



**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A PRÁTICA REFLEXIVA: UMA
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS NO NÍVEL
STRICTO SENSU NO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE**

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND REFLECTIVE PRACTICE: AN
EXPERIENCE ON TRAINING UNIVERSITY TEACHERS AT THE *STRICTO
SENSU* LEVEL IN THE PARADIGM OF COMPLEXITY**

JUNGES, Kelen dos Santos

Doutoranda em Educação na PUCPR

Professora e Diretora Acadêmica do Centro Universitário de União da Vitória

e-mail: kjunges@brturbo.com.br

BEHRENS, Marilda Aparecida

Doutora em Educação pela PUCSP

Docente no Programa de pós graduação em Educação da PUCPR

e-mail: marildaab@gmail.com

TORRES, Patricia Lupion

Doutora em Engenharia de Produção, Mídia e Conhecimento na PUCPR

Docente no Programa de pós graduação em Educação da PUCPR

e-mail: patorres@terra.com.br





RESUMO

Este artigo foi elaborado partindo da vivência no projeto de pesquisa “A Prática Pedagógica dos Professores Universitários” vinculado ao grupo de pesquisa “Paradigmas Educacionais na Formação de Professores” (PEFOP), que investiga a prática pedagógica, a formação de professores e os referenciais que alicerçam a ação docente. Relata-se a pesquisa-ação realizada nos encontros do “Seminário de Aprofundamento” da linha de pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores” de um Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* de uma universidade de grande porte no Estado do Paraná. Do processo de investigação participaram quatro doutorandas que atuam na docência no ensino superior, mediadas por duas professoras pesquisadoras que coordenam o grupo Pefop. Os estudos aconteceram durante quinze encontros semanais de três horas cada. A pesquisa-ação abrangeu os referenciais teóricos que subsidiam o desenvolvimento profissional do docente universitário no paradigma da complexidade. Este artigo tem como objetivo apontar os indicadores que sustentam uma prática reflexiva como subsídio para o desenvolvimento profissional do docente universitário no paradigma da complexidade. A metodologia adotada pelo grupo propôs como foco central a vivência das doutorandas num processo formativo e reflexivo organizado pelos próprios participantes que se constituiu em diferentes fases. Os relatos dos participantes apontam que a reflexão conjunta é um componente fundamental para a promoção de um desenvolvimento profissional contínuo, crítico e transformador. Por meio desse processo realizado na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, cria-se um espaço possível para o desenvolvimento profissional e a possibilidade de reconstrução da ação docente num paradigma inovador.

Palavras-chave: Paradigma da Complexidade - Formação do Docente Universitário - Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

This paper was drawn up on the experience in the research project “The Pedagogical Practice of University teachers”, connected to the research group “Educational Paradigms in Teacher Education” (PEFOP), which investigates the pedagogical practice, the teacher training and the referential that underpin the teaching activities. It reports the action research conducted at the meetings of the “Deepening Seminar” from the research line called “Educational Theory and Practice in Teacher Education” from a Stricto sensu post-graduation program of a large university in the state of Paraná, Brazil. The research process involved four doctoral students working in teaching in higher education, mediated by two researcher teachers who coordinate the group Pefop. The studies took place for fifteen weekly meetings of three hours each. The action research involved the theoretical frameworks that subsidize the professional development of university teaching in the paradigm of complexity. This paper aims at pointing out the indicators that support reflective practice as a tool for the professional development of university teaching in the paradigm of complexity. The methodology proposed by the group as the central focus of the doctoral experience in a formative and reflective process organized by the participants themselves, and which had different stages. The reports of the participants show that joint reflection is a key component to promote continuing, critical and transforming professional development. Through this process carried out at the post-graduate studies (Stricto sensu) in education, a possible space for professional development and the possibility of rebuilding a paradigm of innovative teaching activities is created.

Keywords: Complexity Paradigm - University Teacher’s Training - Professional Development.





1. INTRODUÇÃO

A educação e a formação docente, durante os últimos três séculos, foram caracterizadas pelo paradigma newtoniano-cartesiano, centrado em uma visão conservadora e reprodutora do conhecimento. O constante avanço da ciência, o advento da Sociedade do Conhecimento e a globalização provocaram transformações de grande relevância mundial.

A alteração do paradigma da ciência, proposto a partir da metade do século XX, busca superar a visão mecanicista do universo, enfatizando uma nova visão de mundo, de homem e de sociedade, especialmente, com as questões trazidas pela física quântica, provocando a passagem de um paradigma reducionista e mecanicista para um paradigma de conexão, de visão de transformação e produção do conhecimento, denominado inicialmente de paradigma emergente (SANTOS, 2008; CAPRA, 2010b), e, posteriormente, nomeado de paradigma da complexidade (MORIN, 2002; CAPRA, 2010a).

