

O CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO NA PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA

Sandra Souza de Santana¹
Maria Cleonice B. Braga²

RESUMO:

Esse trabalho pretendeu estabelecer um paralelo entre a prática de professores egressos de duas turmas de Estágio Supervisionado em Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana desenvolvido na modalidade de pesquisa e os pressupostos teóricos e metodológicos do referido componente curricular. Os referidos pressupostos tiveram como meta a formação de professores que entendessem a escola como uma instituição de encontro/confronto de valores e culturas, portanto, uma instituição que deve ser problematizada e transformada continuamente. Nessa perspectiva procurou formar professores que, em suas atuações profissionais prezassem pela utilização da reflexão e da pesquisa como ferramentas para compreender e enfrentar a/s realidade/s dinâmicas e complexas do espaço escolar. A pesquisa teve um viés qualitativo e utilizou o estudo de caso como estratégia de investigação. Utilizou-se da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados e a técnica de análise de conteúdo para interpretá-las. Os resultados obtidos indicaram que os egressos construíram um entendimento básico do conceito de reflexão na docência e compreendem o significado de uma prática reflexiva. O aprofundamento maior nos conteúdos das entrevistas possibilitou a compreensão de que a reflexão desenvolvida pelos professores encontra-se ainda voltada, principalmente para pensar sobre os procedimentos de ensino utilizados, a dinâmica da aula, o como melhorar o trabalho. Entretanto, falta ainda o refletir e o agir sobre o contexto mais amplo em que se insere a escola, a educação. Falta a reflexão mais contextualizada e contestadora, pressuposto defendido pelos teóricos estudados no Componente Curricular em pauta.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Estágio Supervisionado, Prática docente e professor reflexivo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propôs a analisar a prática docente de professores egressos das turmas do componente curricular Estágio Supervisionado da licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana, BA, dos semestres 2005.2 e 2006.1, estas turmas foram as pioneiras no projeto de estágio, portanto elas seriam

¹ Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana; Professora da rede particular de ensino no Município de Santo Estevão, BA.

² Doutora em Educação Pela Universidade Federal de São Carlos; Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana

nosso principal elo de ligação entre formação e atuação profissional estando, portanto, de acordo com os critérios estabelecidos para a investigação desenvolvida.

Os sujeitos da pesquisa (os egressos) tiveram sua formação, pelo menos no que se refere ao componente curricular Estágio Supervisionado, pautada na pesquisa, ou seja, uma formação embasada no conceito de professor reflexivo e pesquisador, investigador da sua própria prática. Em outras palavras, buscou formar professores que desenvolvessem um olhar reflexivo perante a realidade escolar, percebendo-a como um espaço de confluência de valores e culturas diversas.

Sabe-se que o componente curricular Estágio Supervisionado representa a interface entre o saber acadêmico e a ação, ou seja, entre a universidade (centro de formação profissional) e a escola (local de trabalho dos licenciados). Por muito tempo, o currículo das licenciaturas embasou-se no modelo da racionalidade técnica para o qual a formação inicial do professor baseava-se em saber aplicar bem as técnicas e conhecimentos aprendidos nas universidades, de modo que ao aluno de licenciatura era reservado apenas o último semestre do curso para ir à escola desenvolver o estágio. Sabe-se, porém, que a escola é um ambiente amplo e complexo e que esse formato não dava conta do licenciando compreendê-la em toda sua dimensão.

A partir desses pressupostos, dois professores orientadores de estágio, insatisfeitos com suas práticas e contemplados pela criação da legislação, que instituiu o estágio como componente curricular tendo agora 400 horas, aprovou junto ao Consepe (Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão) da Universidade Estadual de Feira de Santana o projeto: Estágio Supervisionado e Pesquisa: possibilidades de produção de conhecimento na Licenciatura em Geografia da UEFS, o qual teve como meta principal a formação de professores que desenvolvessem a prática educativa a partir da observação, problematização, análise e ação contínuas da/na realidade escolar (BRAGA e SANTOS 2010).

As diretrizes do estágio, portanto, estavam voltadas para a formação de professores que, através da adoção da prática reflexiva, fossem capazes de problematizar seu fazer docente, criar teorias sobre ele, significá-las. Enfim, um professor investigador comprometido em transformar a realidade na qual fosse atuar.

A proposta foi compreender se os professores egressos se apropriaram dos conceitos de *professor reflexivo e professor pesquisador* e se estavam utilizando os conhecimentos do Componente Curricular Estágio Supervisionado, ou seja, investigar se os conhecimentos que embasaram a formação dos egressos estavam de alguma forma, sendo utilizados em suas práticas.

Para a realização desse estudo foi necessário um aprofundamento teórico dos conceitos de professor reflexivo, professor pesquisador e saberes docentes, conceitos que foram entendidos a partir da perspectiva de: Schön (1992), Contreras (2002), Stenhouse (1993), Pimenta e Ghedin (2006), Lima e Gomes (2006), Freire (1996) e Tardif (2002).1. O CAMINHO PERCORRIDO

Este trabalho foi desenvolvido numa perspectiva qualitativa, uma vez que buscou analisar os significados que os sujeitos atribuíram aos conhecimentos construídos no Estágio Supervisionado, em suas práticas de ensino.

