



DOCÊNCIA REFLEXIVA NO ENSINO SUPERIOR: PROCESSO DIALÓGICO DE REELABORAÇÃO DOS SABERES

Maria Dinora Baccin Castelli (UCS)¹

Resumo:

Este artigo, com base em uma revisão bibliográfica, pretende discutir a cerca da concepção conceitual de professor reflexivo do ensino superior, sob uma perspectiva crítica do atual contexto educacional, perceber a forma como a teoria da educação pode contribuir para uma nova identidade deste docente perante seus próprios processos de reflexão e a sua própria ação como também, o desafio e o papel social da universidade na formação deste profissional, mediante os novos paradigmas sociais e políticos, numa perspectiva voltada para a produção do conhecimento científico. Entendo a ação reflexiva como elemento para se pensar a transformação e a formação propiciadora do desenvolvimento de educadores reflexivos frente à nova realidade, assinalando assim, para a materialização de referenciais que possam trazer contribuições para os saberes e às práticas pedagógicas dos professores universitários. Pensar a docência requer reflexões profundas uma vez que é um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade, da sociedade, da educação, da universidade, da escola, do aluno, do ensino, da aprendizagem, do saber, remetendo assim, um repensar e recriar do fazer educação, frente às suas múltiplas relações no conjunto organizacional na compreensão dialógica do fazer docente.

Palavras- chave: Ação Pedagógica. Professor Reflexivo. Ensino Superior.

Introdução

Desvelar a teia de processos cognitivos, implica conceber a significação da ação pedagógica numa perspectiva reflexiva e crítica, em que o desenvolvimento se dá também, por meio da pesquisa-ação emancipatória, proporcionando um meio para teorizar a prática atual e transformá-la a luz da reflexão crítica. A formação profissional assume um papel de relevo inquestionável como meio propiciador de aquisição de saberes e práticas indispensáveis à ação do docente, onde novas técnicas se fazem necessárias devido às transformações educacionais. O ser professor hoje, exige novas aprendizagens capazes de satisfazer aos desafios colocados à nossa realidade entorno de uma educação diferenciada que critica e transforma os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo. Nesse aspecto, temos que considerar a ética presente nas ações e relações do nosso cotidiano escolar, transcendendo a tarefa meramente instrutiva e assumir a postura de educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, na liberdade e no desenvolvimento daqueles que educa

¹ email: dinoracastelli@yahoo.com.br

como seres histórico-sociais escolhendo, intervindo, criticando, rompendo, comparando, e tomando decisões. Mediante tais pressupostos, importa perguntar o que significa pensar o professor reflexivo no atual contexto educacional? De que forma a teoria da educação pode contribuir para construir uma nova identidade do professor? Que características possui o professor que desenvolve sua ação pedagógica na perspectiva reflexiva e crítica? Atento a essa questão, Nóvoa (1992), pontua que, a formação de professores deve fornecer um pensamento autônomo, em sentido crítico-reflexivo. Na mesma lógica, Alarcão concebe que ele “é o timoneiro na viagem da aprendizagem em direção ao conhecimento” (2001, p.31), e que para isso, “os professores precisam urgentemente de se contextualizarem na sua identidade e responsabilidades profissionais[...] tem, de se considerar num constante processo de auto-formação e identificação profissional”(ALARCÃO, 2001, p.31). Alarcão (2001, p.32) citando Anne Edward, neste contexto, compreende que o ensino “é uma orquestração relacional do tempo e do espaço, do eu e dos outros, dos alunos e do conhecimento e do afecto e da cognição”. O ato de ensinar requer, assim, uma visão ampliada do processo educacional. Pimenta e Anastásio (2002, p. 259) referindo-se ao processo de docência do ensino superior, dizem que: “O avançar no processo de ciência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional”, pontuam que: “este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior”. Nessa perspectiva, torna-se imperativo pressupor a necessidade de as universidades investirem na formação efetiva do corpo docente para que estes, possam vir a transformar as instituições em lócus de produção de ensino e pesquisa, e assim, um despertar de consciência de uma nova identidade, com novas concepções de ensino e um novo olhar no processo do desenvolvimento pessoal e institucional.

