

## **PET E ENSINO: reflexividade e pesquisa na formação inicial de futuros docentes**

*Thaís de Sousa Florêncio  
Lenice Sales de Moura*

### **Resumo**

O Programa de Educação Tutorial (PET) da Universidade Estadual Vale do Acaraú tem como objetivo promover a formação ampla e de qualidade acadêmica dos alunos de graduação envolvidos direta ou indiretamente com o programa, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes e a melhoria dos cursos de graduação. O trabalho investiga a implicação do Programa de Educação Tutorial na formação de professores reflexivos. A investigação foi efetivada mediante pesquisa documental e de campo. Foram realizados a aplicação de questionário com sete egressos da primeira turma do Programa, que atualmente estejam em sala de aula como docentes. O ingresso no programa efetivou mudanças no comportamento acadêmico dos egressos, como a maior participação em atividades do curso, participação em grupos de estudo e eventos. Os egressos percebem objetivamente o papel do PET no seu processo de formação docente.

**Palavras-chave:** PET; Formação inicial; Pesquisa.

## **PET AND TEACHING: reflexivity and research in the initial training of future teachers**

### **Abstract**

The Tutorial Education Program (PET) at the Vale do Acaraú State University aims to promote broad and academic quality training for undergraduate students directly or indirectly involved with the program, encouraging the establishment of values that reinforce citizenship and social awareness of all participants and the improvement of graduation courses. The work investigates the implication of the Tutorial Education Program in the formation of reflective teachers. The investigation was carried out through documentary and field research. A questionnaire was applied with seven graduates of the first group of the Program, who are currently in the classroom as teachers. Enrolling in the program brought about changes in the academic behavior of graduates, such as greater participation in course activities, participation in study groups and events. Graduates objectively perceive the role of PET in their teacher training process.

**Keywords:** PET; Initial formation; Search.

## **PET AND TEACHING: reflexivity and research in the initial training of future teachers**

### **Resumen**

El Programa de Educación Tutorial (PET) de la Universidad Estadual Vale do Acaraú tiene como objetivo promover una formación amplia y de calidad académica para los estudiantes de pregrado involucrados directa o indirectamente con el programa, fomentando el establecimiento de valores que refuercen la ciudadanía y la conciencia social de todos los participantes y la mejora de los cursos de graduación. El trabajo investiga la implicación del Programa de Educación Tutorial en la formación de profesores reflexivos. La investigación se realizó a través de investigación documental y de campo. Se aplicó un cuestionario con siete egresados del primer grupo del Programa, que actualmente están en el aula como profesores. La inscripción en el programa produjo cambios en el comportamiento académico de los egresados, como mayor participación en las actividades del curso, participación en grupos de estudio y eventos. Los egresados perciben objetivamente el papel del PET en su proceso de formación docente.

**Palabras clave:** PET; Formación inicial; Búsqueda.

## INTRODUÇÃO

Esta reflexão é parte das muitas descobertas obtidas na pesquisa realizada junto aos egressos da Primeira turma do Programa de Educação Tutorial PET do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa com uma amostra do grupo de bolsistas da turma inicial do Programa.

O interesse pelo presente estudo surgiu a partir de reflexões provocadas durante a disciplina de aprofundamento da Linha 1: Formação, Didática e Trabalho Docente, do curso de mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará, que me fizeram pensar na dimensão da alegria e da amorosidade nos processos vivenciados durante esse primeiro ano enquanto mestranda. Diz Freire (1999, p.160): “a alegria não está apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Nesse sentido, propus-me a de volta ao seio de educadores deixar meu afeto me potencializar para compreender como as práticas, os saberes, a reflexividade poderia permear esse prelúdio, essa anunciação de como as trilhas da pesquisa acontecem, buscando fazer o movimento dialético de desvelar o mundo, com base na ação-reflexão-ação, ou seja, através de uma prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo (FREIRE, 1987).

A formação de professores tem sido recentemente alvo de muitas investigações, demonstrando a imperiosa necessidade de se repensar e buscar alternativas viáveis à sua continuidade, com uma outra forma de entender e também de praticar/organizar.

