o processo de pesquisa é delineado, de maneira que sejam traçadas as etapas para se alcançar os objetivos. Para isto estabeleceram-se os seguintes passos: levantamento bibliográfico, coleta de dados por meio de questionário, análise e interpretação dos resultados.

Diante do exposto, a elaboração deste trabalho investigativo seguiu uma linha bibliográfica, dentro de uma metodologia comparativa, hermenêutica quanti-quantitativa, pautada em uma perspectiva analítica e interpretativa.

Uma pesquisa científica tem seu início por meio da pesquisa bibliográfica, na qual o pesquisador busca materiais já publicados, fundamentados e relevantes com o objetivo de conhecer, se aprofundar e analisar o tema problema da pesquisa que por ele será realizada.

A pesquisa bibliográfica é fundamental no processo construtivo da pesquisa científica pois ela dá respaldo aos fenômenos científicos.

Nas palavras de Severino (2018), uma pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza, a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2018, p. 122).

Para o autor, os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.

Já para Marconi e Lakatos (2022) a pesquisa bibliográfica trata-se do primeiro passo a ser dado numa pesquisa científica, pois, segundo as autoras, com o fim de revisar a leitura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação.



O método de pesquisa comparativa para Marconi e Lakatos (2008) não é utilizado apenas para análise de diferentes grupos, fatos, fenômenos pesquisados, mas também é utilizado para um mesmo grupo, fatos ou fenômenos.

O método comparativo ocupa-se da explicação dos fenômenos e permite analisar o dado concreto, deduzindo desse “os elementos constantes, abstratos e gerais.” (LAKATOS; MARCONI, 2008, p. 107).

Sobre o método comparativo, de acordo com Gil (2019), conforme os métodos explicitam sobre os procedimentos técnicos que serão utilizados, ao mesmo tempo, propiciam ao pesquisador os meios mais apropriados utilizados com o propósito de garantir a objetividade e a precisão no estudo das ciências sociais e entre esses métodos de procedimentos, encontram-se os métodos, estatístico, o estudo de caso, o histórico e o comparativo.

Ao se tratar de pesquisa quanti-qualitativa, já por alguns anos, um forte e longo debate ocorre sobre essa estratégia.

No que se refere à pesquisa quantitativa, entende-se como um método de investigação pautado nos dados numéricos para identificar e analisar os campos pesquisados. Já a pesquisa qualitativa está relacionada ao um aprofundamento do conhecimento para que se possa interpretar os dados, mediante a análise desse conteúdo coletado; o contexto do objeto que está sendo investigado.

A junção das duas estratégias, ou seja, quantitativa + qualitativa é muito utilizada segundo Severino (2018), enquanto perspectiva, e segundo ele, sendo discutida e praticada por diferentes formas. Entretanto, a correlação existente entre as duas estratégias também é analisada e discutida em diferentes âmbitos de compreensão.

Severino (2018) avalia que o mais apropriado é utilizar os termos abordagem quantitativa e abordagem qualitativa. O autor ressalta que são diversas as metodologias de pesquisa que têm possibilidade de aderir uma abordagem quantitativa, que segundo seu entendimento significa que se faz referências mais a seus fundamentos “epistemológicos” do que propriamente a especificidades “metodológicas” (SEVERINO, 2018).

Com relação a abordagem quantitativa, para Appolinário (2011), é a modalidade em que “variáveis predeterminadas são mensuradas e expressas numericamente. Os resultados também são analisados com o uso preponderante de métodos quantitativos, por exemplo, estatístico” (APPOLINÁRIO, 2011, p. 150).

Rodrigues e Limena (2006), definem a pesquisa quantitativa quando a abordagem está relacionada à quantificação, análise e interpretação de dados obtidos mediante pesquisa, ou seja, o enfoque da pesquisa está voltado para análise e a interpretação dos resultados, utilizando-se da estatística. Portanto, empregam-se recursos e técnicas estatísticas, como porcentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc. Também são utilizados programas de computador capazes de quantificar e representar graficamente os dados. (RODRIGUES, LIMENA, 2006, p. 89).

Fazendo uma diferenciação entre as duas abordagens, a pesquisa qualitativa não tem a preocupação com o aprofundamento na compreensão de um grupo social, de uma organização. Os pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa, se posicionam de maneira contrária a aceitação da pesquisa quantitativa, vista como uma abordagem positivista.

Moreira (2002) contribui o parágrafo complementando o parágrafo acima ao dizer que:



Nesse sentido, dentro das ciências sociais e, por influência da perspectiva positivista, “a tradição quantitativa condenava a pesquisa qualitativa como sendo impressionista, não objetiva e não científica [...] já que não permite mensurações, supostamente objetivas (MOREIRA, 2002, p. 43).

De acordo com o autor, a perspectiva positivista valoriza os números, pois quantidade pode ser verificada, testada, mensurada. E, por outro lado, qualitativa, uma perspectiva hermenêutica.

Nesta mesma linha de reflexão, Domingues (2004), argumenta que a hermenêutica surgiu como uma “reflexão teórico-metodológica sobre a prática de interpretar textos sagrados, clássicos (literários) e jurídicos” (DOMINGUES, 2004, p. 345).

Minayo (2012) em suas palavras defende que em uma pesquisa científica, as avaliações relacionadas aos termos quantitativos e qualitativos dos resultados tem grandes possibilidades de podem ser integrantes enriquecedores da análise e das discussões finais da pesquisa.

Esta investigação não contou com a participação direta do investigador com os colaboradores, pois o instrumento de coleta de dados fora realizado por meio de um questionário eletrônico elaborado e respondido por meio da Plataforma Google Forms.

Como fonte de pesquisa foram utilizadas fontes de busca, tais como: Google Acadêmico, Scielo, bibliotecas físicas e virtuais de universidades.