A cerca dessas elucidações, em um primeiro momento, discorreremos sobre o papel da universidade na formação do docente reflexivo, perante os novos paradigmas político/sociais que se apresentam, e a compreensão que esse profissional do ensino superior tem da sua prática educativa. A seguir, destacaremos a questão de como a teoria da educação compreende sua relação com a prática educativa mediante o processo dialético de auto-transformação como forma de mudança social para com a construção de uma nova identidade docente, numa perspectiva crítica/reflexiva.

1 A universidade e a compreensão de um pensar docente reflexivo

Pensar a docência reflexiva remete à preocupação na preparação e na formação de um profissional dialogante com a realidade, com o conhecimento, com as suas competências, com a pesquisa, com sua ação docente e suas relações no processo do ensinar e do aprender na universidade.

Nesse sentido, como conceber uma pedagogia universitária, a qual muitas pesquisas no perpassar de duas décadas tem se debruçado sobre esse conceito, possa vir a ambicionar uma lógica reflexiva que garanta a distribuição e construção do conhecimento, quando em contraposição, temos uma lógica de globalização e mudanças aceleradas na economia, “até porque como vemos, por dentro, as decisões acadêmicas do docente se acham afetadas pelas decisões que ocorrem no âmbito externo da universidade que ocorrem na sociedade, muitas vezes, como espelho do campo econômico” Desta forma questiona-se como alinhar ao discurso pedagógico, um pensar de como ensinar, desvinculado às interferências diretas com

o econômico na produção de capital. “Em verdade, a compreensão dos processos do ensinar e do aprender na universidade não responde apenas a um arbitrário pedagógico” (MASETTO, 1998, p.47), Masetto pontua sob tal lógica, que “muito ao contrário, os rituais acadêmicos estão fundamentalmente ligados às estruturas de poder da sociedade e, como capital cultural, variam de acordo com o tipo de fazer profissional presente na organização social do trabalho” (1998, p.47).

A universidade assim, por sua vez, tem responsabilidades que vão além das definições visíveis, na elaboração, implantação e construção do conhecimento científico, dentro de uma coerência, que deva ter em mente a ética, a política social e principalmente o ensino e suas abrangências. Tais concepções, vêm por interferir diretamente, não só no campo social e político, mas também nos aspectos culturais/educacionais.

Apontando sobre o componente ideológico, presente no fazer didático, Masetto sugere que este influencia intensamente nos discursos e nas práticas pedagógicas onde “as decisões sobre o que ensinar/aprender mostram-se vinculadas às formas de controle do conhecimento que vão passando, numa perspectiva histórica, de geração a geração. E quanto mais capital cultural [...], mais capital econômico esse conhecimento representa” (1998, p.47). Sob esta ótica, quando a universidade, vem “orientada para o mercado, modelo da excelência seletiva, da performatividade ou do vocacionalismo” (MASETTO, 1998, p.48). O autor mostra preocupação, ao referendar sobre a forma como a produção de conhecimento na universidade, vem sofrendo interferências do mercado econômico. Pontua que:

As práticas do docente universitário se vêem afetadas também pelos mesmos paradigmas que, em essência, estão mudando a produção do conhecimento e recontextualizando o discurso pedagógico que [...] estão produzindo a universidade atenuada, enfraquecida. Cabe perguntar se também estamos, como elas, produzindo o docente atenuado, enfraquecido, cuja “formação” pedagógica se sustenta na alienação não só na “missão” das universidades contemporâneas como também do conhecimento e de seus paradigmas (MASETTO, 1998, p.48).

