

**ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA BUSCA PELO PROFESSOR REFLEXIVO** Flávia Ribeiro Zanella (UNESP/Bauru); Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Vera Lucia Messias Fialho Capellini(UNESP/Bauru) - FAPESP. Eixo Temático- 1. Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica

A formação de professores, ao longo dos tempos, desde sua organização em cursos como a “escola normal” pelo abade La Salle, em Reims, na França, ano de 1685, teve a compreensão das dificuldades que envolvem o ato de ensinar, tarefa que não é tão simples como possa parecer.

O professor é o profissional responsável pela natureza e qualidade do cotidiano educativo na sala de aula. Por décadas a formação do professor ficou impregnada por uma concepção linear e simplista dos processos de ensino, envolvendo dois componentes: científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar; e o componente psicopedagógico que permite uma atuação eficaz na sala de aula; modelo de racionalidade técnica ou instrumental (GÓMEZ, 1992).

A proposta do professor reflexivo é uma das idéias que emergem no cenário educacional marcado por reformas e inovações. A abordagem do ensino reflexivo teve início na Inglaterra, na década de sessenta, e nos EUA, nos anos oitenta. Esse conceito de professor reflexivo emergiu, inicialmente, como reação à concepção tecnocrática<sup>1</sup> do professor. Nos anos oitenta, particularmente, ocorre uma intensa difusão das idéias do norte-americano Donald Schön que, apesar de não centrar seu interesse sobre formação de professores, torna-se, para muitos formadores de professores, uma referência obrigatória já na virada da década mencionada (FACCI, 2004).

De formação filosófica de base e fortemente influenciado pelo filósofo, psicólogo e pedagogo John Dewey (1859-1952), Schön se dedica nos anos setenta ao aprofundamento da temática da graduação, que hoje lhe é tão própria, sendo convidado a colaborar num estudo sobre a formação de arquitetos. Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, propõe que a formação destes não se dê mais nos moldes de um currículo normativo que, primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e, por último, um estágio que supõe a aplicação, pelos alunos, dos conhecimentos

técnico-profissionais, gerando uma crise de confiança desses por parte da sociedade. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas aos conflitos que emergem no seu cotidiano profissional, sendo que por meio da reflexão e da experimentação das situações práticas<sup>2</sup> é que o profissional sentir-se-á capaz de tomar decisões apropriadas superando o papel, meramente, burocrático e despersonalizado, de simples executante de propostas técnicas elaboradas por outros (tidos como especialistas) que não ele.

O movimento de reflexão proposto por Schön representa o valor da investigação da prática docente como prática individual do professor, o que deixa o contexto coletivo em um segundo plano de análise. Todavia, esse processo de reflexão proporciona condições de produção de conhecimento, por partir de investigação intencional que permite explicitar princípios teóricos (conscientes ou inconscientes) presentes na prática.

Observamos em Schön o que ele chama de “círculo vicioso de aprendizagem”:  
(CAMPOS e PESSOA, 2003)

O tutor deve aprender formas de mostrar e dizer que se ajustem às características peculiares do aluno que tem diante de si, aprender a interpretar quais são suas dificuldades e capacidades a partir dos esforços que leva a cabo durante a execução da tarefa, e a descobrir e comprovar o que retira de suas próprias intervenções como tutor. O estudante deve aprender a escutar de um modo operativo, a imitar reflexivamente, a refletir sobre seu próprio conhecimento na ação, e a interpretar os significados do tutor (1992a, p.114).

Segundo o autor, a prática de pensar desenvolve o autoconhecimento e a autonomia nos procedimentos docentes. Entende ele que a autoformação do professor ocorre na reelaboração de saberes iniciais que, no confronto com suas experiências práticas, desenvolve o ato de refletir sobre a ação e sobre a reflexão sobre a ação, no enfoque do movimento triplo proposto, oferecendo ao docente o significado da sua atuação, o que lhe permite reorganizá-la, quando for o caso.

