

O DESENVOLVIMENTO DA REFLEXIVIDADE E AS AÇÕES QUE CONDUZEM À FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO-CRÍTICO

Janaina Gomes Viana de Souza-UFPI-janaina.viana@ymail.com

Maria Luiza Santos Gama- UFPI-gamaluiza@hotmail.com

RESUMO

O texto resulta de um estudo bibliográfico em torno de discussões acerca da reflexividade e das ações que conduzem à formação do professor reflexivo-crítico, tendo por objetivo mostrar diferentes níveis de reflexão presentes nos modelos formativos e discutir a importância de se formar professores capazes de contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Nos últimos anos a formação de professores tem sido alvo de muitos debates sobre as características da profissão docente, analisando tanto a formação quanto as práticas de ensinar em suas relações com as exigências postas e impostas pela realidade socioeducacional. Diante disso, surge a importância da reflexão crítica sobre a ação que deve ser ressaltada como elemento essencial do processo de aprendizagem inicial e contínua na formação de professores. Para a discussão recorreremos a Schön (2000), Pérez Gómez (1992), Zeichner (1993), Ibiapina (2008), Liberali (2008), Magalhães (2009), Kemmis (1999), entre outros. Consideramos que a reflexão-crítica possibilita ao professor a consciência de que ele não é mero receptor de conhecimentos e utilizador de técnicas pré-fabricadas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Modelos formativos. Reflexividade. Reflexão crítica.

1. INTRODUÇÃO

O significado da preparação de docentes para o exercício da prática reflexiva se tornou tema recorrente nas discussões sobre a formação do professor nas últimas décadas. Esta orientação, que teve inicialmente como referência os estudos de Schön (1983 e 1987) ganhou maior repercussão no país a partir dos trabalhos de Nóvoa (1992) e Zeichner (1993). Assim, destacamos que a formação docente assume papel que transcende o ensino que pretende mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, colaboração, reflexão e formação para que as pessoas aprendam para conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2005).

Nesse contexto, consideramos que a reflexão não consiste em conjunto de

passos ou procedimentos específicos a serem utilizados pelos professores, é maneira de encarar e responder aos problemas. Assim, a reflexão crítica pode ser vista também como científica. Sem esta, o docente que já é instigado pelo sistema, se tornaria passivo, não compreendendo sequer, suas necessidades Segundo Paiva (2003, p. 55) “a reflexão crítica vai além da busca de soluções lógicas e racionais e implica intuição, emoção e paixão.”

Diante da amplitude e diversidade de temas e enfoques a respeito da reflexão e formação de professores, para discutir a temática em questão buscamos embasamento nos estudos de Schön (2000), Pérez Gómez (1992), Zeichner (1993), Ibiapina (2008), Liberali (2008), Magalhães (2009) e Kemmis (1999).

Para melhor entendimento do estudo, o trabalho apresenta a seguinte divisão textual: num primeiro momento, discutimos os modelos formativos voltados ao desenvolvimento da reflexividade, com ênfase na reflexão crítica e posteriormente descrevemos as ações que conduzem à formação do professor reflexivo-crítico.

2. MODELOS FORMATIVOS VOLTADOS AO DESENVOLVIMENTO DA REFLEXIVIDADE

O cenário educacional demonstra a emergência de inserir neste contexto modelos formativos que possibilite a reflexão crítica e o trabalho colaborativo como alternativa de superação de desafios e como alternativa para desenvolver um trabalho pedagógico mais significativo para o professor e para os alunos.

Nessa perspectiva, há algum tempo estudiosos da formação docente Carr e Kemmis (1999), Zeichner (1993), Pérez Gómez (1992), entre tantos outros defendem que se desenvolva nos professores, atitudes que permitam serem educadores que reconhecem a importância de sua profissão na sociedade.