Diante desta realidade social, em que a politicidade relacional mundo/conhecimento estaria associada intrinsecamente ao domínio da ação “que os intelectuais transformativos tornam o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” Masetto (1998, p.51) referenda o pensamento de Giroux, assinalando que desta forma “inserindo a prática na esfera pública e tornando a práxis política mais pedagógica, em que os sujeitos sejam considerados como seres capazes de problematizar o mundo, o conhecimento, torna-se mais significativo socialmente”

Tomando essas formulações, devemos ter em mente, que a ação educativa, a qual busca de verdade a formação pedagógica do professor universitário, tem por propósito, estimular a inovação, o sentido crítico e a criatividade, possibilitando respostas efetivas às demandas e problemáticas pedagógico/sociais dos professores ao longo do exercício profissional docente. Nesta perspectiva, podemos nos reportar ao grande educador americano John Dewey, quando ressalta a importância da liberdade intelectual. Em suas próprias palavras:

A verdadeira liberdade, em suma, é intelectual; reside no poder do pensamento exercitado, na capacidade de virar as coisas ao avesso, de examiná-las deliberadamente, de julgar se o volume e espécie de provas em mãos são suficientes para uma conclusão e, em caso negativo, de saber onde e como encontrar tais evidências. [...] Cultivar a atividade exterior irreflexiva e sem peias é favorecer a escravidão, pois a pessoa assim educada fica à mercê de seus apetites, de seus sentidos e das influências exteriores (DEWEY, 1959, p. 96).

A prática educativa no ensino superior tem, na formação continuada do docente, um serviço que deve referenciá-lo como sujeito que ocupa espaços determinados a formação da sociedade. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 259) “o avançar no processo de ciência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior”

Donald Shön (2000), muito respeitado por sua ação precursora em defesa da prática reflexiva como instrumento de desenvolvimento de competências, vislumbra perspectivas de aprendizagem, por meio do aprender através do fazer, privilegiado na formação dos profissionais. É neste contexto que surgem na sua obra noções fundamentais que vem traduzir como: *conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação*. A ação reflexiva resulta assim, nas atitudes de abertura da mente, responsabilidade e dedicação. Alarcão referenciando Schön em seus postulados, estabelece de forma clara, a distinção entre estas noções:

Conhecimento na ação é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da acção; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma acção é bem desempenhada. é um *know-how* inteligente.[...] Se reflectimos no discurso da própria acção, sem a interrompermos, e reformulamos o que estamos a fazer, estamos a realizá-lo, tal como na interação verbal em situação de conversação perante um fenómeno de **reflexão na acção**. Se construímos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente, então estamos a fazer uma **reflexão sobre a acção**. [...] **a reflexão sobre a reflexão na acção**, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer[...] ajuda a determinar as acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções(1996, p. 16-17, grifo do autor).

Tal processo, na concepção de Shön (2000), determinará as suas percepções, interpretações e as direcionará na tomada de decisões que lhe permitirão enfrentar os problemas encontrados no cotidiano do trabalho docente. Alinhando-se que, a aprendizagem que se gera na prática, é um elemento formativo importante, pode-se assim, tomar como processo presente nos programas de formação profissionalizante. Alarcão, novamente se afirma em Shön no aspecto da prática como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão afirmando que:

é certo que a competência profissional implica um conhecimento situado na acção holística, criativa, pessoal, construído, um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as conseqüências que nelas decorrem (ALARCÃO, 1996, p.18-19).

Nesta ótica, a tarefa do formador, perante sua aprendizagem, remete a fatores “teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos” (ALARCÃO, 1998, p.13). A atuação do profissional reflexivo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, “baseada na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores [...] actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva” (ALARCÃO, 2007, p 41).

Um dos desafios em relevo, são o educar para o pensar, o qual envolve a responsabilidade de todos os envolvidos no processo. O pensar aponta para o aprender a refletir, e assim, é preciso pôr em prática os mecanismos da reflexão, sendo que “a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade” (2007, p.45).

A formação deste professor reflexivo, torna-se então, um desafio para as universidades e cursos de formação docente. Se a capacidade reflexiva envolve mecanismos reflexivos, para tanto o professor não pode agir de forma isolada na sua escola, onde constrói a profissionalidade docente. Alarcão afirma que a escola reflexiva é uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (2003, p.83).