DISCUSSÃO

Nas últimas décadas muito se tem discutido que as pessoas precisam ser educadas de acordo com as necessidades da sociedade e do mundo em que vivem.

O aluno deste século, não pode ser considerado no que se refere ao ensino e a aprendizagem, ao aluno do século passado. O professor, não pode mais ser visto como aquele que é o detentor do conhecimento.

O aluno de hoje e o professor de hoje, são sujeitos que dialogam, que se ouvem, que tendem a construir um conhecimento pautado na reflexão e na criticidade, portanto, uma educação que não se embasa na submissão e conformismo, mas sim que esteja voltada para o diálogo, autonomia, e claro, para a construção do conhecimento.

A educação da pós-modernidade requer uma educação que favoreça o sujeito a construir seu conhecimento e que faça uso dele como contribuição para vida em sociedade. Diante do exposto acima se questiona:

- os cursos de pedagogia têm preparado o futuro docente para um exercício profissional onde se encontram novas formas de compreender e agir no mundo, o que implica e exige o desenvolvimento de uma prática pedagógica centrada na prática social, contextualizada com uma realidade que traz consigo uma nova perspectiva de educação?
- O que pensam os formadores de professores sobre a prática pedagógica tradicional no século XXI?
- Que o perfil se espera que tenha o profissional docente para atuar na área educação da contemporaneidade?



A educação encontra-se em constantes mudanças, apresentando novas metodologias nos últimos anos, entretanto ainda é possível observar que professores experientes ou recém-formados ensinam seus alunos com a mesma concepção e prática pedagógica que vivenciaram quando foram ensinados na educação básica.

Diante desse cenário, percebe-se que o professor, experiente ou não, ainda traz consigo, na sua ação pedagógica uma concepção que não atende às necessidades da educação do século XXI, da pós-modernidade.

É preciso que os profissionais da educação se vejam como mediadores da construção do conhecimento, que coloquem seus alunos como protagonistas no processo de aprendizagem e que, enquanto formadores de pessoas, sua missão é mais do que entregar folhas com uma sequência de exercícios mecânicos, descontextualizados sem significado, sem função social.

Diante desse cenário, a referida pesquisa tem como finalidade acadêmica levar os profissionais de educação, em especial, os formadores de professores, bem como os representantes das instituições superiores de ensino a uma reflexão sobre a prática pedagógica que é desenvolvida por professores de instituições que formam o futuro docente para uma educação do século XXI. Tem por finalidade também, contribuir para que o conceito de professor crítico-reflexivo, não seja entendido como um modismo e que se transforme num conceito a ser melhor estudado, experimentado e vivenciado, dentro de uma perspectiva que colabore para uma educação real, de qualidade, com significado nas ações do exercício profissional docente e que esse professor, possa tornar-se um agente transformador, consciente de sua missão, ativo e comprometido, colaborando assim para construção de uma sociedade mais igualitária, justa e humanizada.

O Perfil do Professor do Século XXI: o professor reflexivo

O ato de refletir é inerente aos seres racionais conscientes e, portanto, entende-se que todo ser humano é capaz de refletir, ou seja, é reflexivo.

A reflexividade é a autoanálise que se é feita pelo sujeito de suas próprias ações.

Etimologicamente, segundo o dicionário Houaiss (2022), menciona reflexivo + dade, caráter do que é reflexivo e o que reflete ou que reflexiona, que procede com reflexão, que cogita, que se volta sobre si mesmo.

A educação como formadora e transformadora de pessoas, não é um tema que vem sendo discutido há poucos anos. Ao contrário, os debates ocorrem desde o do último século.

Falar sobre uma educação transformadora é falar sobre uma educação que deve acontecer dentro de uma relação profunda entre educador e educando, uma educação, que de acordo com Freire (2008), que seja pautada no diálogo que seja direcionada especialmente para a reconstrução das habilidades aprendidas e a produção de novos conhecimentos.

Diante desse contexto, uma educação transformadora ocorre quando tem seus agentes transformadores, no caso aqui, os professores, como agentes reflexivos, críticos.

A reflexão, nos últimos anos, tem se apresentado como uma das tendências influentes na área de formação de professores, e o conceito de prática reflexiva passa a ser entendida como uma maneira que proporciona e facilita aos professores refletirem sobre suas práticas.

O ato de refletir faz com que o professor reavalie os prós e os contras ocorridos em suas ações no exercício da docência.



Ao analisar a prática de maneira reflexiva, é preciso que seja revisto como fora realizado a construção do pensamento reflexivo, o qual é primordial ao ser humano e que acontece nas relações sociais, e por isso, se compõe em um processo historicamente situado.

A docência, exige a realização de reflexão por parte do profissional, pois o professor desenvolve um trabalho com o ensino, e esse, acontece nas relações entre sujeitos (professor e alunos), e conseqüentemente, na construção do conhecimento.

Desse modo, a prática reflexiva na profissão docente é um movimento para se colocar em questão a prática, e para isso, é necessário criar condições para a análise, para a crítica, como também o repensar a ação pedagógica dentro das escolas, defendendo uma atitude reflexiva.

Por essa razão, quando o profissional docente reflete sobre sua própria prática, o seu saber docente, como desenvolver seu trabalho, seu pensar pedagógico, sua identidade como profissional da educação, faz com que esse formador de pessoas, passe a reinventar e protagonizar a sua atuação pedagógica que se constitui social e historicamente. Uma mudança de atitude, de modo de pensar e fazer a educação, de como deve se proporcionar o ensino.

A sociedade atual está experimentando mudanças onde o ritmo se apresenta mais rápido e intenso que em qualquer outro momento da história; uma sociedade que muda e que faz os cidadãos serem testemunhas e protagonistas de um mundo que se transforma de maneira contínua, que se adapte a inúmeras situações ao longo dela.

