

DUPLA ESTIMULAÇÃO: REFLEXÃO E COLABORAÇÃO NO APRENDIZADO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Selecionamos para discutir neste artigo episódios do acervo de informações produzido no decorrer da pesquisa colaborativa desenvolvida no Curso de doutoramento realizado na UFRN, no ano de 2004, sob a orientação da Professora Doutora Maria Salonilde Ferreira (IBIAPINA, 2004). Os episódios analisados foram extraídos do banco de dados que produzimos no âmbito da referida pesquisa.

Com o objetivo de identificar as necessidades formativas de professores universitários que colaboraram com a produção das informações do estudo mencionado anteriormente, organizamos sessões reflexivas, para que o grupo dividisse o que considerava necessário aprender para desenvolver a atividade docente na universidade, bem como as lacunas deixadas no processo formativo que geram conflitos no decorrer desse desenvolvimento. De forma colaborativa, compartilhamos essas necessidades e delimitamos o que considerávamos essencial e necessário ao desenvolvimento da atividade docente.

A sessão reflexiva que compartilhamos neste texto tem como foco dupla estimulação: refletir e colaborar para o aprendizado da profissão docente no contexto universitário, por meio da identificação de necessidades formativas apontadas pelos professores que participaram do estudo. Dentre as necessidades formativas destacadas pelos professores que atuam na Universidade Federal do Piauí-Campi de Parnaíba nos anos de 2000-2004, destacamos o significado de reflexão.

O referencial teórico e metodológico utilizado tem como base princípios da Teoria da Atividade Sócio-histórico-Cultural (TASCH), principalmente no que se refere à análise da produção de sentidos e significados e sua interface com o contexto histórico, social e cultural em que a docência universitária é produzida.

A compreensão central produzida neste texto está ancorada nas ideias de que as aprendizagens que os professores universitários necessitam para desenvolver o trabalho docente são decorrentes dos sentidos e dos significados internalizados no contexto social, cultural e histórico, bem como dos motivos que contribuem para que eles permaneçam aprendendo a ser professor.

O tema proposto para análise é relevante em virtude da necessidade de discutir qual formação os professores necessitam para desenvolver a profissão de docente na universidade, preocupação marcante nas pesquisas educacionais desde a última década do século passado - século XX (MASETTO, 2000). A exploração do tema se justifica também em virtude da lacuna que existe nos trabalhos científicos de pesquisas no que se refere à compreensão dos modos de pensar e de agir do professor universitário.

Considerando os aspectos mencionados, organizamos este artigo para discutir o significado e o sentido de reflexão com base na literatura educacional, confrontando-os com as compreensões elaboradas pelos professores que participaram deste estudo em 2004.

1 O SIGNIFICADO E O SENTIDO DE REFLEXÃO: COMPREENSÕES PRODUZIDAS NA PESQUISA

É consenso na literatura educacional que o caminho para a redefinição da profissão docente passa por processo de formação que leva em consideração as expectativas e as necessidades dos professores. Considerando esse aspecto, fizemos levantamento das necessidades formativas de professores universitários que, de forma colaborativa, refletem sobre as lacunas encontradas nos processos formativos e sobre as necessidades formativas que podem ampliar as possibilidades de aprendizado da profissão docente, bem como possam promover desenvolvimento pessoal e profissional. Dentre vários significados mencionados como essenciais ao aprendizado do ser professor, bem como ao desenvolvimento da docência na universidade, o significado de reflexão foi aquele apontado pela maioria do grupo de 32 professores que participou de nossa pesquisa de doutoramento (IBIAPINA, 2004). Neste artigo, fizemos o recorte e trabalhamos com os sentidos de 16 professores sobre o que é reflexão.

Com base no referido diagnóstico, organizamos espaço-tempo de reflexão em que os professores tiveram a oportunidade de discutir sobre as demandas de formação de maneira crítica e colaborativa, possibilitando a ampliação dos sentidos internalizados e dos referenciais teóricos e práticos que sustentam a ação docente de refletir. Esse processo iniciou com o diagnóstico dos sentidos de reflexão que os professores internalizaram antes de se submeterem ao processo formativo proposto para acontecer na pesquisa anteriormente referida. A visão de Ferreira (2003) de que é possível associar pesquisa e formação, fez-nos investir em ações formativas em que fossem priorizados os significados considerados como importantes para a condução da docência por parte

de professores universitários, um dos significados selecionadas, é o de reflexão. Para a autora, a reconstrução dos significados construídos podem conduzir a reconstrução da prática docente, proporcionando aos professores melhores níveis de desenvolvimento profissional. Com base nessa compreensão, organizamos ações formativas no sentido de fazer com que o grupo de professores universitários refletisse sobre os significados apontados nas necessidades formativas, bem como sobre as práticas necessárias ao exercício profissional. Neste artigo, abordaremos o processo reflexivo sobre o significado de reflexão.

