

A REFLEXIVIDADE PROMOVIDA PELA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Rita Buzzi **Rausch** – FURB

RESUMO

A partir da indagação - como se constitui o processo de reflexividade do acadêmico, em sua formação inicial, por meio do Trabalho de Conclusão de Curso - foi realizada esta pesquisa, cujo objetivo foi compreender o processo de reflexividade analisando-se os níveis de lógica reflexiva promovidos nesta atividade. Participaram da pesquisa sete acadêmicas do curso de Pedagogia da FURB, cujos estudos foram orientados pela pesquisadora. Os momentos de orientação foram gravados e a apresentação oral videogravada. Solicitamos que cada acadêmica registrasse em portfólios reflexivos o processo vivenciado nessa atividade. Os níveis mais complexos de reflexividade aconteceram frente à necessidade de as alunas compreenderem a teoria e relacioná-la aos dados e nas situações de sucesso ou insucesso apresentadas via meta-reflexões. Evidenciamos que o exercício da pesquisa promoveu uma ampliação no processo de reflexividade das acadêmicas. Isto permite pensar que a pesquisa deve ser inserida, mantida e ampliada nos currículos de formação de professores, uma vez que ela contribui nos processos de desenvolvimento profissional e pessoal docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Reflexividade. Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

A constituição de um processo de reflexividade na formação de professores vem sendo, há algum tempo, defendido por alguns pesquisadores. Dentre eles, destacamos Schön (1987), Alarcão (2001, 2004), Sá-Chaves (2000, 2002), Sadalla (2006) por defenderem perspectivas de formação de professores delineada a partir do pensamento do professor, saberes profissionais, desenvolvimento profissional docente, processos de tomada de consciência da/na/sobre/para a prática do professor. As sugestões de tais autores é que há necessidade de se pensar em uma formação reflexiva de professores, fomentando sua experiência em refletir, conduzindo a uma re-análise das crenças pedagógicas que alicerçam suas decisões cotidianas no ofício docente, da sua trajetória de vida, dos campos de conhecimento com os quais interagem, das finalidades e valores educativos que promovem, das condições sociais e históricas de sua própria profissão.

Afirmam tais autores que a transformação da prática do professor não se dá meramente por acúmulo teórico de transmissão de informações, nem por uma ação mecânica rotineira, mas a

partir de um processo de reflexividade do professor. De acordo com Sadalla (2006), a reflexividade é constituída, necessariamente, pela possibilidade de buscar fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua. Assim, segundo esta autora, refletir sobre a prática não é apenas pensar sobre ela, mas buscar na teoria os seus fundamentos. Ser um profissional reflexivo significa, nessa perspectiva, apropriar-se de teorias que analisem o fenômeno em estudo, tomar consciência delas e debruçar-se sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre seu ensino e sobre as condições sociais nas quais se está inserido.

Temos conhecimento de vários trabalhos e pesquisas que têm alertado e, inclusive criticado, a forma como o termo professor reflexivo foi se inserindo nas reformas educacionais e paralelamente se instalado na concepção dos professores. Dentre eles destacamos o artigo de Zeichner (2002) em que examina as formas pelo qual o ensino reflexivo tem sido recentemente integrado aos programas de formação inicial de professores. Quatro aspectos minam o potencial de um desenvolvimento genuíno do professor segundo este autor: desconsideração das teorias e capacitações embutidas nas práticas dos professores; um pensamento meio-fim que limita a essência das reflexões a questões técnicas, negligenciando as questões de currículo; facilitação das reflexões dos professores sobre seu próprio ensino, ignorando o contexto social e institucional no qual o ensino se dá; e ênfase em uma reflexão individualizada do professor.

Buscando superar uma visão reducionista do termo reflexão, e compreendendo que ele não dá conta de formar o profissional docente necessário hoje, alguns estudiosos têm agregado outras atitudes necessárias a essa formação. Como exemplo, destacamos Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) que apresentam um “Modelo Emergente de Formação” que considera três condições básicas da atitude profissional: a reflexão, a pesquisa e a crítica. Segundo eles, esses três componentes, articulados como um sistema, contribuem para uma visão mais ampla da atividade profissional do professor, pois

a reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Nesse sentido a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico (e outras formas de saber), na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 26).