Assim, tais como acontecem as mudanças na sociedade, o mesmo ocorre com a educação, que vem passando por transformações na maneira de ensinar. Para Freire (2020) a sociedade está em constante transição, assim, não é um objeto sem mudança ou estagnado.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos. (FREIRE,2020, p.33).

Para Freire (2020), a educação em si, e isso engloba o docente, tem a tarefa do compromisso, da responsabilidade de transformar-se no processo de intervir na sociedade. Entretanto, para o autor, o homem é um ser em construção, inacabado, inconclusos, mas que, por meio da educação, tem a possibilidade de desenvolver seu próprio ser, construir sua própria história.

Tal responsabilidade em tornar-se um agente transformador da sociedade, requer ao docente, adquirir em sua formação acadêmica as práticas pedagógicas que atendam às reais necessidades educacionais, ou seja, uma formação que garanta um processo que conduza a novas formas didáticas e metodológicas e que promova a aprendizagem do sujeito, e que esses não se tornem mero espectador dos avanços estruturais da sociedade, mas possa ajudar a construí-la de maneira mais justa, igualitária e integrá-la.

Para que se tenha uma proposta de formação docente que indiquem ações que conduzam o sujeito a uma aprendizagem com significado, se faz necessário um sistema educacional que ofereça uma prática pedagógica que possibilite um processo educativo mais humanizado, por meio de conhecimentos significativos.

Deste modo, entende-se que nada pode explicar melhor o significado das práticas pedagógicas do que os limites e possibilidades que elas estabelecem no trabalho do professor, sendo um processo sistêmico de reflexão-crítica. Portanto, uma tarefa primordial de um processo reflexivo na formação do sujeito é levá-lo a tornar-se, de cidadãos autônomos,



participativos, muitas vezes protagonistas de suas ações, as quais ocorrem por meio de um processo crítico-reflexivo.

Libâneo (2011) contribui com o parágrafo acima quando defende que a educação dos dias atuais necessita construir uma sociedade mais humanizada e que eduque para reflexão, e, para isso é preciso que seja colocada em questão o formato, a proposta do curso de formação de professores oferecidas pelas instituições superiores.

Entende-se que a formação docente tem um papel preponderante na educação, também como espaço de renovação e mudança, de criação, de algo novo que gera e sustenta as transformações nas práticas docentes.

O processo formativo afeta e é ao mesmo tempo é afetado pelo sociocultural, fazendo parte do mundo que contribui para constituir. Daí a relevância e responsabilidade de que seja repensada a formação inicial, bem como a formação continuada dos professores.

Pode-se dizer que a formação do futuro professor é um processo de transformação que modifica suas formas de fazer, pensar e desenvolver seu trabalho, transformações que significam novas formas de pensar a atuação profissional, de forma a garantir que a cultura, a ciência e o ensino estão envolvidos na prática desse futuro professor.

Para Freire (2018), um ensino tem o poder de mudar o cidadão e o mundo. Aqui Nesse esse sentido, a formação docente assume uma importância crucial no que diz respeito ao conhecimento cultural e científico para a vida profissional e pessoal do docente e daqueles que educa, pois tem a missão de preparar o sujeito para a inserção na sociedade.

Para Libâneo (2011), a educação em si e a escola como espaço formativo, têm a missão intransferível ao que se refere à formação de cidadãos do século XXI, dos novos tempos, para que possam enfrentar os desafios e exigências impostas pela sociedade pós-moderna.

Para o autor, a conquista da cidadania pelo sujeito nessa sociedade pós-moderna depende da participação dos cidadãos, que esses se interessem e devam, a cada dia, cada vez mais, ir se posicionando e participando mais das tomadas de decisões consideradas importantes no que diz respeito aos seus interesses enquanto cidadãos que contribuem e que constituem uma sociedade.

De acordo com Libâneo (2011), a educação, deve ter o compromisso de reduzir, cada vez mais, a distância entre a ciência que se apresenta cada vez mais difícil de ser colada em prática, assim como trazer a cultura como alicerce para dentro da escola e que essa faça parte do cotidiano educacional, que esteja sempre presente no espaço escolar.

Nesse contexto, pode-se dizer que o profissional docente deve ser preparado e se preparar para formar pessoas a se tornarem sujeitos reflexivos, capazes de construir elementos com categoria de compreensão, que tragam consigo o conhecimento e entendimento crítico sobre a realidade que os envolve, ou seja, se requer uma educação, um ensino que seja significativo, real e que o aluno possa pôr em prática, e não um ensino sistematizado, com o intuito apenas de escolarizar, realizado com atividades mecânicas, sem contexto e sem função social e, portanto, é preciso que as instituições de ensino superior proporcionem ao futuro docente, a didática, a prática pedagógica que se ajustes às novas realidades da sociedade e, que aqueles que se propõem a desenvolver a referida prática, que nela acredite.

As instituições formadoras têm a missão de preparar os futuros professores para que se tornem sujeitos pensantes no que diz respeito a utilização da capacidade que têm de refletir, por meio do processo cognitivo e assim, passem enquanto profissionais reflexivos, a



construir e reconstruir seus conceitos, ações, habilidades, atitudes e valores dentro do exercício docente.

As instituições superiores responsáveis pela formação do novo docente, devem mediante a uma condução pedagógica, levar esses futuros profissionais a utilizarem uma prática pedagógica com o objetivo de desenvolver em seu aluno a habilidade de aprender a pensar, e mais ainda, a se tornar um sujeito crítico-reflexivo.

Nesse contexto a ação docente é considerada uma ação transformadora, quando passa por uma renovação, tanto na teoria, como na prática.

O professor se abre para o novo, muitas vezes, deixando a zona de conforto e se lançando para um caminho profissional que pode ser considerado num primeiro momento como desconhecido, inseguro. Para tanto é preciso que no processo de formação, o futuro professor, desenvolva essa consciência crítica de agente transformador. Assim, pode-se dizer que tanto à formação quanto à ação pedagógica do docente requer um bom preparo.