Foram muitos os momentos de êxtase enquanto pesquisadora durante a disciplina, conhecer os outros núcleos da linha de pesquisa, ouvir sobre matemática e sobre o quanto ela permeia nossos dias, sobre biografias e compreender ali a importância de dar voz às mulheres que fortalecem nossas lutas em comum, ouvir sobre o corpo e refletir sobre o quanto ele ainda é reprimido, sobre cartas pedagógicas, e ouvir também sobre um itinerário de vida surpreendente de um educador que ama os saberes.

Todas as falas e participações me fizeram sentir como se tivesse descobrindo a saída do labirinto de Creta, criado por Dédalo, como se todas as contribuições fossem pistas, porém, com desfecho diferente de Minotauro, obtive saídas e não labirintos.

A partir das contribuições da disciplina de aprofundamento da linha A, e minha reinserção no universo da pesquisa, está apoiada no parâmetro de ser um princípio educativo, surgiram indagações que nos levaram a investigação presente neste artigo. Tendo em vista ainda, que a pesquisa favorece o desenvolvimento de práticas reflexivas, o presente estudo se propõe através de uma pesquisa empírica, compreender quais percepções de egressos do Programa de Educação Tutorial (PET) sobre a sua influência na formação inicial e na construção de uma prática docente reflexiva.

Segundo Demo (1999) a compreensão da pesquisa, como princípio educativo, inclui na sua essência a concepção da produção de conhecimento como produção de aprendizagem, tendo a reflexividade situada como mecanismo de mediação. Que reflexividade é essa e que elementos a constituem? Como está se manifesta na gestão da prática educativa? São questões ainda pouco esclarecidas desse paradigma, as quais remetem às condições necessárias para a formação do profissional de docência.

Atualmente, um dos enfoques dados à formação docente é o da “formação do professor-pesquisador; ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo; aquele que ‘pensa-na-ação’, e cuja atividade profissional parece estar aliada à atividade de pesquisa” (Schön, 1992, p.41).

Prática reflexiva, reflexão na ação, professor como investigador na ação são alguns dos termos usados atualmente para designar este enfoque, dentre outros.

Este estudo é, assim, um esforço de compreensão teórica, na medida em que irá analisar dentro da própria teoria como se comporta tal aspecto da integração da prática de pesquisa na formação inicial e a construção (formação) do docente reflexivo, deste modo, o trabalho investiga a implicação do Programa de Educação Tutorial na formação de professores reflexivos. A investigação foi efetivada mediante pesquisa documental e de campo, entretanto, a molde de concretização, iremos experimentar aquilo que foi elaborado teoricamente, em uma prática concreta, ou seja, verificar se as perspectivas suscitadas na discussão se apresentam em uma prática determinada. No caso, o objeto analisado será a implicação do Programa de Educação Tutorial PET na formação de professores reflexivos.

### **Contribuições teóricas acerca da reflexividade na formação de professores**

A prática reflexiva, o docente reflexivo, reflexão da prática, esses termos e muitos outros que permeiam a temática da reflexividade tornaram-se nas últimas décadas objeto de estudo de vários pesquisadores. Tudo isso por que são inúmeros os desafios que se apresentam para o ensino superior no Brasil no início deste novo milênio, marcados por grandes movimentos como globalização e internacionalização. Segundo Therrien (2015), a noção de “professor reflexivo” encontra sustentação no pensamento consciente, que confere ao ser humano seu poder criativo, esta noção traz em seu bojo a caracterização de um profissional docente como alguém apto a atuar de forma criativa e inteligente nas situações incertas e imprevisas.

O substantivo reflexão e seu correspondente adjetivo reflexivo são protagonistas de investigações e debates na educação, assim, termos como pensamento reflexivo Dewey (1979), ensino reflexivo Zeichner (1993) e prática reflexiva Schön (1997; 2000) são frequentemente associados à investigação sobre as práticas dos professores. Para Dewey (1959), o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações.

A reflexividade é uma dimensão fundamental que permeia toda esta investigação, comparecendo, sobretudo, na vivência de uma autorreflexão, potencializada pela interpretação que os docentes universitários elaboram acerca de saberes constituídos em experiências singulares da prática profissional e das aprendizagens contínuas.

No contexto de múltiplas concepções, Libâneo (2010), para quem a reflexividade é uma característica humana uma vez que “Todos pensamos sobre o que fazemos.” (LIBÂNEO, 2010, p.55), aponta que existem significados distintos para reflexão. Na concepção do autor, os educadores precisam situar sua ação na reflexão crítica e, ao mesmo

tempo, aprender a desenvolver as capacidades da apropriação teórico-crítica das realidades que compreendem sua profissão e assim melhorar suas práticas do ensino, conforme esta reflexão. Deste modo, a reflexão crítica relaciona-se a uma reflexão com objetivos específicos, em que o professor reflete sobre sua prática com o objetivo de (re) significar a sua prática.