Esse paradigma exige um novo perfil profissional em todas as áreas do conhecimento. Um profissional criativo, autônomo, capaz de articular ideias e ações, ativo e participante de seu tempo e sua realidade. Isto gera um impacto profundo na organização da universidade tida como “formadora” de profissionais, por excelência, que por sua vez precisa preparar-se para tal processo. E essa preparação da universidade não pode desvincular-se da formação de seus professores, sendo reconhecida a importância de se repensar a formação do professor do ensino superior, como atestam Behrens (2003; 2007), Cunha (2007), Esteves (2008, 2010), Junges (2008), Leite; Ramos (2010), Masetto (2003), Reimão (2001), pois, diante da concepção do novo paradigma, o papel docente precisa ser redimensionado, o que gera e denota uma maior extensão e complexidade dessa ação.

Conforme esses autores, a organização do trabalho docente exige um novo perfil e uma nova identidade, com uma visão integrada de mundo, com atuação competente, comprometida com as problemáticas políticas, socioculturais, técnico-científicas, ecológicas, estéticas, de ordem moral e ética, entre outras. Isto é, exige-se um desenvolvimento profissional docente que venha a atender a demanda do novo paradigma.

Nesse sentido, surgem no grupo de pesquisa “Paradigmas Educacionais na Formação de Professores” (PEFOP) questões que merecem ser investigadas, tais como: quais os pressupostos do desenvolvimento profissional docente do ensino superior no paradigma da





complexidade e como desencadear um processo de formação continuada que permita a reconstrução da prática pedagógica no sentido de atender às exigências desse novo paradigma?

Essas questões surgidas nas discussões do grupo levaram ao objetivo de investigar a problemática de como subsidiar um processo de formação continuada para o desenvolvimento profissional do docente universitário, num paradigma da complexidade que leve a prática pedagógica crítica e reflexiva.

Sendo assim, este artigo descreve um processo de formação docente que levou a investigar essa problemática, numa pesquisa-ação, realizada no projeto de pesquisa “A Prática Pedagógica dos Professores Universitários”, vinculado ao grupo Pefop, durante os quinze encontros de três horas cada, do “Seminário de Aprofundamento”, da linha de pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores” de um Programa de Pós-Graduação em Educação, nível *stricto sensu* (PPGE), de uma universidade de grande porte no Estado do Paraná.

O grupo, então, a partir dos pressupostos de uma pesquisa-ação, optou por vivenciar um processo formativo com esse enfoque, preocupando-se com a concepção paradigmática do processo de pesquisa, de modo a organizar atividades e reflexões que, ao mesmo tempo, criassem um espaço de produção de conhecimento e se tornassem uma proposta de formação que pudesse servir de experiência vivenciada e aproveitada na atuação docente dos participantes.

O que se propôs como ponto forte foi a discussão teórica e a elaboração de um portfólio das atividades desenvolvidas durante todo o processo de pesquisa-ação. A análise dessas componentes do processo que originou este artigo.

A pesquisa-ação apontou que a reflexão conjunta entre pares precisa fazer parte do cotidiano da atividade docente na universidade, proporcionando um desenvolvimento profissional contínuo, crítico e transformador.

Muitos professores universitários procuram os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, para buscar um espaço de desenvolvimento profissional e a possível reconstrução da prática pedagógica que atenda às exigências do paradigma da complexidade.





O estudo deste artigo aponta que as exigências da mudança paradigmática podem ser contempladas num processo de formação continuada, fundamentado numa perspectiva reflexiva.

2. O PROCESSO DE PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação, como o próprio termo já indica, ao mesmo tempo permite a produção conhecimentos novos e originais (pesquisa), e também a transformação, a solução de problemas e situações do dia a dia (ação), entrelaçando teoria e prática, pois como salienta Dionne (2007, p.68) “[...] a pesquisa-ação é definida como prática que associa pesquisadores e atores em uma mesma estratégia de ação para modificar uma dada situação e uma estratégia de pesquisa para adquirir um conhecimento sistemático sobre a situação identificada.” Para o autor, a pesquisa-ação objetiva a particularidade da situação, mas sem perder de vista a totalidade de como é vivida.

Nessa perspectiva de que pesquisador e participantes têm papel ativo no decorrer de todo o processo de pesquisa, é que foi orientado o percurso de pesquisa relatado neste artigo.

O processo de pesquisa-ação envolveu um grupo de pesquisadoras de um PPGE composto por três doutorandas que atuam na docência no ensino superior e uma doutoranda do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. As alunas pesquisadoras foram mediadas por duas professoras pesquisadoras que coordenam o seminário do grupo de pesquisa Pefop.