O autor também se reporta ao que ele chama de “conhecimento tácito”, configurando um hábito na prática docente. De acordo com Pimenta (2002), a proposta de Schön apresenta avanços e limites,

[...] 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, e o reconhecimento do conhecimento

tácito, presente nas soluções que os profissionais encontraram em ato (2002, p.19).

Os limites da proposta foram objetos de estudos e trabalhos também de Zeichner e Contreras. Zeichner (1993) ressalta a importância de preparar professores para assumirem uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino, fundamentando sua tese no princípio da reflexão como prática social e coletiva, considerando as seguintes perspectivas: a) a prática reflexiva centrada no exercício profissional e as condições sociais em que ela ocorre; b) a prática reflexiva como processo direcionado a objetivos democráticos e emancipatórios; c) e, finalmente, a prática reflexiva pela qual a prática social realizada no coletivo das escolas visa à transformação destas em comunidades de aprendizagens.

Já o educador espanhol Contreras, na sua obra “La autonomia del profesorado”, em 1997, na abordagem feita sobre o docente como profissional reflexivo, considera que há dificuldades para o professor inserir-se numa prática reflexiva contextualizada, limitando sua reflexão à sua ação, à aula e a situações imediatas, enfim, às rotinas.

A esse respeito, Libâneo considera que, preso às suas rotinas, o professor não consegue “ver os condicionantes estruturais do seu trabalho, da sua cultura e das formas de sua socialização” (2002, p.67), firmando assim a tese de que se faz necessário formular uma teoria crítica<sup>3</sup> que permita aos professores o seu reconhecimento como intelectuais críticos.

Na literatura, observa-se que esta discussão é conflituosa, pois o educador Sacristán considera a expressão professor reflexivo, decorrente da proposta de Schön, e a expressão professor investigador, dentre outras, “a mais bela metáfora sobre professores” (2002, p.83). Sobre elas, argumenta que são “criadas com base em discussão sobre a educação e não por aqueles que a fazem, ou seja, os professores em exercício” (2002,p.83), ademais, estas considerações, despertam-nos para o fato de que as reflexões que têm sido desenvolvidas sobre o ato docente são produzidas pelos que pesquisam sobre tal ato e não por aqueles que o praticam.

Sacristán evidencia o papel da cultura na formação de professores e argumenta que, dadas as condições de trabalho oferecidas ao professor, os cursos de formação não atraem os melhores exemplares do sistema educativo e da

sociedade. Acredita que a reflexão sobre a realidade prática dos professores fica melhor equacionada a partir de princípios derivados da Filosofia da Ação e da Sociologia da Ação (1996 *apud* PIMENTA e GHEDIN, 2002, 84).

Para Sacristán, o pensamento não explica a ação, o pensamento é parte da ação, mas não é toda a ação.

A idéia de que apenas pensamos quando agimos é um predicado do racionalismo ocidental, do cientificismo e do positivismo científico, não é uma derivação só do conhecimento adquirido na formação ou no processo de formação, mas se deve à matriz cultural da qual provém o professor” (SACRISTÁN, 1996, *apud* PIMENTA e GHEDIN, 2002, p. 85).

O autor conclui o seu pensamento sobre o ato de investigar a formação de professores, afirmando que essa ação nos leva a considerar aspectos tais como um racionalismo moderado; inclui a subjetividade do professor, o sentimento, a vontade e o desejo como elementos importantes a serem considerados e problematizados na formação profissional. O significado de *habitus*, discutido há bastante tempo por Bourdieu, segundo Sacristán, “em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes” (SACRISTÁN, 1996, *apud* PIMENTA e GHEDIN, 2002, p. 87).

Desse modo, é necessário que haja um cruzamento do conhecimento científico com a matriz cultural do professor. E ao denunciar que muitas das afirmativas a respeito da formação profissional docente são tecidas na atualidade com base no discurso sobre as práticas docentes, acaba pondo em pauta a necessidade de serem feitas pesquisas pelos profissionais sobre as próprias práticas.