Também compreendemos que a pesquisa é um dos mecanismos que podem auxiliar o processo, sendo um dos elementos essenciais na formação inicial de professores. A defesa da pesquisa na formação de professores é bastante recente. Entretanto, tem se expandido consideravelmente nos últimos anos, tanto no Brasil quanto no exterior. “Ganha força no final dos anos 80 e cresce substancialmente na década de 1990, acompanhando os avanços que a pesquisa do tipo etnográfico e a investigação-ação tiveram nesse período” (ANDRÉ, 2001, p. 56).

Foi com a intenção de incluir na formação inicial uma proposta que contemplasse a dimensão reflexiva e investigativa que implementamos no currículo do curso de Pedagogia, em 2000, na Universidade Regional de Blumenau - FURB, o Trabalho de Conclusão de Curso ¹ (TCC) que busca versar sobre um tema/problema referente à educação, voltando-se a um processo de iniciação à pesquisa.

Nesta trajetória de existência do TCC no Curso de Pedagogia, a indagação acerca de como esta atividade contribui com o processo de reflexividade do professor, vem invadindo nosso pensamento. Tal indagação impulsionou-nos a acompanhar o processo de reflexividade desenvolvido pelas acadêmicas na realização desta atividade, identificando as possíveis contribuições do TCC à formação reflexiva do professor. Investigamos, portanto: **Como se desenvolve o processo de reflexividade das acadêmicas de Pedagogia na realização do TCC?**

2 REFLEXIVIDADE E PESQUISA

Conforme Alarcão (1996) foi em 1980 que se iniciou a difusão das idéias de Donald Schön, o que tem repercutido consideravelmente em favor da vertente reflexiva na formação dos professores. As idéias de Schön, que lançaram a imagem do *reflective practitioner*, tiveram enorme sucesso, também pelo movimento da época em que se pretendia retirar o professor de uma posição passiva.

Embora os estudos de Schön não se voltassem à formação de professores, alcançou uma imensa repercussão no meio docente, impulsionando várias produções sobre a necessidade de o professor refletir sua prática. Assim, nas últimas décadas, a partir das idéias de Schön (1987), alguns teóricos enfatizaram a importância da reflexão crítica na formação profissional dos

¹ Doravante designado com a sigla TCC.

professores. Dentre eles destacamos especialmente Alarcão(1996) e Sá-Chaves (2000).

Conforme Lüdke (2000), a partir da proposta de Schön acerca do *reflexive practitioner*, surgiu a idéia de pesquisa como parte do trabalho do professor, e do próprio professor como pesquisador. Daí a crítica ao processo de formação de professores principalmente quanto à dicotomia teoria e prática e à distância entre as pesquisas acadêmicas e os problemas vividos pelos docentes no dia-a-dia de sua profissão.

Schön (1987) definiu noções fundamentais para a constituição do processo de reflexividade, a qual denominou de “praxiologia para a reflexão”: conhecimento na ação (o conhecimento demonstrado na execução da ação); reflexão na ação (o pensar sobre o que faz no mesmo tempo em que está atuando); reflexão sobre a ação (reconstrói a ação mentalmente para analisá-la retrospectivamente); reflexão sobre a reflexão na ação (reflexão crítica após realizar a ação). Desta forma, em grandes linhas, os profissionais reflexivos, para Schön, refletem “na”, “sobre” e “para a ação”.

O ideal seria que o professor avançasse do conhecimento na ação, que é intuitivo, experimental, para uma reflexão na ação, no qual ele questiona o seu conhecimento tácito até chegar ao nível de reflexão sobre a reflexão na ação, em que por meio de uma sustentação e sistematização teórica, analisa e compreende sua prática, sinalizando alterações. Ser reflexivo implica uma permanente análise sobre a ação, o que requer abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. Assenta-se, pois, na busca de autonomia e melhoria de sua prática num quadro ético de valores democráticos e ecológicos.

Assim, para a formação desse profissional, faz-se necessário romper com a racionalidade técnica dominante e desencadear um processo de reflexividade que garanta a sua emancipação, contribuindo no desenvolvimento de sua dimensão política, epistemológica e ética. Entendemos, em síntese, que a formação em uma dimensão reflexiva é fundamental para que os professores assumam sua autonomia no processo educacional, promovendo a qualidade de ensino na escola em uma perspectiva emancipatória.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS

Esta pesquisa delinea-se em uma abordagem qualitativa, na qual procurou-se encontrar indicadores do processo de reflexividade dos sujeitos envolvidos. Compreendemos que essa pesquisa caracteriza-se também como um estudo de caso pela análise de uma situação particular,

de caráter singular, conjetural, aprofundado e detalhado. O estudo de caso constitui-se em uma busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como “caso”, objetivando-se compreendê-lo o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar resultados de ações, transmitir essa compreensão a outros e instruir decisões (CHIZZOTTI, 2006).