A sessão reflexiva que descrevemos e analisamos foca a identificação dos sentidos internalizados em processos formativos sobre reflexão. As outras demandas que os professores manifestaram foram atendidas em sessões reflexivas sobre os significados de ensino e de aprendizagem, de competência e de saber docente, de planejamento e avaliação, conforme referido anteriormente, para discutir neste artigo, elegemos apenas os sentidos de reflexão.

1.1 MODOS DE PENSAR E DE AGIR REFLEXIVOS: INTERFACE ENTRE SIGNIFICADOS E SENTIDOS

O dinamismo das transformações que ocorrem no mundo do trabalho traz, de acordo com Batista e Batista (2002, p. 186), demanda capaz de fazer com que os professores desenvolvam “[...] quadros teóricos e analíticos que lhes permitam acompanhar e transformar o desenvolvimento do conhecimento e as demandas de reconversão profissional.” Para que essa reconversão profissional seja possível, é preciso mudar os termos nos quais se dá sua comunicação, isto é, torna-se necessário apreender conceitos diferenciados no seio do qual seja possível ampliar “o espaço de construção”, criando “zonas de desenvolvimento”. A reconversão, portanto, depende da mediação de parceiros mais capazes e de instrumentos simbólicas (VYGOTSKY, 2000; BAHKTIN, 2002). Neste artigo, apresentamos frutos do trabalho reflexivo e colaborativo que se propôs a fazer essa reconversão.

Organizamos processos reflexivos com professores com o objetivo de refletir sobre os sentidos internalizados nos processos formativos, bem como oportunizando reflexões em torno desses sentidos, como o objetivo de expandi-los. Para Vigotski (2001), os sentidos e significados possuem vínculo que os unem, fazendo com que eles se relacionem e se influenciem constantemente. Esse processo se constitui no

movimento em que denotamos influências mútuas entre o sentido e o significado, é o que observamos nas colocações feitas pelos professores que, ao se reunirem em pequenos grupos, enunciaram os sentidos de reflexão, relacionando-o aos significados socialmente produzidos.

Nos dicionários da língua portuguesa comumente encontramos a definição de reflexão como: espelhar, retratar, revelar, mostrar, que reflete, que pensa, que se comunica, que se volta para si mesmo. O termo original vem da palavra latina *reflectere*, que significa recuar, dobrar, ver, voltar para trás. O significado de reflexão encontrado nos dicionários da língua portuguesa parece ser consensual, porém, aqueles encontrados na literatura educacional produzida nas últimas décadas do século XX e primeira década do século XXI, segundo Pérez Gomes (1998, p. 372), não é tão consensual, pois “[...] sob este termo se ocultam conceitos bem distintos que originaram práticas também diversas e inclusive contraditórias [...]” de reflexividade, sobretudo nos trabalhos que enfatizam o papel da reflexão no processo de desenvolvimento profissional do professorado. Observação que se confirma na colocação de Zeichner (1993, p. 15) de que a maioria dos trabalhos recentes, na área da educação, destaca a reflexão como fundamental para a ação do professor, porém, não explícita, de forma clara, em qual conceito de reflexão se fundamenta, fato que causa imprecisão conceptual com relação ao que significa reflexão.

Smyth (1992), apontando os problemas advindos da indefinição desse termo, afirma que não sabemos muito sobre uma prática se esta é simplesmente descrita como alguma coisa cujo objetivo é facilitar o desenvolvimento de professores reflexivos [...]. Não há um só formador de professores que se diria não preocupado em preparar professores que sejam reflexivos. Nesse caso, a ideia de que os professores devem ser reflexivos faz parte do senso comum, sendo quase inquestionável, pois a capacidade de refletir é característica humana aprendida no convívio social. É por essa razão que consideramos necessário precisar o significado de reflexão na formação de professores, o que requer fazer imersão na literatura educacional no sentido de esclarecer os diferentes sentidos encontrados para esse termo.

O conceito de reflexão é utilizado com muita frequência entre os pesquisadores e formadores de professores e tendo sido de tal maneira popularizado, que é difícil encontrar referências sobre a formação de professores que não o inclua. Entretanto, ao identificar os diferentes significados atribuídos a palavra reflexão, chegamos a conclusão de que eles se apresentam confusos e dispersos e, na sua maioria, referem-se

a perspectivas teóricas diferentes, como também são diferenciadas as práticas reflexivas que se fundamentam nesses significados .

Na tentativa de esclarecer os diferentes significados existentes para reflexão, estudamos as principais concepções e suas propostas para o processo reflexivo, que são exploradas em seguida.

Dentre as várias concepções que encontramos na literatura, escolhemos para explorar a de Zeichner (1993), Manen (1991).

Zeichner (1993) aponta quatro tradições reconhecidas de formação, destacando diferentes práticas reflexivas focadas por cada uma delas. A tradição acadêmica, cuja prática reflexiva se centra no conteúdo da disciplina e na representação que os professores possuem desse conteúdo quando eles são transmitido aos alunos; a tradição da eficiência social, cuja prática reflexiva foca a aplicação de estratégias de ensino sugeridas nas pesquisas científicas; a tradição desenvolvimentista, cuja prática reflexiva prioritária está direcionada a atender aos interesses práticos de professores; e a tradição de reconstrução social, o foco da prática de reflexão é de análise do contexto social, político e histórico dos processos de escolarização, bem como a avaliação das práticas docentes em função do potencial que elas possuem para promover a formação cidadã, que é mais igualitária e justa, e atende as necessidades sociais e escolares.