Esse autor vincula o trabalho docente com os contextos sociais, culturais e políticos, de modo a promover nos professores a articulação entre a ação instrumental e a ação comunicativa. Assim, propõe uma “reflexão dialética” que se volte à prática docente de forma contextualizada nas instâncias sociais, políticas e institucionais, ajudando os professores a pensar e a gerir seu fazer cotidiano de forma autônoma, fundamentando, assim, o seu agir na reflexão crítica (THERRIEN, 2015).

Definindo os diferentes significados Libâneo (2010) sugere dois tipos básicos de reflexividade: a de cunho neoliberal e a de cunho crítico. No primeiro tipo, a reflexividade converge para uma racionalidade instrumental. O professor, nessa subdivisão, busca a relação entre teoria e prática e entre fazer e pensar, mas numa realidade instrumental, com uma apreensão prática do real. No campo crítico, posicionam-se contra o modelo da racionalidade técnica e também buscam a ligação entre fazer e pensar, teoria e prática, mas o professor é um agente dentro de uma realidade social maior, não somente de sala de aula; ele tem atitude e ação crítica frente ao sistema econômico, político e social, deste modo, uma reflexividade de cunho socio crítico e emancipatório.

Libâneo (2010) aponta, ainda, a noção de reflexividade com três diferentes sentidos, tais como:

- a) consciência dos próprios atos, de pensar sobre as próprias atitudes;
- b) a reflexão entendida como uma relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas. Não é uma introspecção, mas imanente à ação, relacionada diretamente à experiência;
- c) reflexividade é a reflexão dialética, que acentua a caráter político da teoria em relação à prática.

Para Sacristán (1999, p. 101), “[...] a mensagem de colocar na reflexibilidade” a força motriz da racionalização da prática educativa é uma forma de entender a razão desde razões “dos sujeitos”, consequência da crise do positivismo que nega as subjetividades em prol dos objetivismos da racionalidade cognitivo-instrumental. Logo, a racionalidade dialógico-comunicativa está intrinsecamente ligada ao conceito de reflexividade crítica, que permite vislumbrar horizontes para constituir a racionalidade pedagógica necessária à formação e à prática dos professores universitários.

Sacristán (1999) aponta que a reflexividade ocorre em três níveis. O primeiro corresponde ao distanciamento que se faz da ação. Desse modo, o sujeito busca explicações para as suas ações com base em elementos do cotidiano, do senso comum. “É uma reflexibilidade de tipo imediato que tem origem na experiência, lugar onde as primeiras impressões podem caminhar para a compreensão, além das evidências aparentes, que se encontram relacionadas diretamente ao senso comum”. (NÓBREGA THERRIEN e THERRIEN, 2013, p. 623).

No primeiro nível o autor afirma ser uma flexibilidade de tipo bastante imediato, que tem a sua origem na experiência, graças ao raciocínio de senso comum, contudo podendo ir além das evidências da primeira impressão. Tais processos são desenvolvidos no âmbito das relações interpessoais, em determinada cultura e tempo histórico. (SACRISTÁN, 1999).

No segundo nível, a reflexão é alimentada e guiada pelo conhecimento científico, na sua aceção mais ampla, que em princípio, não pertence ao senso comum. Conforme afirma:

Aparece, assim, um segundo nível ou um grau superior da flexibilidade que contribui para uma racionalidade mais depurada e elaborada, que se situa na interação recíproca entre o conhecimento científico e conhecimento pessoal ou compartilhado, sendo estes ligados à ação e às práticas sociais que ficarão mediadas por aquele. (SACRISTÁN, 1999, p. 117).

Portanto, a própria ciência como construção histórica é um prolongamento do senso comum em constante processo de revisão. Assim, esse segundo nível de flexibilidade contribui para uma racionalidade mais refinada, que se situa na dialética entre o conhecimento científico e o pessoal, sendo estes ligados à ação e às práticas sociais e mediados pelo conhecimento científico (THERRIEN, 2015).