Segundo Freire (2008), saber não significa transferir conhecimento. Para ele, saber, é poder criar possibilidades para que o educando possa produzir a construção de seu conhecimento.

Schön (2000) defende que a formação de professores deve partir da hipótese de um profissional reflexivo e que deva estar pautada pelo interesse do docente em querer aprender fazendo. Para ele o professor reflexivo é aquele que tem como foco a observação, a análise e, conseqüentemente a reflexão sobre a sua prática pedagógica e por meio dessa reflexão ter a possibilidade de ressignificá-la se assim desejar, tendo em vista o aperfeiçoamento de sua atividade docente.

Sabe-se que formar o professor reflexivo implica uma formação profissional, mas também uma autoavaliação, para que o formando, realize uma prática que lhe possibilite e revele a sua responsabilidade enquanto formador de opiniões e o faça ver o lugar que ocupa a sua prática pedagógica e o exercício político na sua ação docente.

Partindo desse contexto, entende-se que para que ocorra o desenvolvimento da cidadania é preciso que o formador de pessoas, no caso o professor, esteja disposto a reelaborar seus saberes iniciais, questioná-los e confrontá-los com suas experiências vivenciadas e entender que são esses saberes que contribuem para a construção social. Portanto, a ação docente é ponto crucial sobre o qual se dá a construção para uma sociedade.

É nesse confronto entre experiências e prática que o profissional docente vai construindo seus saberes, ou seja, o docente que constantemente está repensando, refletindo a sua prática pedagógica.

Portanto, falar sobre formar o docente reflexivo, é abordar um tema com o objetivo construir novos conhecimentos que vão além dos construídos pelo docente durante a sua formação inicial, mas que se estende por todo percurso profissional.

É preciso que nesse percurso estejam interligados o formador, o formando e o conhecimento construído por eles, e que aconteça mediante uma relação dialética e reflexiva, a qual é uma característica necessária para a realização do ensino e da aprendizagem numa educação da pós-modernidade. Para tanto, a reflexão e educação devem ser dois termos indissociáveis na atualidade, pois, a reflexão na ação pedagógica deve ser necessária e essencialmente deve ocorrer no espaço da construção, na instituição escolar e que seja permeada por um diálogo que venha ser reflexivo e crítico.

No que diz respeito à reflexão permeada por um diálogo, tem-se como base a pedagogia crítica de Freire (2019), que prega que a formação numa visão crítica, que tem como proposta conduzir o desenvolvimento do sujeito e que esse, seja capaz de avaliar a sua



realidade social, cultural, histórica, tendo oportunidades de transformá-la, fazendo com que professor e aluno, inserido nesse processo crítico e reflexivo passem a ter maior autonomia e emancipação como sujeitos.

Segundo Schön (2000), um professor reflexivo também é aquele que por meio de sua ação docente se mostra um profissional que abre caminhos para que o aluno possa construir e reconstruir o seu conhecimento.

O professor reflexivo, é observador, analítico, e por isso conhece os alunos que tem, bem como os desafios enfrentados e as dificuldades de cada um deles. Assim, sendo um profissional reflexivo, observador e atento, ele sabe o que e como estes alunos necessitam ser ensinados.

O processo de reflexão na educação não surge por acaso, pois é considerado o agente que transforma, que leva seu aluno a questionar as suas ações e a do outro enquanto cidadão, como também, os reflexos e as consequências que elas possam causar na sociedade.

Um professor, um agente transformador, é primeiramente um cidadão crítico e que por meio das suas ações pedagógicas, possibilita a inserção da escola na esfera política. Os seus alunos são colocados como agentes críticos, e o conhecimento torna-se uma construção e que seja questionável, problemática, fazendo com que aconteça entre professor e aluno, o diálogo crítico, mas não como oposição, mas sim como construtor de conhecimentos, de argumentos que passam a contribuir para um mundo melhor e para todos aqueles que nele estão.

O Professor reflexivo e crítico enxerga o valor e respeita a voz ativa de seu aluno, como também, os sentidos e significados de ser e estar no mundo, que é construído historicamente, e que permeia suas ações, no que diz respeito à sua aprendizagem, à escola e à sociedade.

Diante desse contexto a reflexão na educação, deve buscar um olhar aprofundado no que se refere a formação do sujeito em sua totalidade e não apenas nas partes, de formas fragmentadas e isoladas.

O professor como agente formador e a escola são aliados e os principais atores, protagonistas que proporcionam a construção desse caminho trilhado pelo aluno, que o leva a constituição de uma sociedade culturalmente, economicamente e politicamente mais justa e humanizada.

Sabe-se que educar na reflexão não é algo que ocorre de forma rápida, mas de maneira construtiva, no dia a dia, no diálogo oportunizado, aberto entre professor e aluno, fazendo com que o que é dito possa ser discutido, repensado, refletido, ou seja, fazendo com que aquele que reflete, se volte sobre si mesmo, se questione e questione ao seu entorno, sobre as intenções educacionais, econômicas, políticas e culturais.

Quando se tem como propósito de se educar para e na reflexão, trata-se de uma grande missão da educação para a construção de uma sociedade composta de pessoas mais preparadas socialmente, politicamente, culturalmente e economicamente.

Ao ter uma prática pedagógica reflexiva, o professor tem a capacidade, a possibilidade de utilizar o seu conhecimento à medida que ele vai sendo construído para modificar e enriquecer a realidade ao seu entorno.

De acordo com Schön (2000), pelo intermédio da prática reflexiva, há a possibilidade do profissional docente se tornar um praticante reflexivo, todavia, que esse que não faça reflexões aleatórias, mas que sim seja uma prática diária, necessária fazendo parte cotidiano do trabalho do docente. Segundo o autor,



Podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos na ação. (SCHÖN, 2000, p. 32).