No primeiro dos quinze encontros que compreenderam a pesquisa, as participantes confrontaram-se com as questões de pesquisa: quais os pressupostos do desenvolvimento profissional docente do ensino superior no paradigma da complexidade e como desencadear um processo de formação continuada que permita a reconstrução da prática pedagógica no sentido de atender às exigências desse novo paradigma? Essas questões as levaram a definir como objetivo de trabalho investigar a problemática de como subsidiar um processo de formação continuada para o desenvolvimento profissional do docente universitário num paradigma da complexidade que leve à prática pedagógica crítica e reflexiva.

Também nesse mesmo encontro foi definido o plano de estudos da pesquisa-ação que envolveu quatro dimensões principais: a definição das temáticas e a literatura a ser consultada





e discutida; a produção individual e coletiva das quatro pesquisadoras participantes com a construção de um portfólio; a troca de experiências a respeito da docência universitária entre as alunas e as professoras pesquisadoras; a análise contínua do processo e a simetria com a prática docente das participantes. Essas dimensões estavam sempre articuladas a uma perspectiva reflexiva e não se resumiram a fases estanques ou isoladas, ao contrário, como característica da pesquisa-ação, as dimensões apresentadas perpassaram todo o processo de investigação.

Nos encontros seguintes foram discutidos e aprofundados temas em torno do desenvolvimento profissional docente no paradigma da complexidade, tais como: Paradigmas na educação e na prática pedagógica docente na universidade; Formação de Professores; Metodologias Inovadoras; Tecnologias e mídias educativas; Aprendizagem significativa e colaborativa; Interatividade e Avaliação por portfólios.

A cada encontro, para cada tema, foram realizadas atividades diferenciadas, como leituras individuais de textos e levantamentos dos pontos relevantes para o aprofundamento teórico da temática proposta; discussão crítica sobre o posicionamento dos autores indicados, bem como do posicionamento das doutorandas sobre a temática; relatos de experiências sobre a docência universitária; sínteses e produções dos temas abordados a partir de mapas conceituais; a visualização e o compartilhamento facilitado pela projeção multimídia das produções das atividades postadas pelos participantes que sustentaram as discussões nos encontros e a construção de um processo avaliativo por meio de um portfólio de aprendizagem. Para tanto, foram utilizados recursos variados, tais como textos, computadores e suas ferramentas, o ambiente virtual, projetor multimídia, músicas e filmes.

A partir dessas atividades, as alunas pesquisadoras postavam suas produções individuais e coletivas num ambiente virtual de aprendizagem¹. Sendo assim, cada participante tinha acesso à produção de seus pares e podia acompanhar sua própria produção, por meio da análise de seu portfólio *online*. Também no ambiente virtual as participantes indicavam vídeos e sites interessantes para o aprofundamento e reflexão da temática discutida.

A metodologia adotada pelo grupo procurou observar o paradigma da complexidade e, para tanto, as participantes foram desafiadas a experimentar uma proposta que envolveu a





discussão reflexiva da ação docente e provocou a produção do conhecimento, a apropriação e a convivência da aliança entre a teoria analisada e prática vivenciada.

À medida que o estudo era desenvolvido, as alunas pesquisadoras podiam transpor a prática vivenciada no processo de pesquisa para a sua prática como docentes do ensino superior, numa relação simétrica, como apontam os relatos apresentados nesse texto. Ou seja, a proposta da formação continuada com o grupo, no paradigma da complexidade, foi que, ao mesmo tempo em que eram pesquisadoras, também eram sujeitos, num processo de formação e transformação, vivendo na prática o que estudavam na teoria, articulando-as realmente.

A análise dos portfólios das alunas pesquisadoras, das discussões realizadas e do processo reflexivo vivenciado deu origem ao presente artigo.

3. MARCO TEÓRICO DA PESQUISA-AÇÃO: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Para responder à problemática proposta, foi necessário investigar temáticas que subsidiassem a pesquisa, em especial, a partir do paradigma da complexidade. O grupo de pesquisa iniciou então, a dimensão da seleção de literatura, leituras e discussão da temática.

Nessa primeira dimensão, o grupo reconheceu que no paradigma da complexidade, de acordo com autores como Moraes (2002), Morin (2002) e Santos (2008), o conhecimento deixa de ser visto como estanque e absoluto, para ser concebido como um processo, algo em constante transformação, como um “sistema”, uma “rede”, em que os “problemas” da humanidade estão interligados e são interdependentes.

Os seres humanos deixam de ser entendidos somente como objetos e passam a ser sujeitos do conhecimento, reconhecendo que fazem parte de um todo. A complexidade² como enfatiza Morin (2002), propõe a visão complexa que parte da perspectiva de que a educação deve estar a serviço da humanização do homem e da mulher no universo e de sua autonomia, na produção do conhecimento e não de sua reprodução. E, assim, concebe o homem como um ser histórico em constante transformação.