A classificação de Manen (1991)¹ agrupa três modelos de reflexividade, eles são: o técnico, o prático e os críticos. O modelo técnico de reflexividade está baseado nos princípios positivistas e nas concepções tradicionais e dominantes que compreendem a formação com base na tradição de treinamento de habilidades comportamentais e o preparo de professores obedientes e eficientemente no cumprimento das ordens de terceiros. A prática de reflexão que se fundamenta nesse modelo foca os componentes do conhecimento científico e/ou cultural, aquilo que é relativo ao conhecimento do conteúdo a ensinar, bem como os aspectos relativos ao como atuar eficazmente na sala de aula,

Liberali (2006) destaca que a reflexão técnica está voltada para a eficiência e eficácia dos meios (tais como métodos e técnicas de ensino), para atingir determinados fins (objetivos de ensino), bem como da teoria (tais como os resultados de pesquisas científicas) como meio para previsão e controle dos eventos (no caso, o que acontece em sala de aula). O professor, ao conduzir processos de reflexão técnica, busca as

¹ Compreensão da autora.

soluções para os problemas do dia-a-dia, fundamentando-se nas descobertas científicas e nas sugestões de especialistas, e não no confronto entre a experiência profissional e as teorias. Durante a ação docente, os professores aplicam os conhecimentos produzidos por especialistas no contexto de sua atuação de forma objetiva e por meio de procedimentos racionais da ciência.

De acordo com Manen (1991, p. 98), nessa perspectiva, reflexão é a introspecção feita com o objetivo de abrir as mentes dos professores, fazendo-os receptivos e dispostos a assumir responsabilidades para decidir e agir racionalmente. Essa prática reflexiva separa a realidade interior da exterior, admitindo que os resultados do processo de reflexão configuram a realidade e a governam no sentido de seguir direção previamente definida. Para Libâneo (2002, p. 56): refletir dessa forma é ter “[...] visão platônica, cristã, idealista [...]”, que leva ao emprego de ações imitativas de práticas consideradas pelas teorias como eficazes.

Zeichner (2002) ressalta que as principais críticas que esse modelo reflexivo recebe são as seguintes: o alvo da reflexão é o ensino, não se considera as condições históricas e sociais que influenciam o trabalho docente, tampouco os aspectos estruturais e os propósitos e objetivos da educação escolar; o pouco fomento para desenvolvimento genuíno do professor que realce seu papel na mudança educacional; os professores são considerados aplicadores das teorias produzidas pelos intelectuais que atuam nas universidades. Outro elemento de crítica é a ênfase na reflexão pela ação individual de professores, que devem pensar por si próprios sobre o seu trabalho, bem como a pouca valorização de processos colaborativos no apoio e no desenvolvimento profissional.

O segundo modelo é o prático. Na reflexão prática, o pensar é concebido como capacidade de premeditação. O pensamento reflexivo é aquele deliberadamente instituído para se antecipar ao acontecimento e as várias contingências e emergências da vida, é o dispositivo que detecta aproximação e registra a natureza dos acontecimentos contingenciais da prática, dando condições para o indivíduo repelir o que é desfavorável, ou pelo menos para protegê-lo dos conflitos. Dewey (1979) defendeu o pensamento refletivo como a maneira de exercitar o pensamento em direção às possibilidades futuras de ação.

A proposta reflexiva que se sustenta nas proposições de Dewey (1979) é de que refletir implica em reconsideração daquilo que se acredita ou daquilo que se pratica. Nessa perspectiva, a reflexão é o ato mental de pensar sobre os problemas pedagógicos

que geram as ações particulares realizadas em sala de aula, extraindo significados decorrentes das experiências, da ação concreta. O ato de pensar característico do exercício reflexivo está aqui atrelado à experiência, a praticidade e a sua utilidade. Nessa perspectiva, a reflexão é realizada, conforme aponta Smyth (1992), como foco na prática docente e no entendimento dos problemas advindos da ação.

Neste tipo de reflexão, os professores buscam respostas na sua própria prática, fundamentando-se no conhecimento cotidiano e nas teorias produzidas na ação. O professor reflete para definir seu modo de agir. Pensamento e reflexão estão entre o mundo externo e a ação; e sua função é dar nova direção ao fazer, uma direção mais utilitária. Na visão de Dewey (1979), a reflexão esclarece como o professor deve agir e como pode resolver os problemas e as situações divergentes surgidas na aula.

Zeichner (2002) cita algumas críticas provenientes da utilização desse modelo, as principais são: o processo reflexivo é utilitarista; toma como base as explicações produzidas pelo próprio professor na ação prática; o resultado da reflexão é sempre para atingir objetivos pragmáticos; e, geralmente, a reflexão é solitária.