Para Ibiapina e Araújo (2008) é consensual entre os pesquisadores a idéia de que a reflexão, a partir dos anos 1990, auxilia na análise da prática educativa, oportunizando a compreensão da realidade educacional e do inter-relacionamento entre teoria e prática no exercício docente. Isso evidencia o quanto a dimensão reflexiva é essencial à formação do professor, pois devolve atitude científica de olhar a realidade educacional para além dos conceitos espontâneos, proporcionando o desenvolvimento profissional docente.

A reflexão, na concepção de Pérez Gómez (1998, p. 103) implica imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, “um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários político”. Segundo Gómez (1998, p. 29),

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também a próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Tomaremos como base os estudos de Van Manen (1990) para ressaltar a existência de três modelos formativos voltados ao desenvolvimento da reflexividade, segundo o autor em tela, são eles: a racionalidade técnica ou tradicional, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. Explicitando melhor os elementos epistemológicos que norteiam esses modelos formativos, passamos a tecer comentários sobre cada um deles, iniciando pela racionalidade técnica,.

O primeiro modelo se baseia nos princípios positivistas e nas concepções tradicionais e dominantes que compreendem a formação com base na tradição de treinamento de habilidades comportamentais e no preparo de professores obedientes e eficientes no cumprimento das ordens de terceiros. Sua preocupação seria a eficiência para e eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos à crítica ou à mudanças. Há o interesse por aquele tipo de conhecimento que permite a previsão e controle de eventos.

De acordo com Pérez Gómez (1995), o modelo de formação construído com base na racionalidade técnica se desenvolve em duas fases: na primeira, o professor em formação adquire o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processo de ensino-aprendizagem e oferecem condições de entendimento das normas e regras para aplicação racional futura. A segunda é considerada como o espaço de aplicação das informações adquiridas na primeira fase.

Assim, o professor que segue o modelo da racionalidade técnica, a investigação é baseada no processo-produto e o professor concebido como um técnico especializado, que aplica regras derivadas do conhecimento científico. Os limites e as lacunas dessa concepção partem do pressuposto que a realidade não se encaixa em esquemas preestabelecidos e o professor intervém em um cenário vivo e mutável, definido por

interrelações simultâneas, além de enfrentar múltiplas situações em seu cotidiano. Segundo Zeichner (2002, p. 22), na racionalidade técnica

O professor é visto como técnico, especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas, prepara-se o professor transmitindo-lhe conteúdos científicos e pedagógicos que servirão de apoio para sua prática.

Nessa perspectiva, os professores aplicam conhecimentos e habilidades apreendidas no decorrer de sua formação, supervalorizando o conhecimento teórico, desconsiderando o valor do conhecimento prático. Contrapondo-se a esse modelo, Zeichner (2002) relaciona alguns fatores considerados como suficientes para rejeitar a racionalidade técnica, como: pouco fomento ao desenvolvimento genuíno do professor ao realce para elevar seu papel na mudança educacional, pois a teoria é vista apenas como produção de intelectuais pertencentes às universidades, e a prática é concebida como produção dos professores do ensino básico, esse pensamento faz ressurgir a idéia que considera os professores apenas como aplicadores das teorias produzidas pelos intelectuais que atuam nas universidades. Freire (1986) faz críticas ao modelo de educação que tinha como meta principal transmitir conhecimentos aos alunos (educação bancária) de forma mecanizada e sem significado para estes, repleta de interesses individuais, que constrói a desumanização.

Nóvoa (1992) evoca o percurso histórico da formação da profissão docente para pensar a profissão de professores, opondo-se à racionalidade técnica do trabalho dos professores. Nesse sentido, críticas a esse modelo de formação conduziram a emergência de outros. Para Pérez Gómez (1998), o exercício reflexivo é o processo de antecipação das consequências que podem ocorrer diante das opções realizadas na prática, o autor atesta que a visão tradicional, a partir da década de 1990, vai sendo superada pelas proposta que tem como base a epistemologia da prática. Os autores que defendem essa tradição propõem mudar a conceptualização da formação do professor e o próprio processo de desenvolvimento profissional docente por meio de práticas reflexivas que ultrapassem ações mecânicas e repetitivas, modificando, radicalmente, além da própria formação de professores, as investigações educacionais sobre a prática.