Nessa direção, Bernard Charlot tece suas análises, sem perder de vista a pessoa em meio à instituição escolar. Suas reflexões focalizando o sentido da relação com o saber, na formação de professores, e sobre o fato de as pesquisas não atingirem a sala de aula, são consideradas como apoio, neste trabalho. Dentre os aspectos considerados pelo autor, como de relevância, destacam-se: a) os motivos pelos quais a pesquisa educacional não entra na sala de aula; b) a relação entre a teoria e a prática; c) o fato de os pontos centrais não serem as práticas dos professores, mas as dos alunos.

Ao considerar as causas pelas quais a pesquisa educacional não entra na sala de aula, Charlot dá ênfase à idéia de que os professores estão se formando

mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação. Os professores costumam dizer que a pesquisa não serve para eles e pensam, muitas vezes, que tudo isso é complicado, chato e, muitas vezes, mentira é o que eles dizem (CHARLOT, 1996, *apud* PIMENTA e GHEDIN, 2002, p.90).

A outra diferença considerada por Charlot consiste no confronto do professor com a sala de aula, configurando-se como uma característica da profissão. Entende que ser professor implica na necessidade de decisão imediata das situações do cotidiano da sala de aula. Advoga que mesmo o docente que disponha de conhecimento pedagógico e experiência, em razão de a dinâmica da sala de aula ser impregnada de surpresas, decide sem tempo suficiente para refletir e, depois, tem de assumir as conseqüências de seus atos. Desse modo, “a pesquisa não pode dizer o que o professor deve ser na sala de aula” (CHARLOT, 2001 *apud* PIMENTA e GHEDIN, 2002, p.91).

A relação entre a teoria e a prática, inserida entre os pontos considerados relevantes pelo autor, passa pela compreensão do discurso pedagógico e pela prática do professor. Entende, porém, que, no processo educacional, apesar de a legitimidade dos discursos provenientes de pesquisas colocarem-se como pedagogicamente correta, a dinâmica da escola pode vir a se constituir no reverso desse discurso. “O discurso é pedagogicamente correto, mas, na cabeça, persistem as idéias enraizadas na vivência e no cotidiano do professor na sala de aula” (CHARLOT, 2001 *apud* PIMENTA e GHEDIN, 2002, p. 93).

Considera também que, assim como os pesquisadores dão conta das teorias, o professor, por meio das categorias que usa para dizer a sua prática, também está desenvolvendo uma teoria subentendida. “Firmado nesse entendimento, defende a idéia de que o uso das categorias que os docentes estão utilizando para falar de suas práticas acaba se tornando ponto de debate dos professores com os pesquisadores e com as instituições formadoras” (CHARLOT, 2001 *apud* PIMENTA e GHEDIN, 2002, p.94).

Assim, para o autor, a relação teoria e prática está intimamente ligada à problemática entre dois tipos de teorias: uma delas, que se entende como enraizada nas práticas dos professores, nas situações de ensino; e a outra, no desenvolvimento de uma ciência ou de várias ciências.

Charlot reflete também a prática do aluno, para compreender o papel do

professor, sendo tal, tradicional ou inovadora, terá seu valor se o seu trabalho ajudá-lo a desenvolver uma atividade intelectual. Sua linha de pensamento, nesse sentido, organiza-se considerando as questões entre a prática, a pesquisa e a política. Valendo-se do pensamento de Freud sobre as “três missões impossíveis: educar, governar e psicanalisar”, conduz seu raciocínio ao processo de análise sobre a prática do aluno (CHARLOT, 2001 *apud* PIMENTA e GHEDIN, 2002, p. 96).

Na ação reflexiva observa-se uma visão ampla de perceber esses problemas, sendo que há um exame criterioso acerca das alternativas que são viáveis e as que estão mais distantes das soluções, com a mesma seriedade e persistência. A noção de professor/a reflexivo/a, de acordo com Alarcão (2003), é baseada na concepção de que o ser humano é criativo e não se constitui um mero reproduzidor de idéias e de práticas de outrem. Argumenta, entretanto, que os processos reflexivos são desencadeados em contextos que favoreçam o desenvolvimento, a liberdade e a responsabilidade.