O modelo crítico acentua a ideia de que o homem não nasce reflexivo, ele aprende a refletir na medida em que interage com seus semelhantes no meio sócio, histórico e cultural. No processo de seleção das informações transmitidas no contexto sócio-histórico em que está inserido, ele realiza ações, operações e tarefas e produz conhecimentos e práticas que vão transformando as funções psicológicas, proporcionando-lhe a capacidade de refletir. Por essa razão não se pode falar de reflexão crítica apenas vinculando-a ao pensar crítico. Refletir criticamente é perceber-se em ação, perceber-se na história, saber-se participante das atividades sociais, e ser capaz de tomar partido nas situações vivenciadas no cotidiano da escola. Porque o sucesso da reflexão crítica tem conseqüências sociais (transformação das práticas sociais) (KEMMIS, 1987).

A reflexão é instrumento-e-resultado do constante questionamento entre o que se pensa (teoria orientadora da prática) e o que se faz (a própria prática). É diálogo volitivo com o mundo (Com os outros) e com nós próprios, expresso por meio de linguagens que medeiam os conteúdos externos, interpsicologicamente construídos, bem como os internos, intrapsicologicamente formados por meio da apropriação dos significados existentes no contexto sócio-histórico. Sua finalidade é de produzir substrato teórico e prático para transformar a realidade. Vygotsky (2000) esclarece que refletir é o movimento do pensamento que gera autoconhecimento e autoconsciência.

Para refletir, é necessária a mediação simbólica e a colaboração de outras pessoas. A mediação simbólica e a colaboração de outras pessoas auxiliam a tornar as práticas reflexivas mais conscientes, possibilitando à compreensão e transformação dos sentidos e significados que embasam as ações.

O significado de reflexão, nessa perspectiva, é de atividade mental, movida por necessidades (motivos) e orientada por objetivos, e mediada pelos instrumentos simbólicos, como a linguagem, bem como não ocorre sem a colaboração de outras pessoas. Mesmo ocorrendo no plano intramental, é também interpsicológica, porque é mediada por signos que tem origem nas inter-relações sociais.

Considerando essa significação, a reflexão crítica não ocorre de forma natural e espontânea, ela é atividade que tem origem nas relações sociais e como tal deve ser planejada e organizada sistematicamente. Esse processo exige que o indivíduo tenha motivos para refletir, isto é, que, volitivamente, se debruce sobre as situações sociais práticas e sobre as condições em que essas situações são desenvolvidas, para que possa transformar totalidades e não apenas pensamentos e práticas particulares. Consideramos que, quando essa prática reflexiva é realizada em colaboração, há expansão de sentidos e significados e as possibilidades de refletir criticamente se ampliam.

No contexto educacional, refletir crítica e colaborativamente implica em que o professor deixe claro, para ele mesmo, e para os seus parceiros, o que faz, como faz e o porquê faz, isto é, demonstre estar consciente da relação sócio-histórica construída com os alunos e com a instituição escolar propriamente dita; e estar consciente das relações sócio-históricas existentes entre o seu pensamento e a sua ação. É especialmente importante lembrar que essas relações não são meramente abstratas, elas são reais e se originam dos contextos reais, práticos.

Os professores refletem criticamente quando a nuvem (o pensamento) se dissolve em gotas (as palavras) de modo que nesse movimento as pessoas se tornem conscientes dos mecanismos que regulam ação e pensamento, pensamento e ação, conforme propõe Vigotski (2001). Tornar-se professor reflexivo e crítico requer produzir ações e operações que conduzam a transformação de significados cristalizados e de práticas consolidadas.

Como base nos estudos pós-doutorais realizados na PUC-SP, com a orientação da Professora Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães, compreendemos que a reflexão além de crítica, precisa também ser colaborativa. Nesse caso, refletir requer o desenvolvimento do pensamento crítico e de posicionamentos criativos que envolvem

inter-relações dialógicas entre professores. Três são as características que denotam quando ocorre reflexão crítica e colaborativa: (1) os parceiros refletem sobre a situação, identificando valores que são mobilizados no agir; (2) os parceiros refletem para identificar para que se age, as questões são geradas para se descobrir o que agir de determinada forma significa; (3) os parceiros refletem para transformar valores e identificar ações que levem ao comprometimento em resolver os conflitos e transformar as situações práticas. Nesse movimento, a colaboração é fundamental para que se possa romper com os sentidos cristalizados e transformar a realidade prática, no caso dos professores, a atividade de ensinar e, conseqüentemente, a atividade de aprender.

Na formação de professores, a acepção mais difundida de colaboração se tece a partir da idéia de produzir conhecimentos ‘com’, principalmente em se tratando das práticas pedagógicas. Colaboração representa relação compartilhada, partilha e negociação que visam à negociação de conflitos e a superação de contradições advindas da vida prática. Colaborar significa compartilhamento mútuo que visa desenvolvimento. Nessa perspectiva, a colaboração é ação desenvolvida conjuntamente entre indivíduos que faz avançar o nível de desenvolvimento dos envolvidos na medida em que se atua na Zona Proximal de seu Desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001).