Para o autor, quando ocorre a reflexão nas suas ações do dia a dia, no exercício da docência, propicia que o professor enxergue os aspectos da realidade, que muitas vezes, estão como ocultos, faz com que descubra e enxergue novas referências e novas perspectivas e ações para a sua prática profissional.

Com relação a citação acima, o autor enfatiza a valorização da prática profissional, pois ele a vê como instrumento de construção do conhecimento tácito.

Para Schön (2000), a ação reflexiva docente tem a objetividade da crítica, de questionamento sobre as possibilidades de hipóteses do ato de conhecer-se na ação.

Schön (2000) ressalta que os profissionais “terão de aprender a refletir sobre suas próprias teorias tácitas, os professores das disciplinas sobre os métodos de investigação; os instrutores sobre as teorias e os processos que eles trazem para sua própria reflexão-na-ação”. (SCHÖN, 2000, p. 23).

Schön (2000), compreende que mesmo os pesquisadores precisam ter como exercício o estudo da sua prática. Ser pesquisador é estar constantemente buscando e construindo novos saberes e contribuir com a ciência da educação.

O autor acredita que ao estudar a própria prática esses pesquisadores passam a se questionar por exemplo, que tipo de pessoas estarão dispostas, individualmente e coletivamente a assumir essa postura e prática reflexiva tanto quanto ele. O teórico faz uma provocação pedindo para que se analise como o ensino pautado num paradigma reflexivo poderia produzir mudanças e quais as possíveis implicações que ocorreriam no espaço educacional.

O teórico, crê que, para a prática se tornar uma ação solitária do docente, de maneira isolada, ela deve ser cultivada de uma maneira que não haja a desassociação do conhecimento e a reflexão na ação dos professores, juntamente com a teoria e prática, por isso, o autor propõe que se tenham atividades com o formato de pesquisa, estimulando o estudo em que sejam descobertos em quais processos o sujeito desenvolve e descobre seu talento artístico prático.

Partindo desse contexto, o autor tem a preocupação de reconsiderar a formação profissional docente a um talento artístico, uma maestria, que para ele trata-se de uma competência que envolve a flexibilidade e a cooperação, as quais devem estar, segundo o autor, no desenvolvimento profissional, independentes de qualquer carreira adotada.

Para o autor, a reflexão docente está associada ao modo como esse profissional da educação trata os problemas que enfrenta com relação a sua prática pedagógica, seus anseios, suas dúvidas, suas incertezas no saber da docência, e principalmente, quando se abre e se permite conhecer novas propostas, concepções, paradigmas, e que a partir desses, se permite conhecer novos caminhos, encontrar a sua identidade profissional.

Schön (2000), segue a linha teórica de investigativa de John Dewey, o qual defende que o conhecimento na ação ocorre quando o indivíduo aprende a fazer fazendo. Portanto, para o autor, quando se fala sobre saber fazer, se trata então de o conhecimento docente estar atrelado ao aprender fazer fazendo, isto é, nas suas ações, nas suas experiências do dia a dia colocadas em prática, no conhecimento sendo construído diariamente.



Quanto o termo reflexão na ação, esse é entendido por Schön (2000), como um ato reflexivo durante o tempo em que o ocorre a ação. Já o termo reflexão sobre a reflexão na ação, o autor ressalta que essa se apresenta como uma atitude de se rever o que já fora realizado com o objetivo de compreender o quanto a ação desenvolvida pode contribuir para a construção de um novo conhecimento, muitas vezes, um conhecimento que não se esperava construir.

A prática reflexiva segundo Dewey (1979), é uma capacidade e não acontece de forma espontânea, e de acordo com o autor, essa prática não obriga o docente a realizar ações rotineiras e compulsivas, entretanto, ressalta que é através do pensamento pode-se organizar e administrar as intenções e ações educacionais.

De acordo com o autor, um professor reflexivo é aquele que busca o equilíbrio entre a reflexão propriamente dito a sua rotina, assim, um equilíbrio entre o pensamento e atitude; entre o ato e a reflexão.

Diante do exposto acima, entende-se que a ação reflexiva é algo que envolve a intuição, o emocional e não são apenas técnicas que podem ser aplicadas pelos professores.

Neste contexto, é preciso que os formadores de formadores de pessoas proponham situações de experimentação, que proporcionem a reflexão, levando-os também a refletir, pois para Dewey (1979), o pensamento, a reflexão fazem com que o docente possa enxergar o seu percurso educacional por meio de suas ações pedagógicas que são construídas dia a dia na sua ação profissional.

A reflexão é entendida como um processo diretamente interligado com a reflexividade, bem como, com o pensamento crítico (reflexão-crítica), e nesse sentido, ela não é entendida como um ato de introspecção, mas sim o resultado referente iminente a ação. Trata-se do efeito decorrente da experiência vivenciada durante a trajetória feita pelo docente. Assim, o ato e a capacidade de refletir se inicia a partir de uma situação considerada concreta, que de acordo com Dewey (1979), aprender por meio da experiência:

É fazer uma associação o que sofrer em consequência torna-se instrução - isto é, a Quais relações podemos traçar entre o conceito de pensamento reflexivo retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que sofrer em consequência. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que sofrer em consequência torna-se instrução - isto é descoberta das relações entre as coisas. (DEWEY, 1979, p.153).

Para Dewey (1979) o pensamento reflexivo e crítico ocorre quando a mente é capaz de entender como cada ação deve ocorrer e como se dá na sua particularidade. Segundo o autor não existe um tempo determinado e nem normas para que isso possa acontecer, pois, depende do contexto e da situação como está e como está sendo apresentada. O refletir, tem sempre como maior objetivo chegar à conclusão, certeza, e, nesse sentido, Dewey (1979) defende que:

O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efetuado à luz dos argumentos que apoiam a estas e das conclusões a que elas chegam. (...) para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário. (DEWEY, 1979, p. 8).