No terceiro nível segundo Sacristán (1999, p. 132), indica que “[...] devemos ser conscientes de nossas peculiaridades como seres que fazem teoria da educação”.

Segundo Therrien (2015, p. 6):

O terceiro nível de flexibilidade implica a análise ética, social e política da prática docente, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica que favoreça o professor no distanciamento de suas práticas rotineiras. Destarte, ele começa a questionar seus discursos e práticas, refletindo se suas ações estão voltadas para os seus interesses ou para a criação de oportunidades de transformação social mais ampla.

Deste modo, o terceiro nível consiste em pensar quais características que ambos os tipos de flexibilidade possuem, para que se desenvolva este último nível, assim, segundo o autor entender o que ocorre nos processos de configuração do pensamento sobre a educação implica entrar na análise de como incide, então, na prática (SACRISTÁN, 1999).

Para Sacristán (1999), este nível de reflexividade oferece um esclarecimento centralizado na análise do conhecimento sobre educação, de interesse múltiplo. Conforme postula o autor indica que “devemos ser conscientes de nossas peculiaridades como seres que fazem teoria da educação” (1999, p.132). De modo que, “o sujeito do conhecimento é parte do objeto, o pensador da educação é parte da educação e é preciso compreender o papel que desempenha” (SACRISTÁN, 1999, p. 133).

Conforme Sacristán (1999), os três níveis de flexibilidade pressupõem um processo de construção e de desenvolvimento dos agentes que realizam a educação. O primeiro nível, inserido no contexto do senso comum, enriquece o segundo, que passa a ser guiado racionalmente e norteado pela ciência. Pensando nas características de ambos os níveis é que surge o terceiro nível, pois neste há o pensamento esclarecido sobre o sujeito do

conhecimento como parte constituinte do objeto, ou seja, quem pensa e vive a educação faz parte dela e precisa compreender que papel desempenha na mesma.

A reflexividade, portanto, é elaborada por meio da prática, objetivando avaliar, analisar de forma intencional e relacionando o suporte teórico as deliberações realizadas no contexto do ensino superior. Manifesta-se pela incorporação crítica das justificativas e fundamentos da prática, de forma coletiva, não individualizada.

Com base na análise dos três níveis de reflexividade, Libâneo (2005, p. 70) argumentou que os docentes em seu processo formativo deveriam desenvolver três capacidades: “[...] a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades [...] a segunda, de apropriação de metodologias de ação, a terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares”.

Desse modo, a reflexividade crítica se caracteriza como dimensão importante para enxergar o movimento de formação contínua dos professores Engenheiros, sujeitos da presente investigação desvelando as experiências formativas marcantes na trajetória profissional desses sujeitos, as aprendizagens.

O pensar reflexivo abrange um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental e um ato de pesquisa, procura, inquirição, buscando encontrar a resolução da dúvida. Para Dewey (1979, p. 24) “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão”. Logo, o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações. No entendimento de Dewey (1979), o pensar reflexivo, estaria ligado à qualidade do ato de perceber, de notar a experiência, que surge das situações da prática educativa.

A proposta de Dewey de formar um profissional reflexivo envolve as atividades de busca e investigação e distingue estas do ato de rotina, onde há aceitação sem reflexão acerca da realidade do ensino. Na perspectiva da ação reflexiva há a problematização da realidade vivida. Para tanto, é preciso aprender a pensar. Logo, o “agir envolve necessariamente pensar”, uma vez que, a “ação genuína é aquela dirigida pelo pensamento, por ideias e juízos” (DEWEY, 1959, p. 25).

Em seu livro *Como Pensamos* Dewey (1959) apresenta a teoria da investigação para os educadores e não separa o pensamento e o sentimento da ação, defendendo a indissociabilidade entre pensar e agir, apresentando os cinco passos ou fases do pensamento reflexivo.

O primeiro passo envolve a ocorrência de um problema. Dewey diz que o início da reflexão começa justamente quando sentimos a interrupção de uma atividade e não sabemos como continuar, ao nos depararmos com dúvidas e problemas. O segundo passo envolve a elaboração do problema, através de uma pergunta bem formulada, portanto se soubermos exatamente qual é o problema, ao mesmo tempo encontramos uma saída para resolvê-lo. O terceiro passo envolve a hipótese, e a construção desta compreende o uso criativo da imaginação para desenvolver possíveis soluções. O quarto passo envolve o raciocínio, ou seja, as ideias que vêm à mente são capazes de grande desenvolvimento, e esse ato de raciocínio analisa as condições existentes e o conteúdo da hipótese, amplia o conhecimento ao mesmo tempo em que depende do que já é conhecido e das facilidades de transmiti-lo. O

quinto, e último passo, envolve a verificação da hipótese, fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e assim por em prova a hipótese.

