

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO

Marta Lúcia de Mendonça Freitas-Mestranda em educação/UFPI

Marlene Araújo de Carvalho- Universidade Federal do Piauí

Formação e Construção de Saberes

“Há momentos na vida em que a questão de saber se alguém pode pensar de um modo diferente de como pensa e sentir de um modo diferente de como sente é indispensável para continuar observando e reflectindo”.

Michel Foucault

Introdução

No Brasil como em outros países latino americanos e europeus, um dos pontos críticos dos sistemas educacionais que vem sendo discutido é a formação docente; esta formação nas últimas décadas, tem passado por mudanças influenciadas fortemente por novos paradigmas construídos a partir das transformações ocorridas nos diversos setores da sociedade, dentre eles, os econômicos, os tecnológicos, os sociais e políticos, como também pela desvalorização da profissão e a despontencialização da autoridade intelectual, pedagógica e moral do professor promovidas tanto dentro da instituição escolar quanto por outras instituições extra escolares. Nessa perspectiva, os atuais programas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, concebem um novo perfil do professor como profissional reflexivo.

Grande parcela dos projetos elaborados no Brasil e em outros países na área de formação docente tem apontado a prática reflexiva como ingrediente que proporciona aos professores uma auto avaliação de crenças e práticas pedagógicas cotidianas, mudanças de postura percebidas em sua histórias, em suas interações com os diversos campos do conhecimento, em situações de problematização promovidas no ato educativo e, em última instância, pelas condições sociais e históricas que atravessam no exercício da profissão.

Portanto, o objetivo deste estudo é fazer uma reflexão a respeito deste modelo de formação. Para tanto, discorreremos sobre os conceitos de prático reflexivo em Zeichner (1993), e no triplo movimento de reflexão: *reflexão-na-ação*, *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-na-ação*, construídas por Schön (1995), apontando ainda algumas críticas levantadas por Zeichner (1993) e Pimenta (2002) apoiadas por outros pesquisadores, em relação às possibilidades e limites dessa construção, e também os equívocos ocasionados diante dessa nova concepção.

Desenvolvimento

A Concepção de Professor como Profissional Reflexivo:

A construção da identidade de professor como profissional reflexivo é uma dimensão que tem sido defendida por vários pesquisadores dentre estes, Zeichner, que aponta alguns fatores que contribuíram para a construção desse conceito de professor reflexivo. Um primeiro ponto que podemos destacar é o professor como agente ativo e responsável pelo norte do seu trabalho docente em oposição ao mero executor de tarefas definidas por outros. Um segundo ponto seria considerar os saberes tácitos dos professores e não ter somente os saberes acadêmicos como válidos e, por último, reconhecer a construção da prática do professor como um processo contínuo a ser aprimorado no decorrer de sua vida.

O conceito de prático reflexivo construído por Zeichner é baseado na obra de Dewey que: “definiu a ação reflexiva como sendo uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, a luz dos motivos que as justificam e das conseqüências que a conduz”. Zeichner concorda com Dewey quando afirma que: “a ação reflexiva também é um processo que implica mais do que uma busca de soluções lógicas e racionais para os problemas” (1993: p18).

Dessa forma, concordamos com os autores que a reflexão é uma ação que se dá espontaneamente a partir de uma situação problemática, considerando os sentimentos/emoções como fatores que permeiam as atitudes dos professores, opondo-se assim, a atitudes pré-estabelecidas tecnicamente.

Sendo assim, Dewey aponta três atitudes necessárias para ação reflexiva dos professores, a fim de que se tornem responsáveis por sua aprendizagem: *a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade*. Para ele, é preciso questionar que consciência o professor tem do seu papel. Quais responsabilidades, metas e objetivos ele persegue, só assim ele poderá planejar ações que dêem respostas a essas indagações. Essas considerações nos remetem a posição de Schön(1995), que definiu o processo de reflexão num triplo movimento: *a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a ação e sobre-a-reflexão-na-ação*, que contribuiu para a difusão e a inclusão no campo de formação de professores das teorias sobre a epistemologia da prática. A relevância da sua contribuição é destacada por Garcia:

A importância da contribuição de Schön consiste no fato de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.(1995: p.60)

O primeiro aspecto do movimento, *reflexão-na-ação* diz respeito ao ato de pensar do professor no momento do decorrer de sua ação. Esse momento consiste em uma grande riqueza no diálogo com a situação problemática na prática do professor, porque é o momento do contato com a situação prática e suscita possibilidade de construção de novas teorias, esquemas e conceitos, proporcionando um maior entendimento do processo de aprendizagem. Fazendo uma análise desse momento, Gómez diz que “pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e convicções implícitas do profissional”. (1995:p.104) É neste momento que o professor poderá perceber os conhecimentos implícitos que o aluno traz para escola e ajudar na sua aprendizagem escolar a partir do seu aprendizado anterior.

Num outro estágio do movimento surge o momento da *reflexão-sobre-a-ação* em que o professor olha retrospectivamente a ação ocorrida, fazendo uma análise e questionando sobre como essa ação ocorreu, qual a atribuição do seu significado, reconstituindo toda essa atividade (ação).

Já o terceiro momento, *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* possibilita ao professor ter uma postura investigativa na sala de aula, minimizando a

racionalidade instrumental. O professor desconsidera as técnicas, regras, instituídas por outros. Neste estágio o professor assume uma postura crítica, elaborando estratégias de ações adequadas às situações que sua prática confere.

Embora estes estudos tenham contribuído para a construção da prática pedagógica reflexiva do docente, opondo-se ao modelo teórico da racionalidade técnica, esses estudos têm sofrido algumas críticas, dentre elas, aquelas apontadas por Zeichner, o reducionismo e a excessiva valorização do professor de forma individual como agente capaz de identificar e interpretar as situações problemáticas que perpassam sua prática. Um outro ponto é quanto a limitação da abordagem de Schön em relação ao processo de reflexão à prática imediata, desconsiderando as implicações sociais e políticas que interferem na prática educativa. A esse propósito corroborando as preocupações de Zeichner, afirma AQUINO:

Ao privilegiar os fenômenos da prática imediata e as intenções subjetivas do professor como quadro de referência para o processo reflexivo corre o risco de promover na formação docente um modelo de reflexão que se mostra incompleto e limitado, por não estar articulado a uma análise que englobe o conjunto de significados complexos que atravessam a educação escolarizada e estão situados para além desse quadro de referência imediato (2001:p.9).

Zeichner considera que uma das formas do professor assumir um postura reflexiva deve ser a partir da socialização com seus pares das teorias práticas do professor. Um outro ponto, enfatizado por Zeichner quanto ao conceito de ensino reflexivo, diz respeito ao professor não somente refletir sobre as teorias produzidas fora da escola e que aplica em sala de aula, mas, também, à medida que eles refletem sozinhos ou em conjunto eles critiquem e desenvolvam suas teorias práticas e percebam quais as condições sociais que modelam as suas experiências de ensino.

Algumas considerações sobre pseudo-reflexão

Pela sua vasta experiência nos programas de formação de professores, Zeichner chama a atenção para o conceito de professor enquanto prático reflexivo empregado em diversos programas de formação nos EUA. Assim

julgamos importante atentar para estas considerações no intuito de não incorrerem em equívocos, já que o nosso país é um campo fértil de programas de formação elaborados nos mesmos moldes.

A princípio, a conclusão dele é que este conceito tem feito muito pouco para incentivar o verdadeiro desenvolvimento dos professores e que muitas vezes criou-se uma ilusão de desenvolvimento do professor, levando a subserviência.

Fazendo uma leitura das críticas que Zeichner faz a Schön, Pimenta diz que:

A intervenção reflexiva proposta por Schön, a partir de Dewey, é uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito que o professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente, (...) gerando uma massificação do termo reflexivo o que dificulta uma atitude crítica do professor (2002: p. 23).