Deste modo, Dewey defende que quando o pensamento reflexivo é entendido como uma determinação do sujeito de maneira consciente e de espontânea vontade, este tipo de pensamento se sobressai a um pensamento que possa ser considerado simples, imperfeito. Portanto o autor crê que seja realizado um exame de dados e que esses busquem provas (uma investigação introspectiva) e que os dados coletados possam levar o sujeito a se inquietar, a se agitar, se questionar.

Dewey (1979) crê que a partir da reflexão, o sujeito tem a capacidade de definir de que maneira vai agir no futuro. Assim, para ele, o pensamento, as reflexões estão entre o mundo externo e ação praticada pelo sujeito. O autor defende que:

O pensamento ou reflexão (...) é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. (...) Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência – isto é, reflexiva por excelência. (...) Pensar é o esforço intencional para descobrir relações específicas entre uma coisa que fazemos e consequências que resulta, de modo haver continuidade entre ambas. (DEWEY,1979, p. 158).

O autor entende a reflexão como algo inerente e necessária na prática pedagógica docente. Para tanto ele apresenta sua contribuição quando diz que:

O único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que se utiliza e recompensa o espírito (DEWEY,1959, p.167).

O professor quando usa na sua prática a reflexão, tem a possibilidade de receber a informação correta e autêntica sobre a sua ação pedagógica como também, as possíveis consequências causadas por elas. O professor que reflete em sua ação, está envolvido em um processo investigativo sobre si mesmo, bem como está procurando desenvolver de uma maneira melhor a sua prática.

Tal perspectiva pressupõe que o ato de ensinar vai além do informar conteúdos contidos num currículo a ser cumprido; é uma arte. Ensinar é uma busca incessante de alcançar objetivos que levem o ensino do professor à aprendizagem do aluno. Ensinar é um processo de reflexão.

Os professores críticos-reflexivos desenvolvem sua prática pautada na sua própria ação docente, dentro do espaço da escola, da sua sala de aula. Essa é uma prática que se embasada em teorias da educação, nas quais o professor que a vivencia mantém uma perspectiva crítica. Tanto na vida pessoal, como profissional, a reflexão é considerada um elemento crucial no processo da aprendizagem.

De acordo com Schön (2000), o homem tem áreas indeterminadas de prática que precisam ter abordagens de reflexão para trabalhar terem permissão de trabalhar com situações consideradas mais complexas. A reflexividade precisa ser estimulada e desenvolvida para que, o que é considerado complexo pelo sujeito, seja compreendido.

A prática pedagógica numa perspectiva reflexiva exige uma mudança quando a prática docente não é mais entendida como uma prática ideal, relevante, e tornou-se permanente. Portanto, a construção do saber docente faz parte do seu dia a dia profissional,



de sua realidade, e essa construção diária precisa ser transcendida e ilimitada, ocorrendo durante toda vida profissional enquanto docente.

Com tudo, entendem-se que os cursos de formação inicial de professores têm como missão preparar o futuro docente para começar a formar pessoas, como também, desenvolver em cada um desses futuros profissionais o estímulo e disposição para buscar maiores informações e conhecimento sobre sua profissão, assumindo assim, responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento como formador de cidadãos.

O poder de centrar a educação nas pessoas e não nos conteúdos dos programas curriculares, está enfatizado nas palavras de Freire (2019), quando ele afirma que a educação não tem o poder de transformar o mundo, mas que transforma pessoas e pessoas, o transformam.

Para uma educação transformadora e formadora de cidadãos críticos- reflexivos é necessário que a prática pedagógica desenvolvida pelo docente seja pautada num paradigma que contribua para a constituição de um profissional reflexivo e do futuro cidadão que formará. Portanto deve ser repensada pelas instituições formadoras de profissional docente. Que esse repensar tenha como ponto de partida, o ato de refletir como ferramenta para nortear o trabalho do profissional, favorecendo a oportunidade de uma nova postura frente os problemas enfrentados no cotidiano da sua ação docente.

RESULTADOS

Como uma das perguntas feitas aos professores colaboradores com a pesquisa foi: em qual paradigma se respalda o currículo da universidade em que leciona? De acordo com a resposta dos pesquisados o paradigma é o crítico-reflexivo, o qual se apresenta com uma porcentagem entre 60% > 69%. Já a prática pedagógica tradicional está presente com 17,4% na cidade de Salvador e 9,5% em Recife-PE. Por tanto, mesmo com uma porcentagem baixa, a referida prática se faz presente nas instituições superiores no século XXI.

No que se refere a prática tradicional estar presente nas instituições formadoras de professores, entende-se que o processo formativo siga uma linha de aulas expositivas, onde o professor, formador de futuros professores tenha como propósito o desenvolvimento do conteúdo previsto no seu plano de ensino e de maneira informativa.

O ensino vem avançando, se aperfeiçoando desde o final do século XX e por isso se requer que as instituições de ensino, bem como os professores, também se aperfeiçoem, até porque, são esses professores universitários que formam novos formadores de pessoas e, esses novos formadores trazem consigo anseios, dúvidas, incertezas de como exercer da melhor maneira a sua profissão. Assim, como é possível que um professor formador do curso de Pedagogia possa desenvolver no seu aluno o desejo de se tornar um profissional que reflete, que questiona, que pesquisa, que concorda, discorda, argumenta, que debate, se em sua formação não propicia ao seu aluno ações e espaços para que esse desenvolvimento profissional aconteça?

Diante desse cenário pode-se dizer que prática tradicional se faz presente; é viva na educação universitária, a qual foi pedagogicamente dominante até o século XIX.

Uma outra questão foi: qual é a prática pedagógica desenvolvida nas suas aulas?