De acordo com Militão (2004), fica evidente para Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais. Porém, trata-se de uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, de incerteza e indefinição.

Dessa maneira, na perspectiva de Schön, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir.

[...] Schön considera que as escolas que formam profissionais devem rever os seus currículos e o conceito de epistemologia da prática e incluir, nos currículos dos cursos profissionalizantes, uma forte componente de prática. A componente prática deve ocorrer no que designa por **reflective practicum**, que define como uma situação que, aproximando os alunos do mundo real, ou colocando-os nesse mundo, lhes permite aprender a fazer fazendo, embora sem total responsabilidade. Atuam num mundo virtual, relativamente livre de pressões e riscos e onde podem controlar alguns dos constrangimentos que, na vida profissional, dificultam uma reflexão na ação, podendo assim olhar o mundo profissional numa situação de prisma através do qual possam ver a utilidade do que aprenderam nos cursos (ALARCÃO, 1996, p. 24, grifo do autor).

As idéias de Schön rapidamente foram apropriadas e ampliadas em diferentes países, inclusive no Brasil. No entanto, Pimenta (2002) nos alerta para o fato de que tal conceito não ultrapassa o plano da simples retórica. De acordo com a

análise da autora em questão:

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. No caso, a democratização social e política de países como Espanha e Portugal, que não apenas transformaram as condições de formação dos professores, mas também significativamente suas condições de exercício profissional com jornada e salários compatíveis com um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa, contribuindo para a elevação do estatuto da profissionalidade docente. Essa questão, como se vê, está “esquecida” nas políticas do governo brasileiro (PIMENTA, 2002, p. 45).

Assim, o movimento geral de reformas educacionais encontrou forças impulsoras principalmente a partir das mobilizações em torno dos debates do Capítulo da Educação na Constituição de 1988, e nos embates políticos da elaboração da atual LDB, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), os quais permitiram confrontos conceituais os mais diversos. Muitas propostas e reformas parciais marcam atualmente o sistema educacional no Brasil, passando dos parâmetros e diretrizes curriculares para os diversos níveis de ensino até chegar a medidas de descentralização deste e participação coletiva, além da busca de controle de resultados escolares, entre outros. A formulação de uma política de formação de professores para a educação básica, definida parcialmente por meio de um Decreto-presidencial (Decreto nº3.276 de 6 de dezembro de 1999), denuncia a forte presença do Estado na direção das mais diversas medidas.

Os cursos de licenciatura têm sido objetos de intensos debates no cenário educacional, tendo em vista as limitações que cercam sua estruturação. Uma crítica bastante recorrente é a que se refere ao predomínio da formação conteudista em relação à formação pedagógica, provocando a separação entre as duas tendências e, geralmente, considerando a licenciatura como um apêndice do bacharelado. De um modo geral, o que se constata é que dos quatro anos do curso, três são dedicados à formação nas matérias de conteúdo da área e um ano é dedicado à formação das matérias pedagógicas, revelando um modelo da racionalidade técnica, predominante na organização dos currículos de formação de professores.

Entretanto, ao invés de caminhar em direção à superação do modelo tradicional

da graduação aludido anteriormente, calcado na separação entre teoria e prática, as políticas de formação de professores implementadas pelo governo federal a partir dos anos 1990, em consonância com as orientações de organismos internacionais, voltam-se para as políticas de formação em serviço e de aligeiramento da formação inicial.

Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico das instituições tem um importante papel no que diz respeito à formação do futuro educador, pois é por meio dele que poderemos ter referências acerca do pensamento reflexivo, mas não como um pacote de informações que possam ser ensinadas, pois a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados, mas sim uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor.

O exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas brasileiras passa, necessariamente, por uma alteração nas condições de trabalho dos professores, que têm sido predominantemente caracterizadas por insuficiente formação inicial, múltiplas jornadas, baixos salários, elevado número de alunos por turma em todos os níveis de ensino, expressivo número de escolas desprovidas de biblioteca e laboratórios de ciências e de informática, dentre outros ingredientes perversos de um processo de degradação profissional que repercute no ensino ministrado nas escolas de educação básica e que se reflete diretamente na baixa procura pelos cursos de licenciaturas no país.