Como estratégia de investigação o método adotado foi o estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1986, p. 17) “[...] pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”. Segundo as autoras, o estudo de caso é desenvolvido em três fases, a saber: “[...] uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório”.

A primeira fase da pesquisa de campo constituiu-se no levantamento de informações sobre os egressos com o objetivo de saber quantos estavam exercendo ou já tinham exercido a atividade docente; a partir desse levantamento foi estabelecido o contato inicial com o grupo de egressos para apresentar os objetivos do trabalho, a forma de coleta dos dados e o desejo de tê-los como colaboradores.

Na segunda fase foram realizadas as entrevistas e a transcrição dos dados. A terceira e última fase correspondeu à organização e categorização dos dados, seguida da análise e interpretação dos mesmos.

Os sujeitos da pesquisa foram sete professores formados nas turmas participantes do projeto “Estágio Supervisionado e Pesquisa: possibilidades de produção

de conhecimento na licenciatura em geografia da UEFS”³. Os critérios para a seleção desses participantes foram: estar ou ter exercido a docência por, pelo menos um ano, após a conclusão da licenciatura.

O instrumento utilizado para coleta dos dados foi entrevista semiestruturada que, segundo Szymanski (2010) deixa o entrevistado mais à vontade, mais livre em seus dizeres, pois o pesquisador propõe questões abertas, apenas para nortear o rumo do diálogo; num primeiro momento foram obtidas informações mais gerais sobre os mesmos. Essas questões são denominadas pela autora de “aquecimento”. A seguir, apresentamos algumas questões relacionadas às atividades desses professores-egressos, visando compreender suas trajetórias como docentes: Você ensina em colégio particular ou público? Qual sua carga horária atual? Em que momento decidiu que queria ser professor (a)? Está feliz com sua escolha? Por quê?

Após essa fase inicial de conhecimento do entrevistado partiu-se para questões desencadeadoras que devem “ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar [...]” (SZYMANSKI 2010, p. 28). Sua formação acadêmica te preparou para o mercado de trabalho? Justifique. Em se tratando especificamente do componente curricular Estágio Supervisionado, responda: Aprendeu algo que esteja sendo utilizado na sua prática como docente? Justifique. Por quê?

Para a identificação dos egressos foi utilizada a letra “E” para todos, seguida de numeral para diferenciá-los. A numeração seguiu a ordem das entrevistas; assim, o participante “E1” corresponde ao primeiro professor entrevistado e assim sucessivamente.

Na interpretação das entrevistas refletimos acerca das dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática docente, a importância da formação acadêmica em geral e do estágio supervisionado, em particular, para as suas atuações, o significado do conceito de professor reflexivo, as principais dificuldades para o exercício da prática reflexiva e os momentos ou situação em que adotaram posturas reflexivas.

³ Sobre a participação dos estagiários na referida pesquisa, suas inserções e funções ler BRAGA, M. C. B. e SANTOS, F. de A. **Estágio, pesquisa e produção de conhecimentos na formação inicial do docente em Geografia**. In: Anais do VIII Colóquio Nacional e I Internacional do Museu Pedagógico: As redes científicas e o desenvolvimento da pesquisa - perspectivas multidisciplinares. Vitória da Conquista, 2009.

1.1 PROFESSOR REFLEXIVO, PROFESSOR PESQUISADOR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Refletir sobre a prática dos egressos participantes do projeto de estágio na modalidade de pesquisa exigiu, antes de tudo, uma revisão de literatura no que diz respeito aos conceitos de *professor pesquisador* e *professor reflexivo*.

O conceito de professor reflexivo é um desdobramento do termo *professional reflexivo* proposto por Donald Schön (1992) que o cunhou para defender a reorganização curricular nos cursos de formação de profissionais, baseando-se, principalmente, nas pesquisas desenvolvidas por John Dewey. O referido conceito foi adaptado para o contexto educacional a partir da vertente do professor reflexivo que segundo Schön (apud CONTRERAS 2002, p. 106),

[...] trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor.

Assim, o professor reflexivo busca uma prática docente comprometida com o rompimento dos modelos tradicionais de ensino onde a função do professor é “transmitir” conhecimentos aos educandos. O professor reflexivo é um problematizador da sua própria prática, ou seja, exerce a *reflexão-na-ação* quando se depara com situações que fogem da normalidade com que está acostumado a lidar (CONTRERAS 2002, p.106-107). Para esse autor, essa normalidade representa o contexto em que o conhecimento acumulado, inclusive os experienciais são insuficientes para resolver.

Na prática reflexiva o *pensar* e o *fazer* interligam-se a partir do diálogo travado entre a ação e seus efeitos, ou seja, por meio da reflexão o professor procura construir o melhor caminho para alcançar os objetivos da sua ação. É a assunção de uma postura metodológica

Vale ressaltar que esse caminho, que é de posicionamento questionador e investigador frente à própria prática, exige a busca constante da/pela descoberta e/ou construção de procedimentos, de ideias, de vias de enfrentamento uma vez que na atuação pedagógica os problemas não são os mesmos e nem são únicos, além de não terem a mesma origem. Eles são híbridos e permanentes; por isso a reflexão é a única ação permanente.