No primeiro semestre de 2006, a pesquisadora foi convidada a orientar quatro pesquisas de TCC: três realizadas em duplas e uma, individualmente. Dessa forma, acompanhou um grupo de sete acadêmicas nas diferentes etapas da pesquisa: elaboração do projeto, coleta e análise dos dados, elaboração do relatório final e divulgação dos resultados. Foi realizado encontros de orientação semanais nos quais discutia-se, em cada encontro, o que era necessário, pertinente e coerente com a trajetória de desenvolvimento de cada pesquisa. Utilizamos a audiogravação para o registro das falas ocorridas nesses encontros. As discussões de cada encontro foram gravadas em fita cassete para posterior transcrição e análise. Na exposição do trabalho para uma banca examinadora, ao final, foi realizada videogravação para registrar a síntese oral da pesquisa feita pelas acadêmicas, a apreciação do trabalho feita pelos professores avaliadores e o diálogo desencadeado nesta atividade.

Cada acadêmica foi orientada a elaborar, também, um portfólio reflexivo, registrando os aspectos mais significativos vivenciados durante o desenvolvimento das diferentes etapas da pesquisa. O portfólio reflexivo, de acordo com Sá-Chaves (2005), pode ser definido como uma coleção, seleção e organização do trabalho do futuro professor ao longo de certo tempo e que pode traduzir a evidência da sua auto-reflexão, aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional.

Apoiamo-nos nos aportes teórico-metodológicos desenvolvidos por Sá-Chaves (2002; 2005) para classificar e compreender os cinco níveis de lógica reflexiva: nível técnico; nível prático; nível crítico; nível metacrítico e o nível metaprático.

As categorias de análise foram definidas *a posteriori*, a partir dos dados coletados. Ao olharmos atentamente para as falas transcritas dos momentos de orientação, selecionamos as temáticas que se destacaram nas discussões/reflexões: definição do tema/problema; referencial teórico utilizado na pesquisa; método da pesquisa; análise dos dados da pesquisa; apresentação dos resultados. .

4 O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE REFLEXIVIDADE DAS ACADÊMICAS POR MEIO DA PESQUISA

4.1 DEFINIÇÃO DO TEMA/PROBLEMA DA PESQUISA

Buscando relacionar as análises feitas e que correspondem à etapa da definição do tema/problema de cada trabalho orientado, sugerimos que o processo de reflexividade das acadêmicas envolveu a articulação de conhecimentos e valores. Conhecimentos esses provenientes da realidade empírica e da teoria. Valores que se voltaram àquilo que é desejável, bom e ideal na sua forma de compreender o objeto em estudo e que revelaram suas inclinações e preferências pessoais e profissionais.

Um melhor conhecimento da realidade foi fundamental para a definição do tema/problema pelas acadêmicas, entretanto houve a necessidade de trabalhar criticamente com elas de modo a promover seu questionamento reflexivo-crítico acerca da realidade. O grande desafio foi potencializar uma maneira para que as alunas descobrissem suas próprias interpretações de como se constituiu historicamente o seu contexto de investigação, bem como as implicações da dinâmica social sobre o mesmo. Fez-se necessário favorecer um diálogo mediante o qual fossem capazes de reconhecer os fatores que limitam sua interpretação e dar-lhes a oportunidade de se considerarem agentes potencialmente ativos e comprometidos em mudar as situações opressivas que poderiam reduzi-las a meras técnicas na compreensão de idéias e projetos alheios a seus interesses profissionais. Conforme Dewey (1953), a função do pensamento reflexivo é transformar uma situação vivida (dúvida, conflito ou algum tipo de preocupação) em uma situação estável, coerente, harmoniosa. O pensamento se move neste caminho: do duvidoso/conflitivo ao estável.

Destacando os pressupostos do pensamento crítico, Giroux (1990) afirma que os aprendizes necessitam aprender a sair do seu próprio referencial e colocar em julgamento a legitimidade de um fato, conceito ou determinado tema, como também têm que aprender a perceber a essência do que estão pesquisando, envolvendo-se criticamente num sistema de relações que lhes dotam de significado. Portanto, para formular um problema de pesquisa faz-se necessário não só um conhecimento empírico, mas também teórico acerca do tema pelo pesquisador, em que por meio de análises preliminares vai definindo e delimitando sua questão de maneira clara, concisa, objetiva e realista.