O ato de educar e aprender na complexidade deve incentivar um processo de autoconhecimento, de forma que escola, alunos e professores, ao utilizarem seus





conhecimentos, busquem uma melhor qualidade de vida para si mesmos e para os outros, instigando a ação de cidadania com responsabilidade.

Por isso, falar do desenvolvimento profissional no paradigma da complexidade implica reconhecer que este não é um conceito unívoco e tampouco pode ser entendido isolado de um contexto mais amplo, que permita situar determinantes políticos, econômicos e sociais que configuram a educação e a profissão docente (MARCELO GARCÍA, 1999; NÓVOA, 1995). Afinal, cada vez mais os professores estão diante de desafios e dilemas, de novas demandas de aprendizagens e de formação postas pelas transformações da sociedade e da ciência.

O sentido de desenvolvimento contínuo dos professores, de acordo com Day (2001, p.15), “depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente.” Nesse sentido, é possível perceber que, ao se tratar de formação na perspectiva do desenvolvimento profissional, está-se falando do processo de melhoria na prática pedagógica e nas funções de docente. Para tanto, as instituições educacionais, em todos os níveis de ensino, em especial, na universidade, precisam criar espaços que possibilitem gerar processos de formação contínua, que permitam aos docentes ao longo de toda carreira, “acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, as competências e as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem” (BEHRENS, 2007, p.452).

Na busca de alternativas para contrapor o modelo conservador, mecanicista e reducionista da formação de professores, buscaram-se fundamentos sobre o paradigma da complexidade que concebe o universo, os seres humanos, a sociedade, dentro de um contexto integrado.

O grupo Pefop, entrelaçando a dimensão de estudo da literatura com a dimensão da produção individual e coletiva e com a dimensão da troca de experiências entre as pesquisadoras participantes e as professoras mediadoras, observou que emergem teorias para as quais o professor é um prático reflexivo, cuja atividade implica envolver a pesquisa e a reflexão sobre a própria prática pedagógica, a fim de compreendê-la e reconstruí-la continuamente, à medida que busca soluções para as situações problemáticas de um complexo cotidiano escolar.





Portanto as análises e discussões em torno desse referencial sobre o desenvolvimento profissional docente levou o grupo a aprofundar-se na reflexão como um processo da formação docente, que tem relação estreita com seu desenvolvimento profissional.

3.1- O desenvolvimento profissional docente e a reflexão

Outro tema relevante para responder ao problema de pesquisa envolveu a investigação do grupo sobre a prática reflexiva no desenvolvimento profissional docente. As concepções de autores investigados pelo grupo Pefop sobre a reflexão no desenvolvimento profissional dos professores levaram a acessar com destaque, Day (2001), Dewey (1952), Lalanda; Abrantes (1996), Schön (1995) e Zeichner (1993), para discutirem e escreverem sobre a prática reflexiva de professores.

A prática reflexiva, de acordo com Junges (2006), tem como teórico precursor Schön³, que retomou o tema da reflexão como inerente às atividades de qualquer profissional. O autor, que obteve as raízes de sua teoria nos estudos de Dewey⁴, propõe que, pela reflexão, teoria e prática apareçam inter-relacionadas. Schön (1995; 1998) propôs a prática reflexiva em três componentes básicos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação pode ser entendido como aquele processo que o professor realiza quase instantânea e espontaneamente diante de uma determinada situação, utilizando-se de conhecimentos já adquiridos. Caracteriza-se pelo saber fazer, ou seja, é um conhecimento que se demonstra na execução da ação e não implica, necessariamente, uma verbalização, pois segundo Day (2001), é intuitivo.

A reflexão na ação supõe o professor pensar no que faz, ao mesmo tempo em que atua. A reflexão ocorre concomitantemente à ação. Na análise de Pérez Gómez (1995, p.104), “é um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação.”

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação ou acerca da ação, como coloca Day (2001), refere-se à análise que o professor faz posteriormente a sua ação. O professor distancia-se de sua ação e avalia minuciosa e criticamente as características e efeitos de sua





própria prática, percebendo as ações que deve reformular ou permanecer. O saber produzido a partir da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, exige o uso de uma explicação, de uma descrição, envolvendo questões de ordem ética, política e social.

Na reflexão sobre a ação, segundo Pérez Gómez (1995, p.105), “o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática.”