Mediante o reconhecimento que um pensar reflexivo conduz a interpretações articuladas, Alarcão pontua que os contextos formativos, com base na experiência, na expressão e o diálogo, assumem um papel de enorme relevância, classificando-os como um triplo diálogo. “Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimento que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala, como Shön nos refere na sua linguagem metafísica” (2007, p.45).

Alarcão argumenta que este diálogo, não pode permanecer na superficialidade descritiva e sim “tem de atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão” (2007, p. 46). O autor prossegue enfatizando que “os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade – de se pensar autonomia e sistematicamente [...] a pesquisa-ação, a aprendizagem a partir da experiência e a formação com base na reflexão” (IDEM). Esta (reflexão), para que seja eficaz, precisa ser “sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes” (ALARCÃO, 2007, p.46).

Mediante tais elucidações, importante ratificar a necessidade de os docentes, na sua reflexão reconhecerem a importância não só do conhecimento, como também o resultado da sua compreensão e interpretação, permitindo “a visão e a sabedoria necessária para mudar a qualidade do ensino e da educação” (2007, p.59).

Na reflexão que se seguirá, buscaremos compreender como a teoria da educação pode contribuir na construção de uma nova identidade docente numa perspectiva crítica/reflexiva e, buscaremos perceber, quais características possui este profissional para com o desenvolver de sua ação pedagógica.

2 A teoria da educação e a identidade docente

Entender o valor da teoria educacional, consiste em desenvolver teorias da prática educativa intrinsecamente relacionadas com as próprias explicações que os profissionais dão do que estão fazendo, melhorando a qualidade dessas práticas, permitindo-lhes exercê-las melhor. Num certo momento, a teoria da educação foi considerada como um conjunto de princípios, “um cuerpo coherente de saberes explicativos que pueden utilizarse para prever, controlar y dominar el mundo. El valor y la validez de esa teoría están determinados por sus resultados: por lo que hace, lo que procede y cómo puede aplicarse” (CARR, 1996, p.14). A validade impressa nesta teoria consiste na utilização prática e na capacidade de orientar a prática educativa. Carr considera também que existem outras formas de entender a teoria, a qual tem uma origem histórica muito mais antiga e geral, como na idéia de que “Platón y, em época más moderna, a lãs ideas, valores y supuestos derivados de esse complejo conjunto cultural del siglo XVIII conocido como la Ilustracion” (1996, p.14). Carr (1996, p.14) ainda acrescenta:

Segun este planteamiento, es fundamental la idea de que el objetivo de la teoría consiste en comprender, y que la teorización es el proceso social humano y humanizador característico mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos y el mundo social en que vivimos. Así el hecho de “teorizar” forma parte del proceso dialéctico de autotransformacion y de cambio social: el proceso através del cual dos individuos se rehacen a sí mismos y, al mismo tiempo, rehacen su vida social

Este modo de pensar a teoria, não consiste em transformar o mundo, e sim em transformar os teóricos, iluminar seus conceitos e pressupostos básicos sobre os quais se destaca a compreensão do sentido comum da vida cotidiana. Carr, sob este ponto de vista, concebe que “la teoría de la educación tiene que recoger los valores, conceptos y supuestos básicos que estructuran la práctica educativa cotidiana” (1996,p.15). A articulação entre a teoria da educação e a prática educativa, deve ser encarada com seriedade, sendo que nenhuma teoria se torna séria, limitando-se ao discurso, da mesma forma que a prática sem as concepções teóricas. “Em la educación, la teoría es una dimensión indispensable de la práctica” (CARR, 1996, p. 62).

Tendo presente que a teoria da educação não é concebida por produzir um saber teórico *objetivo*, e sim, porque produz “el tipo de saber sobre si mismo, adquirindo através de la reflexión, que los educadores, qua educadores, aspiran a elaborar y a promover em otros”(1996, p.62). Desta forma “una teoría nos és teoría “sobre la educación”, sino teoría “para lá educación”, incluyendo um compromisso com las metas de ilustración y potenciación profesional que supone inevitablemente la comprensión reflexiva de la educación”(1996, p.15).