Nesse contexto surge Donald Schön (1992) como pioneiro do modelo de formação baseado na racionalidade prática. Schön (1992), baseando-se nas idéias de Dewey, traçou ações formativas sustentadas no pensamento de que a ação reflexiva implica reconsideração daquilo em que se acredita ou daquilo que se pratica. Na

concepção deste teórico, para formar professores como profissionais reflexivos, é necessário centrar a prática reflexiva em três idéias centrais: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Nessa perspectiva, ressalta que a única forma possível de preparar os professores para agirem eficazmente em circunstâncias imprevistas e complexas, é fazê-los refletir sobre as situações problemáticas, fazendo-os analisarem o que pensam, sentem e fazem, de forma a reconstruírem suas práticas. Sobre isso, Schön (1992, p.82) nos lembra que

O estudo da literatura sobre a formação de professores permite dizer que a prática da reflexão está se consolidando como “potencialmente produtiva para o desenvolvimento da consciência pedagógica, para a geração do conhecimento pelo profissional sobre sua ação”.

Schön chama de *reflexão na ação* as reflexões e decisões que ocorrem durante o processo (na aula), ou seja, refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, quais os desvios e precauções devemos tomar, que riscos corremos, etc. O autor (2002, p. 83) afirma ainda que

É possível olhar retrospectivamente e refletir *sobre* a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir *sobre* a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.

Já refletir *sobre a ação*, é algo bem diferente. Nesse caso, tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão, diz-se da reflexão que acontece antes e depois da aula. Assim, é possível refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que foi feito, de modo a descobrir como o ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Por fim, Schön (1992) defende, ainda, que na reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, o professor é levado a construir a sua própria forma de conhecer. Na referida visão, a reflexão ajuda o professor em formação a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas, pois favorece conduta reflexiva diante das situações conflituosas da ação. Essas reflexões surgem a partir de soluções de problemas reais, fazendo dessas reflexões constantes um pressuposto básico para a construção da identidade do professor como

profissional reflexivo e reconhecendo assim, a complexidade da prática docente. (SCHÖN, 2000)

Embora esse modelo apresente avanços em relação ao anterior, reduz a reflexão ao contexto em que ela ocorre, não possibilitando o desvelamento das condições sociais e políticas que subjazem a atividade docente, tampouco traz à tona de forma dialética os conflitos e as contradições vividas na prática real.

A corrente crítica, embora apresente vários princípios que se assemelham às propostas defendidas pelas outras duas racionalidades, a técnica e a prática, deles divergem, nos seguintes aspectos: o modelo técnico é positivista e descritivo, trabalhando em uma perspectiva em que a produção de conhecimento independe do pesquisador; os práticos ou interpretivistas podem ser caracterizados como subjetivistas, uma vez que enfatizam a compreensão subjetiva dos professores. Por outro lado os pesquisadores críticos, têm visão de racionalidade dialética, enfatizando tanto as condições objetivas quanto as subjetivas, assim como as possibilidades de transformação de ambas (CARR; KEMMIS, 1999).

Nessa direção, Liberali (2008, p.89) nos lembra que:

O educador técnico estaria preocupado primeiramente em alcançar os objetivos estabelecidos e decididos por outros. Já o educador prático consideraria as justificativas educacionais para as suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados. Por sua vez, o educador crítico ocupar-se-ia das implicações éticas e morais de suas ações e dos arranjos institucionais dos quais faz parte.

Kemmis(1999) afirma que a reflexão crítica transcende o estritamente técnico ou prático buscando resgatar e examinar o processo histórico e de desenvolvimento que formaram as nossas idéias, instituições e modos de ação como fundamento para formular idéias mais racionais, instituições mais justas e formas de ação mais satisfatórias. A reflexão crítica, tal como Kemmis a concebe, é um processo social e coletivo que estimula a autonomia do professor na expressão de seu poder de contribuir na construção de seu processo de formação, considerando as relações de seu pensamento e ação em contextos históricos reais e concretos.