71,4% das aulas dos professores de Recife-PE e 57,1% dos professores de Salvador- BA. A ação docente, com relação a mescla de práticas em Recife é de 23,8%, e em Salvador de 28,6%. Os gráficos mostram que nas respostas há diferentes práticas desenvolvidas entre professores colaboradores.



A profissão professor tem como responsabilidade a produção social, política e cultural. Para tanto, entende-se que o professor com tal responsabilidade necessita estar seguro do trabalho e da prática que desenvolve, pois esses são compreendidos como o alicerce de sua profissão e revela a identidade profissional.

Formar o outro é seduzir, é possibilitar ser mediador na construção de novos conhecimentos. Nesse sentido ser professor é assumir a tarefa de orientar o aluno na sua construção como cidadão em sociedade.

A pedagogia assume, precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico-social (LIBÂNEO, 2008, p. 142).

Ser um professor que desenvolve uma prática reflexiva não é mais uma opção, mas sim uma necessidade diante do contexto e das necessidades reais da sociedade.

A prática crítica-reflexiva desenvolvida pelos pesquisadores propõe que a formação dos futuros profissionais não mais aconteça num formato de um currículo normativo.

O quanto a prática pedagógica tradicional contribui para a formação do sujeito do século da contemporaneidade foi outra questão colocada aos professores e, para 28,6% ente professores das instituições de Recife-PE e de Salvador- BA, a prática contribui muito. Tal resposta fora dada por 90% de professores de universidades privadas.

Um fator chama a atenção, visto que essas respostas foram dadas por professores que responderam que têm liberdade de cátedra na universidade onde lecionam como também responderam que desenvolvem a prática crítico-reflexiva em suas aulas. Todavia, de acordo com as respostas dadas, apenas entre 23,8% > 28,6% dos pesquisados acreditam, que a prática tradicional desenvolvida pelos docentes do século XXI, em sua ação docente não contribui para a formação do sujeito.

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE 2008).

Para finalizar a discussão deste artigo, fora feita também a seguinte pergunta aos pesquisados: o que leva um docente formado numa concepção crítico-reflexiva a não a colocar em prática, mas sim, outra como tradicional ou mesclada?

Entre 33,3% dos professores voluntários das instituições de Recife-PE acreditam que isso ocorre por comodidade e 23,8 % porque acreditam que os professores tenham credibilidade na referida prática. Portanto entende-se a partir das respostas dadas pelos formadores de professores, que a maioria dos docentes mesmo formados num paradigma crítico-reflexivo, no exercício da docência, desenvolvem a prática tradicional.

Os professores das instituições de Salvador- BA na sua maioria, com 39.1% acreditam que a prática tradicional seja desenvolvida por professores mesmo que formados num paradigma crítico-reflexivo porque têm insegurança em desenvolver a prática de acordo com o ensinamento acadêmico recebido, e 17,4 % opinam que a prática tradicional seja desenvolvida por ser a prática em que eles acreditam.

Diante do exposto, entende-se que a prática pedagógica na qual o futuro docente é formado, pautada num paradigma hermenêutico, não é aplicada pela maioria dos formados.



Para os pesquisados a prática tradicional é de maneira expressiva desenvolvida pelos professores no século XXI, seja por insegurança em desenvolver uma outra prática, por comodidade ou por credibilidade a ela.

Entende-se que diante do exposto, cabe alguns questionamentos: O que leva um professor formado dentro de um paradigma hermenêutico desenvolver uma prática considerada positivista?

Partindo desse contexto é de suma importância que questões assim como essa sejam levantadas para que se possa compreender o que acontece com o professor após sua formação.

Esse é um assunto que precisa ser debatido por aqueles que estejam envolvidos com a educação.

Diante dos resultados obtidos na referida investigação, chegou-se à conclusão que a prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula dos professores do curso de Licenciatura em Pedagogia, das diferentes redes, ou seja, privada ou pública das cidades de Recife-PE e Salvador- BA, é a crítico-reflexiva. Entretanto, mesmo afirmando que desenvolvem uma prática pautada num paradigma hermenêutico, apenas 23% desses professores acreditam que a prática tradicional não contribui para a formação do sujeito da contemporaneidade. Percebe-se, portanto, uma discrepância com relação às respostas dadas em questões nas quais os voluntários respondem que desenvolvem em suas aulas a prática que respalda o currículo do curso da formação docente: prática-crítico-reflexiva.

Os professores que acreditam na prática tradicional como contribuidora na formação do sujeito do século XXI são professores com graduação, especialização ou são mestrandos, e todos são de universidades privadas. Nesse sentido, entendeu-se que de acordo com nível de graduação dos professores pesquisados, ocorre uma diferença de crença às concepções pedagógicas, abrindo possibilidades para a dicotomia entre a teoria e a prática desenvolvida também pelos professores formadores de professores. Entende-se, portanto, que os estudantes de Pedagogia de diferentes de diferentes, mas também de uma mesma instituição e até mesmo no mesmo “curso/período, são formados por diferentes concepções, ou seja, há na formação da mesma classe profissional, diferentes paradigmas sendo desenvolvidos, o que responde a prática do docente pós-formado estar pautada numa mescla ou na tradicional.