Ao fazer uma análise da utilização do conceito de professor como prático reflexivo no movimento de reforma que concebe o professor com estas qualidades, Zeichner aponta quatro características que comprometem o êxito quanto a emancipação defendida pelos reformadores: primeiro, refere-se a uma melhor imitação de práticas construídas fora do seio da escola, desconsiderando a participação dos professores nessa construção; ligado a este aspecto aparece o segundo, que diz respeito ao voltar a cena da racionalidade técnica camuflada sob a bandeira da reflexão. Já o terceiro aspecto, trata da tendência de se centrar a reflexão dos professores somente na sua prática ou na dos seus alunos, desconsiderando as condições sociais de ensino que concorrem para o trabalho do professor em sala de aula; o último aspecto relaciona-se com o individualismo do professor no ato da reflexão com a intenção de pensar a sua prática. A defesa é que se considere a reflexão enquanto prática social.

Diante dessa análise de Zeichner, vários autores concordam com a posição de não incluir a crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa, e a centralidade da prática aos fazeres pedagógicos de sala de aula implicam um reducionismo na compreensão dos problemas sociais que interferem na prática docente.

Diante desse quadro, onde a prática reflexiva, muitas vezes, se transforma numa pseudo-reflexão, Zeichner nos alerta para os perigos resultantes desse equivocado processo: “Há o perigo de uma pessoa se agarrar ao conceito de ensino reflexivo e de ir longe demais; isto é tratar a reflexão como um fim em si, sem ter nada a ver com objetivos mais amplos” (1993:p.25)

Um outro temor é quanto a excessiva confiança depositada nos professores, que dizem ser reflexivos, portanto, portadores de inquestionáveis saberes. A respeito dessa colocação é pertinente procurar analisar as práticas dos professores e não somente aceitá-las, tem que se observar a natureza dessas práticas e suas qualidades.

Possibilidades e Limites no Processo de Construção de Professores como Práticos Reflexivos

A respeito da possibilidade de uma efetiva atitude reflexiva por parte dos professores, é necessário se considerar dois aspectos apontados por Pimenta, o primeiro diz respeito ao papel da teoria, em segundo lugar, diz respeito a reflexão coletiva. Ela se posiciona a partir das colocações de Gimeno (1999), “a fertilidade dessa epistemologia da prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação”. (Op. cit)

Dessa forma, os professores devem articular os saberes teóricos com os saberes práticos, por entender que a teoria dá subsídios aos professores no enfrentamento das situações singulares de sala de aula, como também possibilita a re-elaboração de novas teorias, no que se refere à análise dos contextos histórico-sociais que ocorrem na sua prática.

Quanto ao aspecto, da reflexão coletiva, Pimenta (Op.cit.) aponta três perspectivas formuladas por Zeichner (1992) a partir de pesquisas desenvolvidas por ele junto às escolas e aos professores. O primeiro é que a atenção do professor dirige-se tanto para sua própria prática como também às condições sociais externas em que ela ocorre; em segundo lugar temos a prática reflexiva marcada por uma tendência democrática e emancipatória, onde se consideram importantes decisões do professor no que compete às questões que conduzam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala

de aula; é necessário respeitar as diferenças. Um outro pressuposto é o compromisso com a reflexão, enquanto prática social, constituindo assim a construção coletiva da prática dos professores, visando a sustentabilidade do grupo, conduzindo, assim, a possíveis mudanças institucionais e sociais.

Em relação aos limites do movimento de reflexão proposto por Schön, Pimenta(Op. cit), descreve, a partir das preocupações de Giroux (1990) que sua concepção de professor como intelectual crítico, caracteriza-se por atribuir a reflexão como coletiva, desenvolvendo uma análise dos contextos escolares aos contextos mais amplos que extrapolam os limites da escola, tendo clara a direção de sentido da reflexão. Portanto, nessa perspectiva a autoridade de transformação conferida ao professor não se caracteriza somente no nível individual, mas também lhe confere autoridade pública para realizá-la. É importante envolver nesse processo diversos setores competentes nos aspectos educativos, como a universidade.