O encantamento com o objeto de estudo também foi importante neste processo. Para Powell e López (1995) a reflexão tem dois componentes: o pensamento e o sentimento. Ambos estão interrelacionados de forma que o pensamento influencia na afetividade e vice-versa. Reflexões críticas emergem de experiências particulares, são raciocínios sobre pensamentos direcionados à realidade no qual estamos inseridos. Enquanto a cognição é um componente da reflexão, a metacognição está relacionada com a reflexão crítica. Um componente da reflexão crítica é a meta-afetividade, através da qual se gerencia e controla uma ação afetiva para as experiências. Assim, a aprendizagem é um processo ativo no qual (meta) cognição e (meta) afetividade estão intimamente relacionadas.

É condição para a pesquisa uma dúvida precisa e bem estruturada em um delimitado tema. Essa etapa da definição do problema é extremamente importante para o desenrolar da pesquisa. Este foi um processo angustiante para todas as acadêmicas investigadas, devido à falta de entendimento do que era exatamente um problema de pesquisa. Em se tratando de um curso de formação inicial, percebemos que a pesquisa ainda não se configura como princípio formador assegurando a oferta de atividades que propiciem o contato com a investigação, criando diferentes situações no qual a pesquisa se faça presente, contribuindo com a formação de um professor-pesquisador, que compreenda a sua importância e a utiliza como um instrumento orientador e avaliativo de sua prática docente. As falas das acadêmicas, infelizmente, remetemos a Charlot (2002), quando afirma que a pesquisa não entra (ou pouco entra) na sala de aula da universidade, apontando que os professores concluem seus cursos dizendo que a pesquisa não serve para eles e pensam que tudo isso é complicado, difícil, chato e, muitas vezes, mentira.

As acadêmicas tiveram que buscar, já no início de sua pesquisa, sustentação teórica frente às situações de incerteza e dúvidas que tinham acerca do objeto que iriam investigar, o que contribuiu com a promoção de sua reflexividade no processo. Para pesquisar foi preciso ter uma pergunta a ser respondida, e para fazer as perguntas adequadamente formuladas foi preciso compreender o que é pesquisa, como formular perguntas de pesquisa, e quais as respostas já existentes sobre o objeto a ser investigado. Isto exigiu a retomada do conhecimento acumulado acerca do objeto em estudo.

Alarcão (1996) já afirmava que o intuito de descobrir as respostas para as situações problemáticas, as quais podem ser solidificadas pelo processo de reflexividade, requer, antes de tudo, que se compreenda e se reorganize os saberes pertinentes, acrescentando que o novo saber

só se produz e a reflexividade ocorre, se o sujeito possuir uma base de conhecimentos sobre os quais possa refletir. André (2006) também destaca que é na problematização da realidade que se originam as questões de pesquisa, e é a partir delas que são escolhidos métodos de trabalho e técnicas de coleta de dados, o que requer aprendizado de observação e análise da realidade, com apoio em conceitos e referenciais.

Os níveis de lógica reflexiva se fizeram presentes no discurso das acadêmicas, não de forma linear, mas num processo complexo, de idas e vindas constantes que envolveu um pensamento aberto, abrangente e flexível aceitando a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza do conhecimento. Conforme Morin (2004), refletir significa pesar, repesar, deixar descansar, imaginar sob diversos aspectos o problema, a idéia, olhar o seu próprio olhar olhando, refletir-se a si mesmo na reflexão. Desta forma é imprescindível alimentar o conhecimento com a reflexão e alimentar a reflexão com o conhecimento, associando-se permanentemente teoria e prática.

O portfólio delineou-se como uma estratégia rica e significativa na pesquisa, no qual as acadêmicas narraram, de forma reflexiva e pessoal, sua trajetória científica dando significado e sentido a sua aprendizagem e desenvolvimento. Foi um instrumento que possibilitou compreender o processo de construção do conhecimento das acadêmicas para além dos encontros de orientação e dos registros feitos no projeto e relatório de pesquisa. No portfólio, as acadêmicas utilizaram uma linguagem mais pessoal e, portanto, menos formal do que nos documentos que registraram suas pesquisas. Tendo como base os encontros de orientação, quando solicitadas a refletir acerca do objeto de sua pesquisa, as alunas recorriam, antes de tudo, ao discurso de outras pessoas, dos autores que estavam lendo, em lugar de revelar seu próprio discurso enquanto expressão de um pensamento singular. No portfólio, ao contrário, as acadêmicas iam ensaiando suas próprias justificativas e análises da pesquisa, ampliando seu processo reflexivo por meio de meta-reflexões.