Fazer avançar o desenvolvimento humano implica em investir no envolvimento potencial, o que se pode fazer com a colaboração de outra pessoa, para se chegar ao desenvolvimento real, o que se pode fazer independentemente. A colaboração, nessa perspectiva, representa trabalho crítico e compartilhado que faz avançar o processo de desenvolvimento do professor.

Nesse sentido, a reflexão pode ser classificada como crítica e colaborativa quando ocorre o compartilhamento de significados que traz à tona valores e conflitos que são questionados e transformados. Entre outros, os questionamentos que estimulam o desenvolvimento da colaboração crítica são os seguintes: Qual o papel dos participantes? Para que se age? O que agir de determinada forma significa? Que valores embasam o pensar e o agir? A reflexão crítica que também é colaborativa requer que os partícipes não somente expressem os seus pontos de vistas aos outros, mas também os defendam e os expliquem mediante o uso de argumentos sólidos (TOULMIN, 1999).

Nas discussões promovidas nos contextos críticos e colaborativos, o raciocínio dos colaboradores é exteriorizado e o conhecimento é construído mediante a concatenação dos argumentos por meio de “pensamento coletivo” que “passa de uma pessoa para outra” de forma que a fala não é mais apenas de uma pessoa, mas da pessoa

que “fala com mais vozes”. Assim, o discurso se constrói pela contribuição de vários interlocutores que “pensam em conjunto”, o pensamento não corresponde mais ao de alguém específico e ainda não se encontra naquele que o expressa. É nesse espaço que ocorre a negociação dos sentidos e os indivíduos se apropriam das interpretações recíprocas, ocorrendo compartilhamentos de objetivos e motivos (PONTECORVO, 2005, p. 69-71). É nesse espaço que se pode afirmar que há reflexão que ao mesmo tempo é crítica, colaborativa e criativa.

A principal crítica que essa prática recebe é de que nem sempre ocorre a colaboração, mesmo quando condições são produzidas para que ela aconteça. Várias são os motivos para que isso ocorra, entre eles, destacamos os conflitos emocionais que regem as situações colaborativas.

O quadro 1, a seguir, sintetiza as principais práticas de reflexividade, bem como os respectivos significados de reflexão produzidos em função dessas práticas.

<i>Práticas de reflexividade</i>	<i>Técnica</i>	<i>Prática</i>	<i>Crítica</i>	<i>Crítica e colaborativa</i>
<i>Modelo de Zeichner</i>	Acadêmico – foco da reflexão no conteúdo disciplinar	Eficiência Social – foco da reflexão nas estratégias de ensino Desenvolvimentista – foco da reflexão nas práticas de sala de aula.	Reconstrução social – foco da reflexão na análise do contexto social, político e histórico em que ocorrem os processos de escolarização.	Classificação não especificada pelo autor
<i>Modelo de Manen</i>	Reflexividade técnica A reflexão fica restrita ao domínio da técnica	Reflexividade prática A reflexão fica restrita à utilidade de dominar a técnica. Domínio da técnica para orientar o fazer (saber-fazer)	Reflexividade crítica-criatividade Reflexão extrapola o ‘saber-fazer’ - o foco reflexivo está nos interesses do agir e nos valores que subjazem as ações práticas	Classificação não especificada pelo autor
<i>Magalhães</i>	Reflexividade técnica – envolve questionar o que se fez e como se faz (descrever)	Reflexividade prática – envolve questionar qual é a vinculação teóricas das ações realizadas (informar)	Reflexividade crítica – questionar os valores que servem de referência ao agir, para reconstruí-lo de forma mais consciente. (confrontar e reconstruir)	Reflexividade crítica e colaborativa – articula as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir com questionamentos produzidos com a finalidade de expandir sentidos e significados em situações dialógicas.
SIGNIFICADO DE REFLEXÃO	Reflexão é a introspecção que visa abrir as mentes dos professores, fazendo-os receptivos e dispostos a agir racionalmente.	Reflexão é o pensar deliberado que se antecipa aos acontecimentos e as várias contingências e emergências da vida prática com o objetivo de solucionar os problemas da vida real.	Refletir criticamente é perceber-se em ação, perceber-se na história, saber-se participante das atividades sociais, e ser capaz de tomar partido nas situações vivenciadas no cotidiano da escola.	Reflexão é processo de base material responsável pela recordação e o exame da realidade com o objetivo de transformá-la.

Quadro 1 – Práticas reflexivas e significados de reflexão.

O quadro 1 apresenta as categorias que servem de dispositivo de análise dos sentidos enunciados pelos professores para reflexão, que estão sintetizadas nas seguintes

concepções: a reflexão técnica e deliberativa é instrumento do pensamento que serve para orientar a prática docente; a reflexão prática é ato de pensar que oferece o apoio para a tomada de decisões e resolução de problemas de ordem prática; a reflexão crítica é atividade do pensamento em que o professor tem objetivo e motivo para se debruçar sobre si mesmo, sem perder de vista realidade, para aprender a se autoconhecer, a confrontar conhecimentos e práticas, produzindo condições para transformar a si mesmo a cultura escolar; a reflexão crítica e colaborativa é aquela planejada e organizada sistemática e volitivamente para ocorrer em processos interativos e dialógicos que promovam questionamentos e façam avançar sentidos e significados e transformem pensamentos e ações não de indivíduos isolados, mas de indivíduos em interação.