Assim como *professor reflexivo*, o *professor pesquisador*, conceito formulado por Lawrence Stenhouse, também investiga e busca respostas para situações em que as ações cotidianas no contexto da sala de aula não são suficientes para responder. É aquele que inventa e reinventa sua prática por meio de pesquisas, visando sempre um melhor desempenho da docência e um melhor aperfeiçoamento do fazer pedagógico. De acordo com Stenhouse (1983b, p. 214 apud CONTRERAS, 2002 p. 118).

O processo de aperfeiçoamento profissional não se produz mediante a transmissão de teorias, mas questionando essas habilidades e recursos que refletem as capacidades pessoais com respeito à prática de ensino, ao conhecimento ministrado ou às pretensões educativas. Os modelos de ensino não são mais do que possibilidades que devem ser experimentadas, de tal modo que se possa rever a prática à luz das idéias pedagógicas que os modelos representam e estes últimos à luz do que a prática revela.

Para Stenhouse (apud CONTRERAS 2002), o professor pesquisador percebe a sala de aula como um campo de pesquisa. Sendo assim, cabe a ele analisar, problematizar e propor soluções para as situações surgidas a partir dessa problematização uma vez que o mesmo possui a possibilidade real de “testar as ideias na prática”. Ainda nessa mesma linha de pensamento o autor defende que os professores são os mais “[...] interessados em entender a prática de sala de aula [e transformá-la em um] lugar adequado de experimentação e pesquisa” (CONTRERAS 2002, p.143).

A partir dessa linha de raciocínio é possível perceber que através da pesquisa os professores poderão formular e reformular teorias que nascerão no contexto da sala de aula e ao mesmo tempo serão utilizadas nesse mesmo espaço; serão, assim, protagonistas dos seus saberes, como defende Paulo Freire (1996) ao chamar atenção para o fato que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino contínuo

buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE 1996 p. 29).

Tanto o *professor reflexivo* defendido por Schön, quanto o *professor pesquisador* de Stenhouse contrapõem-se às práticas pedagógicas baseadas na racionalidade técnica, modelo considerado insuficiente para compreender a complexidade do contexto educacional e do fazer pedagógico. Na visão de Contreras (2002), embora os dois conceitos tenham em comum essa contraposição, Stenhouse formulou sua teoria, focando mais especificamente, na rigorosidade do currículo. Para ele, o currículo deve estar sempre em construção por meio da pesquisa.

Nessa perspectiva, o *professor pesquisador* constrói sua prática a partir da reformulação e adaptação das definições pré-estabelecidas no currículo, isto é, a partir da reconstrução e adaptação dos objetivos traçados *a priori*, mas que não deram conta de responder à complexidade do contexto. O professor reflexivo, por sua vez, assume a posição de investigador da prática a partir das problemáticas surgidas em seu fazer pedagógico. Para este, a reflexão representa a principal ferramenta para entender as situações adversas do contexto de ensino. Os dois conceitos, portanto, fazem parte do movimento de defesa da pesquisa como atividade fundamental na formação e atuação docente, movimento esse que tem ampla abrangência teórico – metodológica.

André (2001) apresenta sucintamente alguns posicionamentos sobre a diversidade do sentido pensado para o desenvolvimento da pesquisa na prática docente⁴: norteadora do fazer educativo, integradora da teoria e prática docente, reflexão conjunta sobre a prática, associação entre saber e prática docente, instrumento de integração entre centro de formação e centro de atuação profissional.

Nessa investigação a pesquisa está sendo pensada como instrumento de questionamento, teorização e construção permanente da/sobre a prática situada no contexto que ela se desenvolve, dessa forma a pesquisa seria o elo entre os sujeitos e a realidade social em que atua.

⁴ Para aprofundamento sobre essa discussão consultar André (2001). Pesquisa, formação e prática docente. In: André (Org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas SP: Papyrus, 2001.

Ambas as teorias tem como fundamento a transformação da prática a partir da reflexão e da pesquisa, porém o professor pesquisador foca sua ação no desenvolvimento do currículo, no seu exercício diário em sala de aula ao passo que o professor reflexivo procura meios para responder a situações que surgem no cotidiano e que fogem da “normalidade”, ou seja, situações que exigem um conjunto de saberes que ainda não pertencem ao seu repertório.

O professor que reflete e teoriza sobre seu fazer pedagógico torna-se autônomo. A pesquisa “[...] atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios do trabalho, entendendo que os professores também têm teorias que podem contribuir para a construção de conhecimento sobre o ensino” (ZEICHNER apud PIMENTA e GHEDIN, 2006 p. 65).

Nesse sentido, tanto a pesquisa quanto a prática reflexiva são apontadas como meio pelo qual os professores, a partir da atuação em sala de aula, tornam-se agentes de transformações tanto na escola quanto na sociedade. O fazer pedagógico crítico tem em sua base teórica a busca constante pela transformação, transformação essa que diz respeito aos alunos, à instituição de ensino, às condições de trabalho, e às políticas educacionais.