A preocupação política e social frente ao objeto investigado também contribuiu para o processo de reflexividade mais complexo das acadêmicas, por meio de discursos narrativos críticos. Ensaivavam, em seus discursos, a compreensão de que o fenômeno estudado estava inserido e se desenvolvendo em diferentes sistemas ambientais, que são sempre dinâmicos e vivenciados concomitantemente.

Em síntese, predominou o discurso narrativo-prático no processo de reflexividade das acadêmicas nessa etapa. Destacamos um complexo processo de reflexividade crítica em alguns

momentos, entretanto os discursos narrativos metacríticos e metapráticos quase não ocorreram. Provavelmente, isto aconteceu em função de as acadêmicas realizarem meta-reflexões apenas eventualmente. É nesse estágio que o sujeito reflexivo torna-se “cada vez mais consciente do seu próprio poder transformador, imprimindo novas intencionalidades às deliberações práticas que exerce” (SÁ-CHAVES, 2002, 112). Assim, afirmamos que é nesse estágio que temos que investir mais enquanto orientadores de pesquisas e formadores de professores que queremos reflexivos.

4.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Nesta etapa, em que as acadêmicas se debruçaram sobre a teoria, supomos haver um processo de reflexividade mais crítico, predominando o discurso narrativo crítico e, em alguns momentos, também o metacrítico e metaprático. Isto corrobora com a afirmação de Schön: “a competência profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática” (1987, p.37), pois por meio desse processo, podem surgir níveis de reflexividade mais complexos.

Conforme André (2006) na pesquisa é preciso empreender o garimpo teórico, isto é, tomar a pesquisa como ponto de partida para um esforço de reflexão, de garimpagem dos aspectos críticos da realidade que precisam ser aprofundados. E a partir daí garimpar a literatura educacional para fundamentar as leituras e as análises, fugindo das conclusões apressadas e superficiais, ampliando o processo de refletir a própria teoria em estudo. Sem teoria não há reflexão, não há emancipação. Desta forma, entendemos que de pouco adianta mantermos na formação de professores um conteúdo reduzido ao mero exercício de uma reflexão sobre os saberes e fazeres profissionais, de caráter tácito, pessoal. Precisamos entrecruzar esses saberes e fazeres do professor à teoria, pois ela funciona como um impulso provocador de novas percepções a serem exploradas e expandidas. Saviani (2007) alerta para a necessidade de superarmos a oposição entre teoria e prática na educação, e principalmente na Pedagogia, afirmando que sem teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana.

A dificuldade de entender os clássicos fez algumas dessas acadêmicas aprofundarem suas idéias em leituras de comentadores de autores. Isso pode supor, de certa forma, uma atitude de

pouca prática de leitura das acadêmicas e de pouco conhecimento a respeito da importância de se considerar os clássicos em qualquer pesquisa. Conforme Giroux (1990), a falta de atenção à teoria social crítica nos programas de formação privou os futuros professores de um referencial teórico necessário para compreender, avaliar e afirmar os significados do que os acadêmicos constroem socialmente sobre eles mesmos e a escola. Os professores, como quaisquer outros profissionais, necessitam de quadros referenciais próprios, construídos para fundamentar e justificar de forma tanto quanto possível consistente e econômica as suas práticas (PONTE, 1994). O contato com outros quadros de referência, proporcionado por incursões, pelos mais diversos domínios, proporciona um maior leque de escolhas e estimula o surgimento de inquietações, criando condições para uma mudança autônoma de valores e concepções educativas que conduzam a novas práticas. Na pesquisa, foi preciso que as acadêmicas conversassem com os teóricos, como, também, foi preciso selecionar a comunidade argumentativa com quem dialogaram, coerente com o objeto de estudo.

Podemos afirmar que não houve uma linearidade entre os níveis de lógica reflexiva manifestados pelas acadêmicas. Ficou evidenciada a importância do discurso descritivo simples para um pensar mais elaborado e o retorno a ele depois de atingir níveis mais complexos de reflexividade. Após internalização de um conhecimento proveniente de certa reflexão, outras reflexões surgiram e tomaram tempo e espaço no pensamento das acadêmicas.