Já o pesquisador americano Zeichner, conforme Junges (2006), desde a década de 70, centrou suas pesquisas na maneira como os professores aprendem a ensinar e em como auxiliá-los nesse processo. Para ele, assim como para Schön, a reflexão do professor deve partir de sua própria experiência e não se descarta o auxílio das teorias científicas. Ao delinear a sua concepção, Zeichner (1993) apresentou três características da prática reflexiva.

A primeira característica aponta para a atenção do professor, que além de estar voltada para sua própria prática, deve perceber o contexto no qual ela se situa. Disso deriva que o professor deve estar atento às questões sociais que circundam seus alunos, sua sala de aula, sua escola, mantendo um contato constante com a comunidade.

A segunda característica de prática reflexiva focaliza a tendência democrática e emancipatória, que reconhece o caráter político da ação docente, pois “a reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social, por um lado, e o acesso ao saber escolar e o sucesso escolar, por outro” (ZEICHNER, 1993, p.26).

A terceira característica trata do compromisso com a reflexão, como prática social. Sugere que sejam organizadas, nas escolas, “comunidades de aprendizagem”, nas quais o professor tenha a oportunidade de trocar ideias, socializar suas reflexões e problematizar suas experiências, podendo um professor apoiar e sustentar o crescimento do outro, caracterizando, portanto, o trabalho docente como trabalho coletivo.

Como afirma Junges (2006), percebe-se que há um diferencial nas concepções dos dois autores, pois enquanto Schön (1995) considerava que a prática reflexiva poderia ser feita individualmente, Zeichner (1993) postula que ela deva ser realizada em diálogo com outros professores, discutindo suas aflições e analisando sua prática, pois, para ele, a individualidade





limita muito as possibilidades de crescimento do professor. Nesse sentido, Day (2001) concorda com formação conjunta entre pares e denomina de parcerias com “amigos críticos”.

Ao analisarem a obra de Dewey, as autoras Lalanda; Abrantes (1996, p.55) percebem que ele denomina essa associação entre cognição e emoção de pensamento psicológico ou o “pensar real”, assim, escrevem que o pensar real é

dinâmico e imparável enquanto a pessoa pensa. O pensamento ‘psicológico’ não esquece a importância da matéria [raciocínio lógico], pois algumas partes dessa mesma matéria são obstáculos que propõem problemas, enquanto outros indicam soluções. Este pensar real refere-se sempre a um contexto, não tendo existência própria sem esse referente.

Também para Day (2001, p.62) “as ações dos professores na sala de aula são tanto racionais como não-racionais.” Considera que a atividade docente é influenciada pelas crenças e valores pessoais, pelo ambiente da sala de aula, pelos alunos, entre outros. Assim, uma reflexão que considere todos esses fatores torna-se um ponto central em sua atividade profissional.

A partir desta perspectiva, Day (2001) cita os níveis hierárquicos da prática reflexiva propostos por Handal; Lauvas (1987). O primeiro deles diz respeito ao nível da ação, ao seu planejamento. O segundo nível refere-se às razões teóricas e práticas da ação. No terceiro nível está a base moral e ética da ação. Segundo os autores, a grande maioria dos professores passa mais tempo planejando a prática, somente agindo (primeiro nível), do que a observando e refletindo (segundo e terceiro níveis).

Os professores precisam encontrar um equilíbrio desses níveis, tornando-se um investigador de sua prática, “com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria de seu ensino.” (DAY, 2001, p.47-48). Para o autor, os professores precisam, constantemente, investigar as suas teorias que justificam sua ação educativa, o que ele denomina de “teorias perfilhadas” e de suas ações propriamente ditas, que ele denomina de “teorias-em-uso”. Salaria que somente





avaliando as compatibilidades ou incompatibilidades que existem dentro e entre estes dois elementos da sua teoria de acção e os contextos em que ocorrem é que os professores poderão ampliar o seu conhecimento sobre o ensino e os seus contextos, bem como sobre si próprios enquanto professores. (DAY, 2001, p.51)

Ainda para o autor, esse movimento de mão dupla, ou seja, esse processo de reflexão entre o que o professor pensa e o que ele realiza é que pode gerar uma mudança de sua prática educativa, de seu próprio desenvolvimento profissional. Escreve que os professores “necessitam se envolver, individual ou coletivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe são subjacentes e sobre os contextos em que trabalham.” E complementa que precisam tornar-se “investigadores individuais e colaborativos.” (DAY, 2001, p.53). Por isso, coloca a reflexão docente como a peça-chave do processo educativo.

Porém as discussões no grupo Pefop, a partir da literatura analisada e da experiência como professores no ensino superior salientam que, assim como o professor precisa vencer as limitações para uma prática reflexiva (rotina, falta de tempo, desgaste emocional, impaciência, reações intuitivas, entre outros), os gestores da instituição em que trabalha precisam proporcionar o apoio adequado. Denota que a universidade também tem sua parcela de responsabilidade para com o desenvolvimento profissional docente, como um ‘*continuum*’ em sua prática reflexiva.