2. AS DIFICULDADES INICIAIS DA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES INVESTIGADOS

Os professores investigados estão todos em início de carreira. Nesse tópico descrevemos suas principais dificuldades para ensinar Geografia tendo em vista que essa é uma fase de tensões, mas também de aprendizagens em espaços desconhecidos, onde precisam aprender a ser profissionais e a demonstrarem certa confiança em si quando ainda não a tem (GARCIA, 1999). As dificuldades apontadas pelos entrevistados foram classificadas em dois grupos:

2.1 Dificuldades no ensino dos conteúdos geográficos

Para o grupo de professores-egressos as dificuldades estiveram relacionadas ao processo de construção do conhecimento escolar pelos alunos ou à busca de um “caminho” para que os conteúdos geográficos ensinados fossem aprendidos pelos alunos de forma significativa.

A falta de habilidade com a transformação dos conteúdos disciplinares em conteúdos escolares pode ser observada a partir de algumas falas destacadas a seguir:

Professor E2: Fazê-los aprender realmente o que a gente tá tentando passar de Geografia, é complicado!

Professor E5: [...] a primeira dificuldade que eu senti foi a questão de conseguir falar a língua do alunado. Então, o que é que acontece: eu saí com um conhecimento próprio da universidade. Então até eu me adaptar à linguagem deles foi uma coisa complicada. E essa foi a principal dificuldade e foi uma grande barreira entre o professor e o alunado. Mas isso foi superado depois que eu tentei, junto com eles, buscar formas novas.

Pode-se inferir, portanto, que as dificuldades que esses professores enfrentaram estão relacionadas ao pouco saber experiencial, pois como já dissemos, exercem a profissão há pouco tempo. Os saberes construídos no exercício da docência são básicos para a profissão (TARDIF; 2002; PIMENTA, 2006). Tardif (2002) defende que uma das fontes dos saberes docentes é o tempo na profissão, entendendo que esse tempo é de aprendizado experiencial, de construção de saberes na própria trajetória.

2.1.1 Manejo de classe

Outro grupo destacou a gestão de classe⁵ como sendo a maior dificuldade enfrentada. Para esse grupo, as dificuldades estão em manter um ambiente de aula, fazer com que a aula aconteça o que, de certa forma, também diz respeito aos objetivos traçados pelos professores nos seus planejamentos, uma vez que esses objetivos são voltados para a aprendizagem dos alunos. Assim, para que a aula flua, para que os objetivos da aula sejam alcançados é necessário a participação e o interesse dos grupos

⁵Entendida como conjunto de competências utilizadas pelo docente visando envolver, motivar e mobilizar os alunos para o processo de aprendizagem.

de alunos. Sem essa parceria é difícil manter um ambiente de aprendizagem, como pode ser constatado nas falas seguintes.

Professor E4: No meu caso [o principal problema] é o controle de sala, a questão da indisciplina. Eu tenho muita dificuldade pra conseguir manter o equilíbrio na sala. Se tiver o equilíbrio, aí a aula rola. Agora, você conseguir fazer o equilíbrio primeiro pra depois dar aula....

Professor E6: Acho que lidar mesmo com o controle de turma, da indisciplina.

A desmobilização, indisciplina e/ou desinteresse dos alunos pelas aulas de Geografia são problemáticas bem presentes na produção acadêmica dos últimos anos. Muitos autores têm abordado-a como pode ser comprovado nos trabalhos desenvolvidos por Resende (1986), Lopes (2010), Santana e Braga (2010), Kaercher (2002) e Castrogiovanni (2000).

Além disso, essa tem sido uma temática bastante investigada pelos licenciandos em seus relatórios finais de estágio na Universidade Estadual de Feira de Santana. Segundo Silva e Braga (2012) a temática relacionada à motivação/desmotivação de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem corresponde a 37% dos artigos elaborados pelos futuros professores, percentual que evidencia o quanto esse fator está presente no dia a dia das aulas de Geografia nas escolas.

3. A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO PARA A PRÁTICA DOS PROFESSORES

O componente curricular Estágio Supervisionado representa o momento em que o estudante entra em contato direto com o seu futuro campo de atuação. É a partir dele que o futuro profissional da docência começa a perceber a complexidade da docência, pois este é o momento de transição entre o processo de formação e o fazer profissional.

O estágio, portanto, é espaço de construção, desconstrução e reconstrução de teorias, de saberes, de crenças; é espaço de descoberta de um mundo ainda desconhecido pelo licenciando (ou pela maioria) do ponto de vista profissional.

O Estágio Supervisionado por meio do qual os participantes da pesquisa foram formados foi desenvolvido com base nos conceitos de *professor pesquisador* e

professor reflexivo. Esses conceitos foram estudados a partir de teóricos que tratam da insustentabilidade da racionalidade técnica como modelo para a formação de profissionais que atuam numa realidade tão dinâmica e complexa, ao mesmo tempo que apresentam a reflexão e a pesquisa como atividades fundamentais para um fazer pedagógico comprometido com a emancipação do sujeito. Dentre esses teóricos, foram estudados Lima, 2008; Pimenta e Lima, 2004; Pereira e Zeichner, 2002; André, 2001; Pimenta e Ghedin, 2006; e Contreras, 2002.

A partir do exposto elaboramos um contraponto entre o fazer docente dos entrevistados e os pressupostos gerais do Estágio Supervisionado. Em outras palavras, investigamos a influência desse modelo de estágio na prática docente dos egressos. Como eles estão significando e/ou redimensionando esses saberes em seus fazeres? Ou não estão?