Outra questão a ser refletida, bem como discutida, são as análises das respostas a respeito dos professores que, mesmo formados num paradigma hermenêutico, após a sua formação não desenvolvem essa prática, que segundo os colaboradores, isso ocorre por comodidade ou insegurança em desenvolver uma outra prática. Nesse sentido, conclui-se que a prática que respalda o currículo da formação docente nas instituições superiores deva ser estudada, questionada de maneira mais aprofundada. Que seja tratada como processo formativo por aqueles que a escolheram como concepção a ser seguida no seu exercício docente, visto que, todos os professores colaboradores com essa pesquisa, mesmo dando respostas discrepantes entre as questões, responderam que esperam que o professor formado por eles tenha o perfil de um docente crítico-reflexivo, aberto ao diálogo, pesquisador de sua própria prática, que veja e coloque o aluno como protagonista, construtor de seu próprio conhecimento, e para isso se faz necessária uma educação que acompanhe esse processo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPOLINÁRIO, Fábio. *Dicionário de Metodologia Científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- BRUYNE. P. *Dinámica de la Investigación en Ciencias Sociales*. Francisco Alves, Rio de Janeiro. 1991
- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3a. ed., Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, São Paulo, Nacional, 1959.
- DEWEY, John. *Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Trad. Haydée Camargo Campos. 4.ed. São Paulo: Nacional, Atualidades pedagógicas. 1979.
- DEWEY, Jonh. *How we think. Mineola.*, New York, USA, Dover Publications.,1997.
- DOMINGUES. Ivan. *Epistemologia das Ciências Humanas. Tomo 1: Positivismo e Hermenêutica*. Loyola. São Paulo, Brasil. 2004.
- ELLIOTT. J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: FIORENTINI, D. GERALDI, C.; PEREIRA, E. M de A. (org.) *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leituras do Brasil, p. 137-152, São Paulo, Brasil.1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/kzRxZ6gdTBGSbrxJbZn8vrs/>. Acesso em 27.jul.2021.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 52ª.ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra,2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro*, Paz e Terra,,2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía Saberes Necesarios para la Práctica educativa*. Siglo XXI Buenos Aires. Editores. 2008.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2020.
- GARCIA, R. (Org.). *Método métodos contra-método*. São Paulo Cortez, 2003.
- GARCÍA, j. J. G.; PALACIOS F. J. P. ¿Comprenden los estudiantes las gráficas cartesianas usadas en los textos de ciencias? Enseñanza de Las Ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, Barcelona, v. 25, n. 1, p. 107-132, 2007. Acesso em 2022.
- GATTI. Bernadete. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 569-584, dez. 2017.Acesso em 6 de set. 2021.
- GIL, Antônio. Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, Atlas, 2019.
- GIL, Antônio. Carlos *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo, Atlas .2017.
- GIL Antônio. Carlos. Enc. Bibli: R. *Eletr. Bibliotecon*. Ci. Inf., ISSN 1518-2924, Florianópolis, v. 14, n. 27, p.170-190, 2009. Acesso em 2022.
- GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona, España.1990.
- GIROUX, Henry. *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post Civil Rights Era*. New York: Palgrave Macmillan. 2004.



- LIBÂNEO, José. Carlos. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. In: LUCKESI, C. C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 2018
- LIBÂNEO, José. Carlos. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Educar, Curitiba, nº17, p. 153-176, 2001.
- LIBÂNEO, José. Carlos. A Pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. *Olhar de Professor*, vol. 10, núm.1, pp. 11-33 Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Paraná, 2007
- LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo. Cortez, 2018.
- LIBÂNEO, José. Carlos. *Adeus Professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. 13ª edição, São Paulo. Cortez Editora, 2011.
- LIBÂNEO, José. Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 28ª. ed. São Paulo: Loyola, 2020.
- MARCONI, Maria. Andrade.; LAKATOS, Eva, Maria, *Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teorias, hipóteses e variáveis e metodologia jurídica*, 6ª ed. São Paulo, Atlas, 2011.
- MARCONI, Maria. Andrade.; LAKATOS, Eva. Maria. *Fundamentos em metodologia científica*, São Paulo. Atlas, 2022.
- MARCONI, Maria. Andrade; LAKATOS, Eva. Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados*. 7ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MINAYO, Maria. Cecília. Souza. O desafio do conhecimento: *pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2015.
- MOREIRA, Daniel. Augusto. *O método: o fenomenológico na pesquisa Pioneira*, São Paulo. Thompson. 2002.
- RODRIGUES, Maria. Lucia; LIMENA, Maria. Margarida. Cavalcanti (Orgs.) *Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas*. Brasília, Líber Livros Editora, 2006.
- RODRIGUES, D B.; Sobrinho, Jose Augusto. Carvalho. Mendes. *Formação de Professores e Práticas Docentes: Olhares Contemporâneos*. Autêntica Horizonte- Brasil, v. 1; p. 87-108. 2006.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo, 4ª ed. Autores Associados, 2021
- SAVIANI, Demerval. *História das Ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo, Autores Associados Ltda, 2011.
- SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 37, n. 130, p.99-134, - jan. 2007. 3. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em 28.07.2022
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. São Paulo: Artmed, 2000.
- SCHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa (org) os professores e a sua formação, Lisboa, Dom Quixote, 1992.



SEVERINO, Antonio. Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, L. M.E. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC – cursos. Disponível em: 2011.unipampa.edu.br/cursos/ppgcb/files/2011/03/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf. Acesso em: 2022.

SOUZA, Rosa. Fátima. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. UNESP. São Paulo. Brasil.1998.

STENHOUSE, Lawrence, A.G. Miralles, Trad. (*Investigación y desarrollo del Curriculum*. 5ª ed. Madrid, Espanha, Ediciones Morata, 2003.

STENHOUSE, Laurence. *La investigación como base de la enseñanza*. Colección Pedagogia, La pedagogia hoy, 4ª ed., Madri, Espanha 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

Submetido em setembro de 2022

Aprovado em outubro de 2022

Informações do autor:

Laura de Oliveira, Mestra em Educação pela - Fics

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2847>

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0609005802124331>

Informações do autor:

Claudio Neves Lopes, Doutor em Educação

ORCID: <https://orcid.org>

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9077468651694064>

Informações do autor:

Cristiano do Nascimento Siqueira, Doutor em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – Fics

ORCID: <https://orcid.org> 0000-0003-3168-3580

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4008378459727817>