Nessa perspectiva, de acordo com o estudo da proposta de Dewey, as pesquisadoras participantes apontam que Lalanda; Abrantes (1996), relacionam as atitudes que devem ser cultivadas, para favorecer a investigação e a reflexão. A primeira é a abertura de espírito que envolve receptividade a informações de fontes variadas, flexibilidade em aceitá-las e o reconhecimento de possíveis falhas. A segunda é a responsabilidade, que implica questionar-se sobre a adoção de determinadas ideias e as consequências de determinadas ações. A terceira atitude pode ser entendida como a iniciativa em participar de um projeto de investigação.

Também, o grupo de pesquisadoras percebe que Lalanda; Abrantes (1996, p.48-49) tomam a proposta de Dewey, na qual os dados e as ideias são as bases da reflexão, pois, segundo ele, da interação entre eles surge uma conclusão, uma solução. Assim há um





movimento duplo em todo processo reflexivo que enseja: “um movimento que parte dos dados desordenados, que constituem apenas uma parte do processo em direção a um todo, que será a situação que se pretende alcançar e novamente um regresso desta situação global, desta idéia com significado, para os dados referidos, na tentativa de os relacionar mutuamente”.

Baseando-se nesse movimento, as autoras observam que, de acordo com Dewey, a crença dá lugar à incerteza e depara-se com um problema ou mais problemas que urge resolver por meio do pensamento reflexivo. Para se realizar tal movimento, sob o pensamento reflexivo, as autoras descrevem duas situações: a pré-reflexiva (quando nos encontramos com o problema) e a situação pós-reflexiva (quando o problema foi resolvido e chegou-se a uma conclusão).

Em complemento, Lalanda; Abrantes (1996) apontam para o desenvolvimento do processo formativo com cinco fases, mas que podem não ocorrer exatamente na ordem apresentada, pois podem sobrepor-se umas às outras ou ampliarem-se, sendo subdivididas, dependendo do problema a ser solucionado.

A primeira fase é a “situação problemática”, que é a dúvida, a incerteza, o problema a ser solucionado propriamente dito. Também é um momento de indagação, em que se encontra uma ideia, ainda vaga, de como solucionar o problema, ou seja, é o momento de clarificar o problema para que ele se interiorize devidamente. A segunda fase é a “intelectualização” do problema, acontecendo o momento de desenvolvimento da ideia, da hipótese surgida na fase anterior, por meio do raciocínio, pois, o raciocínio, “inimigo da precipitação, examina o problema de todos os ângulos, favorece o elo de ligação entre os elementos desconexos, rejeita o que parece impróprio, ajudando finalmente a ampliar o conhecimento que irá ser posto à prova.”(LALANDA; ABRANTES, 1996, p.49).

A terceira fase baseia-se na “observação e na experiência”, isto é, o momento de testar as ideias, apresentadas para a solução do problema, o que as tornarão adequadas ou inadequadas. A quarta fase consiste na “reelaboração intelectual” das primeiras ideias, para se chegar à formulação de novas ideias que passarão para sua verificação, que pode constituir-se na aplicação prática dessas ideias ou em novas observações. Porém as autoras alertam que nem sempre se chegará à quinta fase, a da “verificação ou a uma conclusão satisfatória”, mas o processo não terá sido em vão, já que “toda actividade reflexiva é instrutiva e a pessoa que





realmente pensa aprende tanto com os êxitos como com os fracassos.” (LALANDA; ABRANTES, 1996, p.50).

Com base nessas fases citadas acima e nas concepções dos diferentes autores analisados, observa-se que vêm ao encontro do processo vivido pelo grupo Pefop, que buscou unir a investigação sobre o desenvolvimento profissional do docente do ensino superior, passando por diferentes fases, numa perspectiva reflexiva com a sua própria experiência formativa durante a pesquisa-ação.

4. O PROCESSO DE PESQUISA-AÇÃO (E DE FORMAÇÃO) DO PONTO DE VISTA DAS PARTICIPANTES

Durante todo o percurso de pesquisa-ação, numa perspectiva reflexiva, as doutorandas faziam uma relação constante das questões discutidas no grupo e das atividades vivenciadas com a sua prática pedagógica como professoras do Ensino Superior, que serviu como subsídio para o próprio desenvolvimento profissional.

Ao final da trajetória de pesquisa, a partir das atividades propostas, das questões discutidas e do portfólio construído, as doutorandas foram instigadas a produzir, individualmente, uma análise (em forma de texto) do processo de pesquisa-ação vivenciado pelo grupo, apontando as implicações da pesquisa em seu processo formativo.