3.1 A aprendizagem é um processo que se dá dentro e fora da sala de aula

Os egressos perceberem que as relações estabelecidas em sala de aula, são reflexos de um contexto que ultrapassa a escala da sala de aula, bem como da escola, refletindo a dinâmica do contexto social no qual os alunos estão inseridos. Essa tomada de consciência é importante, porque a partir dela o professor pode articular a melhor forma de atingir os diferentes sujeitos. O dizer, a seguir, evidencia essa postura adotada pelos egressos.

Professor E3: Aprendi a entender mais os alunos, a conviver mais com eles e perceber que todos os problemas que existem na vida dos alunos influenciam em sala de aula. Fazer avaliação processual do aluno em todo período de estudo; entender que eu não posso agir com todo aluno da mesma forma sem saber o que realmente acontece em sua vida.

Refletir sobre o contexto do aluno, compreender que a vida cotidiana não está desarticulada do desempenho escolar, e que o processo de aprendizagem dos sujeitos se dá de forma diferente são saberes que estão em consonância com as diretrizes do estágio desenvolvidos com esses professores.

Os egressos também perceberam e adotaram a postura reflexiva em suas práticas e apontaram isso de diversas maneiras, seja refletindo sobre o seu desempenho em sala

de aula, seja adotando a reflexão como postura pedagógica com seus alunos, como pode ser observado nos dizeres em destaque.

Professor E5: [...] não tem como um professor licenciado em Geografia se formar e chegar à sala sem uma observação, sem um olhar que busque identificar problemas e questões que possam vir a se tornar pesquisas futuramente.

Professor E4: Refletir e tentar solução para os problemas enfrentados na sala de aula”.

Professor E7: Refletir sobre que deu certo e, principalmente, sobre o que não deu certo.

Para esses egressos as teorias discutidas no estágio estão, de alguma forma, presentes no fazer e no ser profissional, mesmo que de forma elementar, mas existe a consciência da importância de se desenvolver a docência reflexiva, como pode ser constatado no item seguinte quando os professores dizem de como entendem a prática reflexiva.

4. O QUE É SER REFLEXIVO? O CONCEITO NA PRÁTICA DOS PROFESSORES

Discorremos, a seguir, sobre o significado de professor reflexivo construído pelos egressos. Ao manifestarem em suas falas a relação entre os pressupostos reflexivos do estágio e a articulação dos mesmos com suas práticas, a maioria associou a reflexão ao contexto e às ações de sala de aula e da escola. Para eles, refletir foi a forma que encontraram para avaliar constantemente suas práticas e seus procedimentos diários em sala de aula.

Os egressos buscaram a partir da prática reflexiva respostas para as dificuldades vivenciadas. Para eles, ter uma prática embasada na concepção reflexiva é “[...] refletir a realidade da sua sala de aula e da escola, e de alguma forma, você tentar solucionar o problema que você viu a partir dessa reflexão” (E1).

A reflexão apresentou-se também como um exercício de avaliação e reavaliação de toda a conjuntura de aula e não apenas das dificuldades, ou seja, como um procedimento que deve ser utilizado a todo instante no momento do planejamento e dos objetivos que se pretende alcançar com uma determinada aula. Para E2, a reflexão foi o

meio utilizado para pensar sobre “[...] as ações docentes no dia a dia, na hora de preparar aula, na hora que tá ministrando aula, na hora que tá discutindo o assunto com o aluno. Eu acho que é isso ser reflexivo; é você pensar o tempo todo naquilo que você tá fazendo, que você vai fazer”.

Assim, percebe-se que a reflexão é utilizada pelos egressos para avaliar o fazer docente, constituindo-se em um exercício intelectual por meio do qual os egressos apropriaram-se para refletir sobre suas ações e para, de alguma forma, transformar o contexto no qual estavam atuando, isto é, a sala de aula.

5. AS DIFICULDADES DE UMA PRÁTICA REFLEXIVA

Sabe-se que a educação é permeada por diversos interesses sociais, culturais, políticos e econômicos. Assim, refletimos sobre as dificuldades encontradas pelos egressos para a adoção da postura reflexiva e/ou se as escolas em que atuam valorizam e colaboram com a reflexão.

O professor reflexivo/pesquisador é também aquele que não abre mão do espaço democrático e autônomo em sua prática, valorizando a formação de sujeitos que reflitam sobre o contexto social que estão inseridos e, principalmente sobre os interesses que estão por trás de uma dada realidade.

Considerando a educação como uma prática social, política e ideológica o professor reflexivo pode não ter uma boa aceitabilidade em situações muito burocratizadas, minada de técnicas e que buscam resultados exatos. Não que a reflexão seja um impedimento, mas enquanto reflexiva é autônoma e contestadora.

A burocracia do sistema escolar foi um dos fatores que dificultou o desenvolvimento da prática reflexiva na visão dos entrevistados. Essa dificuldade já foi observada por Serrão (2006, p. 152). Segundo ela “[...] os mecanismos de controle e de legitimidade do saber escolar regidos pela burocracia e meritocracia são os principais obstáculos para uma prática reflexiva”.