Em referência a concepção de Giroux, Contreras entende que há um reducionismo, tendo em vista ele não apontar como se dá a passagem de técnicos reprodutores, embora subjetivamente reflexivos, para intelectuais críticos transformadores. Dessa forma, considera-se que houve um alargamento na discussão de temas sobre o trabalho docente, as organizações escolares, os sistemas de ensino e a formação inicial e continuada dos professores. Foram pautados temas como a gestão, o tempo de ensinar, os currículos, o projeto político pedagógico, a identidade e os saberes do professor e a sua autonomia.

Ainda fazendo uma análise da perspectiva crítica de Giroux, Contreras(1997) alerta para o risco da sua teoria se limitar ao discurso já que não se sustenta na análise das condições reais da escola, assim, não oferecendo uma análise das mediações que possibilitem sua efetivação. Considerando que a escola não é homogênea e os professores são sujeitos ativos, é necessário analisar como ocorre o processo entre os interesses dos professores e os valores e conflitos os quais a escola representa. Somente a partir dessa constatação é que se pode saber quais possibilidades a reflexão crítica pode ocupar no contexto escolar.

Conclusão

Diante do paradoxo em relação a função da escola que, de um lado propõe a formação dos alunos com capacidade crítica para uma sociedade plural, por outro lado essa finalidade é negada em decorrência da estruturação do trabalho docente e da vida da escola, onde os professores criam resistências às pressões que o contexto social e institucional exerce sobre eles, limitando-se a analisar e preocupar-se apenas com os problemas de sala de aula. Daí a importância de se ir além, para que o professor atinja uma prática reflexiva, como enfatiza Pimenta (Op. cit)

A compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são espontâneas e nem se produzem naturalmente. São processos contínuos de descoberta, de transformação das diferenças de nossas práticas cotidianas.

O professor como intelectual crítico deve ser capaz de compreender os fatores sociais e institucionais que regulam a sua prática educativa, para tanto, deverá ter a responsabilidade de desvendar o oculto e a origem histórica e social dos fatos que se apresentam, percebendo os disfarces que há por trás de discursos e programas que defendem a teoria crítica, como pontua Ghedin:

A figura do intelectual crítico é, assim, a de um profissional que participa ativamente no esforço por desvelar o oculto, por desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta a nós como “natural”, por conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino atrapalha-se em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. (2002:140)

Um ponto crítico na formação de professores sobretudo em relação à formação continuada, diz respeito a desmotivação do professor em não se empenhar na minimização dos problemas cotidianos de ordem institucional, material, financeira e pedagógica, traduzindo-se em obstáculos para que o professor assuma uma postura crítica diante do seu fazer docente.

No que se refere a problemas de ordem institucional, destaca-se a ausência de horários que permitam aos professores discutirem entre si; que possibilitem a troca de experiências do seu trabalho cotidiano escolar, permitindo a socialização das idéias e tomadas de decisão para a resolução de situações-problema. A falta de materiais pedagógicos adequados constitui-se

em entraves para as inovações didáticas. Quanto aos problemas de cunho financeiro, podemos apontar a baixa remuneração concedida aos professores, o que acarreta desinteresse e falta de motivação para o aperfeiçoamento das práticas escolares.

O que não podemos perder de vista é que mesmo diante das dificuldades subjacentes ao processo ensino-aprendizagem é imprescindível ao professor que ele ultrapasse do status de simples executante para intelectual crítico.

BIBLIOGRAFIA

AQUINO, Júlio Groppa e Mussi, mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. Educ. Pesquisa, Jul. dec. 2001, vol.27, nº 2, p. 211 – 227. ISSN 1517-9702.

CONTRERAS, Domingo José. La autonomia del professorado. Madrid: Morata, 1997.

NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

Este artigo reveste-se numa tentativa de análise da categoria professor como profissional reflexivo para compor o quadro de referência teórica para a minha dissertação de mestrado.

Segundo Aquino (2001) dentre estas instituições destaca-se a família e o poder público.

As posições desses autores: Contreras,(1997); Kemis, (1985); Giroux,(1990); Lawn (1988), são descritas no livro Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito- Pimenta (2002:p. 24 e 25).