Uma das doutorandas relata na sua análise do percurso percorrido que “O processo de pesquisa-ação vivenciado com o grupo oportunizou, ao mesmo tempo, um aprofundamento teórico a respeito da temática estudada como aluna e a comprovação de que é um processo possível e extremamente formativo, como docente no ensino superior, ou seja, não é algo viável somente na ‘teoria’ [...] Já tinha lido sobre metodologias inovadoras no ensino superior, mas vivê-las, num processo próprio de formação continuada, foi muito mais marcante.” (D1)⁵.

A (D2) analisa que “Enquanto pesquisava também me ‘formava’ e percebia que também alterava minha visão e minha prática como professora, ou seja, a pesquisa-ação foi um processo de formação e de transformação [...] Algumas atividades que realizamos no grupo, como os mapas conceituais, alguns vídeos, a comunicação *on line* também realizei com meus alunos e foi uma experiência muito rica.”





Também outra doutoranda aponta que “o estudo, a troca de experiências e o espaço de reflexão possibilitou a criação de novos caminhos pedagógicos, pois a cada encontro voltava à sala de aula diferente, com mais segurança, com mais responsabilidade, com uma vontade maior de inovar e de proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos meus alunos [...] Notei que passei a refletir mais sobre diversas questões e percebi que meus alunos também passaram a ser mais críticos.” (D3). A doutoranda (D4) complementa: “ao final da pesquisa-ação percebi o quão importante foi esse processo para minha formação acadêmica e para a minha formação como docente no ensino superior. Até então, ainda não tinha-me dado conta de que minha prática pedagógica na universidade também pode e deve ser objeto de investigação, de reflexão, que foi o que ocorreu neste período no grupo Pefop.”

Destaca-se na análise das doutorandas participantes da pesquisa que, na medida em que viviam um processo formativo no paradigma da complexidade como formandas, experimentavam também esse processo como formadoras, com seus alunos, realizando uma “transposição” em sua prática pedagógica, ou seja, a pesquisa-ação foi um processo também de transformação da ação como denota Dionne (2007), de articulação entre a teoria e a prática.

Na análise da fala de uma das professoras doutorandas envolvidas, encontra-se a afirmação de que “as diferentes fases seguidas pelo grupo durante o percurso investigativo, como a definição da problemática, a seleção e análise dos referenciais teóricos, a realização/produção de atividades e materiais foram enriquecedoras por basearem-se numa perspectiva reflexiva, que permitia-nos pensar sobre nossas próprias práticas e sobre as práticas das colegas, numa perspectiva individual, mas também coletiva.” (D2)

Denota-se que a pesquisa e a formação reflexiva de professores universitários como proposta por Day (2001) e Lalande; Abrantes (1996), centradas nos fundamentos do paradigma da complexidade tornam-se um meio essencial para a reconstrução da prática pedagógica desses professores, ou seja, para o seu desenvolvimento profissional.

Uma das professoras doutoras, mediadoras do grupo, salienta que “A formação de professores universitários no paradigma da complexidade exige a unicidade entre a teoria e a prática, do discurso e da ação. Uma coisa é falar de uma mudança paradigmática na prática pedagógica na docência universitária e outra coisa é vivenciá-la, experimentá-la. Os





professores não podem praticar algo que não conhecem, não conseguem ser reflexivos, sem perceber sua relação com a docência e com sua própria formação, e, sem ter espaço para tal.”

Portanto, as investigações realizadas no grupo apontaram que a reflexão, por si só, pode não gerar mudança, pois o compromisso gerado a partir de uma reflexão conjunta precisa ser acompanhado de uma ação, para ter significado no ato educativo, isto é, é necessário ação – reflexão – ação – reflexão, num ciclo contínuo.

Para tanto, torna-se necessário pensar em um desenvolvimento profissional, no qual o professor reflita sobre os objetivos de uma educação voltada para a complexidade, preocupando-se com o sentido do que é ensinado, envolvendo mente e coração, tornando-se um investigador da própria prática pedagógica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de pesquisa-ação desenvolvido, facilitado pelos recursos utilizados pelo grupo Pefop em suas diferentes fases, permitiu perceber a prática reflexiva como um dos postulados básicos para um processo de desenvolvimento profissional docente compatível com o paradigma da complexidade, ou seja, o desenvolvimento de um professor universitário crítico, consciente de suas responsabilidades e de seu poder de transformação.

A intervenção na prática, propósito da pesquisa-ação, levou os professores doutorandos pesquisadores participantes a construírem seus relatos de pesquisa, desafio proposto desde a fase inicial contratada com o grupo, que originou este artigo.