A prática reflexiva necessita ser um projeto abraçado pela escola como um todo, onde a finalidade do fazer pedagógico seja a emancipação do sujeito. Na gênese desse conceito, Contreras (2002) interpretando Schön destacou que “[...] a prática da reflexão

se encaixa mal em contextos de burocracia e controle, nos quais se encontram definidas as metas à margem dos problemas concretos e reais enfrentados pelos profissionais” (CONTRERAS, 2002 p. 110).

Assim, se não existe essa parceria pedagógica, o ensino pode não alcançar os objetivos desejados. Isso ficou evidente nas falas destacadas a seguir, nas quais os entrevistados apontam a falta de comprometimento da escola (direção, corpo docente e coordenadora pedagógica), como um dos entraves à reflexão.

Professor E7: [...] a escola não dá muito espaço em horários [...] a direção não vê importância, muitas vezes, em parar um dia da semana pra fazer esse replanejamento. Quer que as aulas sejam mantidas, não vê importância em parar pra refletir e repensar o que você está fazendo em sala de aula.

Professor E2: A grande questão são as próprias falhas de coordenação das escolas, não é nem a questão da gente com o nosso trabalho. Porque a gente tem um prazo a cumprir, tem horário a cumprir e, na verdade, a gente deixa até esse lado reflexivo, às vezes muito de lado, até na hora de conversar com a coordenação a gente fica meio reticente em dizer por que a gente tem de cumprir aquilo com muita velocidade.

Ninguém reflete sozinho. A reflexão necessita ser um projeto coletivo de toda a comunidade escolar. A falta de apoio da instituição representa uma barreira, porque os egressos aprenderam que a reflexão não é uma atitude individual e torna-se mais eficaz quando praticada coletivamente (VALADARES, 2006).

As dificuldades citadas pelos egressos estão compatíveis com o modelo de sociedade que está posto, não prezando pela educação de qualidade nem pela valorização do sujeito crítico, criativo e reflexivo. Por outro lado, apresenta a concepção de professor que ainda predomina na escola: aquela cuja principal obrigação é “dar” todo o conteúdo do programa, mesmo que isso signifique o desenvolvimento de um ensino apressado, descompromissado com a construção da aprendizagem pelo aluno.

O fazer e o ser reflexivo representam de certa forma, romper com essas estruturas que vêm no professor apenas o trabalhador, o técnico cumpridor de tarefas.

Essas dificuldades vivenciadas pelos egressos são interpretadas por Contreras (2002) como frutos dos diversos papéis exercidos pela escola, papéis esses que nem sempre são compatíveis com os objetivos dos professores.

Professor E1: [...] pra mim, o pior de ser professor reflexivo é que você não tem como fazer nada [...] se você reflete e identifica o problema você vai ter que solucionar. E aí, como é que você soluciona? Quem vai te ajudar a solucionar? Você sozinha? Alguns casos sim, outros casos que dependem da escola ou financeiro, não.

Professor E3: Uma das maiores dificuldades de ser professor reflexivo é que a maioria dos professores não faz e nem entende o processo, porque eles não aprenderam da mesma forma que a gente. Eles acham que ensinar só é chegar à sala, passar o conteúdo e acabou.

Professor E7: [...] a falta de alguém da minha área, não tem outro professor de Geografia, então, às vezes, eu sinto falta de um suporte, de alguém pra refletir junto comigo, alguém que pense junto comigo - o que está dando errado? Como pode ser feito para dar certo? O que pode mudar. Então eu sinto falta de outro professor pra planejar junto.

Diante dessas dificuldades encontradas nas instituições de ensino os professores limitaram suas reflexões ao contexto de sala de aula como pode ser observado no item seguinte.

6. REFLEXÃO: O SIGNIFICADO DA PRÁTICA REFLEXIVA DOS DOCENTES EGRESSOS.

Nesse tópico analisamos quais ações ou posturas adotadas pelos egressos podem ser entendidas como embasadas no conceito de professor reflexivo. Em que momento eles utilizaram a reflexão em sua prática? E de que forma fizeram isso?

A maioria dos egressos utilizou a reflexão para avaliar e reconstruir a prática de ensino e, assim, compreender o processo de aprendizagem com todas as suas vicissitudes. Para E3 a prática reflexiva acontece quando “faço avaliação das minhas aulas e do meu comportamento em sala de aula e, percebendo também como é que alguns alunos aprendem, para poder modificar ou não, para facilitar o aprendizado deles”.

Ainda com relação à postura reflexiva E6 faz o seguinte depoimento:

Professor E6: Eu era reflexivo da seguinte forma: por exemplo, eu acho que estava com duas 5ª, duas 6ª e duas 7ª séries; se eu dava aula pra uma turma e via que aquela aula não foi produtiva como eu achei que seria, eu mudava uma coisa ou outra, mudava o que eu achava que era pertinente pra próxima turma. Na aula seguinte, com a mesma turma que eu errei, eu tentava melhorar. Às vezes, dava a mesma aula porque tinha a preocupação de fazê-los apreenderem, até acabava atrasando o conteúdo, algumas vezes, por conta disso. Mudava mesmo, a mesma aula, mas mudava toda pra ter algum resultado. Porque, às vezes, a gente tem mania muito de culpar o aluno e muitas vezes a gente tem razão. Só que o profissional de qualquer área tem que reconhecer quando ele não fez um bom trabalho e tem vezes que você não dar uma boa aula, queira ou não, mais isso acontece. Com base nisso, o cara que tem compromisso com a educação, em fazer um bom trabalho, ele muda.