Os sentidos de reflexão enunciados pelos professores são resultantes de suas experiências pessoais, profissionais e formativas acumuladas ao longo das vivências. Compreendemos que essa estruturação tem por base os significados comumente encontrados na literatura educacional que trata do pensamento e das práticas de professores e destaca o processo reflexivo como fator de desenvolvimento profissional como os explicitados no quadro 1, aos quais passamos a descrever e analisar.

Nos enunciados dos professores, sintetizados no quadro 2, encontramos certa imprecisão na emissão dos sentidos sobre o que é reflexão, talvez justamente pela dificuldade em encontrar na literatura educacional significados sistematizados com nível de generalização que consiga abarcar a complexidade do pensar científico. Para esclarecer essa imprecisão conceptual, propomos aos professores a pergunta: o que é reflexão? A resposta a questão desvelou os sentidos internalizados para essa palavra. Passamos a conhecer esses sentidos, estabelecendo relação entre os sentidos e os significados historicamente construídos para reflexão.

<i>Práticas de reflexividade</i>	<i>Técnica</i> Foco da reflexão no conteúdo disciplinar Grupo 1	<i>Prática</i> Foco da reflexão nas estratégias de ensino ou nas práticas de sala de aula Grupo 2	<i>Crítica</i> Foco da reflexão na análise do contexto social, político e histórico em que ocorrem os processos de escolarização Grupo 3	<i>Crítica e colaborativa</i> Foco na expansão de sentidos e significados em situações dialógicas Grupo 4
----------------------------------	---	---	--	---

Professores do grupo 1: Livia, Scarlet, Cecy.	Livia: Processo contínuo de analisar e avaliar como transmitimos os conteúdos, para tomar decisões racionais e mais eficientes.	Clarice: reflexão é a capacidade de pensar sobre o que fazemos na aula, para dirigir ação futura.	Anna Flora: Reflexão é você parar e fazer uma análise sobre as ações presentes e passadas desenvolvidas no processo de ensino e de aprendizagem. É voltar-se e se interrogar: a que interesses serve o que faço, que tipo de aluno estou formando?	Dank: Reflexão é a prática de pensar criticamente sobre a educação e os valores que estão movendo o fazer docente, compreendo que não pode ser solitária e requer um exercício mais sistematizado de pensar sobre o agir para transformá-lo.
Professores do grupo 2: Clarice, Carlota, Amélia, Helena, Pretinha, Teseu	Scarlet: É parar para pensar: será que atingi meus objetivos? Cecy: É a capacidade que nos temos de pensar sobre a aula, os conteúdos trabalhados. Essa capacidade é que nos ajuda a enfrentar os desafios da vida cotidiana da escola.	Carlota: é a ação que realizamos de nos debruçarmos sobre nós mesmos para pensar sobre o que fazemos na aula, resolver os problemas do dia-a-dia e planejar ações diferentes. Amélia: É autoavaliação das ações da aula, é rever objetivos e mudar as estratégias de ensinar. Helena: É pensar sobre o que fazemos na aula.		Hermes: atividade mental em que analisamos conhecimentos e ações reais, confrontado-os com os dos outros, verificando a que interesses servem, avaliando as condições materiais e as possibilidades de mudar. Isso para expandir o que já sabemos e fazemos, acho que essa atividade deveria ser feita em colaboração.
Professores do Grupo 3: Anna Flora e Pollyanna		Pretinha: Capacidade de pensar sobre o que fazemos no cotidiano da aula. Teseu: [...] É ação continuada de autoavaliar a prática de sala de aula e compreender as razões para as coisas que fazemos.	Pollyanna: É a atividade mental, intrapessoal, mas é originária das práticas interpessoais, auxilia a compreender a prática e o que sabemos sobre ela, para agirmos mais conscientes do que somos e queremos.	
Professores do Grupo 4: Dank e Hermes				

Quadro 2: sentidos enunciados pelos 16 professores que participaram do estudo em 2004.

Os sentidos dos professores que estão no grupo 1 denotam aproximação com as significações relacionadas à reflexão como a capacidade que o professor tem de atribuir sentido à ação docente. Esses sentidos se encontram vinculados à concepção de que a reflexão torna os professores capazes de ter clareza necessária ao agir racional. Para Domingues (2002, p. 58): as enunciações que expressam esse significado, além de supervalorizarem a razão, restringem o significado de reflexão, na medida em que a evidenciam como ação essencialmente individualista, destacando o sujeito como se ele tivesse consciência de si e em si. Para o autor, essa visão é positivista, uma vez que a reflexão é considerada como a capacidade que todos têm de pensar. No pensamento todos refletem de igual forma e chegam aos mesmos resultados, desconsiderando-se a historicidade dos processos psíquicos humanos, bem como que, para refletir, é necessário interconectar processos inter e intrapsicológicos.