4.3 MÉTODO DA PESQUISA

Lüdke (1990), ao descrever o processo de pesquisa, destaca que o trabalho científico tem algo de lúdico, assim como empinar pipa. O garoto quando se dedica a essa brincadeira adota uma série de procedimentos como confeccionar a armação de bambu, cortar o papel com relativa simetria para que a pipa suba, confeccionar o rabo da pipa, o lastro para equilibrá-la no ar, até finalmente empiná-la atada a um rolo de linha forte o bastante para suportar o seu peso. Ao propormos um trabalho científico, seguimos passos semelhantes: construímos a armação, ou seja, o referencial teórico, fazemos os recortes necessários para que o projeto se sustente; confeccionamos o lastro teórico para garantir o equilíbrio e usamos uma linha, isto é, o fio condutor de todo trabalho científico. Assim, cremos que tenhamos chegado a um resultado satisfatório em nossa reflexão sobre os caminhos da pesquisa científica, assegurando alguns

cuidados fundamentais para a construção do conhecimento científico.

Nessa etapa, inferimos ter predominado os níveis técnicos e práticos de lógica reflexiva. As acadêmicas apontaram que nunca haviam participado da construção de uma pesquisa científica. Tratou-se, efetivamente, de uma "iniciação" à pesquisa. Iniciar é começar. Mesmo sendo um começo, as acadêmicas foram estimuladas a um caminhar dinâmico. Um começo que parte de algum lugar no qual se deve ter consciência da finalidade, de certa meta sob pena de se eliminar um caminhar crítico e transformar-se em um perambular sem rumo.

Sabemos que as alunas tiveram ao longo do curso atividades acadêmicas que contribuíram com o processo de iniciação científica, como por exemplo: relatórios dos estágios, seminários, palestras, estudos individuais e em grupos, participação em congressos etc. Entretanto, elas não haviam estruturado um projeto de pesquisa antes, muito menos sua execução.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

O processo de análise foi uma tarefa difícil para todas as acadêmicas participantes da pesquisa, pois interpretar dados é efetuar uma reconstrução plausível de um movimento de pensamento. Elas apresentaram grande dificuldade de, ao relacionar a teoria ao dado (ou vice-versa), criar uma outra idéia, uma outra teoria. Esse processo exige desvencilhar-se dos outros e refletir sobre o próprio entendimento do objeto em estudo, dando respostas às questões da pesquisa. Chegou um determinado momento que as alunas não podiam mais buscar nos outros aquilo que necessitavam: livros, artigos, internet. Precisaram criar sua própria teoria. E isso não é fácil, é complexo e exige disciplina, determinação, reflexão. Essa relação é fundamental para que a pesquisa não se constitua num empirismo desconexo ou numa racionalidade vazia.

O cruzamento de dados quantitativos com dados qualitativos também foi um processo vivenciado na análise das pesquisas pela maioria das acadêmicas investigadas. Romper com uma visão dicotômica entre as abordagens de pesquisa foi certamente, algo muito importante para que elas pudessem superar uma visão reducionista de pesquisa. Conforme Luna (1989), a necessária discussão a respeito da adequação de métodos qualitativos em relação à captação de determinados fenômenos e processos desenvolveu uma caça às bruxas aos métodos quantitativos,

como se não fossem úteis ou mesmo dispensáveis. Segundo Lüdke e Cruz (2005), precisamos superar esta postura na pesquisa em educação.

A pouca experiência em pesquisa e as dificuldades enfrentadas principalmente na análise dos dados levou as acadêmicas a recomendarem a atividade de pesquisa acontecesse mais vezes no transcorrer do curso de Pedagogia. Embora compreendamos que a formação inicial é apenas o primeiro passo de um longo processo de construção/produção do conhecimento na trajetória do desenvolvimento profissional do professor, concordamos que ela deva oferecer uma sólida cultura geral, uma sólida formação pessoal, uma preparação científica e uma preparação pedagógica e didática.

Em síntese, quanto ao processo de reflexividade desencadeado nesta etapa, constatamos que além das acadêmicas utilizarem o nível prático, em vários momentos inferimos indícios de nível crítico. Os discursos narrativos críticos foram manifestados principalmente frente à necessidade de relacionar os dados com a teoria na análise, ao assumir uma postura crítica frente aos dados, bem como frente as suas considerações a partir dos resultados da pesquisa encontrados. A dificuldade em realizar a análise, em alguns momentos, provocou nas acadêmicas meta-reflexões que desencadearam alguns discursos metacríticos e metapráticos.