Para o professor em exercício de sua profissão, nada é mais familiar que a sua prática educativa cotidiana. Esta prática “no habla por si misma”(CARR, 1996. p.17), o autor concebe, que é uma forma de poder “una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores”(IDEM). Nesta lógica, Carr pontua que: “Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos”(IDEM). Para tanto, “cada vez con mayor frecuencia el saber aparecía como fuente de poder”(1996, p 27). Prosseguindo nesta direção, Carr (1996, p.27) menciona Foucault, o qual sustenta que:

la división de trabajo entre los científicos(cuyo cometido consiste em saber), los representantes del Estado cuya tarea consiste em tomar decisiones) y el público geral (objeto del saber y de las decisiones) constituye una relación de poder (o de “poder saber”).

Tal poder engloba um conjunto de distinções, em que numa sociedade democrática suscita questões a cerca dos interesses da ciência e suas relações, nas formas de aumentar seu poder com o governo e sua responsabilidade política mediante sua afirmação nos direitos e na liberdade acadêmica como também, na responsabilidade profissional. No final do século XIX e princípio do século XX, apesar das intenções dos cientistas de liberarem a humanidade dos dogmas religiosos, a ciência e a ciência social “mantenía cierta afinidad con los puntos de vista teológicos precedentes: una teoría racionalista de la acción que consideraba ésta como expresión y realización de ideas. Cada vez con maior frecuencia, el saber aparecía como fuente de poder” (CARR, 1996, p.27).

Tendo em conta estas constatações, Carr (1996, p.27) novamente menciona Foucault, o qual sustenta que “la división de trabajo entre los científicos (cuyo cometido consiste em saber), los representantes del Estado (cuya tarea consiste em tomar decisiones) y el público geral (objeto del saber y de las decisiones) constituye una relación de poder (o de poder-saber”)

Em meados dos anos 70 constatou-se que os problemas educativos não estavam pontualmente nos estreitos limites de nenhuma disciplina isolada, não obstante, faziam-se necessárias novas reformulações com respeito à relevância da teoria da educação. Tais modificações apontavam também, na direção da reorganização dos:

departamentos de educación; se reestructuraron las asignaturas; se modificaron las identidades profesionales; surgieron nuevas revistas y sociedades académicas, exhibiendo una total identificación con el punto de vista de que la teoría de la educación no era sino la aplicación a la educación de estas disciplinas “fundamentales”.(CARR, 1996, p.).

Nesta mesma época, em que a teoria da educação vinha passando por processos de mudanças, os filósofos contrapondo-se a filosofia ortodoxa, classificavam-na por suas suposições de caráter “confuso”, “vago” y “pseudoteórico”(CARR, 1996, p.52). Prosseguindo

que “La revelación de estos horrores llevó a la teoría de la educación a la eliminación de sus características inaceptables, sustituyéndolas por una colección, un tanto arbitraria, de disciplinas académicas”

Mediante tais apontamentos contrários, algumas modificações, mesmo que sutis, ocorreram nas disciplinas de filosofia, psicologia e sociologia da educação. Como conseqüência dessas dúvidas internas, buscando diminuir o distanciamento entre a teoria da educação e as práticas, que dão a toda essa teoria sua razão de ser, “se aceptó, en el plano ritual, el carácter “interdisciplinario”, “integrado” y “baseado en los problemas” de la teoría de la educación”(CARR, 1996, p.53). Este distanciamento entre os princípios “abstractos y generales que generaba y la situaciones concretas a las que, en realidad” os professores em sala de aula vem enfrentando .

A teoria da educação, em certo momento, foi considerada “como un conjunto de principios derivados de convicciones filosóficas generales” ou baseadas nas convicções dos “grande educadores” como Platão, Rousseau, Herbert, Floebel e Pestalozzi.