Na opinião de Domingues (2002, p. 49-61), na modernidade, há predominância do pensamento que considera a reflexão como responsável pela “reinterpretação e clarificação da tradição”, pelo “monitoramento da conduta”, no sentido de possibilitar a revisão das informações e dos conhecimentos. Por essa razão, “ao indivíduo é demandado que conduza a auto-interrogação em termos do que está acontecendo” com a prática. Os sentidos das professoras Livia, Scarlet e Cecy, do grupo um, aproximam-se desse significado.

Os sentidos de reflexão, para o grupo 2, que representa maioria dos professores, estão relacionados aos significados de reflexão práticas. Nesse caso, os atributos eleitos como essenciais expressam a reflexão associada ao contexto em que o ensino ocorre. Esses significados são guiados pela acepção prática de reflexão, compreendida como o pensar espontâneo sobre a ação prática. Essa compreensão entra em contradição com outros significados de reflexão, como o dialético, em que reflexão é atividade volitiva, guiada pelas relações interpessoais, mas que se configura como ação particular e intrapsicológica do homem saber-se consciente, isto é, de reconhecer as implicações sociais, econômicas e políticas da realidade em que ele está inserido, para transformá-la.

Os sentidos dos professores Anna Flora, Polyanna, Dank e Hermes são próximos da perspectiva dialética, que compreende reflexão como atividade interiorizada, intrapsicológica que se origina nas relações interpessoais e sócio-históricas. Leontiev (1988) afirma que a reflexão é o processo mental em que os indivíduos se tornam conscientes das relações sociais, interpretando-as.

Nas enunciações dos professores, constatamos a presença de atributos do significado filosófico de reflexão. Para Saviani (1985), reflexão é o mergulho interior no conjunto de problemas que a realidade apresenta. Nessa perspectiva, refletir é o pensar consciente, capaz de avaliar, de verificar e retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar e vasculhar os significados construídos historicamente. O atributo filosófico de retorno, da capacidade de nos voltamos a nós mesmos e nos interrogarmos foi apresentado pelos Professores Capitu, Sofia e Milka.

CAPITU: A reflexão é avaliar, reconsiderar, é quando nos voltamos a nos mesmos e nos interrogamos.

SOFIA: Reflexão é a capacidade de nos reconhecemos e de reconhecemos os outros e a realidade, sabermos que somos conscientes.

MILKA: É a capacidade que temos de pensar, de analisar o mundo, de saber que somos conscientes.

Essa visão separa a realidade e a reflexão sobre ela, na medida em que a considera como processo puramente interno que consiste basicamente na percepção das operações que a própria mente realiza.

Os sentidos enunciados neste estudo estão atrelados a significação de reflexão seja de ordem técnica, prática ou crítica ou, ainda, crítica e colaborativa. O grupo 1 formado pelos Professores Lívia, Scarlet e Cecy privilegiou os atributos de ordem

técnica, conceituando reflexão como instrumento de controle racional da prática; o grupo 2 formado pelos Professores Clarice, Carlota, Amélia, Helena, Pretinha e Teseu considerou reflexão como meio de informação sobre a prática de sala de aula como meio de resolução dos problemas cotidianos; e os Professores Capitu, Sofia e Milka disseram que reflexão é a capacidade de interrogar a si mesmo e a realidade. Encontramos quatro referências ao significado de reflexão como atividade mental que promove transformação da realidade, o que implica movimento processual, contínuo, social e histórico de quem reflete são os sentidos dos Professores Anna Flora, Pollyanna, Dank e Hermes. Esses professores compreendem reflexão na perspectiva crítica que visa transformar o agir e a realidade que os cercam. Os dois últimos (Dank e Hermes) destacam o papel da colaboração no processo de reflexão.

Na visão de Zeichner (1993, p. 22), o professor sempre reflete sobre a prática docente, porém, não chega a refletir criticamente porque os processos refletivos baseados nas racionalidades técnicas ou prática são muito fortes, impedindo que a reflexão avance ao nível crítico. Quando a prática reflexiva se limita aos aspectos técnicos ou aos práticos da docência, dirigindo o pensamento aos objetivos do ensino, as estratégias e os meios de instrução, limitando-se a avaliar o micro contexto da aula, são deixados de lado questionamentos sobre as condições sociais de desenvolvimento do ensino, valores e relações de poder da prática docente, entre outros aspectos. Impossibilitando, assim, da reflexão se transformar em crítica.

Na opinião do autor, essa tendência impede os professores de confrontarem e transformarem os aspectos estruturais do seu trabalho, impossibilitando-os de modificarem a cultura docente e a escolar. O pesquisador citado critica os processos reflexivos que são desenvolvidos com predominância na reflexão técnica ou prática, sobretudo quando esse exercício reflexivo é realizado em processos formativos em que os professores são motivados a pensar sozinhos sobre o seu trabalho.