Assim, consideramos que o modelo crítico é mais emancipatório, justamente porque em vez de separar e dicotomizar teoria e prática, considera que ambas, mesmo tendo as suas especificidades, formam uma unidade inseparável.

Nesse sentido, Magalhães (2004) destaca que a reflexão crítica envolve os

participantes em discurso que organiza de forma argumentativa, orientado para o questionamento das razões que embasam as escolhas feitas e os seus sentidos relacionados à transformação das condições sociais das minorias e de participantes em posição de desvantagem e exclusão. O processo reflexivo envolve quatro ações (descrever, informar, confrontar e reconstruir) que estão ligadas a certos tipos de perguntas. Por exemplo, para refletir criticamente, o agente necessita descrever suas ações em resposta às perguntas – O que fiz? O que agir desse modo significa?, entre outras. Essas reflexões ajudam ao professor compreender de fato o que existe em sua sala de aula e tentar solucionar os problemas. Assim, a reflexão crítica orienta a ação dos professores, fazendo-os pensarem intencionalmente, auxiliando-os na reformulação de pensamentos e planos e fazendo-os perceberem as consequências de suas ações. Freire (1986, p.39) destaca que:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Freire (1986) sugere, ainda, como meio de transformação da educação e da sociedade, educação problematizadora, que não se transfere, mas sim se compartilha experiências, constrói seres críticos por meio do diálogo entre educador e educando, onde ambos se educam simultaneamente. Os estudos de Freire nos levam a constatar que é preciso resgatar os alunos do modelo de *educação bancária* e possibilitar a esta formação emancipatória, tornando-os profissionais reflexivos e críticos, capazes de colaborar com o próximo na construção de uma sociedade mais igualitária.

Diante do exposto, é importante destacar que somente o ato de refletir sobre ações rotineiras não torna, obrigatoriamente, o profissional reflexivo crítico. É preciso ter consciência das diferentes perspectivas de reflexão, para posteriormente inserir-se no modelo formativo do profissional reflexivo, crítico e colaborativo. Segundo Kemmis (1999), a reflexão crítica é o processo em que professores, coordenadores e alunos tornam-se sujeitos em lugar de objetos do processo sócio – histórico, isto é, conscientizam-se do próprio discurso, entendem as contradições do processo social e, nesse contexto, transformam suas ações.

Dessa maneira, a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem reflexão e tomada de consciência, estimulando desenvolvimento

profissional docente e valorizando paradigmas reflexivos que promovam a articulação entre pensamento teórico e prático, optando por um processo formativo que privilegie a reflexão crítica sobre a ação educativa.

3. AÇÕES QUE CONDUZEM À FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO-CRÍTICO

Liberali (2008) apresenta a sistematização dos modelos de reflexividade, associando-os a linguagem que materializa os processos de reflexão crítica por meio de quatro ações de reflexão: descrição, informação, confronto e reconstrução.

Obviamente, estas ações ocorrem de forma completa e entrelaçada nos processos de reflexão, mas, precisamos didaticamente tratá-la separadamente para poder entender seu papel no processo reflexivo e suas características específicas.

- **Descrever** diz respeito à descrição sobre o discurso utilizado, revelando, dessa forma, a ação. Constitui o ponto de partida para a tomada de ações, uma vez que funcionaria como uma fonte de dados que posteriormente serviriam às outras formas de ações reflexivas a serem tomadas. Segundo Liberali (2008, p. 49) “no Descrever, o foco está sobre a visualização das ações que serão analisadas, ou seja, o conteúdo da descrição aborda a aula ou evento, foco do processo reflexivo”.
- **Informar** diz respeito aos princípios em que as ações são baseadas, bem como ao entendimento das teorias formais que sustentam tais ações e os sentidos que o discurso estabelece. Dito de outra forma, seria um meio pelo qual sentidos mais generalizantes que se referem à prática poderiam ser informados, conscientemente ou não. Também possibilita a contextualização histórica das ações e dos princípios que regem o ato de ensinar .
- **Confrontar** implica submeter as teorias que embasam as ações e algum tipo de questionamento que estabeleça sua legitimidade. Permite o entendimento das ações em um contexto histórico, resultantes de normas culturais e históricas. Desta forma, segundo Smyth, as ações tomadas serão mais conscientes e informadas, permitindo estabelecer o que é importante no que diz respeito ao ensinar. Essas ações permitem um posicionamento frente a questões sociais e históricas mais amplas, e não somente averiguar o que funcionou ou não.