Para E5 ter uma postura reflexiva é:

Professor E5: Você refletir sobre aquilo, seu fazer pedagógico, se a turma correspondeu, se foi uma aula bacana, se desenvolveu bem o conteúdo, se mostrou um nível de aprendizado bacana, o que foi que teve de positivo naquilo. E se ela não correspondeu, se te deixou falando sozinho o que foi que teve de negativo naquilo? Então, é a gente entrar na sala e sair e refletir depois e reconstruir sua ação. Eu acho que hoje, eu pelo menos, não consigo entrar na sala sem fazer uma reflexão a todo o momento, do momento que eu entro até o momento que eu saio. Principalmente após a saída que é o momento que a gente ver o que foi que aconteceu, o que foi produtivo o que não foi.

O professor E5 demonstra a prática de uma reflexão que Schön (1992), denominou de “reflexão sobre a ação”, que representa a reconstrução do fazer pedagógico a partir da avaliação crítica e reflexiva.

Para o professor E7, além de pensar no desenvolvimento da aula e na forma como os alunos aprendem a reflexão também pensa sobre as ações do professor em sala de aula e auxiliando-o compreender todo o processo de ensino/aprendizagem constata que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso não está apenas nos alunos, muito menos somente no professor, mas ambos têm sua parcela de contribuição.

Professor E7: Muitas vezes eu paro pra pensar: ‘será que aquilo que eu estou fazendo é o correto?’ E, assim, de uma turma pra outra eu faço mudanças, não deu certo, de uma aula pra outra a gente não insiste no erro; muitas vezes, a gente coloca muito a culpa no aluno e não para pra pensar no que a gente está fazendo, e a gente sabe

quando deu uma aula péssima e que não vai mais repetir aquilo ali, eu tenho essa consciência também. Mais assim, eu sempre paro pra pensar que eu não sou o dono da verdade, que eu cometo erros.

Para o professor E2 a reflexão acontece quando se pensa nos objetivos do processo educativo e nos meios utilizados para conseguir atingi-los.

Professor E2: No dia a dia quando vou fazer um trabalho, uma atividade, assim, sempre pergunto por que estou fazendo aquilo, porque vou utilizar aquilo, pra que aquilo vai servir pros meninos, pros alunos?

Essa preocupação diz respeito à postura adotada de pensar sempre sobre os fins da educação. Para Contreras (2002, p. 157),

O modo de desenvolver uma perspectiva crítica sobre o ensino e sobre as concepções sociais nas quais se sustenta é começar a perguntar-se sobre o que deveria ser um ensino valioso e por que, e não se limitar apenas às perguntas sobre o como. Dessa forma, ao aumentar o compromisso com o valor que a educação tem para seus alunos, os professores começarão a perguntar-se sobre o sentido do que fazem e a construir seu próprio conhecimento crítico, emancipando-se de tutelas externas e mostrando sua capacidade de usar sua inteligência para compreensão e a transformação social.

Ainda com relação à adoção da postura reflexiva a resposta do professor E4 chama atenção, pelo fato de que, a reflexão também traz dúvidas, angústias (in)certezas.

Professor E4: Oh! Refletir eu reflito, se eu refletir demais eu chego em casa deprimida. Então, a gente reflete um pouco, mas não se aprofunda muito não porque senão aí é que desanda. A gente reflete no sentido de tentar solução para os problemas enfrentados na sala de aula. Teve um dia que eu cheguei e fiz [pensou] assim: “Não! Deixa eu procurar aqui indisciplina... qual é o meu problema? Aí quando eu comecei a ler você encontra que o problema não são os alunos o problema é você. É você que não está sendo bom o suficiente pra prender a atenção dos alunos! No final das contas, eu disse: “É, o problema sou eu.

Essa situação pode ser interpretada à luz de Shulman (apud LUDKE 2001 p. 85) como corriqueira, pois segundo esse autor a reflexão e a pesquisa possibilitam “[...] maneiras de reduzir a incerteza, mas não de removê-la. Ela oferece precedentes e

exemplos, mais do que regras claras. Ela informa o julgamento, mas raramente alivia o profissional de suas tribulações”.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os egressos do Estágio Supervisionado - embasado na pesquisa - estão, afinal, de alguma forma utilizando os pressupostos gerais ensinados nesse componente curricular? Os conceitos, as práticas, as defesas dessa formação estão norteando o início do exercício nessa carreira profissional?

Todos os egressos demonstraram possuir um entendimento básico do conceito de reflexão na docência, terem entendido o que representa uma prática embasada no viés reflexivo e afirmaram compreender a relevância da reflexão para a prática docente. Também declararam que praticam a reflexão durante (reflexão na ação), mas principalmente, após concluírem alguma atividade (reflexão sobre a ação).