Na visão de Burlatski (1987, p. 57), a capacidade do homem de refletir sobre os aspectos externos dos objetos, com a finalidade de satisfazer as suas necessidades, não é suficiente para humanizá-lo. Assim, propõe que é necessário refletir, também, sobre o aspecto interior dos objetos, suas leis e fundamentos, isto é, é necessário pensar abstratamente, refletindo tanto sobre os aspectos externos quanto sobre os aspectos internos dos fenômenos, bem como sobre as relações que expressam o que há de universal, particular e singular no fenômeno real. Essa concepção é emancipatória porque liberta das visões acríicas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não

questionáveis e das formas de coerção e dominação social, ao que acrescentamos: esse processo deve ser sistematizado para acontecer de forma colaborativa.

Quando as ações de reflexão são realizadas crítica e colaborativamente desvelam as distorções ideológicas e criam condições e possibilidades de superação das contradições e dos conflitos vividos pelos professores, bem como de transformação da realidade escolar. Porém, é necessário considerar, conforme propõem Magalhães (2009), que esse tipo de reflexão requer confronto entre pensamentos, estruturas de pensamentos e ações, o que não é tão simples como aparentemente se pensa, requer sistematização de ações formativas que visem atingir esse objetivo.

Considerando o exposto, detectamos que essas dificuldades também se manifestaram nos sentidos enunciados pelos professores quando foram motivados a refletir sobre o que é reflexão. Por essa razão, organizamos sessões reflexivas com o objetivo de refletir crítica e colaborativamente com esses professores e contribuir para que eles avançassem nos seus processos de elaboração de sentidos e significados. A quantidade delimitada de páginas para a produção deste artigo não permitiu socializar esses resultados, porém eles podem ser acessados na tese de doutorado (IBIAPINA, 2004).

CONCLUSÃO

A análise dos sentidos enunciados pelos professores nos permitiu identificar as relações entre os sentidos e as significações construídas historicamente, o que nos faz concluir que os pensamentos dos professores têm sua origem a partir de uma teoria, mesmo eles não tendo consciência de qual.

Quando nos inserimos ao processo de ser professores, encontramos sistema de significação pronto, elaborado historicamente. Na medida em que interagimos com outros professores, por meio de processos interpessoais, apropriamo-nos dos significados produzidos pela categoria docente. Essa apropriação pode variar quantitativa e qualitativamente tanto nos aspectos subjetivos quanto nos objetivos, repercutindo significativamente no processo de significação da realidade que nos cerca e nos nossos modos de pensar e agir, fazendo-nos mais ou menos conscientes, mais ou menos críticos, mais ou menos responsáveis e responsivos pelos nossos atos.

Em síntese, os sentidos e significados fazem parte das produções feitas pelos docentes sobre a realidade escolar e são eles que guiam e orientam as atuações desses profissionais no desenvolvimento da atividade docente. Os sentidos enunciados de reflexão são produções que demonstram, na sua maioria, apreensões não

suficientemente sistematizadas, pois partem de experiências concretas e de abstrações compatíveis com as concepções e teorias que sistematizam significados na literatura educacional para reflexão, entretanto são poucos os professores que enunciam sentidos para reflexão que possam ser considerados críticos e colaborativos, a maioria formula os sentidos na perspectiva pragmática.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BATISTA, S. H. S. da S.; BATISTA, N. A. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A (Orgs). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002, p. 185-206.
- BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista – leninista**. Moscovo: Progresso, 1987.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. 7.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979.
- DOMINGUES, J. M. Reflexividade, individualismo e modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17. n.49, p. 11-30, jun., 2002. Disponível em: <file:///C:/Meus%20documentos/Revista%20Brasileira%20de%20Ciências%20Sociais>. Acesso em: 19 Abr., 2004.
- FERREIRA, M. S. Práticas de Pesquisa, Formação e suas implicações. In: FROTA, P. R. de O. (Org). **Pesquisa no ensino fundamental de médio**. Teresina: EDUFPI, 2003, p. 27-46.
- IBIAPINA, Ivana. M^a. L. de M. **Docência Universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. 2004. 393f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal. 2004.
- KEMMIS, S. Approaches to Staff Development. In: WINDEEN, M. F; ANDREWS, I. **Staff development for school improvement**. USA: Philadelphia: Imago Publishing. 1987.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 59-84.
- LIBÂNIO, J. C. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- 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.
- MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.

H. et al (Org). **Vygotsky: Uma (re) visita no Século XXI**. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

MANEN, X. V. **Researching lived experience**. Nova York: The Athouse Press. 1990.

MASETTO, M. **Docência na universidade**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, G. J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998e, p. 353-375.

PONTECORVO, Clotilde. Interação social e construção do conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. In: _____. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artemed, 2005, p.45-61.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 167-300, 1992.

TOULMIN, S. E. (1958). **Os usos do argumento**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. (1933). **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. (1934). **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZEICHNER, K. O professor como prático reflexivo. In: ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993, p. 12-28.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, T; ZACCUR, E. (Org). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.