Dewey aponta para o fato de que as fases são um esboço de traços indispensáveis dentro do pensamento reflexivo e que não há uma sequência nas fases, ou mesmo distinção entre elas, os passos só são distintos dentro do corpo de uma investigação ou reflexão, sendo que o tato e a sensibilidade intelectual são determinantes para alcançar o êxito das fases do pensamento.

Schön (2000), influenciado pelo pensamento de Dewey, propõe uma nova prática formativa que passa pela valorização da experiência e da “reflexão na experiência”. Para ele, há a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, sendo que as duas primeiras são separadas apenas pelo momento que acontecem: a primeira ocorre durante a prática e a segunda depois do acontecimento da prática, ou seja, quando a ação é revista e analisada fora do contexto.

É nessa reflexão sobre a ação que tomamos consciência do conhecimento tácito e reformulamos o pensamento na ação tentando analisá-la, percebendo que é um ato natural. A terceira, ou seja, a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a desenvolver-se e construir sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente a ação, refletir sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, o que aconteceu, o que se observou, qual o significado atribuído e que outros significados podemos atribuir ao que aconteceu. Deste, modo sua teoria de prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo, divide-se em três ideias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN,1997).

Schön defende que, a partir da observação das práticas profissionais, a conversa reflexiva que ocorre durante a ação junto com outros participantes é o centro da reflexão sobre a prática, e que esses diálogos reflexivos podem colaborar e contribuir para tomada de decisões, compreensão e troca de conhecimento e experiências.

Zeichner (2008), por outro lado destaca a importância da capacidade de o professor refletir no seu ensino e nas condições sócio-históricas que o influenciam, ou seja, da capacidade de se relacionar com elementos históricos. Este autor rejeita a condição de subserviência a que tem se submetido o professor, que acaba sendo meramente um executor de ideias previamente elaboradas por outrem, condições essas desfavoráveis a um processo de formação contínua que conceda ao professor o protagonismo e a autonomia em relação ao seu percurso formativo (THERRIEN, 2015).

O ato reflexivo implica uma consideração ativa, persistente, cuidadosa, daquilo em que se acredita ou que se pratica. “É uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor [...] implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado” (ZEICHNER, 1993, p. 18).

Para o autor, é necessário destacar ainda que, se a reflexão se tornar rotina na prática docente, será possível completar a tarefa de unir teoria e prática. Para tanto, inicialmente, o professor deve olhar criticamente os saberes implantados no seu trabalho, examinando e melhorando essas teorias de ensino que, geralmente, não têm sua origem dentro da sala de aula. Não há ninguém mais apto que o próprio professor para analisar crítica e empiricamente se determinado saber possui validade na realidade da sala de aula, permitindo que o professor

teorize sobre sua prática, porque “a diferença entre teoria e prática é, antes de mais, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre teoria e prática” (ZEICHNER, 1993, p. 21).

No entendimento de Freire (2001), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesse sentido, a reflexão provém da curiosidade sobre a prática docente, uma curiosidade inicialmente ingênua, que, transformada em exercício constante, transforma-se em crítica.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 2001 p. 38).

Freire (2001, p. 22) alerta, entretanto, que voltar-se sobre a prática não pode se manter como uma curiosidade ingênua é preciso possibilitar que esta vá se tornando crítica, pois é “uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando ‘blabláblá’ e a prática, ativismo”.

Para esse autor, no intuito de que se realize um ensino pautado em uma reflexão crítica sobre a prática, o professor deve investir-se de uma capacidade de conhecimentos que em muito extrapola o disciplinar. O respeito aos saberes dos alunos, a aceitabilidade do novo, a recusa a toda e qualquer manifestação de preconceito e discriminação, a humildade, a tolerância e o comprometimento com a formação cidadã dos alunos são imperativos para uma educação libertadora.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa delinea-se em uma abordagem qualitativa, na qual procurou-se encontrar indicadores do processo de reflexividade dos sujeitos envolvidos, os egressos da primeira turma do Programa de Educação Tutorial da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. A escolha dos sujeitos deu-se a partir de dois critérios: I) livre adesão dos mesmos e II) Egressos que atualmente exercem a docência, obtendo-se o total de 7 participantes, dos 12 egressos da primeira turma do PET.