Foi possível identificar que essas reflexões se fazem presentes quando os professores repensam em alguma aula ou postura adotada que não alcançou o objetivo desejado; quando identificam problemas de origem didática e tentam solucioná-los; quando buscam entender e estudar as/sobre dificuldades que enfrentam no exercício da profissão e retornar a elas com outra postura. Em síntese, o que se percebeu foi que os participantes exercitam a reflexão crítica acerca de suas práticas diárias, da insegurança diante de várias situações problemáticas típicas do início da carreira (relação com os alunos, indisciplina, desmotivação, desvalorização da profissão, dentre outras).

Porém, a partir de um aprofundamento maior nos conteúdos das entrevistas percebe-se que essa reflexão encontra-se ainda muito incipiente e está voltada, principalmente para pensar sobre os procedimentos de ensino utilizados, a dinâmica de sala de aula e como melhorar as práticas educativas. Entretanto, aos professores recém-formados lhes falta refletir e agir sobre o contexto mais amplo em que se insere a escola, isto é, de maneira mais contextualizada e contestadora.

A carência de ações reflexivas mais amplas pode ser em função da falta de apoio da escola e do corpo docente, apontada pelos entrevistados como sendo uma das dificuldades para o desenvolvimento da prática reflexiva. Também pode representar uma estratégia adotada pelos egressos, pois por serem professores que estão em início

de carreira, a tendência é que não contestem a cultura da escola onde atuam. De acordo com Contreras (2002) os professores, muitas vezes, em função da dinâmica da instituição escolar onde trabalham limitam-se a refletir apenas no contexto de sala de aula, praticando a reflexão a partir de elementos mais próximos.

Sabe-se que o processo reflexivo não se dá de forma isolada e muito menos desarticulada da escola como um todo de modo que é possível que esse grupo de professores entrevistado a partir do momento que adquirirem segurança em seu ambiente de trabalho, amplie seu campo de reflexão.

SUPERVISED AND RESEARCH: JOINTS IN PRACTICE TEACHING TEACHER OF GEOGRAPHY.

SUMMARY:

This work aims to establish a parallel between the practices of graduated teachers from two classes of Supervised Internship in Geography at the Universidade Estadual de Feira de Santana and the theoretical and methodological component of this curriculum, developed in the form of research. These assumptions intend to train teachers to understand school as a place where different cultures and values clashes, which set school as an institution that must be continuously problematized and transformed. In this perspective the work sought to train reflective teachers who use researches as tools to understand and face schools as a dynamic and complex environment. The survey is a case study developed through semi-structured interviews interpreted by content analysis. The results indicated that the graduates developed a basic understanding of the reflection in teaching concept and understood the meaning of a reflective practice. Further analysis of the interviews contents allowed us to understand that teachers thinking are still focused on teaching methodological procedures, classroom dynamics and how to improve the work. However, understand and act education in a broader perspective is still a challenge for these teachers. We noticed a lack of a more contextualized and disruptive reflection, assumption defended by theorists who studied the Curriculum Component in question.

Keywords: Teaching Geography, Internship and Practice Teaching.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.142.
- BRAGA, M. C. B; SANTOS, F. A. O futuro professor de Geografia no estágio: contribuições de uma prática embasada na pesquisa. In: **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão, 2010. p.01-09.
- BRAGA, M. C. B. **Aprender e ensinar Geografia: a visão de egressos do curso de pedagogia da UEMS**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2006. p.251.
- BRAGA, M. C. B. e SANTOS, F. de A. Estágio, pesquisa e produção de conhecimentos na formação inicial do docente em Geografia. In: **Anais do VIII Colóquio Nacional e I Internacional do Museu Pedagógico: As redes científicas e o desenvolvimento da pesquisa - perspectivas multidisciplinares**. Vitória da Conquista, 2009.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de geografia: praticas e textualizações no cotidiano**. 2^a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.172.

- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 296.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.148.
- GARCÍA, Marcelo, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999. P. 272.
- KAERCHER, N. A. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino e aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, A. U. de. **Geografia em perspectiva**: ensino e Pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002, p.221-231.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. REDIMENSIONANDO O PAPEL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. São Paulo: Cortês, 2006. p. 163- 184.
- LOPES, Claudivan Sanches. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. Tese de Doutorado em Geografia Humana - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses>. Acesso em: 2012-07-15.
- LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. p.96.
- LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986. p. 99.
- PEREIRA, Júlio E. Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio E. D; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. São Paulo: Cortês, 2006. p. 224.

RESENDE, Márcia Spyer de. **A Geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 1986.p. 181.

SANTANA, S. S; BRAGA, M. C. B. Produzindo conhecimento no estágio supervisionado: a importância da geografia para alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Feira de Santana, BA. In: **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão, 2010 p. 1-8.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos; In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: Sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. São Paulo: Cortês, 2006. p. 151- 160.

SILVA, Cristina Souza;BRAGA, Maria Cleonice B. As pesquisas de futuros professores de geografia: um exercício de prática reflexiva. In: **Encontro Nacional de Geógrafos**. Anais. Belo Horizonte 2012.

SZYMANSKI, Heloisa (org); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p. 99.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 325.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho. In:PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. São Paulo: Cortês, 2006. p.187 -200.

Artigo recebido para avaliação em 13/04/2013 e aceito para publicação em 14/08/2013