Entende-se que o trabalho docente concentrar-se em ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, torna-se assim, necessário desenvolver nos alunos conhecimentos e habilidades que possibilitem construir seus saberes-fazeres docentes a partir dos desafios que o ensino como prática social lhe exige, o que lhe possibilita criar sua própria identidade. A educação, que tem por objetivo, através dos processos de ensino aprendizagem, desenvolver as mentes dos alunos, não cabe que esta seja uma atividade estritamente teórica, senão uma atividades prática.

Sin embargo, aunque, a diferencia de la psicología y la sociología no se ocupa de elaborar teorías y explicaciones, la educación es semejante a las prácticas teóricas por tratarse de una actividad intencional desarrollada de forma consciente nque solo puede comprenderse en relación con el marco de pensamiento en cuyos términos sus practicantes a lo que hacen y a lo que tratan de conseguir(CARR, 1996, p.56).

No entanto, o principal motivo a eliminação deste enfoque foram às críticas da filosofia analítica sobre suas suposições metodológicas básicas, tendo como objetivo primeiro, para melhorar a prática educativa, a formulação de objetivos gerais que os docentes possam usar para solucionar seus problemas em sala de aula. “No cabe duda de que la educación no es una actividad teórica, sino una actividad práctica relacionada con el cometido generam de desarrollar, las mentes de los alumnos mediante los procesos enseñaza y aprendizaje”(CARR, 1996, p.56).b

Uma das maiores dificuldades encontradas para compreender a teoria da educação, situa-se no distanciamento entre a realidade enfrentada pelos professores em sala de aula, e os princípios abstratos gerados por ela. “Como en el caso de las actividades teóricas, los profesionales de la educación se encuentren con problemas cuando sus métodos y procedimientos dejan de ser efectivos”(p. 57).

A aprendizagem reflexiva pode assim vir, como uma excelente ferramenta para capturar e compartilhar conhecimento. A interação entre a aprendizagem e a gestão do

conhecimento reflexivo ou aspecto, pode vir como resultado da aplicação das próprias experiências e a experiência com o outro, como processo dialógico, traduzido como prática reflexiva. Brockbank e McGill, analisam que a tecnologia da informação, ao mesmo tempo que é útil, não vem como substituto para o aprendizado, e sim, na forma de aliada ou parte complementar do processo desta aprendizagem. “No obstante, lá tecnologia actual aún no es un sustituto del aprendizaje críticamente reflexivo que se logra mediante el diálogo reflexivo con los otros” (2008, p.126).

O trabalho docente, se efetiva no ato de ensinar, como forma de contribuição ao processo de humanização dos discentes, em que historicamente, torna-se necessário desenvolver nestes, conhecimentos e habilidades que possibilitem construir seus saberes-fazeres docentes a partir dos desafios que o ensino como prática social lhe exige, o que lhe possibilita assim, criar sua própria identidade. Identidade esta, que segundo Pimenta:

é um processo de construção do sujeito historicamente situado, sendo esta construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante e das tradições. Podendo ainda ser construída pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida a ser professor(1999, p. 18).

O processo de construção da identidade do professor, aponta para saberes necessários a prática docente, capaz de criar suas próprias ações, de administrar as complexidades reais e de resolver situações problemáticas por meio da integração inteligente com a técnica e os conhecimentos práticos adquiridos. Este profissional desponta para um perfil reflexivo, sendo que necessariamente, concebe um educandário nos mesmos moldes. Para Alarcão a escola reflexiva é uma “[...] organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo “(2003, p.83). Sob a mesma abordagem, desponta a chamada escola reflexiva que: “é uma comunidade educativa que aprende e que se desenvolve de um modo rápido, inteligente e diferenciado”(TOLEDO, ARAÚJO, PALHARES, 2005, p.69), acrescentando que é uma escola que concebe “com um todo dinâmico,consciente, responsável, vivo, atuante e transformador da sociedade, qualquer que seja o nível em que atue (IDEM).