4.5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

No que se refere à etapa da apresentação dos resultados, supomos ter predominado o nível técnico no processo de reflexividade de todas as acadêmicas investigadas. Ao longo do processo, as acadêmicas foram emitindo opiniões acerca da apresentação de trabalhos acadêmicos de colegas assistidos em semestres anteriores; das suas apresentações da pesquisa em congressos e seminários científicos; da apresentação oral do trabalho em banca e das sugestões dadas pelos professores da banca. Cabe destacar, porém, que em vários momentos neste percurso, houve indícios de discursos mais complexos de reflexividade nas falas e registros das acadêmicas, atingindo os outros níveis de lógica reflexiva apresentados por Sá-Chaves (2005). Não de forma linear, mas dinâmica, os níveis de lógica reflexiva foram manifestados nas diferentes expressões-chave categorizadas nesta etapa da pesquisa.

A experiência em participar de congressos e seminários científicos como apresentadoras de trabalho foi outro processo vivenciado pelas acadêmicas e que promoveu algumas reflexões significativas. Cabe destacar que esse movimento de apresentar trabalhos em eventos científicos,

incluindo a elaboração de resumos e artigos para publicação, foi novidade para todas as acadêmicas investigadas. Nenhuma delas tinha participado de algo semelhante antes, como, também, nunca haviam realizado pesquisas científicas.

A confecção de pôsteres, resumos, artigos e sua publicação foi um processo vivenciado pelas acadêmicas nesta atividade, mesmo que no início, elas apontaram dificuldades, mas depois decidiram apostar no crescimento que teriam por meio dele. Conforme Marques (2001, p. 105), “ler o próprio texto depois de publicado é outra coisa. Ao menos em meu caso particular, ler o meu livro é me tornar discípulo dele, é aprender do que escrevi nele, percebendo dimensões e significados de que sequer suspeitara.”

Quanto à apresentação do trabalho no evento, as acadêmicas ficaram inseguras sobre como se portar, o que dizer, talvez, acreditando que ainda não tinham conhecimento suficiente para isso, ou de que esta seria uma atividade para mestres e doutores simplesmente. Conforme Marques pesquisar é “aprender mais e melhor sobre determinado tema e dizê-lo a outrem na forma mais simples possível, pois quem disso não é capaz não sabe o que faz” (2001, p. 101). A troca de conhecimentos acerca da pesquisa no momento da apresentação no evento foi mencionada pelas acadêmicas como um momento rico de aprendizagens. Acreditamos na importância da comunicação como propiciadora de interações transformadoras dos sujeitos em seu meio. É na interação com os outros, através das trocas com seus colegas, professores e demais pesquisadores da área, que o sujeito (re)constrói seus conhecimentos, (re)direciona suas buscas e aumenta a sua capacidade individual.

A ansiedade foi apontada pelas acadêmicas frente à necessidade de apresentar oralmente seu trabalho em banca. A elaboração da síntese, a confecção de *slides*, a apresentação oral, os questionamentos dos professores mexeu muito com o estado emocional das acadêmicas, o que no nosso entender, contribuiu com certo amadurecimento pessoal/profissional. No nosso entender, a apresentação oral em banca do TCC precisa ser vista como um momento riquíssimo de aprendizagem. É o momento em que pesquisadores mais experientes analisam a produção e emitem pareceres e dão sugestões no intuito de qualificá-la.

5 PONTOS DE CHEGADA

Percebemos que os níveis de lógica reflexiva mais complexos aconteceram ao longo do desenvolvimento da pesquisa das acadêmicas, entretanto, foi frente à compreensão da teoria em estudo e da necessidade de relacioná-la aos dados em suas análises que estes níveis foram mais

acentuados. Isto pode revelar a importância da teoria relacionada à prática na formação inicial de professores quando busca promover a reflexividade dos educandos e a pesquisa como uma atividade acadêmica que necessariamente direciona a tal relação. Percebemos que a necessidade de articular teoria e dados na pesquisa foi um processo que provocou um salto qualitativo na forma de refletir das acadêmicas. Esse movimento continuado, sistemático e crítico permitiu mostrar que a indissociabilidade entre teoria e dados induz a uma nova reflexão, a uma re-análise constante, o que resulta em nova teoria. Isto nos leva a crer que sem construtos teóricos relacionados à prática torna-se difícil o desenvolvimento do processo de reflexividade.