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

A pesquisa é, de acordo com Rúdio (1995), um conjunto de atividades orientadas que visam um conhecimento, no intuito de merecer o qualitativo de científica, devendo ocorrer de modo sistemático, utilizando métodos e técnicas específicas. Para Gil (1999), ela representa um processo formal e sistemático do desenvolvimento científico. Portanto, entendemos que a pesquisa científica é o esforço realizado para adquirir um determinado conhecimento, resultante de uma investigação, que favorece a solução de problemas e



dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos. Esses procedimentos são chamados de métodos, objeto de estudo da metodologia. Método é, em última análise, o caminho percorrido em uma investigação para se chegar ao conhecimento (GIL, 1999).

Utilizou-se a pesquisa com abordagem qualitativa, visto que esta oferece maior apoio metodológico e que possibilita ao pesquisador compreender e analisar de forma consistente, os sujeitos nas relações estabelecidas dentro do contexto social, teve como fonte de coleta de dados o ambiente natural, não utilizando os métodos ou técnicas estatísticas.

Matos e Vieira (2001 apud BEZERRA, 2009, p. 10) ressaltam que:

A pesquisa qualitativa é expressa por caracterizar investigações em que, além da análise bibliográfica e por vezes documental, os pesquisadores coletam dados com pessoas, fazendo uso de diversas técnicas.

A pesquisa utilizada foi a descritiva uma vez que, segundo Gil (1991), este tipo de investigação é adequado para se descrever as características de determinada população ou fenômeno e o estabelecimento de relações entre variáveis.

Rúdio (1995, p.55; 56) também enfatiza que:

(...) a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, clarificá-los e interpretá-los (...) o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para modificá-la.

Nossa pesquisa caracteriza-se, pois, como pesquisa qualitativa descritiva. Podemos identificar este tipo de pesquisa como aquela que promove o estudo de temas no seu cenário natural, buscando interpretá-los em termos dos significados assumidos pelos indivíduos. Para isso, apropria-se de uma abordagem holística, que preserva a complexidade do comportamento humano. (GREENHALGH e TAYLOR, 1997).

Como instrumento de coletas de dados foram utilizadas o questionário, que segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Assim, nas questões de cunho empírico, é o questionário uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade.

## **CARACTERIZANDO O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL**

O Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto na Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, resolve: Art. 1º O Programa de Educação Tutorial PET reger-se-á pelo disposto na Lei nº 11.180 de 23 de setembro de 2005, e nesta Portaria, bem como pelas demais disposições legais aplicáveis.

O PET destina-se a apoiar grupos de alunos que demonstrem potencial, interesse e habilidades destacadas em cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior - IES. O apoio pode ser concedido ao estudante bolsista até a conclusão da sua graduação e ao professor tutor por três anos, podendo ser prorrogável por iguais períodos, conforme parecer da Comissão de Avaliação do PET. Além disso, o MEC custeia as atividades dos grupos

repassando, semestralmente, o valor equivalente a uma bolsa por aluno participante (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

O Programa constitui-se em programa de educação tutorial desenvolvido em grupos organizados a partir de cursos de graduação das instituições de ensino superior do País, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Possui como objetivos:

- Promover a qualidade das ações do programa;
- Consolidar o programa como ação de desenvolvimento da qualidade do ensino superior.
- Identificar as potencialidades e limitações dos grupos participantes, verificando a compatibilidade destas ações com os objetivos e a filosofia do Programa;
- Sugerir ações de aprimoramento e reorientação de ações;
- Recomendar, com base em critérios de qualidade, transparência e isenção, a expansão, a consolidação ou a extinção de grupos;
- Contribuir para a consolidação de uma cultura de avaliação.