Também permite uma tomada de posição em relação à teoria e a prática, o que na verdade sugere uma emancipação, pois há a possibilidade de novas escolhas.

- **Reconstruir** refere-se à tomada de ações propriamente dita. Com base nas ações anteriores, volta-se à prática para que através de sua redescritção mais informada e fundamentada, haja tomada de ações. Ao reconstruir a prática, os educadores estão planejando a mudança, sujeitos agora a novas possibilidades de fazer. Reconstruir, na visão de Liberali (2008, p. 81) “está voltado a uma concepção de emancipação através do entendimento de que as práticas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido”. Dessa forma, o reconstruir está diretamente ligado à reorganização da ação baseadas em exemplos, relatos de comportamento e possibilidades de novas ações.

Por fim, Liberali (2008) nos lembra que o ato de refletir criticamente é atividade consciente de olhar as ações, com o objetivo de reformulá-las, possibilitando um questionamento, tanto da ações quanto do próprio sujeito. Essas indagações levam ao distanciamento relevante das ações, para favorecer a compreensão destas e reorientá-las. Nessa proposta de formação de professores reflexivos e críticos a autora destaca que o interesse aqui está centrado em possibilitar aos professores e alunos educação emancipatória. Nessa concepção, Liberali (2008, p. 38) destaca que:

A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.

Para enfatizar essas ações acerca da reflexão crítica, podemos considerar, que é possível relacionar as formas de ação reflexiva: descrição, informação, confrontação e reconstrução aos domínios sociais de comunicação: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Essa ações possibilitam o desenvolvimento de ferramentas para que educadores e pesquisadores possam organizar a reflexão sobre seu agir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o pensar crítico exige uma reflexão crítica sobre as ações dos professores, pois é através dessa reflexão se constrói uma prática emancipatória, capaz de se pensar por meio de movimento dinâmico, realizado entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

A reflexão possibilita mais poder para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir.

Consideramos, portanto, que posturas reflexivas e ações investigativas sobre a sala de aula devem fazer parte do cotidiano dos professores, bem como dos alunos de licenciatura, que devem se apropriar durante sua formação o que futuramente deverão ensinar a seus alunos. Com esse entendimento, concluímos que educadores que refletem criticamente, passam a ser entendidos e a entender-se como agentes transformadores da realidade em que atuam.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **A Pesquisa Colaborativa na perspectiva sócio-histórica.** In: MENDES SOBRINHO, J. A. (Org). Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

_____, I. M. L. de M.; FERREIRA., M. S. **Reflexão Crítica: uma ferramenta para a formação docente:** Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina, nº 09, p. 26-38, jan/dez., 2005.

_____, I.M.L. de M; ARAÚJO, M.P. Videoformação e reflexão crítica: mediando análise da prática docente. IN:LOUREIRO JR, E.; IBIAPINA, I. M. L. de M.(Org). **Videoformação, reflexividade crítica e colaboração:** pesquisa e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2005

KEMMIS, **La investigación-acción y la política de la reflexión.** Desarrollo profesional Del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal, 1999.

- LIBERALI, F. C. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L. (Org). **Ensino/ aprendizagem de Línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006.
- LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- MAGALHÃES, M.C.C.. Pesquisa Crítica de Colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação. In; BALDI, E. M.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org) **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: EDUFRN, 2009, p. 227-243.
- MAGALHÃES, M. C.C.A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos In; MAGALHÃES, M. C.C. (Org). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In NÓVOA. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PAIVA, E.V. de. (Org). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP &A, 2003.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998), “A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas”. In: GIMENO SACRISTÁN, José & PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.