Entretanto, as acadêmicas participantes da pesquisa destacaram que refletir criticamente os dados e relacioná-los à teoria foi um processo pouco vivenciado por elas em sua graduação. Acostumadas, muitas vezes, a exposições lineares e a um modelo de ensino reprodutor ressaltaram que se tornou difícil produzir conhecimentos, agora, no final do curso. Isto sugere a necessidade de uma visão de ciência, de ensino e de pesquisa mais articulada na formação inicial de professores e, sobretudo, na instituição investigada, repensar seu currículo e promover ao longo do curso atividades que se voltem à investigação. Desafiemo-nos a afirmar que se as acadêmicas tivessem se envolvido com atividades que desenvolvessem sua produção científica mais cedo na formação inicial, ou mesmo antes dela, provavelmente, mais habilidades e competências teriam para realizar sua pesquisa.

Dessa forma, destacamos a importância da pesquisa na matriz curricular do curso de Pedagogia, pois isso oportunizou que as acadêmicas tivessem o primeiro e único contato com a pesquisa científica durante sua formação inicial. Entendemos, também, que, mesmo que elas não se envolvam em outras pesquisas científicas no futuro profissional, essa experiência serviu para conhecer o que é e como se faz uma pesquisa científica, bem como se auto-conhecer e se auto-desenvolver reflexivamente nesse processo. Entretanto, destacamos que incluir o TCC não basta. É preciso que outras atividades correlatas sejam desenvolvidas durante toda a formação inicial de professores, sem adentrarmos aqui para questões anteriores e posteriores a tal formação. Na formação inicial de professores é imprescindível que aconteça ensino com pesquisa.

Frente às respostas obtidas, impulsionamo-nos a deixar algumas sugestões e recomendações. Nesse sentido, nossas recomendações voltam-se a afirmar que antes de querermos professores reflexivos é necessário desenvolvermos universidades reflexivas e termos

formadores de professores reflexivos. É fundamental que os formadores de professores também sejam pesquisadores e compreendam a pesquisa como algo imprescindível quer ao seu desenvolvimento profissional, quer ao de seus acadêmicos. A pesquisa precisa ser compreendida como uma atividade que visa à produção do conhecimento e que, por meio dela, aprende-se a ordenar as próprias idéias, a olhar e pensar a realidade cientificamente utilizando-se da informação teórica e factual para isso.

Nessa direção, precisamos superar a cisão entre professor e pesquisador, ou mais especificamente entre professor reflexivo e professor pesquisador, promovendo simultaneamente o desenvolvimento do professor reflexivo e do professor pesquisador nos currículos de formação de professores. Promover momentos de meta-reflexão, utilizando-nos de estratégias pedagógicas que contribuem com o desenvolvimento da reflexividade dos acadêmicos é nosso grande desafio, enquanto formadores de professores.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, 1996.
- ALARCÃO, I. (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores** (org.). Papyrus: São Paulo, 2001.
- ANDRÉ, M. Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In SILVA, A. M.M. et al (ORGs). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife, ENDIPE, 2006.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Nacional, 1953.
- GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós/MEC, 1990.
- HABERMAS, J. **Toward a theory of communicative competence**. New York: Macmillan,
- LÜDKE, M. **Seminário de Pesquisa**. Conferência ministrada no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Marília, 1990
- LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. M. (Org). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, nº 125, v 35, p. 81-109, 2005.
- LUNA, S. V. O falso conflito entre as tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (ORG) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

POWELL, A.B. e LÓPEZ, J.A. **A escrita como veículo de aprendizagem da matemática: Estudo de um caso.** Boletim GEPEM, Rio de Janeiro, n. 33, 1995, p. 9-41.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2003. 208p.

SÁ-CHAVES, I. **Formação, conhecimento e supervisão.** Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SÁ-CHAVES, I. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia, 2002.

SÁ-CHAVES, I. **Formação e desenvolvimento pessoal e profissional: o uso de portfólio reflexivo.** Conferência proferida no Curso Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento. Promoção GEPEC: UNICAMP, 11 a 15 de julho de 2005.

SADALLA, A.M.F. de A. Construindo uma escola reflexiva: o que a psicologia tem a ver com isso? In. VICENTINI, A. A. F.; SANTOS, I. H. dos; ALEXANDRINO, R. (orgs). **O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos.** Campinas: Graf. FE, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** São Paulo: Cadernos de pesquisa, V. 37, nº 130, p. 99-134, jan/abr, 2007.

SCHÖN, D. **A Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.) **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.