O Programa é composto por grupos tutoriais de aprendizagem e busca propiciar aos alunos, sob a orientação de um professor tutor, condições para a realização de atividades extracurriculares, que complementem a sua formação acadêmica, procurando atender mais plenamente às necessidades do próprio curso de graduação e/ou ampliar e aprofundar os objetivos e os conteúdos programáticos que integram sua grade curricular. Espera-se, assim, proporcionar a melhoria da qualidade acadêmica dos cursos de graduação apoiados pelo PET.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### **Reflexão sobre a prática: todo pensamento sobre a prática é reflexão? Por quê?**

Segundo Therriem (2013), a busca de um sentido para o que fazemos na qualidade de educadores docentes, nos leva a reivindicar condições tanto para o aprofundamento de questões, sobretudo teóricas, inerentes a nossa prática pedagógica, quanto para nos distanciar um pouco dessa e pensar sobre ela. Acreditamos saber o ‘que’ e ‘como’ fazemos, mas devemos procurar sempre os ‘porquês’, ou seja, as razões desse fazer, com a intenção de melhoria e legitimação da prática que desenvolvemos.

A luz da fundamentação supracitada, questionamos aos egressos do PET se todo pensamento sobre a prática é reflexão, como resposta obteve-se:

Sim. O fato de pensar sobre a prática pode ser um indício de reflexão, mesmo que não seja de forma crítica (Egresso 1)

Eu acredito que não, pensar é uma atividade espontânea do ser humano, podemos pensar a qualquer momento, em qualquer lugar, á a reflexão requer mais concentração, quando temos um problema em sala e buscamos uma solução, por exemplo, é uma reflexão sobre a prática e não só um pensamento (Egresso 2).

Não acredito, pois apenas pensar a prática não nos leva a refletir sobre nossas ações, para se ter uma prática reflexiva precisa mais do que apenas pensar, precisamos também ter conhecimento teórico e de mundo e principalmente querer ter uma prática transformadora para que assim possamos traçar um paralelo sobre nossas ações (Egresso 3).

Não. Diversas vezes, o movimento pode ser técnico, ele só consegue ser reflexivo quando o caráter crítico e atuante nao se separam e sim modifica-se (Egresso 4).

Acredito que um pensamento focado em refletir sobre minhas ações, buscando melhorar/ entender/ torna-se importante para minha prática educativa (Egresso 5).

Não. Porque a reflexão pressupõe uma análise da prática, de forma consciente. Permitindo a pessoa uma conclusão sobre a prática, podendo nele intervir (Egresso 6).

Porque não existe prática sem reflexão e nem reflexão sem prática. E é através das reflexões que não escolhemos e nem fazemos coisas bobas (Egresso 7).

A partir das respostas, é possível verificar que a reflexão tal como foi vista pelos egressos está pautada na busca pelos porquês da sua prática, conforme afirma o egresso 5 no trecho: “buscando melhorar/entender”, a palavra “entender” nos traz o entendimento de compreender os sentidos e significados da ação, ou seja, partindo do sentido que ele próprio dá a sua prática, e o significado social que a mesma possui.

Nesse sentido, a formação inicial do futuro docente vinculada a pesquisa na perspectiva em vê-la como ‘postura investigativa’ pelo educador tem suporte em referenciais que contribuem para a busca da legitimação de uma prática educativa de ensino integrado à pesquisa, e vice-versa. Fundamentada em esquemas cognitivos e empíricos como marcos de um pensamento reflexivo crítico.

A importância da pesquisa na formação é validada não somente na questão acima, mas também nas outras que as sucederam. Quando perguntado sobre como o PET contribuiu para sua prática reflexiva em sala de aula, os egressos do programa, que atualmente são professores, responderam:

A sua contribuição partiu inicialmente da sua própria estrutura de trabalho, onde coloca os estudantes como protagonistas de sua formação, exercitando a o estudo, a pesquisa e ação (Egresso 1).

Me fazendo entender que a aprendizagem é um processo contínuo, o aprender requer várias etapas, assim o ensinar não é somente repassar informações, mas oferecer as ferramentas para que nossos alunos venham

a tomar consciência do que é compatível com seus valores. Hoje estou sempre disposta a aprender, desejo aperfeiçoar minha prática e sempre que possível melhorar (Egresso 2).

O PET me fez viver de fato a Universidade, na minha participação pude vivenciar conversas, estudos e trocas de conhecimentos com professores, alunos etc, hoje em sala de aula, como professora, procuro pensar e analisar tudo que aprendi na minha formação com a minha prática (Egresso 3).

A conexão entre ensino -pesquisa-extensão, nos possibilita novas práticas para além do espaço acadêmico, assim as experiências e práticas pedagógicas podem ser refletidas de maneira diversificada de forma que traga transformações no espaço de atuação do Pedagogo. Construindo um movimento dialético e dialógica (Egresso 4).