Segundo Candau (1999), existe uma dupla tendência de compreensão da relação teoria e prática: uma, valoriza a dimensão teórica deslocada da prática; e a outra, centrada na prática sem a teoria. Em quaisquer das duas tendências, reforça-se a cisão entre teoria e prática que, em última instância, são pólos de uma única relação.

Portanto, acredita-se que a relevância deste estudo se dá pela possibilidade de investigar, ainda na formação inicial, questões acerca da formação do professor, discorrendo sobre o conceito do professor-reflexivo, apontando algumas críticas levantadas por alguns autores, as possibilidades e limites frente a essa concepção nos Projetos Político-Pedagógicos do Curso de Pedagogia na UNESP de Bauru. Ademais, se os cursos formam, também, profissionais para os sistemas educacionais públicos, considera-se importante estabelecer um cotejo entre o perfil do egresso com o esperado pelos



concursos públicos no Estado de São Paulo e no município de Bauru.

Esse estudo está sendo realizado em instituição pública que tem Curso de Graduação de Pedagogia, no interior do Estado de São Paulo.

Os dados já coletados, por meio de pesquisa documental, apresentam como resultados preliminares que a questão do professor reflexivo não aparece explicitamente nos conteúdos dos planos de ensino, bem como, na bibliografia das disciplinas do curso.

A análise dos dados fundamentar-se-á na análise de conteúdo temática de BARDIN (1977), entendida como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados. A análise temática consiste em buscar os “núcleos de sentidos” que estão inseridos em uma comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido, fornecendo outras informações que não foram perceptíveis numa primeira leitura, que ilustra bem o aspecto da análise de conteúdo, entre teoria e prática, interpretações, permitindo que haja pistas em direção a outras interpretações e colaborando dessa forma análises dos objetivos do projeto.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2003.

ALVEZ, N. (org). **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. São Paulo, Cortez, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 15 de maio de 2006 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília: 2006.

BRASIL. MEC. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 mar. 2007.

CAMPOS, C. J. G. **Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. *Rev Bras Enf*, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.

CAMPOS, S. de. PESSOA, V. I.

F. Discutindo a Formação de Professoras e de Professores com Donald Schön  
**In Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras:  
Associação de Leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras do Brasil)

CANDAU, V.M. F. (org.) **Rumo a uma nova didática.** 9ª ed. Petrópolis: Vozes,  
1999, p. 56-72.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

MENGA L., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens  
qualitativas.** São Paulo, E.P.U. 1988.

MILITÃO, S. C. N. **Formação do Professor Reflexivo no Brasil: para além do  
conceito.** Disponível em:

<http://www.revista.inf.br/pedagogia04/pages/artigos/artigo03.htm>>. Acesso em  
30 mar. 2007.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e  
crítica de um conceito. **In Formação do Professor Reflexivo no Brasil: para  
além do conceito** São Paulo: Cortez, 2002.

SÃO PAULO. **Departamento de Recursos Humanos Concurso Público para  
Provisionamento de Cargo de Professor Educação Básica I – SQC-QM/SE.** São  
Paulo. Disponível em:

<[http://drhu.edunet.sp.gov.br/eventos/arquivos/PERFIL%20%20E%20BIBLIOG  
RAFIA%20PEB%20I.doc](http://drhu.edunet.sp.gov.br/eventos/arquivos/PERFIL%20%20E%20BIBLIOGRAFIA%20PEB%20I.doc)>. Acesso em 30 mar. 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo: Autores Associados, 2002.

Notas de rodapé

---

<sup>1</sup> a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2002, p. 12).

<sup>2</sup> Práticas: exercício habitual de uma determinada atividade, o fato de seguir tal ou qual regra de ação. (CANDAU, 2005, p. 58)

<sup>3</sup> [...] um esforço para equacionar, pela via da compreensão teórica, a questão prática

---

da contribuição específica da educação no processo de transformação estrutural da sociedade. (SAVIANI, 2002, p. 32)