Nota-se que as fases propostas pelo grupo para responder à problemática envolveram ativamente as doutorandas pesquisadoras como participantes ativas da investigação. Assim, os envolvidos no processo fizeram suas análises e, ao mesmo tempo, realizaram a transposição para sua própria prática docente, tornando-a também mais reflexiva. Isto é, o processo de investigação além de gerar conhecimento, que é o propósito de um grupo de pesquisa, também proporcionou o desenvolvimento profissional dos participantes.

Nesse sentido, reconhece-se que a prática, por si só, não produz conhecimento, pois o que gera conhecimento são as novas formas de atuação docente, em busca de uma qualidade educativa, que atenda à visão complexa, incluindo a reflexão na prática e sobre ela, pois segundo Zabalza (2004, p.156): “refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos





utilizando os mesmos argumentos; na verdade, é documentar a própria atuação, avaliá-la (ou autoavaliá-la) e implementar os processos de ajuste que sejam convenientes.” Por isso, o desenvolvimento profissional docente no ensino superior, além de necessitar do esforço e dedicação do próprio professor, também necessita do apoio e da valorização da universidade, pois o desenvolvimento do professor não se dá no vazio, mas num ambiente organizado política e socialmente.

A pesquisa-ação num processo de formação continuada, que teve como objetivo o desenvolvimento profissional que viesse atender ao paradigma da complexidade, foi uma possibilidade de instigar outros pesquisadores a construírem processos assemelhados. A força das propostas de formação continuada de professores dentro do PPGE pode alertar os pesquisadores que os professores universitários que buscam esses programas esperam encontrar também um processo para reconstruir sua prática pedagógica, vindo a atender ao paradigma inovador.

O desafio maior encontrado pelo grupo envolvido na pesquisa foi estabelecer como viabilizar e como organizar um programa de formação e de desenvolvimento profissional docente numa instituição de ensino superior que ofereça as condições necessárias para uma prática pedagógica inovadora e reflexiva. Essas questões continuam a instigar o Grupo Pefop na busca de caminhos que possam compartilhar com seus participantes e com pesquisadores que se interessem por essa relevante problemática.





REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios no mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2003, 57-68p.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, ano XXX, nº 3, set./dez. 2007, 439-455p.

CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 2010a. 296p.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 12.ed. São Paulo: Cultrix, 2010b. 256p.

CUNHA, M. I. da. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. 192p.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001. 351p.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 292p.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 131p.

ESTEVES, M. Para a excelência pedagógica do ensino superior. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, nº 7, set./dez. 2008, 101-109p.

ESTEVES, M. Sentidos da Inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, C. (Org.) **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: CIIE/Livpsiv, 2010, 45-61p.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Inep, 2006, 63-84p.

JUNGES, K. dos S. Docência no ensino superior: saberes e competências. In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 1-6p.

JUNGES, K. dos S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. União da Vitória: Face, 2006. 155p.

LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Editora Porto, 1996, 41-61p.





LEITE, C.; RAMOS, K. Questões da formação pedagógica-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária: alguns pontos para debate. In: LEITE, C. (Org.) **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: CIIE/Livpsiv, 2010, 29-43p.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 271p.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2003, 9-26p.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 8.ed. Campinas: Papirus, 2002. 240p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002. 116p.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158p.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, 93-114p.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, 17-52p.

REIMÃO, C. (Org.) **Formação pedagógica dos professores do Ensino Superior**. Lisboa: Edições Colibri, 2001. 129p.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008. 92p.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1998. 255p.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, 77-92p.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239p.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. 131p.





Notas

¹ O ambiente virtual utilizado foi desenvolvido pela própria Instituição de Ensino do Programa de Pós-Graduação e já é utilizado para diversas atividades acadêmicas.

² Neste caso, a expressão “complexidade”, explica Morin (2002), não diz respeito a algo difícil ou complicado, como está posto no senso comum, mas refere-se ao entendimento profundo das coisas, das relações, do todo, ao mesmo tempo em sua unidade e em sua multiplicidade.

³ A teoria de Schön foi difundida no Brasil no início da década de 90, após a participação de um grupo significativo de educadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, no ano de 1993, e pela divulgação da obra de Nóvoa (1995). Reformas educacionais ocorridas em inúmeros países nessa época, inclusive no Brasil, tiveram como norteadora a teoria da racionalidade prática. (PIMENTA, 2002).

⁴ Para Dewey (1959, p.13), a melhor maneira de pensar é o pensamento reflexivo, que significa “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.”

⁵ As doutorandas participantes da pesquisa-ação do grupo Pefop receberam, cada uma, um número de 1 a 4, como forma de preservar sua identidade.

Submetido: 9.8.2011

Aceito: 2.11.2011