A construção desta identidade docente, envolve um processo de saberes necessários a sua prática o que implica segundo Pimenta: - *experiência*; - *conhecimento*; - *saberes pedagógicos*. O primeiro, se dá por meio da “sua construção social, mudanças históricas da profissão, [...] pelo cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática” (1999, p. 20). Já o conhecimento deve ser entendido, segundo o autor, “como o trabalho das informações através da sua classificação, análise e contextualização” acrescentando ainda que a educação escolar tem por finalidade “possibilitar o trabalho dos alunos quanto aos conhecimentos científicos e tecnológicos, a fim de desenvolver habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria”(1999, p.20). E por fim, os saberes pedagógicos, os quais “constituem-se no relacionamento do professor-aluno, na importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem e das técnicas de ensinar [...] os saberes científicos, a experiência dos professores, e da psicopedagogia”

Mediante tais colocações, Pimenta concebe que os profissionais da educação, em contato com os diferentes saberes, “podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontá-las e produzir assim, os saberes pedagógicos” (1999, p.20). Saberes estes, alicerçados pelas concepções e características que venham ao encontro de um processo de construção de identidade, devendo vir correlacionado ao seu conhecimento técnico e pedagógico, com sua experiência vivida a fim de construir e reconstruir os seus saberes necessários a uma prática pedagógica direcionada a atender e compreender o discente, em todas as dimensões de sua profissão docente.

Considerações finais

Este artigo teve a pretensão de suscitar não somente o debate, mas, principalmente, a consolidação de práticas que efetivem a construção e a realização de ações transformadoras advindas ao encontro da consciência dos valores e significados ideológicos na atuação docente através das práticas reflexivas na construção do saber docente no ensino superior. Para isso, a universidade precisa ter em mente seu papel e sua responsabilidade para com a formação de profissionais docentes, para um pensar reflexivo. Efetivamente, repensar as práticas educativas, que produz à melhoria da qualidade de ensino, passa significativamente pela formação reflexiva dos professores. A ação reflexiva para Zeichner (1993, p. 18), retomando uma definição de Dewey, “implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz”.

Alarcão (1996, p.58), menciona Dewey, ao assinalar que “ninguém é capaz de pensar em alguma coisa sem experiência e informação sobre ela”. Tal afirmação leva a autora a considerar duas recomendações em relação à formação do docente no ensino superior: “constitui dever do formador orientar na concepção e implementação de situações experimentais significativas, capazes de fornecerem materiais para a reflexão” (1996, p. 58). A segunda, na concepção da autora, deve ocorrer antes, depois e durante o ato educativo, sendo assim, “primordial criar nos formandos a disposição para refletirem criticamente, sobre a forma como ensinar, numa perspectiva de desenvolvimento profissional permanente.

Acrescentando a isso, a educação numa perspectiva de desenvolvimento das competências e habilidades do pensar, temos na teoria educacional, um conjunto de princípios, saberes e concepções capazes de compreender o sentido da vida, como também as estruturas da prática educativa cotidiana. Sendo assim, na educação a teoria é uma dimensão indispensável a prática, porque produz um saber que supõe inevitavelmente a compreensão reflexiva da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo. 5ª Ed. Cortez. 2007.

_____, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto-Portugal. Coleção Cidine. Porto Editora.1996.

CARR, W. **Uma teoria para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Ed Morata, 1996.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

EDWARD, A. **Researching pedeagogy. A sociocutural agenda** (texto não publicado cedido pela autora). 2001.

NÓVOA, A.(org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G, C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002- (Coleção Docência e Formação).

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto alegre; Artmed Editora, 2000.

TOLEDO, Elizabeth; ARAUJO, Fabíola Peixoto de; PALHARES, Willany. **A formação dos professores**: tendências atuais. Pesquisa na prática pedagógica (fundamentação) normal superior. EAD UNITINS /EDUCON: Palmas-TO, 2005

ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores**: Ideias e Práticas. Lisboa, Educa, 1993.