Entendendo que toda ação necessita ser relativa e assim questionada... os estudos que tivemos, as rodas de conversas. As ações realizadas me mostraram da necessidade de formar mentes pensantes e conseqüentemente também ser capaz de modificar minha ação a partir da reflexão (Egresso 5).

De uma forma significante. Pois através das experiências vivenciadas pude ampliar meu olhar sobre educação (Egresso 6).

Com o conhecimento e envolvimento nas pesquisas e grupos de estudos com discussões (Egresso 7).

Partimos do pressuposto de que todo ser humano é dotado de reflexividade; entendemos, também, que nem toda reflexão é do mesmo nível, como anota Giroux (1997, p. 15), quando nos diz que “o enfoque reflexivo finda naquilo que ignora”. Assim, segundo o egresso 5 “a ação se modifica a partir da reflexão”, conseqüentemente altera o nível. A reflexividade crítica tida aqui como elemento mediador da integração entre as práticas de pesquisa e de ensino é interpretada pelos egressos como a inserção de “novas práticas para além do espaço acadêmico”, como afirma o egresso 4.

Portanto, o professor não deve reduzir seu processo de reflexão e ação somente ao momento presente da sala de aula. A necessidade de transcender esse nível de reflexão, que se limita a uma visão técnica da realidade imediata, aponta para um trabalho de cunho intelectual e formativo que requer um saber fazer (TARDIF, 2002; LIBÂNEO, 2002).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A reflexividade, portanto, move as relações intersubjetivas de ensino aprendizagem, pois mostra-se como fundante do movimento dialético que integra o ensino à pesquisa na produção de conhecimentos e conseqüentemente de aprendizagem. O caráter reflexivo move a prática e a formação docente em contextos cotidianos de vivências que produzem sentidos, significados e saberes novos, porquanto expressam contornos de transformações que a reflexividade crítica proporciona (THERRIEN, 2013).

O aporte da reflexividade para a educação mostra-se presente na perspectiva de desenvolver uma prática mais apurada para revelar compreensões dessa área, principalmente

quando vinculada a pesquisa. Para Sacristán (1999, p. 139), com relação aos ‘atores’ da educação, que como a objetividade do conhecimento não é independente dos valores no momento de entender ou de esclarecer a prática, a formação destes pesquisadores deve pressupor o reconhecimento das implicações de sua prática na construção da realidade em sala de aula.

A necessidade de articulação do ensino e pesquisa na formação docente, e suas possibilidades de articulação foram desenvolvidas por André (2005, p. 61) no início do séc. XXI, logo na primeira década, quando indicava como a pesquisa pode se tornar um eixo ou núcleo de um curso, deste modo, ela integraria o projeto de formação inicial e continuado da instituição; da mesma forma, seria o uso da pesquisa como mediação para a aprendizagem.

Contudo, parecem ainda longe da realidade das universidades e mais ainda das escolas. É reconhecido o ambiente da sala de aula como espaço caracterizado por circunstâncias e acontecimentos diversos e muitas vezes imprevisíveis, que exigem ação imediata (THERRIEN, 2013).

Sobretudo, uma posição reflexiva que move o seu fazer docente e a formação dos seus aprendizes, e deles próprios (docentes) em contextos cotidianos de vivências que brotam saberes novos, expressam contornos de transformações que a reflexividade crítica proporciona na educação.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2005. p. 55-70.

BRASIL. *Portaria MEC nº 976*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

Acesso em: 22 janeiro 2023.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

DEMO, P. *Pesquisa: principio científico e educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p.77-91.

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

THERRIEN, J. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo educação. *Santa Maria*. v. 38. n. 3. p. 619-630.set. /dez. 2013.

#### **Informações do(a)s autor(a)(es)**

Nome do autor: Thaís de Sousa Florêncio

Afiliação institucional: Universidade Estadual do Ceará

*E-mail*: [thaises.f@hotmail.com](mailto:thaises.f@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9761-2334>

*Link* Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8034212268054760>

Nome segundo autor: Lenice Sales de Moura

Afiliação institucional: Universidade Federal do Piau

*E-mail*: <https://orcid.org/0000-0003-3445-0635>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3445-0635>

*Link* Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8080289090120931>